






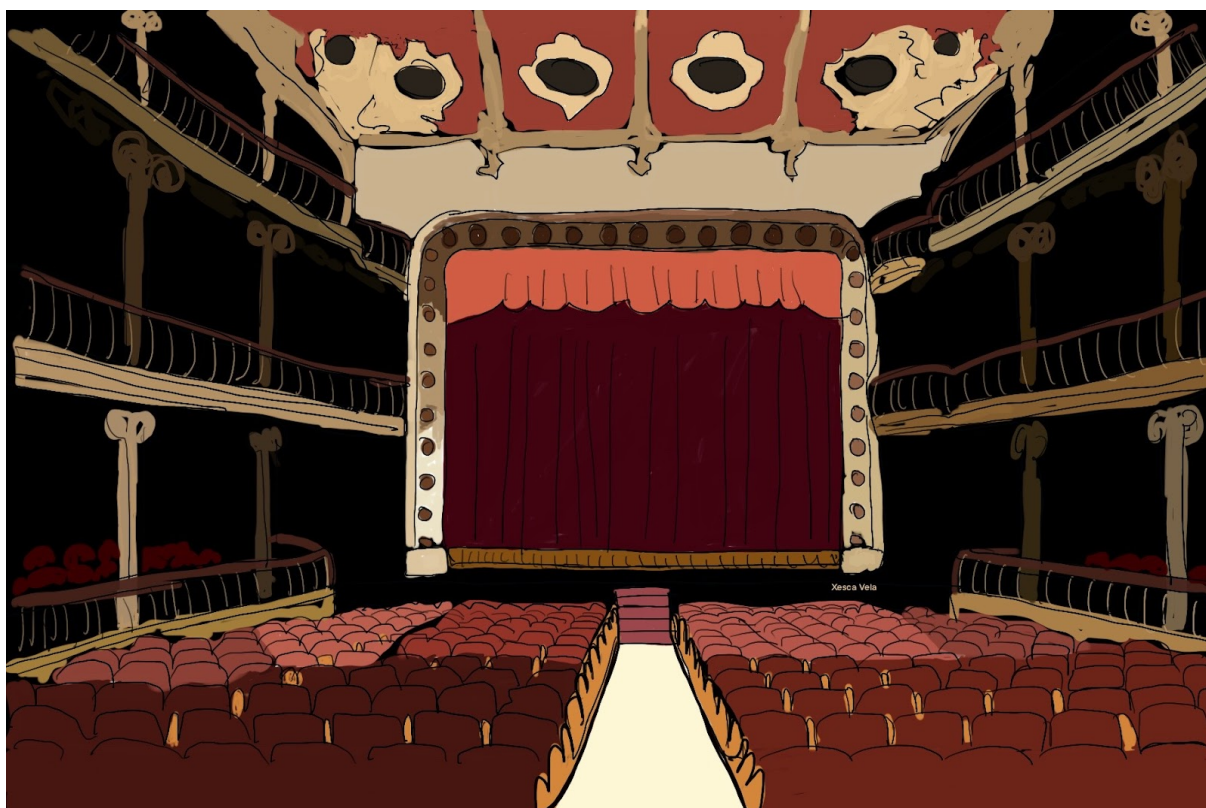
Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Les Arts Escèniques com a potenciadores de canvi en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria



Tesi doctoral de la doctoranda Francesca Vela Carmona

Programa de Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Facultat de Ciències de l'Educació

Dirigida pel Dr. Josep Maria Sanahuja Gavalrà i la Dra. Mar Morón Velasco

Tutor acadèmic: Dr. Josep Maria Sanahuja Gavalrà

2022

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Agraïments:

Agraeixo a la meva família nuclear, a la Gal·la, al Guillem i al Jordi, per tants moments d'escolta i encoratjament.

Agraeixo a la meva família d'origen per l'entusiasme i la cura compartida, i especialment a ma mare Rosario, una dona amb una fortalesa i energia immensa que inspira i contagia, malgrat que ella no ho sap.

A les meves companyes de l'Institut Vallbona d'Anoia, per confiar i deixar implementar el teatre com a matèria optativa al llarg de l'ESO.

A Pilar, que a més de ser la directora del centre on treballa és una bona amiga que em llegeix i m'aconsella per trobar l'excel·lència.

A la Carme, que m'acompanya i participa en els meus somnis professionals.

A la Núria per ser lectora generosa de la tesi, aportant la seva mirada d'amiga crítica. A Domènec, company corrector i amant de la vida.

Als meus directors de tesi, al Josep Maria i a la Mar, per ajudar-me a plasmar les idees educacionals a través del teatre en un projecte d'investigació.

Al Ramon i l'Alegria, els meus primers mestres que ens van despertar la curiositat per la cultura, estimant tot tipus de llenguatges artístics com el teatre i l'expressió plàstica.

A la companyia Terra teatre i als seus membres, per la generositat de compartir les seves experiències amb els joves.

I finalment al meu alumnat, que comparteix amb mi, la passió pel teatre.

Notes per a la lectura:

1. Aquesta tesi està impresa a doble cara tot respectant el medi ambient.
2. Per a que la lectura de la tesi sigui més fluïda, s'omet la duplicitat de gènere, però sempre es refereix a totes les persones, siguin del gènere masculí, femení o no binari. Per tant, no hi ha cap intenció discriminatòria quan es fa referència als alumnes o als docents, inclou a tothom que se senti identificat en el rol anomenat. En la mesura del possible s'han utilitzat les formes genèriques en cas contrari s'ha optat pel gènere masculí.

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTÈNCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Resum: Al llarg de la història de la humanitat les Arts han estat presents com a transmissores d'emocions, accions i provocacions, la qual cosa genera a la persona un despertar artístic en comunitat i en soledat, potenciant la curiositat per les diferents manifestacions artístiques. L'objectiu general d'aquesta tesi és investigar com les Arts Escèniques són generadores de canvi en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural d'una comunitat educativa d'estudis secundaris obligatoris (ESO). S'ha fet un seguiment, al llarg d'un curs acadèmic 2020-2021, a un grup d'adolescents de l'institut Vallbona d'Anoia, que cursen l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa (4t de l'ESO) i a la comunitat educativa que els envolta: els docents, les famílies i els membres del personal administratiu i servei (PAS). Durant el curs acadèmic, es van proposar diverses activitats teatrals generadores de canvi en les tres dimensions citades i s'investiga quin és el paper de les Arts Escèniques a l'educació. En els resultats s'han obtingut diverses categories per cada dimensions investigada, a mode d'exemple es destaca que el teatre genera motivació i interès als joves, perquè se senten satisfets emocionalment, també es potencia l'expressió i l'habilitat artística. Respecte a la participació de la comunitat educativa en les activitats teatrals, s'observa un increment al llarg del curs. Amb el teatre s'obtenen beneficis socioemocionals, artístics i socioculturals, com la millora de la comunicació en diferents llenguatges, la qual cosa augmenta el domini del coneixement artístic i el pensament crític; s'enforteix la cohesió del grup i es perd la por a parlar en públic tot fomentant l'autoconfiança de la persona. Per aquest motiu, com a conclusió es reivindica la necessitat de contemplar el teatre com a matèria a nivell curricular dins l'educació obligatòria no només com a eina transversal per mostrar un producte final sinó com a generador de coneixement creatiu i emocional.

Paraules clau: Arts Escèniques, teatre, adolescents, emocions, educació, comunitat.

Summary: Throughout the history of humanity, the Arts have been present as transmitters of emotions, actions and provocations, which generates in the individual an awakening in community and in solitude, becoming fascinated by the different artistic manifestations. The general objective of this thesis is to investigate how the Performing Arts generate change in the socio-emotional, artistic and socio-cultural dimensions of an educational community in compulsory secondary education (ESO). A group of adolescents from the Vallbona d'Anoia secondary school, who are taking the optional course in Performing Arts and Dance (4th year of ESO) and the educational community that surrounds them: teachers, families and administrative and service staff (PAS), were monitored over the course of an academic year. During the academic year 2020-2021, various theatrical activities were proposed to generate change in the three dimensions mentioned above, and the role of the Performing Arts in education was investigated. As a result, different categories have been obtained within the three dimensions. Thus, it is possible to highlight that theater generates motivation and interest in young people, because they feel emotionally satisfied, and it also boosts artistic expression and artistic ability. Regarding the participation of the educational community in the theatrical activities, it keeps increasing along the school year. Through theatre, socio-emotional, artistic and socio-cultural benefits are obtained, such as the improvement of communication in different languages, increasing the mastery of artistic knowledge and critical thinking, strengthening the cohesion of the group and losing the fear of speaking in public while fostering the self-confidence of the person. For this reason, as a conclusion, we claim the need to consider theatre as a curricular subject in compulsory education, not only as a transversal tool to show a final product, but also as a generator of creative and emotional knowledge.

Key words: Performing Arts, theatre, adolescents, emotions, education, community.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	16
JUSTIFICACIÓ	19
OBJECTIUS	25
Objectiu general	25
Objectius específics	25
ACTE I. MARC TEÒRIC	28
1. L'ART COM A LENGUATGE	28
1.1 Art com a expressió	28
1.2 Art a l'educació	34
1.3 Art i transformació	40
1.4 La qualitat artística	45
2. LES ARTS ESCÈNIQUES EN EDUCACIÓ	51
2.1 Teatre	51
2.1.1 La presència del teatre a la història	53
2.1.2 Tècniques teatrals	66
2.1.3 Oficis teatrals	71
2.2 Dansa	75
2.3 Beneficis de les Arts Escèniques en l'educació	92
3. DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL DE L'ADOLESCENT	97
3.1 Concepte d'adolescència	97
3.2 Adolescents a l'Educació Obligatoria	101
3.2.1 El valor del desenvolupament socioemocional	101
3.2.2 El valor de la creativitat	105
3.3 Neurociència, com funciona el cervell	108
4. DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL D'UNA COMUNITAT EDUCATIVA	119
4.1 Societat i cultura	119
4.2 Comunitat educativa	124
4.3 El paper de les Arts Escèniques en la dimensió sociocultural	126
4.3.1 Teatre social	126
4.3.2 Connexions entre artistes i adolescents a través l'educació	129
4.3.3 Formació del públic: escola d'espectadors teatral	131
ACTE II. MARC CONTEXTUAL	137
5. CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA A CATALUNYA	138
6. CURRÍCULUM ARTÍSTIC A L'EDUCACIÓ DE SECUNDÀRIA.	142
6.1 Competències pròpies de la matèria AED	143
6.2 Continguts de la matèria AED	144

6.3 Criteris d'avaluació de la matèria AED	145
7. REFERENTS PREVIS	149
ACTE III. MARC EMPÍRIC	161
8. MARC EMPÍRIC	161
8.1 Aproximació metodològica	161
8.1.1 Mètode	167
8.2 Context i participants	167
8.2.1 Context del centre educatiu	168
8.2.2 Participants	173
8.2.2.1 Característiques de l'alumnat d'AED	173
8.2.2.2 Característiques dels docents	180
8.2.2.3 Característiques de les famílies	180
8.2.2.4 Característiques dels membres PAS	180
8.3 Instruments i procediment	181
8.3.1 Qüestionaris	182
8.3.2 Tècnica Fotoveu	184
8.3.3 Entrevistes	185
8.3.4 Observació	188
8.3.5 Diaris de camp	190
8.3.6 Fitxa d'autoavaluació	191
8.3.7 Sociograma	192
8.4 Anàlisi de dades	194
8.5 Revisió ètica	198
ACTE IV. ANÀLISI DE RESULTATS	201
9. ANÀLISI DE RESULTATS	201
9.1 Dimensió socioemocional	201
9.1.1 Motivació/Satisfacció	201
9.1.2 Interessos	211
9.1.2.1 Intenció	216
9.1.3 Regulació emocional	217
9.1.4 Adaptabilitat	220
9.1.5 Autonomia	223
9.1.6 Assertivitat	224
9.1.7 Receptivitat	228
9.1.8 Perseverança	232
9.2 Dimensió artística	237
9.2.1 Expressió	237
9.2.2 Interpretació	239
9.2.2.1 Habilitat artística	241

9.2.3 Creació	244
9.2.3.1 Qualitat Artística.	248
9.2.4 Creativitat i imaginació	249
9.2.5 Pensament crític	252
9.2.6 Joc Sociodramàtic	255
9.3 Dimensió sociocultural	259
9.3.1 Participació	259
9.3.2 Acció i cohesió	264
9.3.3 Acte social teatral	266
9.3.4 Benefici a la comunitat	270
9.3.4.1 Necessitat social	274
9.3.5 Cooperació	278
9.3.6 Empatia	280
ACTE V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	289
10. DISCUSSIONS	289
10.1 Dimensió socioemocional	292
10.2 Dimensió artística	299
10.3 Dimensió sociocultural	306
ACTE VI. CONCLUSIONS	317
11. CONCLUSIONS	317
12. LIMITACIONS I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	327
12.1 Limitacions	327
12.2 Línies d'investigació noves	329
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	333
ANNEXOS	374
ANNEX 1: Tipus de qüestionaris. Instruments.	374
Q1. Qüestionari d'inici de curs per l'alumnat d'AED	374
Q.2 Qüestionari de final de curs als adolescents d'AED	382
Q.3 Qüestionari a les famílies al març	399
ANNEX 2: Tècnica Fotoveu. Instrument.	402
ANNEX 3: Entrevistes. Instruments.	406
E.P. Entrevista a professionals de l'educació.	406
EPAS. Entrevista als membres PAS	415
E.A. Entrevista a adolescents d'Arts Escèniques i Dansa	420
E.F. Entrevista a les famílies o amistats dels adolescents d'AED	420
ANNEX 4: Tipus d'observacions. Instruments.	422
Fitxa d'observació grupal:	422
Fitxa d'observació individual	423
ANNEX 5: Tipus de diaris. Instruments.	424

Diari de camp de la docent	424
Diari de camp d'una adolescent	427
ANNEX 6: Fitxa d'autoavaluació. Instrument	428
ANNEX 7: Sociograma. Instrument.	429
ANNEX 8: Programació de matèria d'Arts Escèniques i Dansa a 4t d'ESO	433
ANNEX 9: Validació dels experts al qüestionari dels adolescents	443
ANNEX 10: Observacions de les gravacions en vídeo	445
Observació improvisació d'Astronautes	445
Observació joc de cadires	447
Observació Consell per 1r	448
Observació lectura dramatitzada de Molière	450
Observació entrevista a la companyia Terra Teatre	452
ANNEX 11: Transversalitat de les Arts Escèniques i Dansa	457
TELÓ D'ACER	458

ÍNDEXS

ÍNDEX D'ABREVIATURES

ÍNDEX DE FIGURES

ÍNDEX DE TAULES

Índex d'abreviatures

- A:** Artístic
- AD:** Art Dramàtic
- AE:** Arts Escèniques
- AED:** Arts Escèniques i Dansa
- EA:** Educació Artística
- ESO:** Educació l'Educació Secundària Obligatòria
- ESAD:** Escola Superior d'Art Dramàtic
- EPVA:** Educació Plàstica, Visual i Audiovisual
- IAP:** Investigació-Acció-Participació
- IOC:** Institut Obert de Catalunya
- NESE:** Necessitats Específiques de Suport Educatiu
- LGE:** Llei General d'Educació
- LOE:** Llei Orgànica d'Educació
- LOGSE:** Llei Orgànica General del Sistema Educatiu
- LOMCE:** Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa
- LOMLOE:** Llei Orgànica de Modificació de la LOE
- PAS:** Personal d'Administració i Servei
- PFI:** Programa de formació i inserció
- SC:** Sociocultural
- SE:** Socioemocional
- TAH:** Transtorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat
- TO:** Teatre de l'Oprimit

Índex de figures

- Figura 1. L'art com a llenguatge. Serrano 2010. Elaboració pròpia
- Figura 2. Model IAN per valorar la qualitat artística. Universitat d'Aarhus (2003). Elaboració pròpia
- Figura 3. Equilibris i desequilibris del Model IAN. Font Universitat d'Aarhus. Hannah, Langsted and Rordam (2003). Elaboració pròpia
- Figura 4. Pinzellades de les AE, mirada centroeuropea. Font Motos i Palanca (2016). Elaboració pròpia
- Figura 5. Figura 14. Presència de les AE al món. Basat en Barba (1990)
- Figura 6. Presència de les AED al món. Font Barba i Savarese (1990). Collage propi amb imatges google
- Figura 7. Teatre polític. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades
- Figura 8. Teatre documental. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades
- Figura 9. Teatre autobiogràfic. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades
- Figura 10. Teatre resistència. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades
- Figura 11. Teatre Immersiu. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades
- Figura 12. Tècniques dramàtiques. Font Motos (1992:50). Elaboració pròpia

- Figura 13. Sistema de teatre evolutiu per etapes educatives. Font Mantovani (2014). Elaboració pròpia
- Figura 14. Parts del teatre a la italiana, teatre Ateneu (Igualada). Elaboració pròpia
- Figura 15. Escenari multifuncional: Black Box del Teatre Lliure. Elaboració pròpia
- Figura 16. Pina Bausch i la seva companyia de dansa-teatre en Café Müller (You Tube)
- Figura 17. Pina Bausch treballant amb adolescents, Kontakthof (2008). (You Tube)
- Figura 18. Espectacles de Batsheva dance. Imatges de l'espectacle.(You Tube)
- Figura 19. Espectacle Peeping Tom dance. Le Salon ((You Tube)
- Figura 20. Espectacle de la companyia HumanHood ((You Tube)
- Figura 21. Espectacle de la companyia Philippe Genty (You Tube)
- Figura 22. Poesia visual de Joan Brossa. Fundació Brossa
- Figura 23. Els 4 estadis dels desenvolupament cognitiu segons Piaget
- Figura 24. Parts del cervell. Elaboració pròpia
- Figura 25. Evolució de les organitzacions segons Laloux (2016). Elaboració pròpia
- Figura 26. Currículum de l'Educació Secundària (Decret 187/2015)
- Figura 27. Competències bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)
- Figura 28. Matèries de 1r-3r ESO. Hores lectives
- Figura 29. Matèries i mitjana setmanal 4t d'ESO. Font: Competències Bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)
- Figura 30. Vincle entre el Model IAN (2003) i els 4 factors de la UNESCO (20015). Elaboració pròpia.
- Figura 31. Cicle d'investigació-acció de Latorre i de Whitehead 1991 en Latorre (2003). Elaboració pròpia
- Figura 32. Fotografia de l'Institut Vallbona d'Anoia
- Figura 33. Personatges de les obres de Shakespeare. Imatges d'internet. Collage de creació pròpia.
- Figura 34. Participants en l'estudi
- Figura 35. Tècnica fotoveu
- Figura 36. Experiència teatral dels adolescents 4AED. Octubre 2020
- Figura 37. Satisfacció personal AED
- Figura 38. Activitat teatral 1r trimestre
- Figura 39. Activitat teatral 2n trimestre
- Figura 40. Activitat teatral 3r trimestre
- Figura 41. Assaig Molière 1
- Figura 42. Assaig Molière 2
- Figura 43. Assaig Molière 3
- Figura 44. Joc cadires 1
- Figura 45. Joc cadires 2
- Figura 46. Joc cadires 3
- Figura 47. *Kontakthof 1*
- Figura 48. *Kontakthof 2*
- Figura 49. *Kontakthof 3*
- Figura 50. *Kitchen Table 1*
- Figura 51. *Kitchen Table 2*
- Figura 52. *Kitchen Table 3*

- Figura 53. *Soliloquis 1*
Figura 54. *Soliloquis 2*
Figura 55. *Soliloquis 3*
Figura 56. *Soliloquis 4*
Figura 57. *Soliloquis 5*
Figura 58. *Soliloquis 6*
Figura 59. Interessos
Figura 60. Lectura dramatitzada
Figura 61. Regulació emocional
Figura 62. Adaptabilitat
Figura 63. Jocs d'introspecció 1
Figura 64. Jocs d'introspecció 2
Figura 65. Jocs d'introspecció 3
Figura 66. Autonomia. Capacitat per prendre decisions en escena i situacions difícils.
Figura 67. Assertivitat
Figura 68. Sociograma (programa yEd). *Escull 2 persones per confiar un problema*
Figura 69. Sociograma (programa yEd). *Escull 2 persones a les que no confies un problema*
Figura 70. *Entrevistes entre iguals 1*
Figura 71. *Entrevistes entre iguals 2*
Figura 72. *Entrevistes entre iguals 3*
Figura 73. *Entrevistes entre iguals 4*
Figura 74. *Entrevistes entre iguals 5*
Figura 75. *Entrevistes entre iguals 6*
Figura 76. Receptivitat
Figura 77. Consells de teatre 1
Figura 78. Consells de teatre 2
Figura 79. Consells de teatre 3
Figura 80. Perseverança
Figura 81. Espectacle Soliloquis
Figura 82. Amb Terra teatre 1
Figura 83. Amb Terra teatre 2
Figura 84. Amb Terra teatre 3
Figura 85. Expressió
Figura 86. Experiència teatral dels fills
Figura 87. Interpretació
Figura 88. Estrena soliloquis 1
Figura 89. Estrena soliloquis 2
Figura 90. Estrena soliloquis 3
Figura 91. Creació 1. Autonomia
Figura 92. Creació 2. Habilitat artística

- Figura 93. Teatre de l'Aurora (Igualada) 1
- Figura 94. Teatre de l'Aurora (Igualada) 2
- Figura 95. Teatre de l'Aurora (Igualada) 3
- Figura 96. Assaig Dia del teatre 1
- Figura 97. Assaig Dia del teatre 2
- Figura 98. Assaig Dia del teatre 3
- Figura 99. Assajos a l'aula 1
- Figura 100. Assajos a l'aula 2
- Figura 101. Assajos a l'aula 3
- Figura 102. Creativitat i imaginació
- Figura 103. Evolució Shakespeare 1
- Figura 104. Evolució Shakespeare 2
- Figura 105. Evolució Shakespeare 3
- Figura 106. Soliloquis 1
- Figura 107. Soliloquis 2
- Figura 108. Soliloquis 3
- Figura 109. Pensament crític
- Figura 110. Consells 1
- Figura 111. Consells 2
- Figura 112. Consells 3
- Figura 113. Joc dramàtic
- Figura 114. Sociograma verd (Programa yEd). *Escull 2 persones amb qui actuares*
- Figura 115. Sociograma vermell (Programa yEd). *Escull 2 persones amb qui no actuares*
- Figura 116. Participació
- Figura 117. Improvisacions 1
- Figura 118. Improvisacions 2
- Figura 119. Improvisacions 3
- Figura 120. Assaig Molière 1
- Figura 121. Assaig Molière 2
- Figura 122. Assaig Molière 3
- Figura 123. Personatges Molière 1
- Figura 124. Personatges Molière 2
- Figura 125. Personatges Molière 3
- Figura 126. Personatges Molière 4
- Figura 127. Personatges Molière 5
- Figura 128. Famílies amb Molière 1
- Figura 129. Famílies amb Molière 2
- Figura 130. Acció i cohesió
- Figura 131. Acte social teatral
- Figura 132. Benefici a la comunitat

Figura 133. Beneficis del teatre segons les famílies

Figura 134. Soliloquis: pensaments d'adolescents

Figura 135. Cooperació

Figura 136. Empatia

Figura 137. Imatges padlet 1

Figura 138. Imatges padlet 2

Figura 139. Consell de 4t a 1r ESO 1

Figura 140. Consell de 4t a 1r ESO 2

Figura 141. Espectacle de Terra teatre 1

Figura 142. Espectacle de Terra teatre 2

Figura 143. Reflexions a l'aula

Figura 144. Categories i dimensions

Índex de taules

Taula 1. De la Dansa Moderna al Teatre Dansa. Font Schlicher (1987). Elaboració pròpia.

Taula 2. Gradació de la creativitat segons les competències bàsiques. Font de les competències bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)

Taula 3. Contribució del teatre a les competències bàsiques a l'educació

Taula 4. Model de taller per a la dramatització. Font Motos i Navarro (2003)

Taula 5. Cicle d'investigació-acció. Font: Whitehead, 1991 en Latorre, 2003.

Taula 6. Matèries teatrals en ESOACTUEM 2018-2022

Taula 7. Identitats dels adolescents relacionats amb personatges shakespearians

Taula 8. Característiques de l'alumnat

Taula 9. Vídeos enregistrats

Taula 11. Quadre d'objectes, dimensions, categories, instruments i fonts.

Taula 12. Satisfacció personal

Taula 13. Interessos

Taula 14. Regulació emocional

Taula 15. Adaptabilitat

Taula 16. Autonomia

Taula 17. Assertivitat

Taula 18. Receptivitat

Taula 19. Perseverança

Taula 20. Expressió

Taula 21. Interpretació

Taula 22. Creació 1. Autonomia

Taula 23. Creació 2. Habilitat artística

Taula 24. Creativitat

Taula 25. Pensament crític

Taula 26. Joc Sociodramàtic

Taula 27. Participació

Taula 28. Acció i cohesió

Taula 29. Acte social teatral

Taula 30. Benefici a la comunitat

Taula 31. Benefici del teatre segons les famílies

Taula 32. Cooperació

Taula 33. Empatia

Taula 34. Contribució del teatre a la dimensió socioemocional, artística i sociocultural

Taula 35. Necessitats socioemocionals, artístiques i socioculturals.

INTRODUCCIÓ

“COR: Ah qui tingués una musa de foc
que s’alcés fins al cel més fulgurant
de la imaginació,
un regne per un escenari, amb prínceps per actors,
i reis per contemplar la magnífica escena,”
Pròleg Enric V. (Shakespeare)

L'objectiu general de la tesi és valorar el canvi que produeixen les Arts Escèniques (AE) en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural a la comunitat educativa d'un institut d'Educació Secundària. Per poder assolir l'objectiu de manera creativa, es crea un paral·lelisme entre la tesi i el teatre. La cita de Shakespeare amb la què s'ha iniciat la introducció, en boca del Cor grec, convida a la imaginació del públic a acceptar el codi teatral que s'estableix en l'obra de teatre i s'empra en aquest apartat per presentar la trama de la tesi, que està estructurada en cinc apartats anomenats, deliberadament en al·lusió al teatre, actes, amb 11 escenes en total. Al marc teòric, primer acte, es fa un recorregut per l'art com a llenguatge i sobre una possible valoració de la qualitat artística en art. A continuació es focalitza la recerca teòrica en les Arts Escèniques i la Dansa (AED) en l'educació, per concloure amb els beneficis que generen a la societat. També es fa una recerca sobre el desenvolupament socioemocional de la persona, centrant-se en el desenvolupament maduratiu dels adolescents i incidint en els últims avenços en neurociència i aprenentatge. Per acabar, el marc teòric contextualitza el desenvolupament sociocultural en una comunitat, comparant el grau d'organització dels col·lectius i la seva evolució cap a un enriquiment i benestar conjunt.

S'ha vist necessari introduir un marc contextual, segon acte, per detectar a nivell curricular com s'organitzen les matèries artístiques en els estudis secundaris obligatoris de Catalunya, a més s'han referenciat experiències prèvies d'altres autors i de l'autora d'aquesta investigació, en la temàtica de teatre i educació, que estan íntimament lligades a la temàtica de la tesi.

Al tercer acte, en el marc empíric, es fa un incís del tipus d'investigació treballat. La investigació està emmarcada en el paradigma sociocrític perquè obre les portes al canvi social a través de la crítica comunitària de caràcter autoreflexiu en els processos de coneixement. Amb aquest paradigma es cerca la transformació d'estructures de les relacions

socials explorant solucions als conflictes trobats a l'Educació Secundària. S'utilitzen les Arts Escèniques com a vehicle d'aquesta transformació social, aplicades a un institut concret, per poder documentar l'experiència i que sigui replicable per a altres centres educatius. La recerca té un enfocament d'Investigació-Acció-Participació (IAP), la investigadora ha detectat una mancança teatral en el currículum oficial de l'Educació Secundària i pretén demostrar la importància que tenen les Arts Escèniques com a matèria artística, com a eina pedagògica i com a "substància" que aglutina tot un col·lectiu de persones dins la comunitat educativa, en les dimensions socioemocionals, artístiques i socioculturals.

Els participants que han col·laborat en la tesi són l'alumnat que va cursar Arts Escèniques i Dansa (AED) en 4t de l'ESO, en el curs 2020-2021 a l'Institut Vallbona d'Anoia i tota la comunitat que s'ha ofert voluntàriament: docents, familiars, membres PAS i la resta de l'alumnat del centre. A partir de diferents activitats teatrals treballades al centre, s'han aplicat els instruments de mesura per obtenir diverses dades i així contrastar-les, d'acord amb els objectius plantejats. Els instruments de recollida d'informació han estat set: Qüestionaris, entrevistes, fotoveu, observació, diaris de camp, fitxa d'autoavaluació i sociograma.

Al quart acte es mostren els resultats obtinguts de l'anàlisi qualitatiu, que han estat decisius per afirmar que les Arts Escèniques són generadores de canvi en una comunitat educativa, en les tres dimensions: la socioemocional, l'artística i la sociocultural. En cada dimensió s'han identificat diferents categories i subcategories extretes dels instruments d'investigació.

L'acte cinquè inclou les discussions dels resultats amb les idees recollides en el marc teòric i relaciona les categories obtingudes per cada dimensió investigada, la socioemocional, l'artística i la sociocultural amb el teatre.

A l'acte sisè s'exposen les conclusions de la tesi, que s'han relacionat amb els objectius proposats.

Finalment es presenten els apartats de les referències bibliogràfiques i els annexos.

Cada acte s'ha introduït amb una cita de Shakespeare en homenatge a l'escriptor, dramaturg, poeta i actor per excel·lència, tot honorant el nom d'alguns dels seus personatges que s'han utilitzat per citar els participants adolescents en la tesi.

Per concloure aquest apartat, es fa un parèntesi per parlar de la pandèmia apareguda el curs escolar 2020-2021. El coronavirus va instaurar la por a la societat i els confinaments totals o perimetrals, van privar a la humanitat dels actes socials. Es va reduir el contacte entre les persones i l'art va patir una gran aturada. No obstant, les persones no han deixat de crear per sentir-se plenes, comunicatives, i buscar la connexió amb altres persones malgrat la virtualitat de moltes reunions. L'art ha estat un nexa d'unió i de transformació emocional i cultural per la societat. El president de la *Fundación Yehudi Menuhin España*, Barón (2020), va reflexionar sobre com l'art i la cultura van ajudar a conèixer durant el confinament i corrobora la necessitat d'una humanitat solidària en tots els sentits, sense oblidar el cultural.

“Pot l'art ajudar davant d'aquesta pandèmia? Les imatges més reconfortants en la situació d'enclaustrament i temor que estem vivint són, sens dubte, els concerts espontanis que es multipliquen a ciutats i pobles a latituds molt diverses des de balcons o finestres. Igualment, el creixement de la lectura, la visió de pel·lícules o sèries per no parlar del redescobriment del diàleg, la representació o el joc en el marc de la vida quotidiana.... (...) De cara a la crisi actual, hi ha dues vies de sortida: la primera confiar en un il·lusori aïllament, un camp que pugui de replegament i hostilitat que condueix a polítiques unilaterals i agressives. L'altra és reafirmar com una sola humanitat que hem de fer front a un desafiament global amb respostes globals i solidàries en allò polític, econòmic, sanitari... i també cultural.” Barón (2020:1)

JUSTIFICACIÓ

”¿Què és l'home, si el gran bé,
l'afany de viure, fos sols menjar i dormir?
Fora una bèstia i res més”.
Hamlet de Shakespeare

Les Arts són considerades activitats de socialització, han acompanyat els éssers humans al llarg de la pròpia existència, són el vehicle de comunicació (tant intern com extern) de la persona, pel qual es canalitzen les emocions i es desperta la curiositat pel món. El patrimoni mundial de la cultura és molt extens i hauria d'estar a l'abast de tothom; és per això que l'educació s'hauria d'encarregar de transmetre'l, pot ser una porta a l'alfabetització artística. Les polítiques educatives contempen poc o infravaloren l'accés a l'educació artística i la prova d'aquesta afirmació és la poca presència d'aquest àmbit en el currículum de l'etapa educativa obligatòria, malgrat que l'educació artística proporciona a les persones, eines per poder entendre el món, admirar la seva bellesa i reflexionar sobre què es vol expressar, utilitzant diferents llenguatges artístics, al llarg de tota la vida.

L'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO, 2006) va redactar un full de ruta, a la cimera de Lisboa, sobre les arts i l'educació, que descriu un recorregut al llarg de la història de la humanitat. En el text es recullen preguntes que s'han formulat els humans sobre la pròpia existència i les respostes expressades a través de l'art, utilitzant diferents llenguatges artístics en forma de paraules, de moviments, de sons, de ritmes, d'imatges... Finalment, a la cimera de Lisboa, els participants van afirmar que cada territori entén la cultura des de diferents significats i que les polítiques en educació han d'assegurar una base cultural de tal forma que els ciutadans aprenguin a apreciar i explorar la pròpia cultura, sense deixar de valorar les altres. Una de les funcions de l'educació és cultivar la creativitat, la imaginació i la innovació de la persona per a que pugui adaptar-se al seu entorn, gaudir-lo i enfrontar les adversitats de la manera més benestant.

“(…) quan una persona en fase d’aprenentatge entra en contacte en processos artístics i rep un ensenyament que incorpora elements de la seva pròpia cultura, això estimula la seva creativitat, la seva iniciativa, la seva intel·ligència emocional i, a més, li proporciona una orientació moral (és a dir, de la capacitat de reflexionar críticament), de la consciència de la seva pròpia autonomia i de la llibertat d’acció i pensament. L’educació en i a través de les arts també estimula el desenvolupament cognitiu i fa que la forma i el contingut de l’aprenentatge resulti més pertinent per a les necessitats de les societats modernes en les que viu qui les rep” UNESCO (2006:2)

Focalitzant el tema d’estudi de la tesi, l’art teatral desperta, cultiva la imaginació i la creativitat. En aquesta línia, González¹ (2016b:62) expressa que cal “*fer entendre que l’art és de tots i per a tots i que el teatre disposa d’unes dimensions no solament formatives, sinó també creatives, que reclamen ser més valorades i difoses*”. Per tant, les Arts Escèniques (dansa, música, teatre, poesia, circ, performance…) són necessàries a l’educació per fomentar la capacitat creativa, la consciència cultural i la participació col·lectiva.

“El teatre és una eina excel·lent per a exterioritzar-se i relacionar-se. L’oportunitat de relacionar-se entre iguals a l’escola permet a l’alumnat disposar d’un conjunt d’experiències que no tan sols afavoriran el desenvolupament de l’autonomia personal, sinó que també els despertarà l’interès de participar en les activitats col·lectives i d’aquesta manera formar part activament del món social. Així mateix, s’estableixen vincles relacionals entre les persones i els elements de l’entorn”. González (2016b:60)

El full de ruta proposat per la UNESCO (2006) remarca dos conceptes essencials en el desenvolupament humà:

1. Els humans es fan preguntes sobre l’existència. Els **dubtes existencials** i les **reflexions** dels humans s’han transmès al llarg de la història, a través de l’Art, que amb els **diferents llenguatges artístics**, inciten a la reflexió i obtenen un significat segons la cultura que els acull.
2. L’**educació ha de donar una base cultural** per a què els individus apreciïn la pròpia cultura tot respectant les cultures d’altres civilitzacions. L’educació ha d’aportar un substrat cultural de qualitat a la societat, donant-los llibertat d’expressió i coneixement crític.

¹ Montserrat González Parera, llicenciatura en Psicologia (UAB) i en Direcció i dramaturgia (IT). Dra. en Pedagogia. Des de setembre de 2021 és sotsdirectora de l’Escola Superior d’Art Dramàtic (ESAD).

A partir d'aquesta concepció del substrat cultural de qualitat, es vol investigar si les Arts Escèniques (incloent-hi la dansa, la música, el teatre, el circ i la poesia) són necessàries per fomentar la capacitat creativa i la consciència cultural de qualitat artística per a les persones. La Universitat d'Aarhus (Dinamarca) va dur a terme un projecte de recerca amb investigadors com Hannah, Langsted, and RØrdam (2003), per mesurar la qualitat artística dels espectacles, conclouent l'estudi van idear el model IAN (Intention, Ability and Necessity). Es tracta d'un model que permet avaluar la qualitat artística del teatre, la dansa i la música (les Arts Escèniques). Incloure aquests conceptes derivats del model IAN en l'educació pot afavorir el desenvolupament del pensament crític a l'alumnat.

Aquesta tesi incideix en la importància de rebre una educació artística i de qualitat en el cicle de vida dels humans per complementar l'educació en tres dimensions bàsiques de la vida: la dimensió socioemocional, la dimensió artística i la dimensió sociocultural des de la infantesa, passant per l'adolescència, fins l'edat adulta. Concretament, la tesi se centra en les Arts Escèniques, una matèria pràcticament inexistent en el currículum de l'Educació Obligatoria de Catalunya, tant als estudis de l'Educació Primària com als de l'Educació Secundària. Només existeix una optativa curricular a 4t de l'ESO, Arts Escèniques i Dansa (AED) opcional per als centres de l'Educació Secundària. No tots els centres l'oferten, depèn de la voluntat de l'equip directiu i del professorat format en AE que disposa el centre. Malgrat que els docents no necessiten una formació dramàtica per treballar en ensenyament, hi ha professorat implicat en aquests tipus d'activitats teatrals que les treballa voluntàriament, i tot i que no donen la matèria dramàtica dins el currículum, sí que utilitzen el teatre de manera transversal, és a dir, com a vehicle pedagògic per millorar l'aprenentatge de l'alumnat. Aquesta tesi posa de manifest l'escassa presència de les Arts Escèniques al currículum educatiu espanyol i en la formació acadèmica dels futurs mestres i docents.

“Només es pot ensenyar allò que es coneix; per tant, és necessari que per portar a terme el teatre a l'escola disposem d'un professorat competent amb una formació inicial completa i disposat a provocar el desig teatral en el seu alumnat. Perquè aquesta oportunitat es doni, cal un professorat preparat i sensibilitzat. És vital acostar el teatre a la formació superior, ja que un professorat inexpert en arts mai no podrà dur projectes d'aquesta naturalesa a les seves aules. Així mateix, hem d'aprofundir i vivenciar dinàmiques teatrals perquè els futurs formadors adquireixin l'experiència, se sentin còmodes en la seva expressió i així ho puguin transferir en el seu futur dia a dia”. González (2016b:61)

En resum, per a que l'art que s'ofereix a l'educació tingui **qualitat artística**, caldria formar al professorat i disposar d'artistes amb els quals els docents puguin interaccionar activament i establir connexions **docents-artistes-pedagogs**. És també de summa importància crear connexions entre adolescents i entitats artístiques, com és el cas de companyies de teatre, expertes en l'art teatral. En l'intercanvi **docent-artista-adolescent** es fomenta un aprenentatge vinculat amb experiències reals, sense simulacres, ja que la proximitat a la realitat dels professionals, els genera una major motivació externa i interna pel saber teatral.

En definitiva, els infants i els adolescents són futurs espectadors, i caldria oferir-los una formació cultural i artística per a que aprenguin a ser crítics, reflexius i experts en les seves pròpies emocions. La voluntarietat dels docents, amb bona fe, d'utilitzar el teatre com a eina transversal sense formació de qualitat, va en detriment de la formació cap a l'excel·lència de l'alumnat. No es pretén realitzar una crítica al voluntariat dels docents, només es vol alertar de la importància de la professionalització del professorat i es planteja la demanda cap a una preparació de qualitat artística teatral a les Universitats dels futurs docents.

“Atesa la responsabilitat en tots els nivells de l'alfabetització cultural, des de l'educació cal impulsar plans estratègics que, malgrat les carències pressupostàries públiques, permetin atendre el dret fonamental de l'alfabetització artística i cultural i el coneixement del llenguatge visual i audiovisual, tan essencial per a la formació integral del ciutadà del segle XXI”. González (2016b:62)

Vieites² (2013:504), també incideix sobre la importància d'una educació teatral que cal que es desenvolupi i s'implementi “en diferents nivells i etapes educatives, des de l'educació infantil a la formació professional establint amb precisió la denominació de les matèries que procedeixen en cada cas”.

Des del punt de vista personal, aquesta tesi neix de la necessitat, per part de la investigadora, de **vincular la comunitat educativa** de l'Institut Vallbona d'Anoia, entitat pública que ofereix només Estudis de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), al desenvolupament d'una **cultura teatral de qualitat**, potenciant el **creixement emocional i artístic** a través del **teatre** i a incentivar les **relacions** que s'estableixen entre **famílies, adolescents, docents** i membres del personal d'administració i servei del centre (**PAS**). La investigadora, com a docent de l'institut (des del curs acadèmic 2018-19) en Arts Escèniques i Ciències, va detectar que l'alumnat posseïa escasses referències culturals sobre el teatre i

² Manuel Francisco Vieites (1956) és llicenciat en Filologia Germànica i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació. A més és actor, director i estudiós del teatre gallec. Des de l'any 1996 és membre de l'Associació Espanyola de Directors d'Escena i actualment és el director de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de Galícia .

les expressions artístiques, en general, i per aquest motiu, va optar per generar noves dinàmiques que promocionen el teatre a la vida comunitària del centre. La majoria de centres educatius de l'Educació Secundària no disposen de sales o espais de teatre i menys de programacions teatrals vives. En centres educatius de l'extraradi de Barcelona o de comarques, la possibilitat d'anar al teatre és reduïda. Les ofertes són menors i a més de pagar l'entrada cal que es desplacin a altres poblacions. Aquest és un dels motius pel qual els joves no són un públic habitual en el teatre.

L'Institut Vallbona d'Anoia es troba a la comarca de l'Anoia dintre de la delegació territorial de la Catalunya Central. És un institut petit que recull dues línies d'adolescents de 1r a 4t de l'ESO (edats compreses entre 12 i 16 anys). Al curs 2017-18, es va impartir per primer cop, una optativa transversal de teatre que va tenir bona acceptació per part de l'alumnat, per aquest motiu, i veient el perfil artístic d'alguns adolescents, l'equip directiu decideix oferir l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa a 4t de l'ESO. S'obre, doncs, una plaça de docent a l'institut amb el perfil d'atenció a la diversitat que és ocupada per la investigadora el curs 2018-19, amb la idea de potenciar les Arts Escèniques a l'institut.

Al centre no hi ha una tradició teatral i l'alumnat desconeix què és fer teatre amb profunditat, com a molt assisteixen a les funcions teatrals dins l'activitat escolar que succeeix una vegada a l'any. Al llarg del primer curs de l'optativa d'AED (2018-19), l'experiència teatral al centre va ser valorada com a molt positiva, com Vela i Arqués (2019) van constatar:

“Una dada interessant que s'ha extret dels qüestionaris als i a les adolescents és el grau de satisfacció que mostren a l'hora de realitzar teatre. Un 94,4% dels joves enquestats/des se senten plenament satisfets quan realitzen activitats teatrals. Si comparem aquest percentatge de satisfacció amb el 42,7% de participants que reconeixen avorrir-se diàriament a les classes ordinàries, podem afirmar que el teatre ajuda a generar motivació intrínseca a l'aula.” Vela i Arqués (2019:25)

La cita anterior pertanyia al treball final del Màster Universitari en Estudis Teatrals (MUET) que va cursar la investigadora centrant-se en el teatre i l'educació a l'Educació Secundària. El Treball Final de Màster (TFM) de la investigadora, va ser un punt de partida previ a la tesi, la qual ha continuat aquesta línia d'investigació. A l'institut on s'ha realitzat la recerca s'han introduït les Arts Escèniques com a projecte de centre, a tots els nivells de l'ESO, s'han fomentat les activitats teatrals col·lectives que inclouen la participació de la comunitat educativa del centre i els resultats s'ha documentat en la tesi.

Un cop exposades les necessitats del centre a nivell artístic, la investigadora es formula diverses preguntes abans de començar la tesi: Quins canvis poden generar les activitats artístiques a un institut de l'Educació Secundària, implicant a tot el col·lectiu educatiu: famílies, adolescents, membres PAS i docents? Es pot alfabetitzar la comunitat educativa en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural participant en diferents activitats teatrals? Quins beneficis aporten les Arts Escèniques a una comunitat educativa? Quin paper té l'educació artística en l'Educació Secundària? Quina formació han de rebre els docents que imparteixen teatre a l'Educació Secundària?

Davant aquestes qüestions, es proposa realitzar una investigació acció participativa, un model d'anàlisi que combina els dos processos en un sol. Per tant, es documenta l'acció participativa a través de la pràctica teatral a un centre educatiu, en 3 dimensions: la sociocultural, l'artística i la socioemocional. Els seus resultats han servit per canviar la pràctica educativa que es troba en contínua cerca de la qualitat artística educativa.

OBJECTIUS

Com a conjunt de finalitats o metes proposades a aconseguir en la investigació es formulen 5 objectius específics alineats amb l'objectiu general.

Objectiu general

L'objectiu general té la finalitat de conscienciar i transformar la pràctica educativa artística:

- Avaluar el paper de les Arts Escèniques (AE) en el desenvolupament de la dimensió **socioemocional, artística i sociocultural de la comunitat educativa** en un institut d'Educació Secundària.

Objectius específics

1. Identificar les habilitats en la dimensió **socioemocional, artística, i sociocultural** que desenvolupen els adolescents a través de les Arts Escèniques.
2. Identificar l'impacte de les activitats teatrals proposades al centre en les famílies.
3. Analitzar la visió dels docents i membres del personal d'administració i servei (PAS) en la dimensió **socioemocional, artística i sociocultural** del centre en relació amb les activitats teatrals.
4. Explorar el paper de les Arts Escèniques en el currículum de l'Educació Secundària.
5. Determinar la relació existent entre els factors d'aprenentatge (ser, conèixer, fer i conviure) amb el desenvolupament artístic d'una comunitat educativa a través del Model IAN.

ACTE I

MARC TEÒRIC

“ No és monstruós que aquest comediant
en la ficció, en un somni de passió,
sotmeti l'esperit al seu imaginar
fins a obtenir pal·lidesa en el rostre
I llàgrimes als ulls, l'aspecte foll,
la veu trencada i totes les funcions de cos
adequant-se a les formes del seu imaginari?”
Hamlet (Shakespeare)

ACTE I. MARC TEÒRIC

1. L'ART COM A LENGUATGE

- 1.1 Art com a expressió
- 1.2 Art a l'educació
- 1.3 Art i transformació
- 1.4 La qualitat artística

2. LES ARTS ESCÈNIQUES A L'EDUCACIÓ

- 2.1 Teatre
 - 2.1.1 La presència del teatre a la història
 - 2.1.2 Tècniques teatrals
 - 2.1.3 Oficis teatrals
- 2.2 Dansa
- 2.3 Beneficis de les Arts Escèniques en educació

3. DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL DE L'ADOLESCENT

- 3.1 Concepte d'adolescència
- 3.2 Adolescents a l'Educació Obligatoria
 - 3.2.1 El valor del desenvolupament socioemocional
 - 3.2.2 El valor de la creativitat
- 3.3 Neurociència, com funciona el cervell

4. DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL D'UNA COMUNITAT EDUCATIVA

- 4.1 Societat i cultura
- 4.2 Comunitat educativa
- 4.3 El paper de les AE en la dimensió sociocultural
 - 4.3.1 Teatre social
 - 4.3.2 Connexions entre artistes i adolescents a través de l'educació
 - 4.3.3 Formació del públic: escola d'espectadors teatral

ACTE I. MARC TEÒRIC

1. L'ART COM A LLENGUATGE

Aquest apartat està dividit en quatre subapartats sobre l'art com a llenguatge, com a matèria a l'educació, com a agent transformador. També es proposa un model per validar la qualitat artística dels processos creatius.

1.1 Art com a expressió

Art està relacionada amb la paraula grega “ars” que significa habilitat o artesania. No és fàcil expressar amb paraules què és l'art. La descripció del concepte abstracte presenta una certa complexitat, perquè es desconeix amb quin judici s'ha de classificar, ja que els límits de l'art no estan establerts, malgrat que en un passat clàssic buscaven la perfecció, en qüestions d'art, en l'actualitat, és complicat de discernir què és art i què no ho és.

“El problema rau, doncs a decidir quins criteris cal per definir un objecte com artístic, on s'estableix la frontera que és artístic i el que no és. Des de la perspectiva actual, es pot comprovar que l'art ha anat perdent el sentit magicoreligiós originari d'una certa autonomia: un objecte artístic és considerat com un fi en si mateix, i el seu interès resideix en una propietat anomenada forma. Per tant, la funció estètica és la predominant”. Valverde³ i Campàs⁴ (1999:13)

L'*Institut d'Estudis Catalans (IEC)* defineix l'art com “*habilitat, destresa a fer coses adquirides amb l'estudi, l'experiència, l'observació; manera de fer alguna cosa segons regles. Sistema de preceptes i de regles per fer bé alguna cosa; professió que requereix llurs coneixença i aplicació*”. El *Diccionario de la Real Lengua Española (RAE, 2020)* defineix l'art com “la capacitat o habilitat per fer alguna cosa” i com la “manifestació de l'activitat humana a través de la qual s'expressa una visió personal i desinteressada que interpreta el que és real o es plasma el que s'imagina amb recursos plàstics, lingüístics o sonors”. Aquestes definicions no busquen només un benefici únicament econòmic de l'art, en elles s'engloba la visió personal i desinteressada de l'individu.

La resposta a la pregunta: Què és Art? s'ha anat debatent al llarg de la història de la filosofia de l'estètica. Per a Plató en Hartnack (1987), l'art es definia com a “mimesi”, que significa

³ José María Valverde (1926-1996) va ser poeta, filòsof, crític literari, historiador de les idees, traductor i catedràtic espanyol.

⁴ Joan Campàs, professor titular en la UOC. Llicenciat en Filosofia i Història. Doctor en Història Contemporània i estudis del paradigma hipertextual i de l'art digital.

copiar o imitar, és la representació o réplica de quelcom significatiu. Plató reconeix que l'art ocupa un lloc particular en l'activitat de la humanitat. L'art no només és la contemplació estètica, sinó que ha d'estar al servei de l'educació i la moral. L'objectiu de l'art no és únicament proporcionar plaer, sinó que té més finalitats. Aristòtil, com sintetitza Viñas (2017), defineix l'art com la producció humana de forma conscient que engloba tant l'artesanía com les Belles Arts (pintura, escultura...), per tant, la creació necessita de tècnica i del coneixement humà. L'art disposava d'unes regles fonamentals: en primer terme és considerat com a **dinàmic**, en segon terme, l'art té caràcter **intel·lectual** i finalment l'art reivindica un **procés psíquic**, ja que neix de la ment de l'artista i es materialitza en obra artística. Resumint, tant per a Plató com per a Aristòtil, l'art ocupa un lloc d'importància a l'educació, no com una finalitat hedonista únicament sinó com un procés psíquic de reflexió i d'intenció.

Les obres d'art de tradició clàssica es poden abordar a partir de tres nivells de complexitat:

- Nivell físic (materials i tècniques artístiques).
- Nivell formal (composició, la naturalesa de les relacions entre els elements formals com la línia, el color, la massa, el volum, l'espai i la funció de cada element en el conjunt).
- Nivell significatiu (conté la informació i la interpretació).

Amb una visió més contemporània, Gener⁵ (2019) considera que l'art és abans que tot emoció i que es troba a tot arreu, no és exclusiu de ningú. Incideix que amb l'art s'experimenten sensacions noves que fan obrir la mirada, per tant l'art es troba en un paisatge, un edifici, en el teatre, en la dansa, en la música, en la pintura o en una experiència. A més l'art ajuda a reconèixer el món i reflexionar sobre ell i sobre un mateix, la qual cosa dona l'oportunitat a descobrir el que sent l'individu i les emocions que genera. Encara la definició d'art va més enllà perquè l'art està a l'abast de tothom, les persones són expertes en art per ser capaços d'emocionar-se. Les arts estan presents en les vides de les persones, amb elles la persona es defineix com a humana i es manifesten en qualsevol temps i lloc com a acció artística, en Aguirre⁶ (2017).

⁵ Ramon Gener, nascut a Barcelona. Llicenciat en Humanitats i en Ciències Empresarials. Baríton i divulgador musical.

⁶ Imanol Aguirre, llicenciat en Filosofia, Universitat del País Vasco i Doctor en Departament d'Estètica i Antropologia Social.

“És innegable que les arts compleixen un rol molt rellevant en les nostres vides. No és gratuït afirmar que les arts compleixen un paper central en la formació dels subjectes i del cos social. A la fi, en tant que constitueixen formes d'interpretació i generació de móns, tenim en elles una de les eines més valuoses per al desenvolupament de les nostres subjectivitats i la conformació de les identitats col·lectives.” Aguirre (2017:24)

Si es considera l'humà com a creador de si mateix, també pot ser creador d'una realitat social i política, segons Aizpún⁷ (2017). Aquesta visió ampliada de l'art necessita que l'ésser humà sigui lliure. Per a Beuys⁸ (Bodenmann-Ritter, 1995) la llibertat i la creativitat són inseparables, determinen el punt de partida de la vida i de l'art. Tradicionalment l'obra d'art ha estat relacionada amb la bellesa, material o espiritual i amb l'habilitat de l'artista.

“Per a donar una definició correcta de l'art és doncs necessari, abans que res, cesar de veure en ell un material de plaer, i considerar-lo com una de les condicions de la vida humana. Si es considera així, s'adverteix que l'art és un dels mitjans de comunicació entre els homes.” Tolstoi, citat per Núñez (2017:12)

Amb la mateixa línia d'investigació, Eisner⁹ (1995) defensa que l'art és un mecanisme per fomentar la convivència ciutadana, la participació democràtica i la generació de la creativitat en infants i joves. L'art compleix tres funcions principals:

“Una funció de l'art és oferir un sentit del visionari a l'experiència humana [...]. També funciona com una manera d'activar la nostra sensibilitat. [...] Una tercera funció de l'art és la seva capacitat de vivificar allò concret”. Eisner (1995:10)

L'art necessita una manera d'expressar-se. El llenguatge va proporcionar a l'espècie humana, l'*Homo sapiens sapiens*, estratègies per poder comunicar-se i expressar-se entre els individus que la constitueixen. L'art utilitza diferents tipus de llenguatges per comunicar-se amb la resta del món. La Real Academia Española (RAE) defineix el llenguatge com la facultat humana per expressar-se i comunicar-se amb els altres a través de sons articulats o sistemes de signes, no obstant, defineix la llengua, com un sistema de comunicació verbal propi de la comunitat humana. Uriagereka¹⁰ (Gil, 2016), detalla que el llenguatge té un component genètic i només en l'espècie humana es combinen el component semàntic (raó) i els aspectes fonètics (ritme), per construir els edificis culturals que disposen els humans. El filòleg especifica que existeixen al voltant de 150 gens

⁷ Teresa Aizpún. Dra. en Filosofia (Ludwig-Maximilian-Universität, München), actualment és professora en la Universitat Rey Juan Carlos de Madrid de psicologia evolutiva.

⁸ Joseph Beuys (1921-1986). Va ser un artista alemany, principalment escultor, també destaca pels seus happenings. Co-fundadors del moviment Fluxus.

⁹ Elliot W. Eisner, és escriptor i professor d'art en la Universitat de Stanford.

¹⁰ Juan Uriagereka, llicenciat en Filologia Anglo-Germànica. Dr. en lingüística i catedràtic en la *University of Maryland*

implicats en el llenguatge, la complexitat de la comunicació, doncs, és elevada. L'espècie humana ha sabut inventar llenguatges amb diferents codis i emetre sons per fer-se entendre, un avenç social que es pot considerar tant positiu com negatiu depenent de la seva finalitat. L'art té els seus propis llenguatges que contribueixen a l'avenç de la humanitat. Considerant que l'art és un mitjà de comunicació, s'observa que té un propi codi de signes, com el llenguatge. Cada artista crea el seu codi per a una audiència. L'*artista-emissor* s'expressa a través del seu *art-missatge* (teatral, plàstic, musical...) per a transmetre un missatge al *receptor-públic*. El públic desxifra la informació rebuda de l'artista segons el seu coneixement i vivència. En el moment que els espectadors experimenten emocions, que els artistes provoquen, apareix l'obra d'art integrant la dimensió socioemocional (de l'espectador i intèrpret), artística (de l'intèrpret) i sociocultural.

Serrano (2010), defineix l'art com a llenguatge per comunicar-se com es visualitza en la figura 1

Figura 1

L'art com a llenguatge



Nota. Infografia basada en Serrano (2010). Creació pròpia

També Nuñez¹¹ (2017), defineix l'art com un llenguatge, un acte de comunicació d'idees i sentiments propis dels éssers humans, que es comunica a través de les obres d'art. Els missatges que transmeten les obres poden ser explícits, implícits o simbòlics. Aquest tres

¹¹ Antonio Núñez, professor d'Història de l'art a l'institut Joan Coromines (Barcelona).

tipus de missatges no són excloents, es poden trobar barrejats en la mateixa obra. L'art és un **acte de creació**, perquè **transforma o interpreta la realitat** i en **crea una de nova en forma d'art**. A més, és un **acte de reflexió** que provoca o desperta emocions, sentiments i sensacions als espectadors. La combinació de la forma d'expressió i el missatge donen lloc a l'obra d'art. Si el llenguatge convencional utilitza elements formals com la parla, els sons, l'escriptura; l'art fa ús d'elements formals anomenats **vehicles artístics**:

- Els **vehicles artístics plàstics** utilitzen l'enquadrament de l'espai i engloben la **pintura, l'escultura, l'arquitectura, el disseny, la fotografia...**
- Els **vehicles artístics dinàmics** necessiten la dimensió temps, és el cas de la **música**.
- Els **vehicles artístics espai-temporals** fan ús, tant de la dimensió temps, com de l'espai per manifestar-se. És el cas de la **dansa, el teatre, el cinema, els audiovisuals**, les performance, les instal·lacions, etc.

Per a Valverde i Campàs (1999:15), les arts es poden classificar d'acord amb els següents criteris:

- En funció dels **sentits**. Les arts **visuals** (pintura), **tàctils** (escultura), **auditives** (música) o **visuals i auditives** (teatre, cinema).
- En funció del **temps i l'espai**. Arts **espacials** (pintura, escultura), **temporals** (música) i **espaciotemporals** (arquitectura, teatre, cinema).
- En funció dels **elements formals**. La pintura (superfície i color), el dibuix (superfície i línia), l'arquitectura (massa) o l'espai (l'arquitectura).

Els autors, adverteixen que la manera de mirar una obra abstracta o figurativa ha de ser diferent, no es pot valorar la qualitat d'una obra amb uns criteris establerts, una obra té la naturalesa dinàmica i demana actitud activa de l'espectador davant la materialitat, la forma i el significat.

“Aquests tres aspectes, materialitat, forma i significat, se solen mantenir en equilibri en la tradició clàssica (per exemple, la pintura del renaixentista o els ordres arquitectònics). Actualment, però, sol predominar un d'aquests aspectes, la dissonància, desequilibri i transgressió”. Valverde i Campàs (1999:17)

Des d'una altra perspectiva social, Boal¹² (2009) defineix **l'estètica** com un **conjunt de sistemes que ordenen allò que és sensible i allò que és simbòlic**. Els diferents grups

¹² Augusto Boal (1931-2009), va ser un dramaturg, escriptor i director de teatre brasiler. Conegut pel desenvolupament del Teatre de l'Oprimat, teatre pedagògic per la transformació social. Premi Nobel de la Pau.

socials, arreu del món, ordenen els seus sistemes sensibles i simbòlics en un moment i en un lloc concret. Amb aquesta idea s'igualava la importància de les arts generades en qualsevol societat, cultura i moment històric, cada cultura troba la seva estètica que la defineix.

“Com totes les societats estan dividides en classes, castes, ètnies, nacions, religions i altres confrontacions, és absurd afirmar l'existència d'una sola estètica que contempli a tothom amb les seves regles, lleis i paradigmes: existeixen moltes estètiques...”
Boal (2009:16, a López, 2014:44)

És prioritari, per analitzar una obra artística, contextualitzar-la en els diferents aspectes que la configuren i així situar-la en un espai, un temps i un estil. L'art implica la creació d'una nova realitat, amb llenguatge propi i una vida interna pròpia. L'artista planteja el problema i busca solucions que són expressades amb el seu propi llenguatge. El públic rep la solució de l'artista, l'observa i reflexiona sobre allò que li està transmetent, que és fruit d'un producte històric, social i cultural. L'espectador i l'artista es connecten a través de l'obra, segons les vivències sensorials, cognitives i socials de cadascú. Per tant, l'art s'interconnecta amb la societat i l'economia, a mode d'exemple, a inicis del segle XX es va desenvolupar el fenomen de comunicació de masses, utilitzant la comunicació visual:

“El desenvolupament de la comunicació de masses és el nou context en què s'ubica el fet artístic, i des d'aquest context s'analitzen les relacions entre art i societat: transmissió simultània i immediata de les diverses experiències artístiques del planeta gràcies als mitjans, la diversificació del coneixement de la imatge del món, la consciència de la multiplicació quantitativa de la recepció artística (...)” Valverde i Campàs (1999:56)

En el diccionari de Moliner¹³ (1999) es defineix l'art associant-lo a la seva funcionalitat, a la seva mercaderia “manera de com es fa o s'ha de fer una cosa. Qualsevol activitat humana encaminada a un resultat útil, que té un caràcter més pràctic que teòric”. La definició relaciona el sentiment d'utilitat amb l'art, una visió obsoleta a més de ser subjectiva, en altres paraules, què es considera útil?. La resposta depèn de la mirada de cadascú. Ordine¹⁴ (2016) juga, amb el títol del seu llibre, a provocar als seus lectors al combinar dues paraules oposades *La utilitat de l'inútil*, perquè segons ell, la societat considera com inútils els sabers humanístics i en general, tots els sabers que no aporten beneficis econòmics. En canvi per a Ordine (2016), útil és tot allò que ajuda a les persones a ser millors. En la mateixa sintonia,

¹³ María Juana Moliner Ruiz (1900-1981) va ser una bibliotecària, arxivera, filòloga i lexicògrafa espanyola, autora del Diccionario de uso del español.

¹⁴ Nuccio Ordine (1958) és professor italià, filòsof i escriptor, especialista en l'època, art i literatura del Renaixement i del pensament de Giordano Bruno.

Auster¹⁵ (2006), en el discurs per al Dia Mundial del Teatre dona altre sentit al valor de la utilitat, el valor del plaer o satisfacció de realitzar qualsevol cosa.

"... l'art és inútil, almenys comparat amb, diguem, el treball d'un llanterner, un metge o un maquinista. Però què té de dolent la inutilitat? Jo sostinc que el valor de l'art resideix en la seva pròpia inutilitat; la creació d'una obra d'art és el que ens distingeix de les altres criatures que poblen aquest planeta; i el que ens defineix, en l'essencial, com a éssers humans. Fer quelcom per pur plaer, per la gràcia de fer-ho." Auster (2006: s.p.)

1.2 Art a l'educació

L'art pot nodrir a la persona en la dimensió socioemocional i despertar en ella noves maneres d'expressió. Les manifestacions artístiques actuals no busquen la bellesa dels clàssics únicament, l'art també pot respondre als dubtes existencials de la societat. El repte artístic és conscienciar el públic del món en el qual habita i denunciar, estimular, provocar o despertar noves mirades sobre ell.

"La formació artística a qualsevol edat estimula especialment les zones creatives i sociabilitzadores del cervell, que després utilitzarem per a moltes altres tasques".
Bueno¹⁶ (2020:41)

L'educació artística depèn del context històric, geogràfic, religiós i cultural de la comunitat a investigar. La importància que se li concedeix a l'educació artística varia segons si el país és d'un continent o d'un altre, ja que sorgeixen diversitat de mirades, totes elles igual de vàlides i riques. Efland¹⁷ (2002) fa un recorregut al llarg de la història de l'educació en l'art, i analitza les polítiques educatives que decideixen si les arts haurien d'estar incloses a l'educació. Les arts han estat vinculades amb el seu context social que ha permès o ha prohibit la seva participació en l'educació. I malgrat que avui en dia la intenció és que l'art arribi al màxim de públic possible, en altres èpoques ha estat vinculat només a un sector de la societat més elitista. Els individus poderosos de cada societat controlaven i censuraven les arts per tres vies: l'educació, la censura i a través de mecenes.

¹⁵ Paul Auster (1947) és escriptor, guionista i director de cinema estatunidense.

¹⁶ David Bueno (1965). És doctor en biologia, professor de genètica i investigador en la Secció de Genètica Biomèdica Evolutiva del Desenvolupament de la Universitat de Barcelona.

¹⁷ Arthur D. Efland (1929), és professor d'Educació Artística en la Universitat de l'Estat d'Ohio

“ [...] Per a ells, l'ensenyament de l'art no era res capritxós o accidental, sinó que té a veure amb la consecució de certs objectius socials, morals i econòmics. [...]. Els ensenyaments d'arts visuals venen associades a certes tendències elitistes. Moltes escoles contempen les arts com a matèries especials reservades a uns pocs dotats de privilegis o talents especials.” Efland (2002:15)

El viatge històric que proposa Efland (2002), sobre l'aprenentatge de l'art, ve marcat per consideracions de classe i de gènere; en algunes societats el domini de les arts era un privilegi social reservat a l'elit i per a d'altres l'art era d'esclaus i artesans, en canvi, al segle XIX, les dones podien rebre educació en arts decoratives però les *Belles arts* eren exclusivitat d'homes. Amb l'alfabetització universal del s. XIX va començar a aparèixer l'ensenyament públic, dintre d'una reforma educativa, però les arts no van ser considerades com a necessàries i es va situar a l'extraradi de les institucions:

- Èpoques prehistòriques, els rituals de grup podrien ser dirigits per una minoria selecta, a través d'un ardu aprenentatge.
- Edat Mitjana: control de l'alt Clergat. Hi pertanyen els mecenes, educadors i artistes.
- Baixa Edat Mitjana: ensenyament de l'art pels gremis artesans.
- S. XVI-XVII, la cort secular patrocina les acadèmies artístiques i musicals.
- A l'època actual, hi ha una complexa xarxa d'institucions formals i informals: escoles d'art, museus, publicacions, ensenyament obligatori....

Morón¹⁸ (2011) defineix l'àrea de d'Educació Artística (EA) com l'espai per la creació que canvia amb la història de la Humanitat.

¹⁸ Mar Morón, llicenciada en Belles Arts, mestra en educació infantil i pedagogia terapèutica. Doctora i professora de la facultat de Ciències de l'Educació (UAB).

“Així, hi ha hagut èpoques en què l'EA ha estat valorada per la seva potencialitat per al desenvolupament de les persones i d'altres en què no ha estat considerada en absolut, alhora que s'han adoptat aproximacions molt diverses segons la societat de què es tracti. D'aquesta manera, per exemple, passa de valorar-se en algun moment històric únicament l'aprenentatge del dibuix com a mera tècnica, a altres èpoques, considerar-se com a objectiu central de l'àrea l'expressió dels sentiments de l'individu; de ser contemplat el seu saber com una disciplina, a utilitzar-se com a llenguatge; d'adoptar-se un enfocament centrat en l'anàlisi i la comprensió de les obres d'art, a fer servir una perspectiva que prioritza la realització de manualitats. Per regla general, actualment, l'EA com a disciplina del currículum escolar encara no és valorada al mateix nivell que altres àrees, ja la pràctica escolar coexisteixen diverses maneres d'entendre-la”. Morón (2011: 66-67)

En la mateixa sintonia, Bamford¹⁹ (2009) també reconeix el valor de les arts i per fer-ho evident, va recollir en la seva investigació dades sobre com es tracten les arts en diferents països i en diferents cultures. En el seu estudi afirma que l'educació artística de qualitat es tradueix en beneficis tangibles en la salut i en el benestar socioculturals de l'alumnat. La clau de l'èxit d'aquesta l'educació és crear forts vincles entre els centres escolars i les organitzacions artístiques i comunitàries externes, dit en altres paraules, cal treballar conjuntament docents, artistes i comunitats locals. La investigadora proposa, com a objectiu educatiu artístic essencial, que l'educació ofereixi a les persones una herència cultural i que les capiti per crear el seu propi llenguatge artístic i així contribuir en el seu desenvolupament integral (emocional i cognitiu). Bamford (2009) considera que els objectius **culturals, socials i estètics** són els principals motius per justificar l'educació artística, tal com les dimensions que s'investiga en aquesta tesi, la socioemocional, l'artística i la sociocultural.

El coneixement i la formació de les persones que imparteixen la matèria artística, és essencial per a l'èxit artístic.

“El repte de treballar la competència artística i cultural s'enfronta a diferents obstacles, entre els quals la poca valoració social d'educar en la sensibilitat i la falta d'educadors artístics preparats per poder dur a terme aquesta tasca, i encara que considerem els educadors suficientment responsables, amb sentit comú i sobretot carregats de bones intencions, les seves teories implícites sobre l'educació artística no són suficients per a desenvolupar adequadament aquestes pràctiques”. Calbó i Vallès (2009-2010:90)

¹⁹ Anne Bamford. Directora d'Educació al sud d'Anglaterra. Ha estat reconeguda a nivell nacional i internacional per la seva recerca en Educació artística, alfabetitzacions emergents i comunicació visual. És una experta en la dimensió internacional de l'educació artística i cultural i, a través de la seva recerca, ha tractat temes d'innovació, impacte social i equitat i diversitat.

En el terme social educatiu, Bamford (2009) diferencia dos tipus d'educació artística: **l'educació en les arts**, és l'ensenyament de les matèries de belles arts, teatre, música i artesanía, en canvi **l'educació a través de les arts**, és la utilització de les arts com a mitjà pedagògic en altres matèries com la ciència o les llengües. Ambdues proporcionen beneficis als joves en el seu aprenentatge i la comunitat local.

Paral·lelament, incidint en la cultura, Irwin²⁰ (2017) defensa la **investigació basada en les pràctiques artístiques**, l'anomenada *A/r/tografia*, que són pràctiques que conviden els investigadors, ja siguin educadors o artistes a estar atents a les connexions que els ofereix el món, el procés en sí ja és un aprenentatge sense necessitat de mostrar, només per enriquir-se culturalment al crear coneixement.

“Els a/r/tògrafs prefereixen pensar en les pràctiques dels artistes i els educadors com ocasions per a la creació de coneixement. El procés de recerca esdevé tan important com —i de vegades més important que— la representació de les enteses percebudes. Els artistes participen en la investigació artística que els ajuda a explorar diversos assumptes, temes o idees que inspiren la seva curiositat i sensibilitat estètica. Els educadors participen en la investigació educativa que els ajuda a explorar els assumptes, temes i idees que inspiren el seu aprenentatge, i aprendre a aprendre. Aquests processos formen la base per a la investigació de vida.” Irwin i Sierra (2017:108)

L'educació en les arts ofereix un aprenentatge durador i sistemàtic referent a les competències, a les formes de pensament i d'entendre la presentació de les diferents representacions artístiques com la dansa, les arts visuals i plàstiques, la música o el teatre. En definitiva, l'art es transforma en un benefici en les relacions del centre escolar i en l'aprenentatge experiencial. També es consolida la identitat cultural, la sensació de satisfacció personal i benestar emocional.

“La dramatització constitueix un espai i una eina educativa que permet desenvolupar el currículum escolar en altres àrees, com l'educació artística, l'expressió corporal o la llengua i la literatura. A més, es mostra com un instrument potent per al desenvolupament d'habilitats socials i educació en valors, pel seu fort caràcter interpersonal i relacional.” Núñez²¹ y Navarro²² (2007: 225)

²⁰ Rita L. Irwin, professora d'educació artística i vicedegana de formació del professorat a la Universitat de British Columbia, Vancouver (Canadà).

²¹ Luis Núñez, Universitat de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

²² María del Rosario Navarro. Doctora i docent a la Universitat de Sevilla.

Bamford (2009) valora positivament l'**educació artística en les arts** amb adolescents, ja que estimula el pensament artístic, consolida l'aprenentatge de la identitat cultural, els augmenta la satisfacció personal i el benestar emocional. Paral·lelament, l'**educació a través de les arts**, és considerada com un recurs pedagògic que contribueix, amb la seva transversalitat, a millorar resultats acadèmics, a reduir la desafecció escolar i a fomentar la transferència positiva del coneixement. Per a González (2012) teatre és cultura que defineix a tots els pobles en cada moment històric, social i cultural concret.

“Sens dubte, el teatre és un escenari de missatges socials i un vehicle de transmissió al llarg dels temps. És un espai de trobada inter i transdisciplinar. A través del teatre es viuen conceptes històrics, socials, polítics, psicològics, literaris i tot allò que trobem a la vida mateixa”. González (2012:50)

González (2016a:93) defensa **les arts en l'educació**, perquè fomenten la creativitat i ajuden a desenvolupar “les competències i habilitats cognitives, afectives i actitudinals”, en les arts s'associen els aspectes cognitius i emocionals i donen lloc a interaccions de diversos components “biològics, socioculturals i psicoafectius que necessiten posar-se en marxa amb una actitud oberta i flexible”. Les arts aporten espais per dur a terme la manifestació artística de cada persona en qualsevol llenguatge artístic:

“La creativitat és retroactiva. Les persones amb el potencial creatiu més desenvolupat busquen oportunitats per poder expressar aquesta necessitat i experiències on poder manifestar-ne la creativitat. Les arts en general faciliten espais i accions per fer-ho. Paral·lelament, les arts proporcionen espais o camps on la persona estimula la seva creativitat”. Gonzalez (2016a:89)

Com deia Paul Auster (2006), l'art és inútil si es compara amb altres matèries en l'educació o amb altres professions. Actualment l'art està infravalorat en l'educació obligatòria, la càrrega lectiva de les arts és insuficient, predominen les matèries de Visual i Plàstica i de Música, sense contemplar l'obligatorietat de les Arts Escèniques.

"L'educació visual i plàstica ha de ser obligatòria a l'ESO, no una floritura". Segons la degana, ara mateix aquesta assignatura està "menys valorada" i el fet que la nova llei d'educació (la vuitena en democràcia) tampoc la inclou com a obligatòria per a tots els cursos de l'ESO agreuja aquest "error històric". Amell²³ en Vicens (2020:1)

En canvi, Read²⁴ (1982), valorava per igual ciència i art, perquè són matèries que es complementen.

²³ Guiomar Amell, degana del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles arts i Professors de Dibuix de Catalunya.

²⁴ Herbert Read (1893-1968). Pensador anglès, filòsof polític, poeta, anarquista i crític literari i d'art.

“En última instància, no faig distincions entre ciència i art, llevat de mètodes, i crec que l'oposició entre totes dues en el passat s'ha degut a una concepció limitada de totes dues activitats. L'art és representació, la ciència és explicació de la mateixa realitat”. (Read,1982: 35)

Actualment, amb la nova llei LOMLOE (2020), que s'implantarà en el curs acadèmic 2021-2022, s'ha despertat un sentiment reivindicatiu entre els docents que ja feia temps s'estava gestant, el de no relegar l'art a una optativa. Els docents demanen un reconeixement de les especialitzacions en les aules d'universitat i de l'ensenyament obligatori:

“El professorat de Didàctica de l'Expressió Plàstica sol·licita l'increment de la càrrega lectiva, tant a l'Educació Primària com a l'Educació Secundària, reclamant que la llei afavoreixi un desenvolupament curricular òptim posterior, que aniria a càrrec de les comunitats autònomes en molts casos. Per fer-ho, cal la consideració d'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual com una matèria comuna a l'Educació Secundària Obligatoria; i instrumental en Educació Primària, evitant que aquests ensenyaments formin part de continguts no específics o de l'optativitat, cosa que podria causar una càrrega lectiva molt per sota del que és desitjable, quedant la seva implementació a l'arbitri de les comunitats o dels mateixos centres. Segons aquest col·lectiu això impediria l'equitat que destaca l'esperit de la nova llei”. #EducacionNoSinartes (2020: s.p)

Els col·lectius de docents d'Educació Artística, d'Educació Visual i Plàstica (EVP) i de Música denuncien els plans d'estudis de l'Educació Primària i l'Educació Secundària que ofereix la nova llei, per aquest motiu docents de la branca, artistes i educadors han creat la plataforma **#EducaciónNoSinartes**²⁵, en no aparèixer les seves matèries com a optativa de lliure implementació, la potestat d'instaurar-les depèn de la voluntat de cada Comunitat Autònoma. I tanmateix, en cap moment es reivindiquen les Arts Escèniques, la Dramatització o el Joc dramàtic com una matèria troncal, ja que únicament apareix com optativa de lliure disposició a 4t de l'ESO, la qual en un principi havien suprimit en el nou pla. Dins de la precarietat del currículum en les arts, les Arts Escèniques i Dansa tenen la batalla perduda, i no estan reivindicades, per introduir-se al currículum obligatori.

Roda²⁶ (2010) fa un reflexió sobre l'educació, el teatre està integrada a la pedagogia i considera la pràctica teatral com un exercici d'alliberament humà.

²⁵ Plataforma formada per professorat que defensa la presència de l'ensenyament artístic en les etapes educatives obligatòries. <https://educacionnosinartes.wordpress.com>

²⁶ Frederic Roda i Fàbregas 1950, és director teatral català i exerceix de docent a l'Institut de Teatre.

“L’ús del teatre a l’escola, però, no està incorporat d’una manera regulada dins els programes pedagògics[...] Per què, doncs, no es considera el teatre una assignatura més? Bé ho són la música o la plàstica (arts que, per cert, estan integrades en el món del teatre: teatre musical, escenografia...). La seva inclusió dins el programa pedagògic aportaria un món de riqueses a l’aprenentatge que difícilment es poden trobar en cap altra assignatura reglada.” Roda (2010:11)

1.3 Art i transformació

La versatilitat del concepte de canvi o transformació dona peu a que s’indagui en diferents àmbits com el filosòfic, el psicològic, l’artístics, el científic o l’educatiu. Les Arts Escèniques (AE) poden ser generadores de canvi, perquè són capaces de transformar a les persones d’una comunitat educativa a nivell experiencial. Canviar és crear un efecte o un moviment i amb aquesta idea s’observa i es revisa allò que **mou o commou** a l’individu en un espectacle, ja sigui com a intèrpret o com audiència, és l’anomenada catarsi²⁷ teatral. El concepte de canvi ha portat a un ampli debat al llarg de la història i la filosofia. En l’àmbit filosòfic, el canvi s’entén com una alteració d’un ésser o de la realitat, la modificació dels seus atributs.

Hartnack²⁸ (1987), fa un breu recorregut per la història de la filosofia i aporta cites dels grecs clàssics explicant el concepte de canvi: El filòsof, Heràclit, defensava que l’única realitat és el canvi, i que la permanència és una pura il·lusió dels sentits; tanmateix, Parmènides considerava que si l’ésser canvia, deixa de ser i s’arriba a una absurditat lògica: “l’ésser no pot ser no ésser”. Finalment Aristòtil (Mosterín²⁹, 2016), va acceptar la dualitat de les teories dels filòsofs anteriors i va donar una solució elegant parlant de l’acte i la potència. Un ésser en acte pot transformar-se en un altre ésser, que se li anomena ésser en potència, a mode d’exemple, un adolescent en acte arribarà a ser una persona adulta en potència. A més, Aristòtil distingia entre els canvis accidentals (atributs secundaris d’un ésser) i els canvis existencials (els que afecten a l’essència), Mosterín (2016).

El filòsof Leibniz (Sánchez, 2003), reflexiona si la persona és la mateixa al néixer que a l’edat adulta. Tal com deia el filòsof Heràclit (Hartnack,1987), no som la mateixa persona al banyar-nos diverses vegades en un riu, ni el riu és el mateix. Cada cop som diferents en edat i l’aigua del riu també canvia, i l’orografia i els pensaments... Heràclit definia el canvi

²⁷ Catarsi és l’efecte purificador en l’esperit humà a través d’una obra teatral o musical segons els grecs clàssics. És un fet alliberador que commou a l’individu, fent-lo reflexionar i empatitzar amb la situació.

²⁸Justus Hartnack, filòsof i pensador danès, va ser professor a la Universitat d’Aarhus. Es considera un dels més importants renovadors i divulgadors de filosofia.

²⁹ Jesús Mosterín (1941-2017) va ser antropòleg, filòsof i matemàtic espanyol.

com a característica fonamental de l'Univers que flueix, el món, segons ell, no és un recipient estable dintre del qual hi ha moviment de coses, tot flueix, no hi ha res sobre el que basar el moviment, tot és moviment, no existeix la permanència.

Demòcrit, introdueix el concepte científic d'àtom com a partícules indivisibles de la matèria. Considera els àtoms com immutables, sempre han estat i sempre seran. Els àtoms tenen moviment, per conseqüència introdueix el canvi de moviment.

“El món de Demòcrit consta d'àtoms, moviments i espai buit. Tot, en aquest món, pot ser explicat amb l'ajuda de partícules materials, moviment i la mutua empenya de les partícules. Aquesta concepció s'anomena materialisme i mecanicisme. S'anomena materialisme per suposar que només existeix matèria, i s'anomena mecanicisme perquè només el moviment és causa del canvi.” Hartnack (1987)

Demòcrit (Hartnack, 1987), considera que tota la matèria està formada d'àtoms, però no sabia explicar la diferència entre un ésser humà amb consciència i ànima, i una pedra, sense consciència ni ànima. Justifica aquesta contradicció a l'indicar que els éssers humans a més dels àtoms ordinaris tenen àtoms-ànima especials (formats del mateix material) i d'aquesta forma filosòfica considera la consciència com a matèria. L'atomisme de Demòcrit és un sistema conceptual que permet relacionar el concepte d'ésser amb el concepte de canvi. Finalment, el canvi es defineix com un fet brutal, com a condició de vida, que existeix i no pot ser negat. El humans estan condicionats pel canvi, és el que planteja els problemes del pensament.

En l'àmbit científic i particularment en la química, es defineixen els canvis químics com aquells en què una substància es combina amb una altra per formar-ne una de nova (mitjançant la reacció química de síntesi) o una substància es transforma en dues o més substàncies totalment diferents (mitjançant la reacció química de descomposició). Per tant l'estructura de la matèria canvia, els àtoms dels reactius (substàncies inicials) es recombinen de manera diferent per donar nous productes (substàncies finals), és el que s'anomena reacció química i afecta l'estructura de la matèria malgrat que la massa implicada sempre es conserva (Atkins, 2020). Un canvi físic, en canvi, segons Tipler i Mosca (2005), són les transformacions de les substàncies que no afecten l'estructura de la matèria. A mode d'exemple, un canvi físic pot ser passar d'un estat a un altre (sòlid, líquid o gas), aquests canvis poden ser reversius, es pot canviar de tamany, de color o de forma, però en el cas dels canvis químics, el procés és difícilment reversible. En l'àmbit ecològic, apareix el concepte de canvi climàtic per parlar de l'efecte que està produint la contaminació que originen els humans:

“El canvi climàtic és l'alteració del clima i les temperatures de la terra que afecta els ecosistemes i origina canvis que directament o indirectament són produïts per l'activitat humana. L'augment excessiu dels "gasos de l'efecte hivernacle" contribueix a la variació de la temperatura i al deteriorament de la capa d'ozó que estan constituïts per Diòxid de Carboni (CO₂), Metà (CH₄) i Òxids de Nitrogen (NO_x). L'excés de gasos és generat per les diverses activitats de l'home, com l'ús d'energies elèctriques, la dependència de les indústries de combustibles fòssils o la contaminació de les zones urbanes amb els transports, el mal ús dels residus, els processos industrials, etc”. Mans Unides (2020:s.p.)

En l'àmbit educatiu també s'interpreta la transformació, no només amb els adolescents sinó en la recerca d'una nova praxi, un canvi educacional en què docents i societat s'impliquen per formar a persones autònomes, felices i capaces d'aconseguir els seus objectius i desitjos. El moviment de les escoles del segle XXI vol afavorir el desenvolupament de competències per a la vida. En el manual entorns d'aprenentatge innovador generat per la OECD³⁰ (2018) s'impulsa el canvi educacional per a l'educació en escoles i instituts.

“Aquest canvi també ha d'ajudar a l'equitat, fent una escola on es gaudeixi de l'aprenentatge. Diu Schleicher: “És com si les escoles haguessin de ser avorrides i dominades per l'aprenentatge memorístic abans que pogués aforar un aprenentatge més profund i estimulante. Els qui es mantenen en aquesta visió no s'haurien de sorprendre si els estudiants perden interès o abandonen les escoles perquè no poden relacionar el que hi passa amb les seves vides reals”. Com que l'educació és un bé comú, s'ha d'aconseguir que una educació de qualitat que alimenti la indagació, la curiositat, l'esperit crític, la creativitat i el compromís social, arribi a tots i cadascun dels infants i joves: a l'educació infantil, a la l'Educació Primària i, sobretot, a la l'Educació Secundària”. OECD (2018:7)

Per tant, l'educació artística fa augmentar la creativitat i millora la convivència de la comunitat al capacitar l'alumnat d'un llenguatge artístic amb el què es pot expressar lliurement.

“L'Educació artística serveix per aprendre a ser creatius, aprendre a crear produccions artístiques, i saber conèixer, comprendre, respectar, valorar, cuidar, gaudir i transmetre tant les nostres pròpies creacions com les d'altres artistes del passat i les que estan fent els artistes del present.” Calaf³¹ i Fontal³² (2010:18)

³⁰ OECD. Organització (internacional) per a la cooperació i desenvolupament econòmic. La seva missió és la de dissenyar millors polítiques per a una vida millor.

³¹ Maria del Roser Calaf, Catedràtica en Didàctica de les Ciències Socials en la Universitat d'Oviedo.

³² Olaia Fontal Merillas. Llicenciada en Belles Arts i en Història de l'Art. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat d'Oviedo. És professora Titular de Didàctica de l'Expressió Plàstica a la Universitat de Valladolid.

Motos³³ (2018) va concloure en la seva investigació que el teatre proporciona canvi, és a dir, una transformació positiva vers als individus. En els seus resultats indicava que el teatre promou habilitats personals, ofereix explorar i expressar sentiments, proporciona als joves recolzament i seguretat, és un espai per fer amics, augmenten les habilitats comunicatives, proporciona recursos per utilitzar en altres àmbits de la vida, ajuda a formar identitat i apuja l'autoestima, exercita la destresa per entendre a altres i és una oportunitat d'evasió davant conflictes interns.

Per entendre la catarsi que ocasiona el teatre als joves s'ha estudiat el programa implementat per al desenvolupament positiu de joventut de Richard Lerner³⁴, citat per Beltramo (2018), el qual enumera 5 conceptes claus que comencen per "C" i que considera necessaris en l'evolució dels adolescents: **Competència**, **confiança**, **connexió** amb els altres, **caràcter** i **cura** (*caring*) o compassió. Posteriorment el propi Lerner proposa una sisena C: Contribució al benestar d'un mateix i de la resta. Motos (2018) demostra amb els resultats obtinguts que el teatre compleix com a mínim 4 de les 5 "C" per al desenvolupament positiu de la persona: La **Competència**, el teatre transforma perquè ajuda a desenvolupar una visió més positiva de les pròpies accions i d'un mateix; la **Confiança**, fer teatre provoca canvis personals com la superació de la vergonya que els fa sentir-se més oberts i comunicatius; la **Connexió**, el teatre és una activitat grupal, desenvolupa les habilitats socials i comunicatives i finalment, la **Cura**, el teatre genera en els participants empatia, desenvolupa el pensament cap als altres i ajuda a percebre les seves emocions.

L'educació ha de fer arribar la formació artística a tothom, sense diferenciar la classe social i econòmica, per a que les persones puguin tenir les eines d'expressió sense cap tipus de biaix i experimentar transformacions en les pròpies potencialitats.

"L'educació i l'art són els mitjans pels quals milers i milers d'homes poden integrar-se als canvis, on pretenem que l'art tingui un paper important com a element formador. Hem de trencar amb el que coneixem com a "públic culte" i fer de la nostra societat un tot dinàmic en què cada persona rebí el necessari per actualitzar cada cop més les seves potencialitats, sense fronteres, sense diferències de tipus cultural i econòmic, que són els primers maons a la llarga muralla que origina les diferències socials que separen els homes." Galaz³⁵ i Milan³⁶ (1990:38)

³³ Tomás Motos: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Miembro Academia de las Artes Escénicas de España.

³⁴ Richard M. Lerner, té la Càtedra Bergstrom en Ciències del Desenvolupament Aplicada i és el director de l'Institut d'Investigació Aplicada al Desenvolupament Juvenil de la Universitat de Tufts. Actualment, dirigeix l'Estudi 4-H sobre el desenvolupament positiu de la joventut.

³⁵ Gaspar Galaz (1941) és historiador d'art i escultor xilè.

³⁶ Milan Ivelic (1935) és professor i crític d'art xilè.

González (2012) també inclou en l'educació els conceptes de canvi i de la importància de despertar la consciència a la persona, quan més oberta tingui la ment, més flexibilitat tindrà per al canvi cognitiu, emocional i conductual.

“Prendre consciència és el primer pas en tot canvi, acte creatiu i formatiu. El nivell de consciència és el que ens situa al nivell de realitat. Una estreta consciència veurà poques coses d'interès. Una persona amb una àmplia consciència, normalment, tindrà múltiples interessos.[...] Perquè els processos de canvi es donin a les persones cal tenir en compte els aspectes cognoscitius, emocionals i conductuals que porten a una veritable transformació. [...] «Prendre consciència», en les estratègies teatrals, equivaldria a destacar, a posar en un pla rellevant o d'impacte aquells aspectes que es consideren més significatius. És un pas previ a l'acció.” González (2012:53)

En conseqüència, la clau per a la transformació, segons González (2016), és la creativitat, una qualitat humana que la persona utilitza per aplicar uns coneixements a un altre sistema totalment aliè al coneixement inicial, quan la persona aprèn a connectar sistemes aparentment inconnexos es potencia la creació de propostes originals. Aguirre (2017) coincideix amb el factor transformador de la creativitat, la formació de subjectes creatius, dins el camp artístic, en trobades entre els artistes i les seves obres són processos de transformació de les pròpies vides i de l'entorn. Amb l'art poden integrar diferents punts de vista i posar en dubte les pròpies visions tot desenvolupant la capacitat d'anàlisi i integració de coneixement. Coincidint amb la transformació que l'art provoca, Aizpún (2017) considera que els éssers vius tenen la capacitat d'autoconstruir-se.

“L'ésser humà de forma automàtica, mogut per l'instint de supervivència, decideix canviar, moure's en una determinada direcció concreta com tota una vida.” Aizpún (2017:19)

Per poder potenciar la creativitat en els joves, els centres educatius haurien d'evitar coartar la imaginació, l'experimentació i el joc a l'aula.

“La creativitat s'enfronta amb abundància de solucions i genera canvis perquè és intrínsecament humana. Som els únics éssers racionals capaços de transformar el medi amb sentit optimitzador. Així doncs, la creativitat té un caràcter transformador que implica una actuació sobre el medi a partir del que se n'extreu i afegint-hi una aportació personal.” González (2016a:88)

En altres àmbits, el concepte de canvi pot significar una transició d'un estat a un altre, es poden canviar monedes, es pot canviar de sexe, de partit polític, d'idea, de posició, de llengua... el sentit amb el què s'aplica aquest concepte a la tesi és d'evolució, de transformació amb el temps, de moviment intern de l'ésser cap a un grau de consciència superior d'allò que està sentint.

1.4 La qualitat artística

La “qualitat” és un terme difícil de definir però fàcil de percebre, con deia Brook³⁷ (2019: s.p): “Busco la qualitat. Ningú sap què significa exactament aquesta paraula, però tothom la percep”, és un concepte subjectiu, depèn del context cultural, social i econòmic de l'individu que la valora.

“La qualitat constitueix un concepte relliscós, fàcil de visualitzar, però molt difícil de definir. Així, en el llenguatge comú el terme qualitat presenta una pluralitat de significats i en l'àmbit acadèmic hi ha diverses disciplines que analitzen la qüestió des d'òptiques diferents i que hi atribueixen també accepcions diferenciades. No obstant això, els directius de les empreses consideren que la qualitat dels productes i dels serveis constitueix un dels elements fonamentals per a l'èxit empresarial”. Santomà³⁸ i Martínez³⁹ (2016:9)

El concepte qualitat neix de la relació industrial entre producte i capacitat del treballador, segons la qual un producte serà idèntic independentment de qui participi en la cadena de muntatge. Per a Santomà i Martínez (2016), als anys 60-70 es va relacionar la qualitat amb la capacitat que té un servei de satisfer les necessitats del ciutadà-usuari:

- A. Satisfer plenament les necessitats de l'usuari dels serveis.
- B. Complir les expectatives de l'usuari.
- C. Despertar noves necessitats de l'usuari.

Concretament, la qualitat va relacionada amb la persona que utilitza un servei, com el cas d'un teatre, d'un museu, d'un auditori o d'un centre educatiu. Per saber que el servei està funcionant correctament es demana als participants que el valorin i s'analitza l'adaptació del servei a les normes o estàndards previstos.

³⁷ Peter Brook (Londres, 1925) és un director de teatre, cinema i òpera. És una eminència en el teatre contemporani, és innovador del teatre clàssic i gran especialista en el muntatge d'obres de William Shakespeare.

³⁸ Ricard Santomà Vicens, vicedegà de turisme IQS School of Management. Universitat Ramon Llull.

³⁹ María Jesús Martínez Argüelles (1970), Llicenciada en Ciències Econòmiques i Empresariales (Universidad Oviedo). Doctora en Ciències Econòmiques i Empresariales (UB). Docent en la UOC.

“A finals dels vuitanta, la qualitat emergeix com un dels motors de canvi en les administracions públiques. Un dels motius d'aquest posicionament és l'avenç dels principis de la Nova Gestió Pública (NGP), concretament el principi de trencament del monopoli de provisió pública de determinats serveis, com, per exemple, el transport urbà o els serveis a les persones. D'acord amb aquests elements, definirem qualitat en els serveis com aquella “orientació present en totes les activitats de l'organització i la recerca de la satisfacció plena de tots els clients, tant els interns com els externs”. Santomà i Martínez (2016:11)

Per tant, quan es refereix a la qualitat, s'enfoca cap a la plenitud dels clients, és a dir, una satisfacció total pel servei utilitzat. Per aconseguir la satisfacció, el cicle de Deming⁴⁰ preveu la inclusió de criteris de qualitat en tots els processos interns de l'organització i es desenvolupa en quatre fases: Planificar, fer, verificar i actuar. Deming (1989).

“El cicle, ruta o roda de Deming, també conegut amb la denominació de cicle de Shewhart, cicle PDCA (plan-do-check-act) o cicle PHVA (planificar-fer-verificar-actuar), és un dels pilars fonamentals per a la planificació i la millora de la qualitat que s'aplica a la família de les normes UNIT-ISO 9000 i a les altres normes sobre sistemes de gestió.” UNIT (2009:9)

Per altra banda, per a la millora de la qualitat, Orte (2005), explica el Model Europeu d'Excel·lència EFQM (European Foundation for Quality Management) que és el model de més prestigi i rellevància a Europa. Aquest model té com a objectiu principal ajudar les organitzacions a conèixer-se millor i comprendre les relacions entre el que fan i els resultats que són capaces d'assolir i, consegüentment, a millorar-ne el funcionament. Les organitzacions públiques també exigeixen una qualitat integral que promogui l'excel·lència en la gestió orientada a la qualitat, les ISO (Organització Internacional d'Estandardització) fan complir els criteris mínims de qualitat que qualsevol ciutadà o client pot esperar. Cal explorar les visions del ciutadà, dels grups d'interès i el de la gestió, i per recollir tota la informació de la qualitat s'utilitzen instruments de mesura com l'autoavaluació i les enquestes que poden ser de satisfacció, en profunditat i/o els grups de discussió.

Paral·lelament, en educació també es valora la qualitat educativa i un factor imprescindible a considerar per incrementar la qualitat artística és la formació dels adults que imparteixen les matèries d'art. Segons Bamford (2009), únicament es pot obtenir el canvi transformador artístic si els programes que s'imparteixen són de qualitat, en el cas contrari serien inhibidors del procés. Però quin és el barem per determinar si un programa d'educació artística és de qualitat o no? Qui ha de participar per elaborar-lo i sota quin criteri? La qualitat artística pot ser molt subjectiva però no per això s'ha de deixar d'investigar.

⁴⁰ William Edwards Deming (1900-1993) va ser un estadístic estatunidense, professor universitari, autor de textos, consultor i difusor del concepte de qualitat total.

Simultàniament, les entitats culturals també es plantegen com mesurar la qualitat artística dels espectacles, existeix una investigació pionera de la Universitat d'Aarhus (Dinamarca) que va dur a terme un projecte de recerca amb investigadors com Hannah, Langsted, and RØrdam (2003), concloent l'estudi en el model IAN, un patró que permet avaluar la qualitat artística del teatre, la dansa i la música (les Arts Escèniques). L'estudi es va iniciar amb les institucions culturals (teatres, orquestres, museus i galeries) de la ciutat, perquè es volia avaluar professionalment els espectacles. Diversos consultors van generar informes per a l'avaluació dels espectacles i poder decidir sobre la política cultural però no van acabar de trobar una solució. Finalment, se'n van fer càrrec del projecte tres investigadors del departament de música i teatre de la Universitat d'Aarhus. El repte va ser gran, ja que en termes de qualitat, apareix el factor subjectiu i el factor relatiu. El Consell d'art d'Irlanda, ja s'havia aproximat a la investigació d'aquest repte qualitatiu, sense gaires resultats, per ser una idea abstracta, amb opinions infinites sobre ella. En l'actualitat la societat demana una avaluació de les Arts Escèniques. Es viu en una època de reflexió, i es necessita trobar un model universal per incrementar la consciència pública sobre les prioritats en la política cultural. El model investigat per la Universitat d'Aarhus no va crear una prova d'avaluació quantitativa, tot al contrari, van optar pel diàleg i una base sobre la qual poder discutir la qualitat artística. El model combina tres conceptes claus per conèixer i analitzar els espectacles: intenció, capacitat i necessitat, Hannah, Langsted and RØrdam (2003).

- La **intenció artística** consisteix en la voluntat d'expressar i de comunicar de l'artista. És la qualitat del compromís genuí. Consideren que una obra d'art a més de ser una descripció del món exterior, és una elecció entre els elements del món combinats amb algun tipus d'intenció. Mitjançant l'art, el món es processa.
- L'**habilitat artística** comprèn capacitats específiques que varien d'un camp artístic a un altre. Aquestes capacitats s'aprenen a través de l'educació artística, i s'adquireix expertesa amb la pràctica. Es pot definir habilitat com l'artesanía de l'artista. Les demandes dels clients poden ser diverses depenent de l'ofici, si és un autor, compositor, director, coreògraf, ballarí, músic, actor. Hi ha 3 requisits en aquesta qualitat: La unitat en la diversitat i l'activació de l'intel·lecte; la capacitat tècnica i l'emoció. El que caracteritza el "Bon art" és la capacitat per despertar sentiments intel·lectuals i emocionals en els receptors.

- La **necessitat específica** la relació amb el públic, amb l'entorn, amb la societat on es realitza l'obra d'art. Aquesta ha d'evocar una resposta a una realitat poblada de persones que es caracteritza pels trets socials i psicològics específics. L'obra ha de ser creïble, reveladora i provocadora de sensacions, s'ha de relacionar amb l'audiència. La necessitat artística és una dimensió que aporta estètica i ètica en conjunt.

El mètode IAN (Intention, Ability and Necessity), de la Universitat d'Aarhus, es basa en la triangulació dels tres vectors anomenats. Un espectacle que posseeixi els tres vectors per igual està equilibrat i té una bona qualitat artística. A la figura 2 es veu el model i els 3 vectors.

Figura 2

Model IAN per valorar la qualitat artística



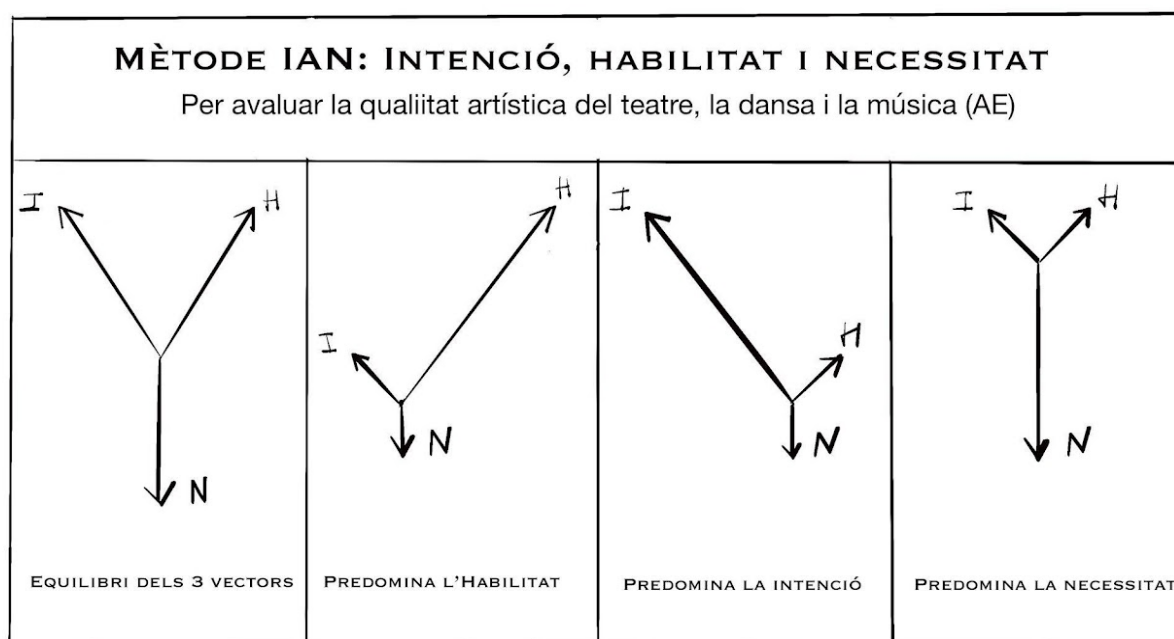
Nota. Font Universitat d'Aarhus. Hannah, Langsted and RØrdam (2003). *Elaboració pròpia*

A la figura 3, s'observen els diferents casos que es poden donar entre els tres vectors. Els vectors poden estar en equilibri, la qual cosa significa que és un espectacle que compleix els

tres ítems de qualitat artística. En el cas de predominar la necessitat, podem entendre que és un espectacle que aporta un valor a la societat malgrat que no sigui original o fet per professionals. També es pot donar el cas que els professionals són hàbils però no és actual i no hi ha compromís amb la societat. Finalment podem veure espectacles on predomina la intencionalitat dels intèrprets però no és necessari en la societat i els intèrprets no posseeixen destreses. Es poden fer altres combinacions per valorar diferents espectacles. Cal deixar clar que també és important la intensitat de cada vector, com més elevats i equilibrats estiguin els vectors, millor serà la qualitat de l'espectacle.

Figura 3

Equilibris i desequilibris del Model IAN



Nota. Font Universitat d'Aarhus. Hannah, Langsted and R0rdam (2003). Elaboració pròpia

I ACTE: MARC TEÒRIC

RESUM DE L'ESCENA 1: L'ART COM A LENGUATGE

L'escena se centra en l'art, els seus llenguatges artístics, la funció en l'educació i com a transformador. També es proposa un model per validar la qualitat artística dels processos creatius.

El concepte d'art està vinculat a la creació humana i engloba la persona i el seu entorn geogràfic i social.

La filosofia de l'estètica ha classificat les arts al llarg de la història, segons els sentits que treballen, en funció a l'espai temps o en funció dels elements formals. L'art vincula el món sensible amb allò simbòlic.

El model educatiu artístic transmet cultura als adolescents, els facilita eines per crear el seu propi llenguatge artístic i els ajuda a desenvolupar-se emocional i cognitivament. Els objectius **culturals, socials i estètics** són els principals motius per justificar l'educació artística.

El concepte a la tesis del canvi és d'evolució, de transformació amb el temps, de moviment intern de l'ésser cap a un grau de consciència superior d'allò que està sentint i les arts proporcionen als individus consciència, reflexió i creativitat a més de desenvolupar la capacitat crítica i cognitiva.

Per valorar la qualitat artística s'investiguen els mecanismes de mesures de qualitat en institucions privades i també públiques amb el distintiu ISO. Per aprofundir en la qualitat artística la Universitat d'Aarhus, va crear un model que proporciona un diàleg i una base sobre la qual poder discutir de la qualitat artística dels espectacles. El model combina tres conceptes claus per conèixer i analitzar els espectacles: intenció, capacitat i necessitat.

2. LES ARTS ESCÈNIQUES EN EDUCACIÓ

Aquesta escena centra la investigació en dues disciplines de les Arts Escèniques (AE) aplicades a l'educació: Teatre, dansa i la combinació de les dues, el teatre-dansa. Les Arts Escèniques són manifestacions artístiques creades per oferir-se a un públic, és a dir, ser representades en un espai escènic, que pot ser un teatre o en qualsevol lloc que es transformi en l'espai de l'espectacle. Hi ha tres elements imprescindibles per les AE: la interpretació, l'espai escènic i el públic receptor. Per aquest motiu se les anomena Arts Vives o Efímeres, perquè passen en un lloc i temps concret i després desapareixen, no queda constància d'elles a no ser que s'hagin enregistrat en vídeo, s'hagi fet alguna fotografia... Són les arts de "l'aquí i l'ara". Per finalitzar l'escena s'anomenen els beneficis que generen les Arts Escèniques.

2.1 Teatre

El teatre és l'art de comunicar a través dels conflictes, situacions o històries que es creen en escena i que són transmises pels intèrprets a una audiència. El teatre no està lligat forçosament a un text, a través de les accions el públic identifica la falla de l'obra. Motos, Navarro⁴¹, Ferrandis⁴² i Stronks⁴³ (2013) no dubten que participar en les activitats de dramatització o de teatre fa créixer a la persona, ja sigui com a participant o com a espectador. Pavis⁴⁴ (1998), en el seu diccionari teatral, també va reconèixer que no es pot reduir l'art teatral a una definició literal. La paraula grega, *theatron*, significa l'espai dels espectadors que observen la representació, la qual cosa fa referència a l'art visual que s'observa.

“Art dramàtic. Sovint aquesta expressió es fa servir en el sentit més general del teatre, per designar alhora la pràctica artística (fer teatre) i el conjunt d'obres, textos i literatura dramàtica que serveix de base escrita a la representació o a la posada en escena. Així, doncs, l'art dramàtic és un gènere dins de la literatura i una pràctica vinculada a la interpretació de l'actor que encarna o mostra un personatge davant d'un públic”. Pavis (1998:51)

⁴¹ Antoni Navarro és professor de Llengua, Literatura i Dramatització. Codirector del Postgrau de Teatre en l'Educació (UV).

⁴² Domingo Ferrandis, és actor en companyies com la La Fura dels Baus i TPK Inestable, fa dramaterapia i és coach; professor del postgrau «Teatro en la educación» (U. de València).

⁴³ Dianne Stronks, és consultora d'aprenentatge i formació, docent en tècniques teatrals, comunicació i intel·ligència emocional.

⁴⁴ Patrice Pavis (1947) és un estudiós del teatre, professor a les Universitats de Paris III i París VIII i en la de Kent i autor del diccionari de teatre entre altres obres.

L'art dramàtic, segons la Poètica d'Aristòtil (2016) es basa en una distinció entre la mimesi (representació de les accions per imitació directa) i la diagènesi (relat de les accions per un narrador). El filòsof defineix, en la seva poètica, els conceptes de comèdia, tragèdia i epopeia segons les normes de temps, temàtica i estil.

“Pel que fa a la comèdia és una imitació dels homes pitjor del que són; pitjor, en efecte, no quant a algunes i cada tipus de faltes, sinó només referent a una classe particular, allò ridícul, que és una espècie del lleig. El que és ridícul pot ser definit com un error (35) o deformitat que no produeix dolor ni dany als altres; la màscara, per exemple, que fa riure, és una cosa lletja i distorsionada, que no causa dolor. [...] L'epopeia coincideix, doncs, amb la tragèdia en aquest context, la de ser una imitació de temes seriosos (10) en un vers de gran vol. Difereix d'ella, però, 1) en què s'expressa en una mena de vers i en forma narrativa; i 2) per la seva extensió que es deu a la seva acció la qual no té límit fix en el temps, mentre que la tragèdia s'entesta a mantenir-se tan aviat com sigui possible dins d'un cicle solar, o prop d'aquesta mesura.” Aristòtil (2016:9)

Roda (2010:9) de totes les definicions trobades als diccionaris sobre teatre es queda amb: “lloc on s'acompleix un esdeveniment, un fet”, perquè el teatre és un succés precís, triat, volgut i desitjat”.

“Transcendir aquest sentiment damunt d'un escenari o en un espai escènic és un fet especial carregat d'acció i de simbolisme. Per això és tan difícil explicar les sensacions que produeix fer teatre. I és en aquestes sensacions on s'amaga la seva riquesa. Els sons, el gest, la paraula, la imatge, la música, el cos, el sentiment, el crit, el silenci, la mirada... tots aquells elements que configuren l'ésser humà i que rarament transcendeixen a la nostra vida quotidiana, fent teatre emergeixen lliures i es manifesten. No és d'estranyar, doncs, que el teatre sigui una eina pedagògica de primera qualitat”. Roda (2010:9)

Les idees de Laban⁴⁵ (2020) recalquen la fugacitat del treball en les arts dinàmiques, contrastada amb la solidesa de la durabilitat de les arts plàstiques i estàtiques com l'escultura, la pintura i l'arquitectura, recordant també que aquest art plàstic contribueix a l'escenografia i al vestuari en l'escena.

“A l'actuació teatral, l'art que ennobleix les accions humanes, els desitjos enfrontats bateguen en el pensament i l'emoció dels personatges representats s'expressen tant en paraula com amb gestos. Però al ballet i al mim, la dinàmica del pensament i l'emoció s'expressa de manera exclusivament visible. Són, podríem dir, escrits a l'aire pel moviment de l'interpret.” Laban (2020:39)

⁴⁵ Rudolf von Laban (1879-1958) austro-húngar, va ser mestre, coreògraf i teòric de la dansa moderna. se li considera fundador de la dansa expressionista.

Laban (2020) prioritza el moviment, que és el denominador comú per l'actuació, el mim, el ball, el cant, la parla i la música, en definitiva, el moviment és bàsic en les Arts Efímeres també anomenades Arts Escèniques.

2.1.1 La presència del teatre a la història

A continuació, es presenta un possible recorregut al llarg de la història de les Arts Escèniques centrades en el teatre. S'aporten unes quantes pinzellades històriques del teatre i la dansa, que es consideren imprescindibles per al treball amb els adolescents, la proposta que es suggereix no és l'única, és una opció entre tantes altres per poder enriquir l'**educació en les Arts Escèniques**.

En un principi, el recorregut a través de la història teatral es basa en la informació de Motos, Navarro i Palanca⁴⁶ (2016) i en la de Pandolfi⁴⁷ (1989, 1990 i 1993). En les comunitats recol·lectores de la prehistòria es van trobar els primers rituals o les primeres manifestacions artístiques de la humanitat, tot destacant la figura del xaman com a primer intèrpret, el qual utilitzava un escenari circular al voltant del foc. Aquests primers gèrmens de teatralitat van anar acompanyats de la contribució de la tribu a les danses tribals segons Oliva⁴⁸ i Torres⁴⁹ (1994), el desig de les quals era comunicar-se amb les forces desconegudes de la Natura i obtenir favors. Tant el teatre com la dansa fan servir la corporalitat en escena i tenen un passat comú, malgrat que en diverses èpoques la seva expressió ha utilitzat llenguatges diferents, també s'han trobat connexions al llarg de la història.

Seguint el viatge per la història del teatre, després de la prehistòria, cal una aturada en la cultura clàssica de Grècia i Roma, bressol del teatre per antonomàsia. Apareix el ditirambo en les festes Dionisíaques, dedicades a Dionís, el Déu de la festa, en la que un solista es separa del Cor per parlar i reflexionar o narrar algun fet, és quan va aparèixer el primer actor. En aquesta època creen dos gèneres teatrals, les tragèdies, les comèdies i el drama satíric de la mà d'excel·lents dramaturgs com Sòfocles, Eurípides, Aristòfanes, Èsquil, Menandre o Plaute. El sentit del teatre era purificador o catàrtic per al públic, ja que es pretenia educar a partir de les situacions en les que es trobaven els personatges i segons els seus actes eren castigats o elogiats. Cal honrar els edificis de culte als espectacles, els magnífics teatres

⁴⁶ Xema Palanca (19649) professor de Dramatització-Teatre amb infants i a l'Escola Municipal de Teatre d'Aldaia. Formació pedagògica i teatral.

⁴⁷ Vito Pandolfi (1917-1974) director de cinema, crític teatral i autor de la *Història del Teatre*.

⁴⁸ César Oliva és pedagog i dramaturg espanyol, fundador del *Teatro Universitario de Murcia*.

⁴⁹ Francisco Torre (1943). Catedràtic de Filologia francesa a la Facultat de Lletres de Murcia, articulista d'opinió i crític literari.

grecs i romans. Els grecs aprofitaven el pendent de la muntanya per construir-los, en canvi els romans van aprendre a fer bastides i els poden construir a peu pla, tot dos tipus d'arquitectura són excel·lents espais escènics d'una gran sonoritat i capacitat per l'audiència. A l'Edat Medieval el teatre desapareix perquè es considera impur, segons les ideologies religioses i apareixen les cerimònies litúrgiques. Encara existeixen representacions medievals vigents actualment com és el Misteri d'Elx o la dansa de la Mort de Verges. Però, malgrat les prohibicions teatrals, cal fer un reconeixement al teatre profà que va perdurar amb la feina dels joglars i la de les companyies ambulants. En un principi les representacions es feien a les esglésies i a mesura que els temes tractats no eren religiosos van sortir de l'església fins la plaça del poble.

Amb el Renaixement es va tornar a mirar els clàssic grecs i romans i apareix la comèdia renaixentista. La *Commedia dell'Arte*, neix com a comèdia renaixentista italiana i ha estat la base dels personatges arquetips de les comèdies amb tres categories de personatges: amos, criats i amants. Els amos són: Pantalone (vell avar), Dottore (savi pedant), Capitano (soldat fatxenda i poruc) i la Senyora (dona de Pantalone i amant del Capitano). Els criats són els Zannis que pertanyen a diferents regions geogràfiques d'Itàlia, segons la procedència tenen una manera de ser: afamats, alguns llestos i d'altres més babaus i mandrosos. Els amants solen ser els fills dels amos, van sense màscara o amb una màscara blanca. La base d'aquesta comèdia és la improvisació amb una mínima estructura anomenada Canovaccio, en la que presenten el tema que es vol tractar i els personatges improvisen. Les màscares de cada personatge són trets característics de format grotesc per a que el públic els identifiqui clarament.

En el moviment del Barroc, el teatre experimenta esplendor amb el Segle d'Or espanyol, i a Anglaterra apareix la figura de Shakespeare⁵⁰ amb la magnificència de la seva obra teatral dins el teatre elisabetià. El teatre *The Globe*⁵¹ era el teatre de la companyia de Shakespeare, era poligonal amb forma regular, constava d'un pati en el que la gent estava de peu i disposava de dos o tres pisos de galeries a l'estil de les posades angleses.

Posteriorment, amb el moviment de la Il·lustració i del Romanticisme, destaca el corrent teatral del drama burgès, els ballets i les òperes. Emergeix la figura d'Isadora Duncan⁵²,

⁵⁰ Williams Shakespeare (1564-1616). Va ser dramaturg, poeta i actor anglès. És conegut com un dels més grans escriptors de tots els temps.

⁵¹ The Globe, teatre construït a Londres al 1599 per la companyia teatral de Shakespeare, els *Lord Chamberlain's Men*. Es va cremar al 1613 i al 1614 el van tornar a construir. Actualment, amb una reconstrucció moderna està en actiu.

⁵² Isadora Duncan (1877-1927), fou ballarina i coreògrafa estatunidenca considerada la creadora de la dansa moderna.

ballarina pionera de la dansa moderna que es rebel·la contra la dansa dels ballets que busquen el realisme de perfecció i balla de forma transgressora amb el ritme de la *pulsió* de la terra. Va ser una dona empresària que ballava i coreografiava les seves peces, se la considerava trencadora perquè va abandonar el vestuari de ballarina clàssica i va utilitzar la força de la gravetat (el pes i no la lleugeresa típica que s'esperava de les ballarines) com a motor d'expressió. En aquest moviment més expressionista, apareixen dramaturgs com Santiago Rusiñol⁵³, Konstantín Stanislavski⁵⁴ i Anton Txèkhov⁵⁵, que són autors destacats en aquesta època. Amb Bertolt Brecht⁵⁶ a Alemanya, apareix el teatre èpic i polític i es prioritza el caràcter de denúncia escènica. Li segueix el teatre de la crueltat representat per Artaud⁵⁷ i el teatre de l'absurd neix amb el surrealisme, en el que participen autors com Maeterlinck⁵⁸, Ionesco⁵⁹, Beckett⁶⁰ i per anomenar algun espanyol, Federico Garcia Lorca⁶¹ amb la obra *El público*.

A l'època Postmoderna irromp la dansa contemporània i els espectacles comencen a percebre's com espectacles totals on es barregen gèneres, performances i Arts Vives.

A la figura 4 es pot visualitzar un esquema de l'extracte de la història teatral, a mode d'exemple, per aplicar a l'educació, basat en Motos, Navarro i Palanca (2016).

⁵³ Santiago Rusiñol i Prats (1861-1931) va ser un pintor, escriptor, col·leccionista, periodista i dramaturg català. Fou un artista polifacètic i un dels líders del modernisme a Catalunya.

⁵⁴ Konstantín Stanislavski (1863-1938) va ser actor i director de teatre rus. És internacionalment reconegut pel sistema Stanislavski de formació i preparació d'actors.

⁵⁵ Anton Txèkhov (1860-1904) va ser un dels principals dramaturgs i narradors de Rússia. El seu teatre és l'anomenat "dels estats d'ànim" dins la tècnica del corrent de la consciència.

⁵⁶ Bertolt Brecht (1898-1956), va ser un dels dramaturgs i poetes alemanys més influents del segle xx. Les seves obres busquen la reflexió de l'espectador, amb activisme polític. És el pare de l'**estranament** en escena.

⁵⁷ Antonin Artaud (1896-1948) fou poeta, assagista, actor i director de teatre francès, fundador del **teatre de la crueltat**.

⁵⁸ Maurice Maeterlinck (1862-1949) va ser dramaturg, poeta i assagista belga i principal membre del teatre simbolista

⁵⁹ Eugen Ionesco (1909-1994), autor teatral francès, un dels creadors i capdavanter del **teatre de l'absurd**.

⁶⁰ Samuel Beckett (1906-1989), fou novel·lista, poeta i dramaturg irlandès, juntament amb Ionesco és capdavanter del **teatre de l'absurd**.

⁶¹ Federico García Lorca (1898-1936), poeta i dramaturg andalús. Pertany a la generació del 27. Director de la Barraca, companyia de teatre universitari. Assassinat en la Guerra Civil Espanyola.

Figura 4

Pinzellades de les AED a la història central-europea.



Nota. Motos, Navarro i Palanca (2016). Elaboració pròpia

Aquesta pinzellada d'història teatral és una visió centroeuropea. Per eliminar el biaix es proposen diferents manifestacions artístiques en altres cultures del món. És crucial el reconeixement de l'art mundial, ja que aquesta necessitat d'expressar-se i comunicar-se artísticament no és propietat de ningú, Gener (2019) ja ho va explicar, l'art és a tot arreu i no és exclusiu. Tota persona, en qualsevol lloc i cultura té l'opció de transmetre el seu coneixement artístic sigui com sigui la disciplina.

A mode d'exemple, Barba⁶² i Savaresa⁶³ (1990) van escriure un llibre sobre l'actor i les seves tècniques teatrals. Per inspirar-se, van viatjar a diverses parts del món, recollint les tècniques teatrals d'aquells indrets, amb la seva tradició, cultura i mestria. A la figura 9 s'anomenen nou llocs geogràfics característics per les seves tècniques tradicionals teatrals o dansístiques. Gran part del recull proposat ha esdevingut Patrimoni Cultural Immaterial de la Humanitat per la Unesco, a continuació es destaquen algunes:

⁶² Eugenio Barba (1936) és autor, director d'escena i director de teatre italià, i investigador teatral. sobre l'antropologia teatral.

⁶³ Nicola Savaresa (1945) ha estat professor d'Història de teatre i d'Arts Escèniques a la Universitat "La Sapienza" de Roma, Lecce i Bolònia. Membre fundador de l'escola Internacional d'Antropologia Teatral (IUTA).

- **Teatre Bunraku**, una tècnica japonesa de titelles que barreja la recitació i la música, Philippe Genty va exportar aquesta tècnica a Europa, posteriorment es comenten els seus espectacles.
- **Teatre Kabuki**, l'art de cantar i ballar, és una forma de teatre japonés tradicional estilitzat. La caracterització dels personatges presenta gran preparació, els maquillatges estan molt elaborats, en un principi actuaven les dones però van ser expulsades per protegir la moral pública i començaren a interpretar joves de gènere masculí.
- **Rabinal Achí** són danses maies amb diàlegs de tradició oral prehispaniques els diàlegs són del segle XIX, la dansa va acompanyada amb música de tambor en la que es barregen les danses, les màscares, el teatre i la música.
- **El Pansori** és un estil d'art dramàtic propi de Corea que narra contes èpics amb música tradicional, normalment és un cantant (sorikkun, que pot ser home o dona) acompanyat d'un percusionista (gosu) que toca el tambor (buk).
- **Dervixos**, són els antics monjos mendicants membres de les confraries sufís. A Turquia se'ls considera els seguidors del gran poeta sufí Jalal al-Din Muhammad Rumi en el segle XIII. A les seves danses fan voltes buscant l'estat hipnòtic, són el que s'anomenen danses giratòries.
- **Griots**, és un narrador d'històries de tradició oral de l'Àfrica Occidental. És poeta, cantant i músic, amb habilitats per la improvisació i coneixedor de la història local.
- **Rabinal Achí**, és una obra literària representativa de la cultura maia, el nom significa en maia, dansa del tambor. És un drama dinàstic dels maia Kek', datat del segle XV. S'expressen amb màscares, teatre, dansa i música. Va sobreviure en clandestinitat del 1625 fins el 1856.
- **Khon** és un estil teatral tailandès que combina diferents disciplines artístiques. La dansa, les arts marcial i la declamació. Els moviments actorals s'acompanyen amb una orquestra d'instruments tradicionals.

Les opcions tan diverses i antigues mereixen un reconeixement per la seva petjada a la humanitat, i de tantes altres que no se'n parla. Obrir la caixa de Pandora de la curiositat

“El meu ofici em recorda la feina de l'artesà que al Ceilan del passat pintava els ulls de les estàtues de Buda que serien col·locades al temple. Era el darrer detall a ser ultimats. Els ulls eren el ble que transformava l'estàtua en un objecte ardent i sacre. Havien de ser pintats en empal·lidir la nit: el príncep Gautama havia rebut la il·luminació i s'havia transformat a Buda a les cinc del matí. L'artesà, amb robes sumptuoses, adornat amb joies i una espasa a la cintura, observava el rostre monstruós de l'estàtua sense ulls, sense existència, sense llum interior. La seva tasca era infondre Presència, Vida, Veritat.” Eugeni Barba (2017:1)

Amb aquesta cita, Barba (2017) dona sentit a la seva professió teatral, comparant-la amb el pintador d'ulls de Buda, la seva metàfora defineix l'ofici actoral com efímer que viu el present, la veritat i la vida, és a dir, allò que representen els intèrprets en escena.

Actualment hi ha una gran quantitat de directors/es, dramaturgs i dramaturgues, actrius i actors teatrals treballant en les Arts Escèniques. Les novetats teatrals no es treballen als centres educatius malgrat ser de la seva època. Però si a les aules es treballen notícies científiques, es visiten museus, es parla de la política actual perquè no s'han d'apropar a la cultura teatral? Hi ha gran varietat cultural i els centres educatius la desconeixen.

La periodista cultural Perales (2015) fa un petit recorregut per l'escena del 2014 a l'Estat Espanyol i anomena 6 temàtiques teatrals d'actualitat: Teatre d'idees, comèdies-faula, teatre document, ficció-històrica, comèdia social i tractament de la realitat.

“Juan Mayorga continua defensant un teatre d'idees, però mostrant-se molt versàtil amb els gèneres; Alfredo Sanzol és artífex d'un tipus de comèdies-faules que capten amb humor i tendresa el millor i el pitjor de l'home dels nostres dies; el teatre document ha guanyat posicions amb obres com Ruz-Bárcenas, de Jordi Casanovas; Alberto Conejero recrea a La pedra fosca un gènere que la novel·la explota amb èxit, la ficció històrica; Paco Bezerra camina segur per una comèdia on convergeixen l'humor, el misteri i la pinzellada social com és El senyor Ye estima els dracs; Paloma Pedrero, fidel a testimoniar la realitat a les seves obres, va presentar la segona part de Caiguts del cel; i estan Angélica Liddell, Rodrigo Garcia, Sergi Belbel, Laila Ripoll, Marta Buchaca, Antonio Álamo, José Manuel Mora, Josep Maria Miró... s'esmenen només alguns dels estrenats el 2014, perquè la llista és llarga, i en ella es donen cita diverses generacions capitanejades per mestres encara en actiu com José Luis Alonso de Santos i José Sanchis Sinisterra.” Perales (2015:4)

Avui dia, la varietat d'expressió artística en Arts Escèniques és multitudinària i seguir el rastre escènic és una tasca complicada, tant en la cultura oficial com en l'extraoficial, ja que hi ha moltes companyies professionals, sense comptar el que s'oferta a nivell amateur. A l'actualitat, el segle XXI teatral està prenent envergadura la contracultura que dona peu a discutir i reflexionar per fer canvis, els espais escènics són versàtils, no cal un teatre per actuar, i han proliferat diferents tècniques escèniques que encara estan en construcció. Ara per ara, s'editen i es publiquen digitalment revistes específiques en l'escena teatral, revistes

com *Entreacte*, *Proscenium*, *Artezblai* entre moltes i cartelleres digitals d'on s'ha extret la informació de les diferents companyies que s'anomenen a continuació. A hores d'ara, a l'escena teatral hi predominen 5 gèneres d'espectacles vigents: Teatre polític, teatre documental, teatre autobiogràfic, teatre resistència i teatre immersiu.

- **TEATRE POLÍTIC.** A mode d'exemple anomenem alguns espectacles: *Kindom* de la Agrupació Señor-Serrano, La companyia Terra Teatre amb *Els darrers dies de la Catalunya republicana*, *El Rey* de Alberto de San Juan i *Explore el jardín de los Cárpatos* de José y sus hermanas. Veure figura 7.

Figura 7

Teatre polític. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades.



- **TEATRE DOCUMENTAL.** Ha proliferat el teatre documental. L'espectacle *Fiesta, fiesta, fiesta* de Cross Border, narra la història de 7 adolescents en un institut públic espanyol; *Nosaltres (a nosotros nos da igual)* d'Helena Tornero, 5 fills d'immigrants viatgen al país d'origen dels seus pares, un país estrany per a ells; *Acampada de Pont Flotant*, 6 persones que van d'acampada amb cultures i diversitats diverses. *Claudia*, què és la segona peça de la trilogia del teatre documental de la companyia La Conquista del Pol Sud centrada en la mujer y el tema d'identitat. Veure figura 8.

Figura 8

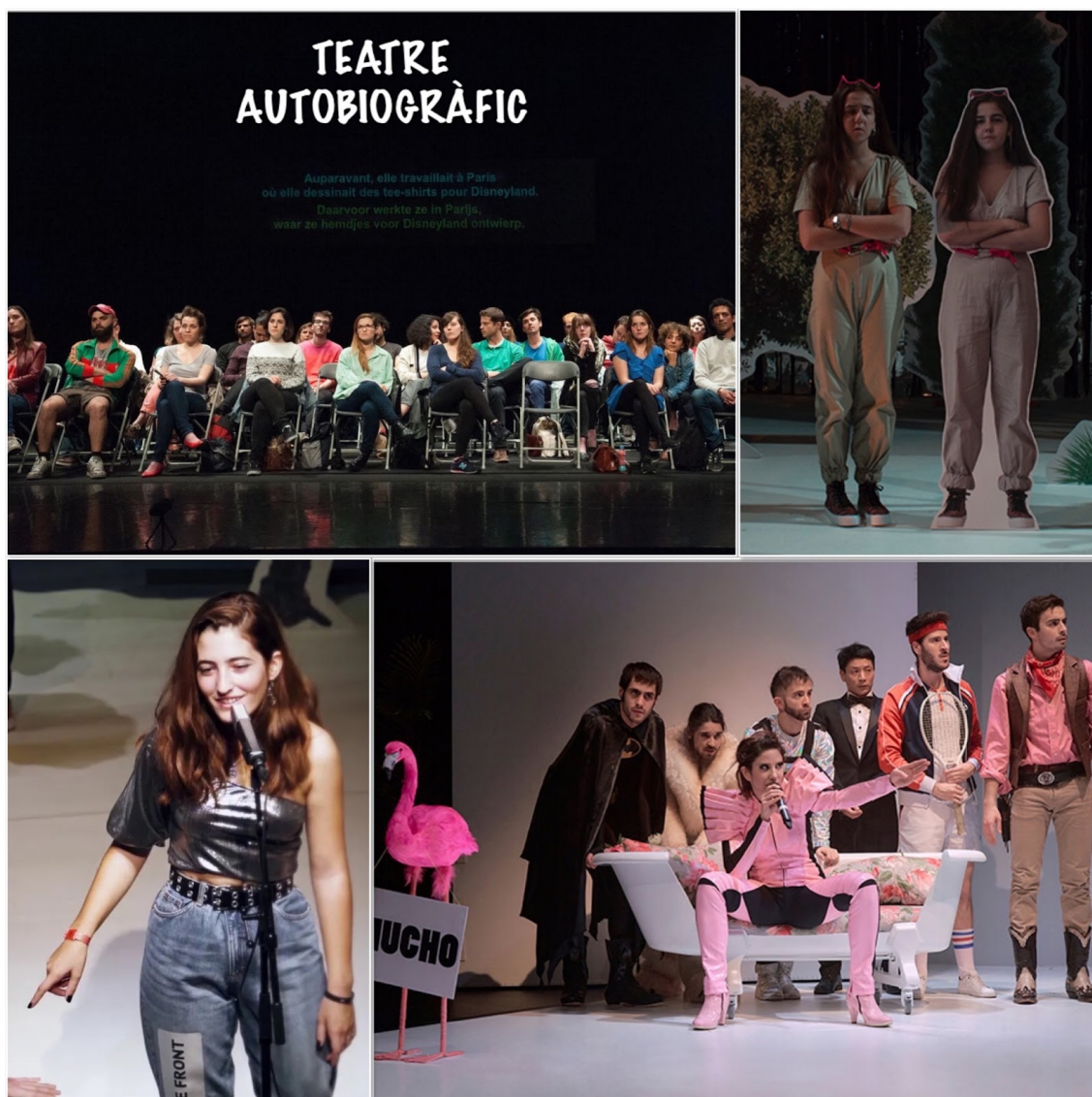
Teatre documental. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades.



- **TEATRE AUTOBIOGRÀFIC.** S'ha incrementat la presència del jo, la funció autobiogràfica com a producte d'investigació escènic. Un exemple amb gir performatiu: *Mutantes* de Los Bárbaros, en la que nou joves de 16 anys van donar la forma de la peça, escoltant els seus somnis i *Guerrilla* de Conde Torrefiel que són petites peces de 40 minuts on es barreja una massa en escena i un text projectat, en la que un públic real contempla una sessió electrònica. Treballen la tensió entre l'acció massiva del grup i el pensament individual. Els autors ho defineixen com cèl·lules efímeres que es convoquen, no hi ha assaig ni pressupost per tant experimenten amb la massa d'accions performatives amb incògnita del què passarà. Veure figura 9.

Figura 9

Teatre autobiogràfic. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades.



- **TEATRE RESISTÈNCIA.** Teatre com a acte de resistència en nous formats i composicions. Per parlar de gènere, feminisme i alteritat, per denunciar l'era heteropatriarcal. Com exemple està *Man Up* de Teatro En Vilo, en el que desemmascaren el relat tradicional de la masculinitat a través de la ironia, la irreverència i l'humor absurd. Un altre exemple és l'espectacle *Dios tiene vagina* de Vértebro, un exercici col·lectiu per fer evidents les qüestions de gènere i d'identitat. Veure figura 10.

Figura 10

Teatre resistència. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades.



- **TEATRE IMMERSIU.** És un tipus de teatre que emfatitza la importància per l'espai i el disseny, en el que el públic obté una experiència personal íntima i individual. En aquestes pràctiques es fusionen l'art de les instal·lacions amb els espais físics, es poden utilitzar magatzems, hospitals, clubs nocturns i s'enriqueix la posada en escena amb detalls tangibles per estimular els sentits de l'audiència. A mode d'exemple està *Puertas abiertas* d'Inca teatre, que fomenta la participació activa del públic. Veure figura 11.

Figura 11

Teatre Immersiu. Collage propi amb imatges google de les companyies anomenades.



En els nous formats escènics, encara en construcció, anomenats teatralitats expandides, els límits i perifèries d'allò escènic no està definit, com el cas de *Psychodrama* de Sleepwalk Collective. En l'actualitat, la hibridació de les diferents disciplines artístiques pren una presencialitat de gran envergadura. D'igual forma que el pensament no està fraccionat en diferents matèries, l'art forma part de l'individu sense estar seccionat, l'art està en hibridació i el teatre necessita de totes les disciplines per ser un teatre total, això implica el moviment dels cossos, la música, l'escenografia, la tècnica per il·luminar i sonoritzar els espais, el vestuari, la coreografia, la direcció, la interpretació, la dramaturgia, la producció, els maquinistes, la regidoria... és a dir, una gran quantitat d'oficis que impliquen disciplines diferents que el teatre amalgama.

Aquesta varietat de propostes escèniques de l'actualitat, no tenen presència a l'educació perquè la relació amb els artistes actuals és pràcticament inexistent. Per afavorir l'apropament a la cultura del moment, caldria treballar amb artistes. Si es fomenta l'aliatge entre joves i creadors, d'aquesta forma els adolescents participen de la construcció del món artístic, tot experimentant-lo i al mateix temps, els artistes s'enriqueixen de les necessitats d'una societat més jove.

“L'ús del teatre a l'escola, però no està incorporat d'una manera regulada dins dels programes pedagògics. I, no obstant això, ningú no pot negar la seva presència diària: en les festes, dins les classes, en les celebracions, etcètera. També és present en les campanyes de teatre escolar. Les anades al teatre es programen amb regularitat i rarament ningú es qüestiona la utilitat. Per què doncs, no es considera el teatre una assignatura més? Bé ho són la música o la plàstica (arts que per cent, estan integrades en el món de teatre: teatre musical, escenografia...) la seva inclusió dins el programa pedagògic aportaria un món de riqueses a l'aprenentatge que difícilment es poden trobar en cap altra assignatura reglada.” Roda (2010:11)

No es voldria acabar aquest apartat sense dignificar el treball dels intèrprets. En l'obra *L'art de la comèdia* de Filippo⁶⁴ (2014), en boca de Campese, director i actor d'una companyia ambulat, es burla del preceptor De Caro i el reta a descobrir quines de les persones que el visitaran són reals o personatges de la seva companyia, ja que, Campese defensa els seus actors i actrius tot reivindicant la professió en l'art d'interpretar.

“DE CARO, fora de si: Campese, no m'emprenyi més. Si es presenta un dels seus còmics sortirà per la porta.

⁶⁴ Eduardo de Filippo (1900-1984) va ser actor, dramaturg, director i humorista italià.

CAMPESE: I com ho farà per reconèixe'ls? Nosaltres sabem fingir a la perfecció... esdevenim alts, baixos, geperuts, grasos... Hem salvat la capsa de postissos, i ja no som aquells histrions d'altre temps que improvisaven la Comèdia de l'art, ara hem après a interpretar amb art la comèdia.

DE **CARO:** El primer saltimbanqui, còmic, company seu, que es permeti posar un peu al meu despatx, l'engarjolaré.

CAMPESE: No el reconeixeria, Excel·lència, i s'arriscaria a tancar a la presó un capellà de veritat.”

L'art de la comèdia, De Filippo (2014:53)

2.1.2 Tècniques teatrals

Les tècniques teatrals s'han utilitzat al llarg de la història per a que les persones puguin expressar-se davant un públic amb naturalitat, amb confiança, relaxació i fluïdesa. Són estratègies per a que els intèrprets treballen aspectes emocionals, corporals, verbals de manera vivencial i pràctica. Les tècniques es consideren un mètode per aconseguir una millor actuació. Laferrière⁶⁵ i Motos (2003) no diferencien els conceptes d'acció dramàtica i teatre a l'educació, perquè l'art dramàtic i el seu ensenyament implica l'exploració en el treball de diferents elements del llenguatge dramàtic: Veu, cos, espai, temps, objecte, tema, argument i personatge.

“El terme dramàtic procedeix de la paraula grega “dramatikos” que significa teatral. Teatre ve de drama, que significa acció i acció representada. L'art dramàtic és l'acció que té lloc dins un teatre”. Laferrière i Motos (2003:31)

Segons el grau superior de Tècniques d'Actuació Teatral que proposa el Departament d'Educació de Catalunya (2022), les tècniques teatrals treballades són:

- Tècniques d'Interpretació: Emoció i motivació en escena, exploració de l'expressió en el llenguatge dramàtic, tècniques d'improvisació i taller de reproducció del comportament humà.
- Tècniques de Moviment: Treball de màscares i de la Comèdia de l'art, incorporació de la dansa, desplaçaments, caigudes i girs.
- Tècniques de Veu i Cant: projecció de la veu, sonoritat corporal, dicció.

⁶⁵ Georges Laferrière degà de la Facultat de les Arts i professor de Didàctiques de l'Escola Superior de Teatre en la Universitat de Québec. Autor de llibres sobre teatre i educació.

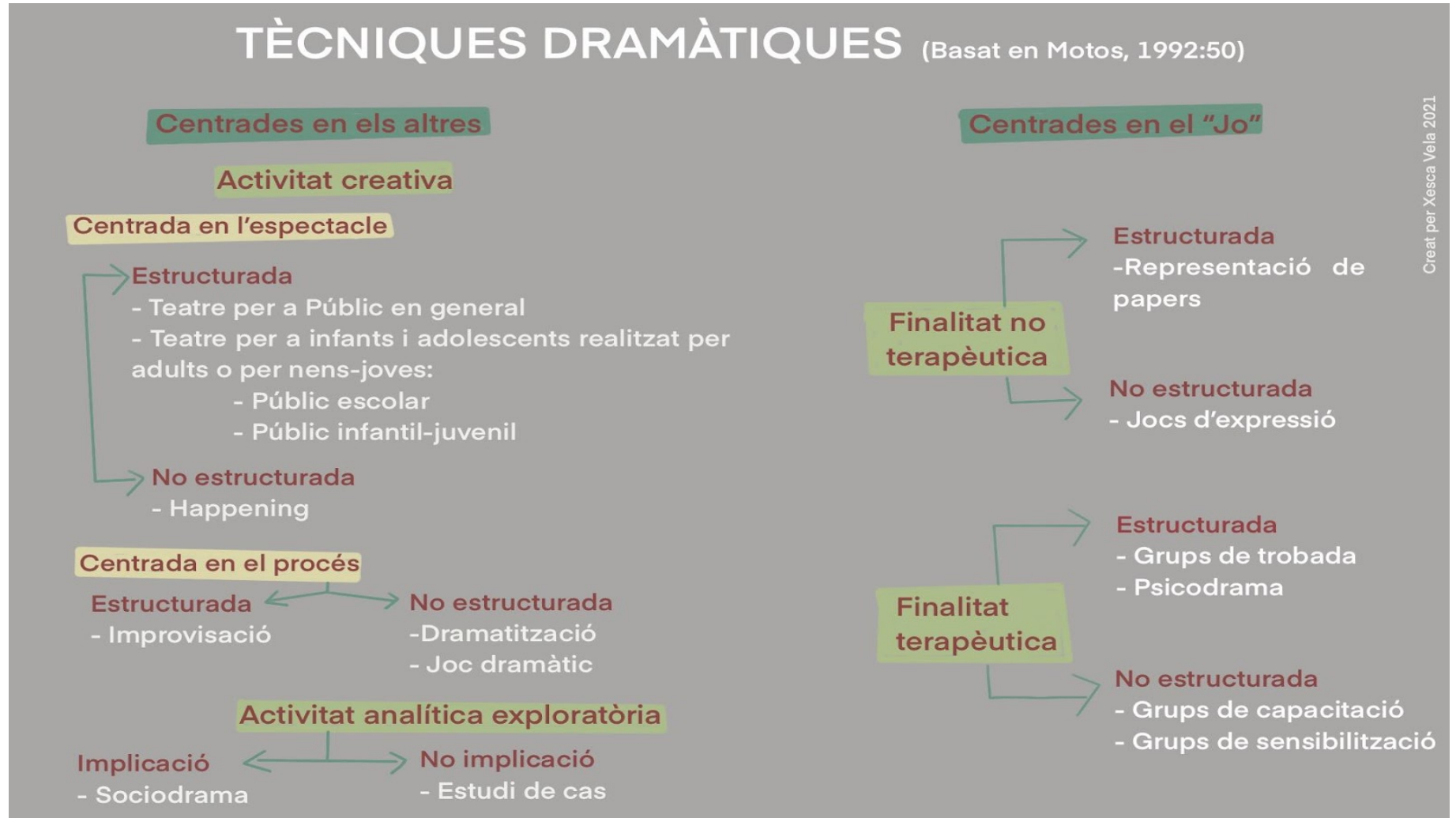
- Activitats de comunicació: expressió verbal i no verbal.
- Activitats de dinamització: joc dramàtic, exercicis de rol.

Motos (1992), citat en Núñez y Navarro (2007), aprofundeix sobre el terme de les tècniques dramàtiques que, malgrat la complexitat del concepte, estan ordenades en la figura 12. Les tècniques dramàtiques, segons Motos (1992), poden estar centrades en l'individu (de finalitat terapèutica o no) o enfocades en els altres, com l'activitat creativa o l'anàlisi exploratòria. En el cas de ser activitat creativa, es bifurca entre les que se centren en l'espectacle (teatre o happening) i les que se centren el procés (dramatització, joc dramàtic i improvisació). Dependent de les edats i la maduració de les persones, es recomanen unes activitats teatrals o d'altres. Per aquest motiu, Mantovani⁶⁶ (2014) presenta a la figura 13, l'estructura evolutiva del sistema de teatre segons les etapes de l'Educació infantil, de l'Educació Primària i de l'Educació Secundària i Batxillerat.

⁶⁶ Alfredo Mantovani és actor, director i professor de teatre, especialista en teatre a l'educació.

Figura 12

Tècniques dramàtiques.



Creat per Xèscia Vela 2021

Figura 13

Sistema de Teatre evolutiu per etapes educatives

	EDUCACIÓ INFANTIL (3-6 anys)	EDUCACIÓ PRIMÀRIA (6-12 anys)		EDUCACIÓ SECUNDÀRIA I BATXILLERAT (12-18 anys)
Joc	JOC SIMBÒLIC JOC DE ROLS	JOC DRAMÀTIC a partir de 5	CREACIÓ DRAMÀTICA a partir de 9 fins 13	CREACIÓ I MUNTATGE DE TEXTOS a partir de 13
Punt de partida del joc	A partir de qualsevol motivació: Conte, fet real, imatge. Psicomotricitat	A partir de temes (general) es condueix als subtemes (particular)	A partir de personatges (particular) cap a la creació de l'obra (general)	A partir d'una idea, un tema, una obra teatral, una notícia, un text inventat
Forma del joc	Acció individual i espontània. Joc compartit	Acció/ representació simultània. Sorgeix papers: Autor, actor i escenògraf. Espectador intern	Acció/ representació successiva en subgrups. Nous rols: Autor, actor, escenògraf i crític. Director internalitzat. Rols que s'exerciten successivament	Acció/representació col·lectiva. Llenguatge teatral. Idea de muntatge. Nou factor, el públic. Rols que es fixen però poden rotar: escenògraf, autor, actor, espectador, crític i director
Intervenció de l'adult	Observador i participant, company simbòlic, mirall que dona seguretat.	Entra en el joc com un personatge més, per a estimular. Si no intervé observa.	Coordina i anima el treball dels subgrups	Coordina, anima i dirigeix.

Nota. Font Mantovani (2014). Elaboració pròpia

Com explica Mantovani (2014), en les edats compreses entre 12-18 anys, els adolescents ja poden crear i muntar espectacles, en canvi en edats anteriors s'aconsella el joc dramàtic i la creació dramàtica, mentre que a edats infantils (3-6 anys), es desenvolupen els jocs simbòlics i de rols. Tot i que actualment a l'educació de l'Educació Primària i l'Educació Secundària, la part empírica teatral queda reduïda al judici dels docents que s'atreveixen a introduir-la a les seves aules, sense estar contemplada com a una matèria curricular. És obvi que no es pot reduir el teatre només a la literatura teatral i a la seva lectura, sense degustar la posada en escena, perquè l'art dramàtic engloba la literatura i la seva pràctica, l'**acció**.

Quan l'alumnat assisteix a un espectacle no disposa de vocabulari teatral per expressar què és el que li ha agradat i per debatre les raons del perquè ha estat del seu gust o disgust l'obra. L'educació ha d'oferir l'oportunitat que l'alumnat conegui els termes artístics adequats per a proporcionar-li criteri i que pugui valorar tota la complexitat escènica. Baldellou⁶⁷ (2013) analitza quins són els signes escènics en la construcció de l'espectacle que caldria saber:

1. Espai teatral, espai escènic i espai dramàtic.
2. L'acció-interès dramàtic. El conflicte: progressió i clímax.
3. El personatge: el subjecte de la transformació. Arquetip, estereotip, caràcter i alegoria.
4. La interpretació (tipus d'actor, registre).
5. El gènere (tragèdia, comèdia, drama i subtipus).
6. L'escenografia (espai buit o ocupat).
7. La caracterització (maquillatge i indumentària).
8. L'espai sonor (incidental/no incidental).
9. La il·luminació (funcions).
10. El ritme (interès escènic).

Des de la part del públic, Baldellou (2013), descriu quins són els aspectes per a desxifrar un espectacle:

1. Sinopsi argumental (en termes d'acció).
2. Gènere (comèdia, tragèdia, drama, evolució de gèneres).
3. Tipus d'actor (narrador, dramàtic, performer, polivalent...).
4. Personatge (arquetip, estereotip, caràcter, alegoria...).
5. Interpretació (registre realista o no realista).

⁶⁷ Emili Baldellou, graduat en l'Institut de Teatre en direcció escènica i dramaturgia. Director d'escena i pedagog i llicenciat en dret i advocat.

6. Clau estètica (associat a referents artístics).
7. Espai (dinàmica: estàtic o evolutiu, significat realista o metafòric).
8. Narrativitat: lineal, no lineal, metateatral.
9. Relació espectacle-espectador (física, escènica i dramàtica).
10. Dinàmica de la recepció (a nivell narratiu, emocional i estètic).

2.1.3 Oficis teatrals

Per introduir el llenguatge teatral a l'educació es fa al·lusió, pel seu contingut que reflecteix la realitat d'una companyia de teatre ambulant, a l'obra de teatre *L'art de la comèdia* escrita al 1964 per Eduardo De Filippo, abans anomenada. Aquesta obra va ser representada al 2015 al Teatre Nacional de Catalunya. L'actor Pere Arquillué interpretà el pròleg del programa Teatral de TV3, que defineix el teatre com a eina sumativa de diferents disciplines que aprenen a treballar conjuntament amb una finalitat comú.

“Conèixer i poder viure tot el procés creatiu d'una producció com aquesta, des de la primera lectura, dels primers figurins, les proves de vestuari, la construcció de l'escenografia, els assajos, també la gent d'il·luminació, de maquillatge, de producció, de so. Dia rere dia hem anat descobrint que el teatre és una feina que s'ha de fer en equip on totes les peces han d'encaixar per a que finalment la representació sigui una realitat. L'obra "L'art de la comèdia" parla de teatre, de què és el teatre i per a què serveix el teatre, de quina és la seva funció social i artística. Aquest ofici extraordinari per als intèrprets i per als espectadors. D'aquest art extraordinari amb un gran passat i un esplèndid futur. Us espero als teatre, Salut, Sort i Molta Merda”. Teatral (2015)

Per entendre el llenguatge teatral s'hi ha de viure i d'aquesta forma aportar als adolescents aquest recurs: l'experiència de construir la seva obra teatral des de les beceroles, amb el text d'algun autor o dramaturg o amb una creació pròpia col·lectiva. Tot procés creatiu té un llarg recorregut des del dibuix dels primers figurins que es transformaran en personatges, passant per la imaginació i la recerca del vestuari adequat que es va fent realitat, fins a la planificació dels assajos que implica l'esforç de cada membre del grup per fer la seva feina, fa que els adolescents prenguin consciència de la importància del treball en equip, del coneixement artístic necessari i de la tècnica que cal exercitar.

“**CAMPESE**: El meu avi, ell també actor, avi per part de mare, va comprar un sil·labari per ensenyar-me a llegir. Vostè ja ha endevinat, Excel·lència, que pel constant anar i venir de la nostra carpa d’un lloc a l’altre, el meu pare mai no va poder fer-me anar amb assiduitat a l’escola. Sil·labari en mà: a, e, i, o, u... i anàvem fent. Feia progressos, començava a lletrejar. Una pàgina d’aquell llibre em va deixar molt contrariat.

DE CARO: Quina?

CAMPESE: Aquella que comença a inculcar a la ment dels nens el respecte que s’ha de tenir pels homes que amb la seva activitat honoren el propi país. A dalt d’aquella pàgina hi ha escrit «arts i oficis». El metge hi és, l’advocat hi és, l’enginyer hi és, el magistrat hi és, el mestre hi és; després hi ha el sastre, el fuster, el ferrer... hi ha fins i tot l’esmolet... l’actor no hi és.

DE CARO, divertit: Aquesta fou la constatació que el va contrariar.

CAMPESE: Ja ho crec, Excel·lència. Em vaig començar a preguntar amb la crueltat que caracteritza la innocència dels nens quin era l’ofici o la professió del meu avi, de la meua mare, del meu pare. Un vespre el meu pare em va preguntar: «Voldràs ser actor quan siguis gran?» Li vaig respondre: «No». «I perquè?». «Perquè sinó no sortiré al sil·labari»”

L’art de la Comèdia, De Filippo (traducció pel TNC, 2014:39)

Tal i com es comenta en el text anterior, una certa part de la societat ha catalogat als actors com a éssers bohemis, ja que viure en el món del teatre és considerat, per alguns un estatus social de deshonra. A mode d’exemple es comenta el cas de Molière (1622-1673)⁶⁸, que va adoptar aquest nom per tal que la seva família es mantingués en l’anonimat, per la deshonra que proporcionava el teatre, realment Molière s’anomenava Jean-Baptiste Poquelin, i procedia d’una família propera al monarca que els hi donava estatus social benestant. Sense anar més lluny, a Federico García Lorca també el van obligar a cursar altres estudis abans de dedicar-se al teatre. Curiosament, en tots dos casos, els artistes es van convertir en actors, directors i dramaturgs de les seves pròpies companyies ambulants.

De Filippo, en boca del prefecte De Caro a *L’art de la comèdia* (2014), defineix als actors com a persones alliberades i sense preocupacions desprestigiant la seva professionalitat :

“**DE CARO**:... El teatre és fascinant, tanmateix, per les possibilitats que té d’oferir a l’actor una vida despreocupada, alliberada de la tirania de les obligacions monòtones, exempta de qualsevol mena de responsabilitats i deures que es tenen quan el teu nom es troba inscrit en un col·legi professional. No troba?

CAMPESE, condescendent: I tant.

⁶⁸ Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), anomenat Molière, va ser dramaturg, actor i poeta francès.

DE CARO: Els actors són rebels per naturalesa, independents, refractaris a qualsevol forma de disciplina que els volgués enquadrar en un determinat sector. És així?

CAMPESE: I tant.

DE CARO: Vostè sap millor que jo que l'actor és un privilegiat i que no canviaria les seves condicions de vida ni per tot l'or del món. M'equivoco?"

L'art de la Comèdia, De Filippo (traducció pel TNC, 2014:44)

És necessari educar els adolescents amb una mirada de respecte vers l'ofici teatral, per dignificar-ne la professió teatral. El coneixement teatral els pot aportar diferents visions de la feina tan acurada que cal fer i els ajudarà a discernir el desprestigi social del món artístic per certa part de la societat. Una eina interessant a treballar per familiaritzar-se amb el llenguatge teatral són els diccionaris especialitzats, com és el cas del diccionari de Pavis (1998). Però sobretot, com s'ha dit anteriorment, és l'experiència de trepitjar un escenari i sentir la posada en escena, observant els focus, caminant per l'espai buit de l'escenari... el que incentiva que els adolescents es preguntin pels noms de les parts del teatre com la bambolina, la pinta, els mecanismes del teler, les cametes, el prosceni... i s'interessin per la professió actoral i la dignifiquen a l'experimentar l'esforç que els suposa.

A les figures 14 i 15 s'ha dibuixat les parts d'un escenari, tant en un teatre a la italiana com en altres tipus d'escenaris, on el públic es col·loca de forma diferent a la frontal d'un escenari, s'anomenen escenaris multifuncionals.

L'experiència dels adolescents en fer servir un teatre equipat, els col·loca en una posició de rigor i professionalitat. Com que ara, la majoria d'instituts tenen espais específics per al desenvolupament d'àrees: les ciències i els laboratoris, les arts plàstiques i els tallers plàstics, l'educació física i el gimnàs, a l'educació caldria tenir espais en què l'alumnat pogués experimentar amb diversos materials i amb el cos, l'opció de tenir un teatre els ajuda a entrar en un joc d'imitació, a ser intèrprets o artesans de l'ofici teatral, la qual cosa proporciona rigor a la matèria.

L'alumnat pot optar per diversos rols a la disciplina de teatre: D'intèrpret, de tècnic de so i llum, de director, de dramaturg, de dramaturgista, coreògraf, escenògraf, productor, cartellista, figurinista, modista, perruquer, maquillador (caracteritzador), maquinista, constructor... Existeix una gamma ampla per escollir.

Figura 14
Parts del teatre a la italiana. Teatre Ateneu

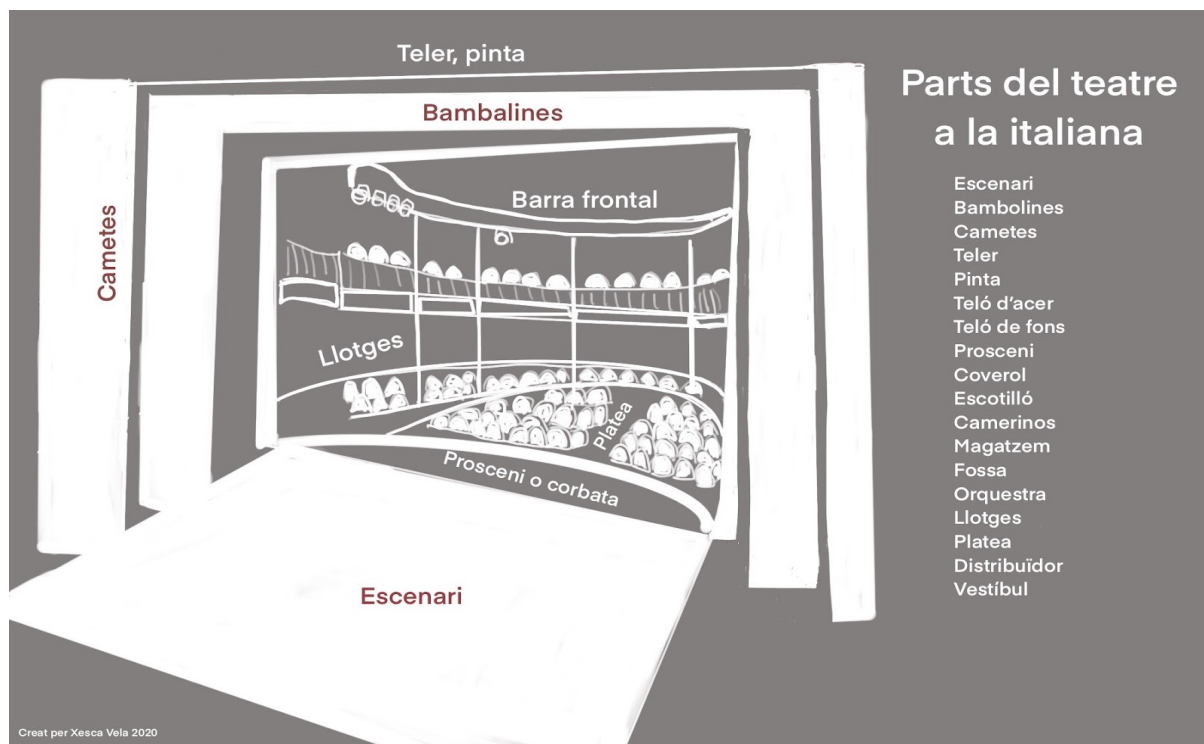
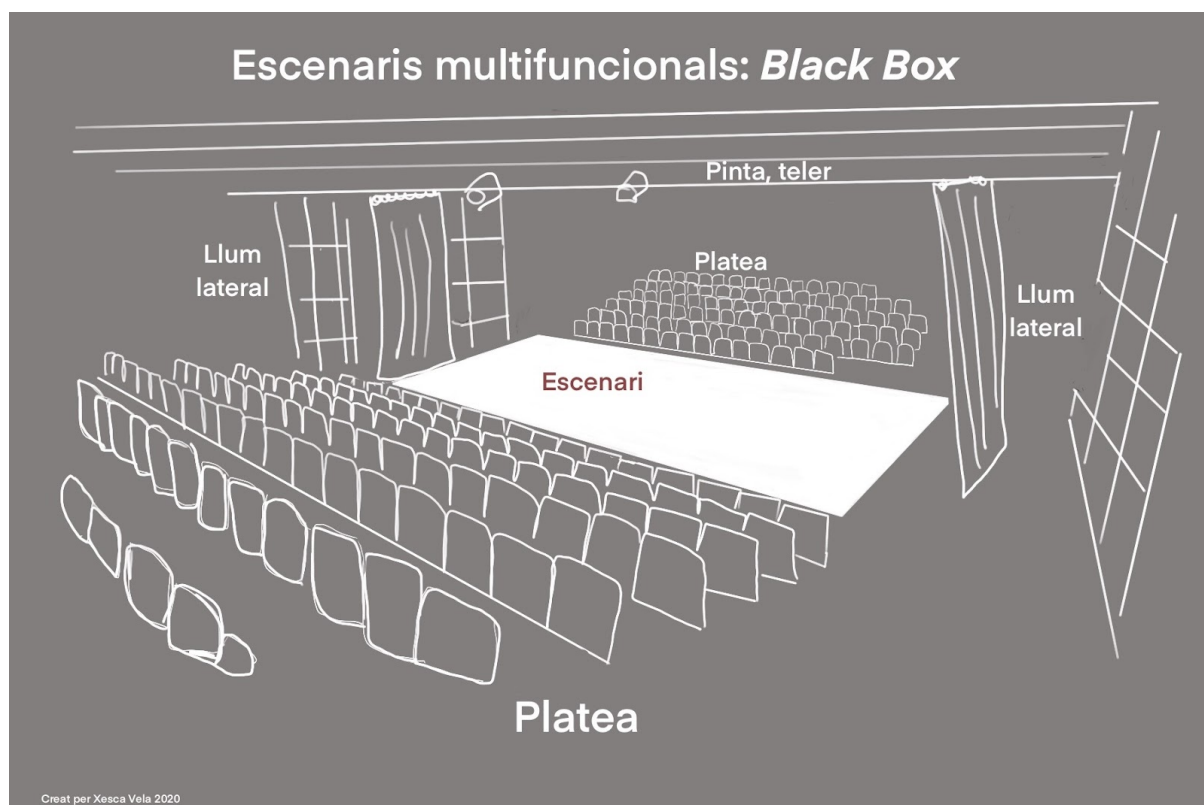


Figura 15

Escenari multifuncional: Black Box. Teatre Lliure



Hi ha tota una infinitat d'oficis relacionats amb l'activitat teatral. Als instituts de l'Educació Secundària s'ha obviat aquesta necessitat d'expressar dalt l'escenari o de disposar d'un espai escènic al centre i es prioritzen altres aules o espais, en detriment dels teatres o espais creatius de lliure circulació, sense cadires, amb atrezzo, focus, vestuari... per jugar a imitar, crear i expressar-se de forma lliure tan verbal com físicament. González (2016a) defineix la creativitat com a eina de treball i punt de partida per la comunicació, i malgrat que, amb voluntat, el teatre es pot fer en qualsevol espai perquè amb la imaginació es pot transformar la realitat, però afavorir unes dependències artístiques ajuda al procés de creació.

“Sovint trobem la dificultat d'entendre el terme creativitat. Els punts en comú que diversos estudis han trobat a l'hora de concretar aquest concepte són: a) Possibilitat de transformar la realitat. b) Presentació de caràcter original. c) Requeriment d'habilitats cognitives i actituds o disposicions favorables per part de l'individu o grup. d) Implicació d'un procés que culmina en la comunicació de la idea, la troballa o el producte a altres individus.” González (2016a:87)

2.2 Dansa

La dansa és una de les manifestacions artístiques més antigues dels humans, juntament amb les pintures rupestres, la dansa era utilitzada en el passat com el mitjà de comunicació, a través del moviment, per invocar als déus, atreure les presses o iniciar-se en un ritus. En moltes cultures té un valor simbòlic, representatiu i encara avui dia en algunes regions existeix la connexió entre el cel i la terra, entre el misticisme i la naturalesa.

“La dansa és un art escènic, un mitjà de comunicació i expressió, i un llenguatge artístic que forma part del patrimoni cultural del país. És intangible i única [...] La seva capacitat d'abstracció, de transmissió d'emocions, de desenvolupament del pensament, d'exploració de les possibilitats estètiques i expressives del cos i del seu moviment fan que sigui altament creativa i que s'hi puguin combinar diferents disciplines artístiques”. Jodar⁶⁹ (2014:15)

En aquest sentit, la dansa fa la mateixa funció que el teatre, per això són dues disciplines que es compenetren i fraternitzen en els llenguatges artístics. La dansa és integradora perquè potència el diàleg artístic sense crear barreres de comunicació, a més de ser saludable per al cos, és clau per al desenvolupament integral de la persona i per facilitar l'aprenentatge de qualsevol matèria. Al llarg de la història dels humans, la dansa ha anat evolucionant i transgredint espais i rols estipulats, l'estudi es centra en manifestacions

⁶⁹ Toni Jodar és ballari, mestre i performance. Imparteix diferents tallers de moviment per a estudiants, professionals i artistes d'altres àmbits. Difusor de **Explica Dansa**, un projecte especialitzat en dansa per a la formació i creació de públics

artístiques més actuals. Un moment crucial, en el que la dansa va patir una gran renovació, va ser en el paradigma Postmodern⁷⁰, la nova concepció del cos aporta consciència corporal a la dansa moderna, que fa aparèixer diverses escoles gimnàstiques, més liberals, en què joves de diferents sexes cultivaven el cos, com escriu Schlicher⁷¹ (1987). A principis de segle XX, hi ha un clima d'experimentació a Alemanya, marcat per una tendència a la modernitat. Emergeixen moviments de joventut i de reforma de la vida, barrejant diferents àmbits artístics com el llenguatge musical, el pictòric, poètic i teatral. En Alemanya i Europa central apareix el moviment expressionista a principis del segle XX i es desenvolupa en el període d'entreguerres. Apareix la figura de Rudolf Laban, teòric i coreògraf de la dansa moderna i Mary Wigman⁷² com a deixeble. Al començament de la I Guerra Mundial tot es paralitza. L'horror de la guerra, la censura teatral alemanya i les ganes de renovació fan aparèixer gèneres de Cabaret. La dansa d'*expressió* de principis de segle es transforma en *expressionista*. Es multipliquen les escoles de dansa a les ciutats, amb múltiples realitats: dansa lliure, dansa expressió, dansa expressionista, dansa natural, dansa moderna... Apareix gran diversitat de danses especialitzades. Però amb l'arribada de Hitler al poder, el règim nazi afavoreix la cultura de l'educació física i les danses col·lectives, perdent la individualitat.

L'època nazi i la II Guerra Mundial (1939-1945) suposa un gran daltabaix per la dansa moderna dels anys 20-30, que no renaixerà fins entrats els anys 60. Els artistes alemanys exiliats van realitzar un gran treball per assegurar el moviment modern d'Alemanya a Argentina, EEUU, Europa (Anglaterra, França...).

Un cop conegut l'Holocaust i els terrors de la guerra, la dansa *expressionista* no es va poder desvincular de les relacions històriques que van provocar els nazis. Per tant, s'obliden dels nous llenguatges dansístics alemanys sorgits en aquesta època per tornar la mirada a l'època neoclàssica de la dansa. Però malgrat no ser visible en espectacles per estar prohibits, hi havia un moviment pedagògic important dins les escoles dels coreògrafs censurats. Als anys 60 i 70, és quan rebrota el concepte de dansa-teatre (TANZTHEATER). Es reobrirà la Folkwang Hochschule de Kurt Jooss al 1949 en Essen i l'estudi de Mary Wigman a Berlín. Ambdues escoles de dansa preparen les noves generacions de coreògrafs

⁷⁰ Dansa postmoderna és la dansa sorgida a finals dels seixanta o dels vuitanta del segle XX (les dates es troben en polèmica), se situa en un període de temps entre la dansa moderna i la dansa contemporània.

⁷¹ Susanne Schlicher (1957), va estudiar teatre i germanística a la Universitat de Viena i es va doctorar al 1984. Va treballar com assistenta de dramaturgia amb el coreògraf Hans Kresnik. És una entesa de teatre-dansa en la docència i en la investigació.

⁷² Mary Wigman (1886-1973) va ser una ballarina alemanya, principal impulsora de la dansa expressionista amb les tècniques del moviment desestructurat que va provocar gran efecte en la Dansa Moderna.

alemanys que engeguen un moviment sorgit a Alemanya, entre mitjans i finals del s. XX, i està vinculat al seu context històric i cultural, per tant és fruit d'una forta renovació de gran riquesa creativa en disciplines artístiques. La dansa agafa embranzida i utilitzarà altres arts per expressar-se i ser independent.

En resum, a principis del segle XX, el treball artístic fa culte a l'eloqüència del cos en l'anomenada avantguarda teatral, amb autors com Antonin Artaud (teatre de la crueltat) i a Bertolt Brecht (teatre èpic: estranyament). El Teatre-dansa hereta la teoria èpica i el teatre del llenguatge corporal: Sorgeix una especial atenció pel cos i per la biografia corporal individual; es substitueix el ballet clàssic, amb les seves regles i puntes; s'abandona el triomf de l'ànima sobre el cos i les seves limitacions com el salt arabesque, a escena predomina l'emocionalitat. En aquesta renovació la dansa es rebel·la i mostra que darrera dels moviments estan persones de carn i ossos que senten, opinen i respiren. Pina Bausch⁷³ mostra els seus ballarins des de diverses perspectives, potenciant el món del cos, l'exhibició i qüestionant les lleis artificials del moviment. Als anys 60 i els 70 s'atreveixen a infringir totes les normes establertes i la dansa va experimentar una millora qualitativa d'èxit internacional. Com a la matèria de les Arts Escèniques i Dansa la docent centra una part del treball en el Teatre-Dansa i en les noves tendències, s'ha investigat el seu llenguatge i context.

A mitjans de s. XX es potencia el Teatre-Dansa com apunta Schlicher (1987). La continua insatisfacció de la postguerra marca expressions de provocacions a l'àmbit de la pintura, el cinema i el teatre. És un moment d'investigació en els espectacles i sorgeixen com a productes nous: *Performance art*, *Happening* i l'*Espectacle multimèdia* (que prové de l'avantguarda americana amb el ballarí i coreògraf Cunningham⁷⁴). Els nous paradigmes en els que es mouen les Arts Escèniques i la Dansa es manifesten en noves formes de representació, provocació i trivialitat. És el moment en el que la dansa trenca amb la Dansa Clàssica acadèmica. A la taula 1 es pot identificar de manera esquemàtica els creadors de la ruptura amb la dansa clàssica a finals del s. XX i les noves renovacions a principis del s. XX i als anys 60-70.

⁷³ Pina Bausch (1940-2009) va ser ballarina, coreògrafa i directora alemanya pionera en dansa contemporània. Creadora de la companyia Tanztheater (Wuppertal).

⁷⁴ Merce Cunningham (1919-2009) Ballarí i coreògraf estatunidense.

Taula 1

De la Dansa Moderna al Teatre-Dansa

Època	Creadors/es	Deixebles	Deixebles
Finals s.XIX	Isadora Duncan (1878-1927) DANSA LLIURE AMÈRICA	Rudolf Von Laban (1870-1958) COREÒGRAF I TEÒRIC DANSA MODERNA	Jaques-Dalcroze (1865-1950) VIENA COMPOSITOR, RITME
Principis s.XX DANSA MODERNA EN ALEMANYA	PRIMERA GENERACIÓ Rudolf Von Laban (1870-1958) COREÒGRAF-TEÒRIC Dansa moderna Primer en anomenar el concepte Teatre-dansa	Kurt Joos (1901-1979) Dansa expressionista Folkwang Tanztheater	Mary Wigman (1886-1973) Dansa expressionista
Anys 60-70 Forta renovació Teatre-dansa	Influència Americana Tanz-Forum Colònia Martha Graham (1894-1991) Merce Cunningham (1919- 2009)	Pina Bausch (1940-2009) Tanztheater Wuppertal Susanne Linke 1944 Folkwang Tanztheater	Susanne Linke 1944 Gerhard Bohner (1936-1992) Tanztheater Bremen Treballa amb Oskar Schlemmer i la Bauhaus.
Anys 60-70 Forta renovació Teatre-dansa	Hans Kresnik 1939 Tanz-Forum Colònia Companyia a Heidelberg Estil anarquista Amb Erwin Picastor: teatre polític	Reinhild Hoffmann 1943 Tanztheater Bremen/Bochum	

La dansa és una disciplina també oblidada a l'Educació obligatòria, malgrat que ha estat present des dels primer rituals en les èpoques primitives de la humanitat. La varietat de cultures arreu del món ha generat diferents llenguatges artístics on el cos ha pres una importància rellevant, per aquest motiu, cal inspirar als joves la curiositat per descobrir-los. L'obertura d'altres camins artístics a l'educació, no tan coneguts per als adolescents, però rics en treball emocional, coneixements corporals i tradicions culturals, fa que aprenguin a valorar les persones d'arreu del món, investigant el context històric i social i que despertin l'empatia artística i cultural. Laban (2020) explica la importància de l'art del moviment que engloba tot l'àmbit de l'expressió corporal, verbal i musical, és a dir un treball holístic en tots els sentits.

“L'art del moviment a l'escena inclou un espectre molt ampli de l'expressió corporal que inclou la paraula, l'actuació, la cura, la dansa i fins i tot l'acompanyament musical. El teatre parlat i la dansa musical són, però flors tardanes de la civilització humana. El moviment s'ha fet servir sempre amb dos objectius diferents: la consecució de béns tangibles a la feina i la recerca de valors intangibles en l'oració i el culte”. Laban (2020: 34-35)

La dansa, per ser representada necessita del temps, de l'espai i de l'acció dels cossos segons Laban (2020); a la poètica d'Aristòtil (2016) es citen les tres unitats teatrals respectades llargament en la història, com les úniques: **Unitat de temps, unitat d'acció i unitat d'espai**. Segons la unitat de temps, s'aconsella que l'obra ha de passar en un mateix dia amb un màxim de 12 hores. A la unitat d'acció, només ha d'haver una acció en la trama de l'obra o com a màxim dues, si estan relacionades i per finalitzar la unitat de l'espai, s'ha de reduir a un o dos espais. D'aquesta forma, Aristòtil volia evitar confusions en els espectadors. En l'actualitat, s'han trencat les regles aristotèliques i poden confluenciar, al mateix temps, dues accions en l'escena, s'observen canvis en l'ordre del temps i les obres poden tenir la durada més llarga que només un dia. Per als adolescents aquest canvi els proporciona motivació per la novetat, ja que estan acostumats a la narració dels contes o històries que tenen tres grans estructures: Introducció, nus i desenllaç, i la possibilitat de **fragmentar l'estructura narrativa** ocasiona als joves una distorsió en els esquemes mentals i els obre la ment cap a una actitud més oberta i creativa. En aquest sentit, la dansa ha contribuït en l'evolució del canvi d'estructura, com el cas de la dansa contemporània postdramàtica, posant d'exemple el treball de Pina Bausch amb *Teatre-Dansa*. La creació de nous llenguatges artístics va donar peu a la fragmentació aristotèlica i a investigar **nous codis escènics**.

Bausch, en Wenders⁷⁵ (2011), es considera la millor coreògrafa del segle XX. Les seves obres, fugen de l'estructura narrativa i de progressió lineal com recomenava Aristòtil, es van construir a partir d'episodis aïllats. Larrain (2006) descriu les peces de Pina plenes de múltiples accions escèniques simultànies, imatges impactants, on utilitza les experiències específiques dels seus ballarins, plenes d'activitats quotidianes, de textos dirigits al públic i de varietat de bandes sonores. La forma de treball de Bausch (Schlicher, 1987), amb la seva companyia, Tanztheater⁷⁶ es basava en la creació del text narratiu col·laboratiu, les seqüències s'inventaven a partir d'improvisacions i preguntes formulades als seus ballarins. Amb aquesta tècnica, la coreògrafa crea un llenguatge personal: Sense perdre

⁷⁵ Wim Wenders (1945) és guionista, productor, actor i director de cinema alemany.

⁷⁶ Tanztheater, companyia de dansa de Bausch <http://www.pina-bausch.de/en/>

espontaneïtat, amb peces fragmentàries i de caràcter provisional. Utilitzava les respostes dels seus ballarins per posar-los reptes de moviment, d'aquesta forma la companyia construïa la dramaturgia com una composició polifònica de totes les veus. Als seus espectacles l'escenografia pren un pes important, acompanyada de grans escenògrafs com Rolf Borzik i posteriorment Peter Pabst, que transformaven l'espai escènic en un espai natural. Els objectes a escena eren obstacles que formaven part de la creació de la dansa, dins el plaer i el risc. Per a la coreògrafa, les peces de dansa eren illes, refugis enmig de la realitat social. La influència del cinema aporta una concepció cinematogràfica a les seves peces que eren clares, creatives i precises. El Teatre-dansa no creix línia sinó en moltes direccions. Cada peça és un nou repte, un nou perill amb el tema escollit. Els temes, les accions i la interpretació improvisada que utilitzava en els seus espectacles es convertien en peces elaborades amb rigor. La temàtica de les coreografies de Bausch es relacionaven amb la pèrdua d'humanitat, amb la vida, plasmaven la realitat, buscaven la sinceritat, mostraven la naturalesa originària, en conclusió estaven carregades de dimensió poètica i interpersonal. Tot i que part de la societat de la seva època no entenia els seus espectacles, i de vegades marxaven de les representacions perquè les consideraven massa innovadores, també hi havia un públic totalment fascinat per la provocació i la bellesa que apareixen en els seus espectacles.

Bausch va donar amplitud al concepte de teatre-dansa. Larrain (2006), cita a Bausch: "No m'interessa el moviment. M'interessa el que mou a les persones. Les meves obres creixen des de dins cap enfora."

A l'espectacle **Cafè Müller** de Pina Bausch, tota l'obra es desenvolupa en un cafè, fent homenatge al cafè que tenien els pares de Pina quan era petita, predominen en l'escenografia cadires que aniran marcant els espais de l'escena, com es veu a les imatges.

"Cafè Müller, estrenada el 1978, és una de les peces emblemàtiques de Pina Bausch. [...] La posada en escena és senzilla, sense artificis. Només hi ha una cafeteria, taules, cadires buides a la penombra i sis persones. [...] Quan la dansa acaba no queda ningú a l'escenari, només hi ha cadires i taules desordenades, la cafeteria queda tan buida i regirada com l'ànim dels espectadors." Godínez (2016:1)

La coreògrafa deixa a consciència al ritme intern dels ballarins i els objectes, com és el cas de les cadires, fa que els ballarins ensopeguin i es destorbin.

“Els cossos de carn i ossos s'entremesclen amb els cossos de fusta dels mobles. La cafeteria és més que una escenografia, és el marc que conté els cossos de sis performers i és també la creació d'un espai que ens mostra com les taules sense menjar són una altra cosa, com les cadires buides són més que objectes per seure. En aquest sentit, reprenem el terme derridià diferència, segons el qual, la llengua o tot codi, inclòs el de la convenció escènica, “es constitueix històricament”. Cadires i taules cobren nous significats quan les veiem al teatre interposant-se, resistint i suportant el cos dels ballarins.” Godínez (2016:2)

A la figura 16 es fa un recull de diferents escenes de l'espectacle.

Figura 16

Pina Bausch i la seva companyia de dansa-teatre en Café Müller. Imatges de l'espectacle, You Tube.



El treball amb adolescents proposat per Bausch en Kontakthof (2008) conté una línia prima entre l'emocionalitat real i l'art d'imitar. A l'Educació Secundària, i sobretot en les edats compreses entre 12 i 16, els joves estan formant la seva pròpia identitat i el treball que proposa Bausch convida a investigar-la. Entre els adolescents, s'accepta i es valora positivament el treballar emocional. A la majoria dels joves els agrada ser escoltats, ser

centre d'atenció i que se'ls doni l'oportunitat de mostrar les seves indagació sobre el món en escena. Aprenen a despullar-se de la tragèdia emocional de les seves vivències, per poder verbalitzar-la corporalment i oralment a escena, però cal estar alerta, el mateix motiu que impulsa els joves a expressar emocions viscudes també pot potenciar la seva inhibició, per tant és molt important la cura del grup, la confiança i establir una zona de confort i benestar a la companyia-aula. A més, el teatre té un efecte catàrtic, de purificació, ja que la sinceritat i honestat en escena els ajuda a desenvolupar l'art de la imitació amb un altre rigor i qualitat. A la figura 17, es presenten els fotogrames de l'espectacle Kontakthof (2008) que Pina Bausch va treballar amb 3 generacions: Ballarins (1978), amb persones grans (2000) i amb adolescents (2008).

Figura 17

Pina Bausch treballant amb adolescents, Kontakthof (2012). Imatges de l'espectacle en You Tube.



Les AE com a potenciadores de canvi en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural a l'etapa d'ESO. Vela, F (2022)

“Kontakthof és un lloc de trobada per buscar contactes... Busca't tu mateix. Rebutja. Amb por. Amb desitjos. Decepcions. Desesperacions. Primeres experiències. Primers intents...” Bausch (Wendenders, 2011: min 2:36)

L'espectacle Kontakthof es desenvolupa en un únic lloc, un saló de ball o teatre, un espectacle buit d'escenografia i amb fileres de cadires a les tres bandes de la sala menys la quarta paret, la del públic. Homes i dones s'asseuen en filera contra la paret i es mouen amb diferents ritmes. Hi ha dos plans que se solapen en l'espectacle, la cruesa de l'escenari buit amb la dansa grupal d'homes i dones que busquen proximitat i estima, però amb la pressió constant de mostrar-se davant els altres venent-se com animals. Mostren les dents, els cabells, els braços..., ensenyen el que valen. Els ballarins-intèrprets passen per diferents estats d'eufòria i pressió, mostren al públic la seva naturalesa, els seus desitjos i necessitats.

“El contrast entre l'àmbit privat (els complexos) i la seva exposició al públic en forma de desfilada de circ crea un efecte de distensió còmica. [...] Pina Bausch insisteix a destacar les lleis comercials de la dansa mitjançant una audició. El grup balla davant un home (que exerceix el paper de coreògraf): desfilen en diagonal sense ganes i, cada cop més cansats, reproduïxen una sèrie de gestos [...] Pina Bausch destaca la semblança entre el món de l'art i el quotidià, i posa èmfasi en el fet que sempre cal trobar alguna cosa sobre la que somriure junts.” Servos⁷⁷ (2017: 111-112)

L'obra repetida amb ballarins aficionats de més de 65 anys desperta una mirada totalment diferent, una bellesa diferent, d'envelliment, compassió, de gràcia.... Posteriorment es va fer amb adolescents d'entre 14 i 18 anys, atorgant a la peça un nou punt de vista.

Servos (2017) va recopilar durant trenta anys el treball de Bausch i defineix el teatre-dansa o la dansa-teatre (l'anomenen de les dues formes), com el **teatre de l'experiència**, un teatre que transmet realitat de forma estètica a través d'un enfrontament directe que el cos experimenta. El Tanztheater Wuppertal donava concreció a l'abstracció de la dansa i li atorgava consciència, emancipant-la dels seus propis mitjans. Bausch citada en Servos (2017) va crear una nova concepció de la dansa. El repte de treball amb adolescents dansa-teatre és molt atractiu ja que trenca límits, barreja gèneres i emocionalitat, malgrat que no sempre és acceptat per un públic que no està preparat per als canvis.

⁷⁷ Norbert Servos (1956) és considerat un dels majors especialistes de dansa-teatre a nivell internacional. Format en Teatre, Cinema i Televisió. estudia Filologia Alemanya i Filosofia. treballa com a dramaturg, docent, professor i lector editorial.

“La transgressió dels límits del gènere. La supressió de la separació que tradicionalment hi havia entre la dansa, el teatre i el teatre musical escapava a tots els intents de categorització habitual. Es tractava d'obres transversals que generaven controvèrsia i que, almenys al principi, gairebé ningú no va intentar entendre. En conseqüència, la seva acollida va experimentar un llarg procés d'acceptació per part de la crítica que era reticent a modificar els hàbits visuals i les estructures de categorització”. Servos (2017:30)

En l'actualitat, existeixen companyies de dansa que han seguit la línia de la dansa-teatre creant un propi llenguatge, és el cas de Batsheva Dance que neix al 1963, companyia de dansa d'Israel dirigida, avui dia, per Ohad Naharin⁷⁸.

"Al principi, amb la companyia fèiem cinc classes de ballet per setmana i una vegada a la setmana la classe la donava jo, que era una experimentació de moviment, una recerca física per cuidar el meu cos i evitar lesions. Amb el temps, ja fa 12 anys, vàrem reemplaçar les classes de ballet i vàrem implementar només el meu entrenament", comenta Naharin. El coreògraf, que fa 25 anys que és al capdavant de Batsheva, no es veu com algú que ha descobert alguna cosa nova, sinó que fa èmfasi que Gaga és una manera d'utilitzar millor el cos. El nom, que no té cap significat, va ser una ocurrència de Naharin que es va veure en la necessitat de designar una cosa que descrivia com la seva "forma de moure's" al llarg del temps. "Aquest llenguatge de moviment – perquè no en dic ni estil ni tècnica – infereix una escolta de les sensacions del cos. Ajuda el ballarí a atendre millor les seves limitacions com també el seu potencial per anar més enllà de la seva capacitat física" Ohad Naharin (Cuesta, 2015:1)

Ohad Naharin dirigeix les seves propostes cap a la línia de treball de Pina Bausch, cercar l'emocionalitat de l'intèrpret:

"El que passa és que no es tracta només de la coreografia, dels passos del meu repertori. Qualsevol persona podria fer Gaga, fins i tot ballarins amateur, el que és important és escoltar la gamma de sensacions del cos per poder dansar. La dansa és una escolta del cos", afirma el coreògraf." Ohad Naharin (Cuesta, 2015:2)

Naharin (Khan, 2019) explica que el procés de treball no s'acaba amb l'espectacle, al contrari, l'estrena és el principi d'un no procés, els cossos dels artistes s'adapten a l'espectacle i al públic i va cuinant-se l'espectacle, funció rere funció:

⁷⁸ Ohad Naharin (Mizra, 1952), coreògraf de la companyia Batsheva des del 1990.

“Canvio molt les meves peces però asseguro que si algú ha vist una primera versió i després veu l'altra, no pot identificar aquests canvis perquè són petits gestos, importants per a la narrativa de la dansa, però que no canvien el sentit de la creació. Per mi l'estrena és tot just l'inici d'un altre procés a la peça perquè crec que la coreografia ideal és la que sorgeix en connexió amb els ballarins que la interpretaran, i no sempre són els mateixos, així que l'obra ha d'anar adaptant-se a aquests cossos sense canviar la seva essència”. Naharin (Khan, 2019:2)

A la figura 18 es poden observar els fotogrames de l'espectacle Venezuela de la companyia de dansa, Batsheva. L'obra consta de dues parts, que comparteixen idèntica coreografia, però es canvien els intèrprets, la música i la il·luminació. A la primera part, els ballarins es desplacen per l'espai amb cants gregorians, i a la segona part la música és molt variada, des del rock fins al metall i el rap.

Figura 18

Espectacles de Batsheva dance. Imatges de l'espectacle. Youtube.



Naharin (2021) explica el llenguatge Gaga que ha creat per a la seva companyia promovent l'escolta activa entre tots els membres, busquen una connexió grupal entre els cossos dels intèrprets:

"Gaga desafia tasques multicapa. Som conscients de la connexió entre esforç i plaer, som conscients de la distància entre les nostres parts del cos, som conscients de la fricció entre la carn i els ossos, sentim el pes de les nostres parts del cos, però la nostra forma no està modelada per la gravetat. ... som conscients d'on mantenim tensions innecessàries, deixem anar només per portar vida i moviment eficient cap a on deixem anar. . . Estem activant el volum d'escolta del nostre cos, agraïm els petits gestos, estem mesurant i jugant amb la textura de la nostra carn i pell, potser som ximples, ens podem riure de nosaltres mateixos. Ens connectem amb la sensació de "molt temps", sobretot quan ens movem ràpid. Aprenem a estimar la nostra suor, descobrim la nostra passió per moure'ns i la connectem a l'esforç; descobrim tant l'animal que som com el poder del nostre imaginació. Som" Naharin (2021)

En l'actualitat, existeixen moltes companyies de dansa que innoven i trenquen la dramaturgia aristotèlica i busquen transgredir muralles entre la dansa, el teatre, el cinema, la música... Una companyia que destaca és la belga **Peeping Tom**, que està formada per un col·lectiu d'artistes de procedències i formacions heterogènies, va néixer a Brussel·les al 2000, seguint les ensenyances d'Alain Platel⁷⁹. El treball de la *Companyia Peeping Tom* està dirigit per Gabriela Carrizo⁸⁰ i Franck Chartier, una parella de ballarins que han incorporat el cinema, el teatre, la dansa, el llenguatge corporal, les propostes plàstiques, els cantants de lírica, la música en directe... utilitzen tots els recursos disponibles per narrar la història, com diu la pròpia Carrizo (2017). L'espectacle *Caravana* va ser el primer espectacle de la companyia i posteriorment van estrenar diferents trilogies: *Le jardin* (2002), *Le salon* (2004), *Le sous sol* (2007) i *Vader, Moerder* (2017) i *Kind* (2019). Carrizo (2017) confessa que va arribar a Europa al 1989 per conèixer grans figures com la Pina Bausch, i ara reafirma que la seva dansa no es limita al moviment i a l'abstracció, sinó que presenten una narració en un espai sempre molt definit. Carrizo i Chartier, des del 2000, han creat un llenguatge d'estètica hiperrealista fixat en un escenari concret, l'univers dels intèrprets és inestable, desafiant la lògica del temps i l'espai: hi ha relacions d'aïllament, malsons, pors i desitjos per mostrar la part més fosca dels personatges. Com diu Carrizo (2017), analitzant les seves obres, "les imatges o el treball físic és el resultat d'un confluïr en un espai i en un temps idees, sensacions, pensaments difícils d'anomenar, és la búsqueda del que no es veu a simple vista, de l'íntim, de l'amagat..." El treball que proposen als intèrprets-ballarins és

⁷⁹ Alain Platel (1956), director d'escena, coreògraf i escenògraf. Al 1984 va fundar *Les ballets C de la B* amb gran èxit en Bèlgica i a l'estranger.

⁸⁰ Gabriela Carrizo (1970) ballarina i coreògrafa. És directora de la companyia de dansa *Peeping Toom* amb Franck Chartier des del 2000.

d'investigació, han de buscar llocs amb el cos, llocs incerts, físics o estats desconeguts, on els cossos es contorsionen, es metamorfosen, sempre partint de l'humà. L'interpret és transparent, deixa visible allò que li passa físicament. Carrizo (2019) exposa: "Les nostres creacions no només entretenen, busquem costats foscos, ocults, el que espanta; surten coses que generen més por que no pas confort".

A la figura 19 es mostren els fotogrames de l'espectacle *Le Salon de Peeping Tom dance*. La peça tracta de la decadència d'una família que en un altre temps va ser rica, símbol d'un imperi en perill. La companyia busca un llenguatge físic que permet expressar el pensament, intentant atorgar-li la màxima càrrega emocional a cada acció.

Figura 19

Espectacles Peeping Tom dance. Imatges de l'espectacle *Le Salon* en You Tube.



Peeping Toom (2021) parteix de les relacions humanes molt properes, aprofundeixen en les relacions de parella, de paternitat i maternitat, relacions riques i complexes amb les parts fosques que comporten aquest tipus de relacions, com la soledat, l'absència... que es

reflecteix de forma cíclica. El temps treballat a l'escena no és lineal, s'alterna, salta, es congela en uns espais específics. La companyia ha creat un univers de finestres, vitrines, portes transparents per observar des de l'altre costat, mirar el que és íntim i el que és públic. També potencien el treball amb "zoom" (de lupa) per buscar el que està a dins o el que està a fora del punt d'atenció, és un recurs cinematogràfic que apropa el públic als espais interns. S'accentuen certs detalls, els objectes poden ser personatges, com en el cas d'una màquina dispensadora de café. Un altre recurs característic de la companyia és l'univers sonor, com s'escolta des de dins i des de fora, l'aigua, els líquids o la veu que s'expansiona. La companyia busca commoure el públic a partir de la sorpresa des de diferents punts de vista artístics, de sentiments paradoxals i xocants.

Una altra companyia emergent que fusiona dansa-teatre i meditació és la companyia **Humanhood** dirigida per Júlia Robert i Rudi Cole. Va néixer al 2016 i realitzen treballs que mesclen ciència i misticisme. Els seus espectacles tenen un segell cinematogràfic que integra de manera fluida i impactant els cossos (ballarins i públic), la llum i el so. Els espectacles tenen una combinació de la física quàntica amb la saviesa del misticisme oriental creant una gran fluïdesa de moviment. Les peces que creen formen un aliatge entre el creixement espiritual i l'artístic.

La trajectòria dels seus espectacles és exponencial considerant la joventut de la companyia i la pandèmia passada. En un principi els seus espectacles eren duets: Nomadis (2015), Zero (2016) i Orbis (2012). Posteriorment van incorporar cinc ballarins amb Torus (2019). La peça viatja pel Cosmos per acabar en el planeta Terra on els humans comparteixen i expressen un ritme en sinergia energètica.

"L'acurada tècnica dels ballarins de Humanhood que es mouen amb moviments oscil·latoris està molt marcada per un mètode de respiració – el moving breath – que connecta la respiració amb el moviment. Cole i Robert Parés van aprendre aquesta tècnica en un viatge a l'Índia el 2016 i l'han integrat en els seus muntatges escènics." Guàrdia (2019:1)

L'últim espectacle ∞ [Infinit] és una fusió holística de llum, cossos, música i públic que viuen en harmonia dins l'escena. Vuit ballarins proposen un viatge entre els quatre elements bàsics: Foc, Terra, Aire i Aigua amb una energètica posada en escena.

“∞ [Infinit] és la culminació del seu enfocament holístic personal, esculpint una nova forma d'experimentar una producció de dansa, on l'escenari del teatre es converteix en un espai sagrat propici per a les realitzacions internes. ∞ [Infinit] obre una porta a través de la qual es convida l'audiència a accedir a l'infinit que tots tenim a dins.”
Ribot (2022:1)

A la figura 20 es fa un recull d'alguns dels espectacles de Humanhood. Imatges d'Instagram

Figura 20

Companyia **Humanhood**. Imatges recollides de google.



La filosofia de corallitat que presenten les seves peces, en la que l'individu no és res sense el grup o la tribu fa un treball molt interessant per treballar amb joves. No cal que cap personatge destaquï però és necessari que tothom participi en el tot que genera el grup.

Una altra figura important dins del llenguatge del Teatre Visual o teatre d'objectes és la companyia de Philippe Genty i la coreògrafa Mary Underwood.

“El llenguatge que treballa és una barreja de dansa i interpretació meravellosa, engranada amb l'ús d'elements variats que aporten molta riquesa visual a l'escenari, i per descomptat les increïbles marionetes sortides de l'imaginari de Philippe. Aquestes darreres són les peces més especial de les seves postes, ja que manipulades pels mateixos actors es converteixen en vius protagonistes de cada escena”. Rodríguez (2015: s. p.)

Genty (2009) és un titellaire francès i dissenyador gràfic, va començar la carrera en un viatge al voltant del món, buscant titelles pròpies de cada geografia i va crear una pel·lícula *Le Tour du monde des marionettes* (1965), explicant tot allò que va veure i aprendre en l'expedició. A la figura 21 es visualitzen els fotogrames de diversos espectacles de Philippe Genty.

Figura 21

Espectacles de la companyia Philippe Genty. Font youtube.



Anomenat el mestre del teatre visual, Genty reivindica el llenguatge oníric. Es poden destacar espectacles que evocuen universos fantasmagòrics com *Ne m'oublie pas* (1992) i *Voyageur immobile* (1995), entre d'altres.

“Estranyament mai em vaig sentir atret per la màgia. Va ser assajar la creació d'imatges; intentar trobar el sentiment de meravellar o l'animisme de la infància, cosa que em va portar a treballar sobre la il·lusió. És una conseqüència, no un fi en si (...) Busco ressonar amb els nostres paisatges interiors, per emergir de les profunditats de les nostres pors, aquests somnis, aquestes vergonyes reprimides, aquests espais il·limitats, confrontant els desitjos impossibles, produint un impacte visual ” Genty (Gras, 2014:1)

Genty és expert en diferents tècniques de manipulació d'objectes que combina a la perfecció per crear imatges suggerents i oníriques.

“Philippe Genty concep les seves obres a través del poder creatiu, il·lusori i poètic de les imatges. Per a l'artista, el pensament en imatges és més llibertari i dóna infinites possibilitats, al contrari que les paraules, que tendeixen a racionalitzar i tornar les coses lògiques. La companyia de Philippe Genty és una de les més suggestives i poètiques de l'actual panorama artístic mundial, i ha presentat els seus espectacles als festivals més prestigiosos, com Nova York, Hong Kong, Perth, Adelaida o Cuba i recorregut Europa sencera, Israel, Japó , Brasil, Sud-àfrica i Austràlia”. Europa Press (2007: s. p.)

Per una altra banda a Catalunya, la poesia visual de Brossa⁸¹ (2003), inspira espectacles que no es basen únicament en un text, es redimensionen les possibilitats de crear amb les idees, els moviments, les imatges, l'espai sonor, l'espai plàstic...

“Essencialment sóc poeta. Actuó en moltes pistes, però el meu punt de partida és la poesia. L'únic que faig és vehicular-la per diferents canals. Decidir quin canal utilitzo és un procés automàtic, inconscient. De vegades faig poesia literària i d'altres vegades m'agafa per fer-ne de visual. Si el poeta té realment coses a dir, les pot expressar en diversos llenguatges sense que deixi de ser poesia. La meua producció teatral, per exemple, l'entenc com a poesia escènica, perquè és una poesia que necessita la quarta dimensió del teatre. El meu no és un teatre declamatori, o literari en el sentit estricte. És un teatre en què el text té tanta importància poètica com el tempo d'una pujada i baixada de teló o el color del maillot d'una ballarina. Tot hi va estretament lligat, com la lletra i la música d'una cançó” Brossa (Jané, 1992)

L'art, per tant, es troba envaint el carrer, els teatres, els museus, els auditoris, les cases, els espais íntims, les aules, etc. La inspiració vindrà quan es treballa de forma oberta a qualsevol estímul que provoca emocionalitat.

⁸¹ Joan Brossa (1919-1998) dramaturg, artista plàstic i poeta avantguardista català més important de la segona meitat del segle XX.

A la figura 22 es distingeixen diferents poemes visuals que poden ser treballats com a base d'improvisacions en el procés creatiu amb adolescents.

Figura 22

Poesia visual de Joan Brossa. Fundació Brossa.



2.3 Beneficis de les Arts Escèniques en l'educació

Roda (2010) considera que el teatre proporciona beneficis individuals i comuns a les persones; individuals perquè s'exterioritzen les emocions i s'estimulen els aspectes físics i psíquics, aportant una informació al docent molt precisa del llenguatge, del moviment i de l'espai que desenvolupa l'alumnat; per una altra banda, el teatre aporta beneficis comuns perquè la pràctica teatral genera relació humana i col·laboració, per tant, la satisfacció teatral prové de l'esforç generat per la sinergia creada en el grup.

Cal insistir que l'alfabetització teatral a l'educació és necessària, l'amplitud de la matèria dramàtica, disposa de contingut per a diversos cursos d'investigació si es vol aprofundir en l'art teatral. Ja s'ha parlat de la poca presència del teatre al currículum en l'educació espanyola obligatòria, la qual cosa fa que la majoria d'adolescents no disposin de referents culturals teatrals que els ajuden a entendre i desxifrar els espectacles que visualitzen i a construir els seus propis. Com explica Laban (2020), les emocions que es produeixen en escena són referents culturals sensibles, la seva idea de teatre és global, per a ell, el teatre

parla de la humanitat que tracta d'afrontar els conflictes que sorgeixen de la soledat de l'espècie, amb la tragèdia o la comèdia en el mateix nivell de plaer:

“Reflectit al mirall de la tragicomèdia, el públic contempla un personatge de lluita, fins a caure en la destrucció o ridícul. Les llàgrimes o el riure amb què el públic reacciona davant de la representació de les aventures internes o externes del personatge provoquen el mateix plaer.” Laban (2020:36)

El teatre proporciona als adolescents una recerca de l'ésser humà per poder plasmar-lo en escena. L'art de la imitació fa submergir-se en les profunditats de l'ésser, de les seves emocions i sensacions, de la seva corporalitat, ritme i pensament. Els joves aprenen a observar-se i a observar la resta de companys i del món. La creació de personatges pot ser una investigació enriquidora en descobrir les passions humanes que mouen les persones a realitzar diferents actes. Shakespeare ho dominava a la perfecció i els seus textos descriuen la gelosia d'Otel·lo, els dubtes i la bogeria de Hamlet, l'amor d'Ofèlia i de Romeo i Julieta, l'avarícia de Macbeth, la gola de Falstaff... com tants altres dramaturgs que han reflectit les debilitats i passions humanes en escena i han commogut al públic. Quan es parla de commoure cal fer referència al concepte de catarsi, que Aristòtil ja va definir, és l'efecte purificador de les passions que deriva de la contemplació de les obres d'art, especialment la tragèdia.

“L'art permet una formació humana que possibilita al participant dialogar amb si mateix, amb l'altre i amb el món tant en el cas dels infants com en el dels adults. Les activitats teatrals tenen com a fonament l'acció, el pensament i l'emoció. Necessitem fer entendre que l'art és de tots i per a tots i que el teatre disposa d'unes dimensions no solament formatives, sinó també creatives, que reclamen ser més valorades i difoses”. González (2016b:62)

Motos (2018) presenta un estudi en què recull declaracions i valoracions de joves valencians després d'experimentar la pràctica teatral. La investigació va ser dissenyada com a no experimental, transversal i descriptiva. A partir d'una metodologia qualitativa es van analitzar els resultats, per tant va ser una investigació interpretativa utilitzant com a eina d'investigació els grups de discussió. La mostra constava de 53 joves, repartits en 5 grups de discussió i es van trobar en els *II Encuentros de Teatro en la Educación* celebrats a la sala Inestable de València. En els resultats van registrar diferents categories i subcategories. A continuació es marquen els resultats més rellevants:

- **Beneficis amb el teatre:** Es produeix un **Canvi Personal**, ja que relacionen fer teatre amb l'expressió dels sentiments, inclou la identitat perquè consideren el teatre

com una eina de construcció de la identitat. Els joves aprenen a actuar en públic i a desinhibir-se; obtenen **Transferència**, la participació en les activitats teatrals els proporciona habilitats i recursos per aplicar-los en altres moments de la vida, és un llegat experiencial; descobreixen l'**Evasió**, ja que el teatre pot ser un espai de desconnexió exterior o dels problemes propis de l'individu.

- **Pensaments sobre el teatre:** Les **característiques del teatre** són la diversió, el llenguatge atractiu, el motivacional, la trama fàcil però de canvis constants... Es parla de temàtiques universals de les relacions humanes i les **raons** per les que **fan teatre** són viure altres personatges, entrar en altres mons, s'obliden de la resta del món, mostren sentiments, etc.
- **Reptes i riscos:** Participar en les activitats teatrals els suposa **reptes** com la **creació** d'un espectacle, un treball on han de prestar atenció i saber transmetre el que senten al públic i es consciencien de la necessitat de **compromís**, ja que tothom té un paper important i cal un compromís grupal.
- **Autoconsciència emocional:** Desenvolupen l'**expressió de sentiment**. El teatre els dona l'oportunitat d'expressar-se lliurement i de reconèixer els sentiments dels altres i experimenten **seguretat perquè** el grup es percep en un entorn de confiança i seguretat.
- **Relacions Personals: Fomenten les relacions d'amistat**, el teatre és un mitjà per enfortir les relacions socials i senten **recolzament**, és el sentiment de sentir-se protegit pel grup.

Hugon⁸² (2016:1767) en un estudi amb 176 estudiants d'Educació Secundària, involucrats en un programa de teatre en l'escola, també demostra que "l'experiència teatral té un efecte positiu en l'autoestima global i emocional mentre que la dimensió social de l'autoestima està més influenciada pel significat i el valor assignat a l'activitat". L'estudi posa de manifest l'interès dels joves en realitzar activitats divertides i creatives que desenvolupen habilitats socials necessàries per la construcció de la pròpia identitat.

Respecte a iniciar-se en la pràctica teatral, els joves depenen de la influència familiar i la comunitat educativa, per tant la societat realitza un paper primordial per la formació teatral dels futurs adults.

⁸² Mandarine Hugon, professora titular de psicologia a la Universitat d'Orléans (França).

Per una altra banda, Gisbert⁸³ (2019) també apunta els beneficis que aporta el teatre, recull testimonis com el de Carles Sala, professor de l'Institut de Teatre de Barcelona, en el que assegura que el teatre millora les relacions amb els companys, augmenta la confiança personal i s'empodera el propi cos i reafirma el seu caràcter. L'estudi psicològic dels personatges ajuda els joves a separar el jo-identitari del jo-intèrpret, i aquest fet els ajuda a un millor enteniment propi. Uns altres beneficis que ha destacat Gilbert (2019) són els intel·lectuals perquè s'exercita la memòria mental, amb els textos que s'estudien, cal que els analitzin per entendre'ls i posteriorment interpretar-los amb l'emocionalitat del personatge. Simultàniament a l'obra de teatre també s'incrementa el nivell cultural, l'intel·lectual i corporal de la persona perquè es treballa el context, l'estructura de l'obra, l'escriptura i l'autor de la dramaturgia. En un procés de creació col·lectiva també hi ha una investigació prèvia que comporta riquesa cultural de recerca del tema a tractar. Un altre benefici que ha destacat el professor Sala és la humilitat, l'alumnat a l'escenari se sent vulnerable i aprèn a ser condescendent l'un amb l'altre, creant un vincle més compacte en el grup. Carles Salas i Cecília Bové en Gilbert (2019) anomenen 16 valors educatius del teatre per a criatures i adolescents que el practiquen:

1. Reforcen la seguretat.
2. Adquireixen confiança en ells mateixos.
3. Augmenten el rendiment intel·lectual.
4. Incrementen la memòria mental i la corporal.
5. Fan créixer l'empoderament del caràcter i el cos propis.
6. Accepten el propi cos.
7. Respecten la diversitat dels altres.
8. Treballen per aconseguir un cos i una ment més saludables.
9. Saben confrontar-se davant del públic.
10. Adquireixen disciplina perquè aprenen que cal un entrenament diari per aprendre un text i representar-lo.
11. Aprenen a treballar en equip.
12. Incrementen la comprensió lectora dels textos.
13. Aprenen a escoltar els companys de classe.
14. Estimulen la memòria.
15. Empatitzen amb altres persones, perquè han après a posar-se dins la pell d'altres personatges.

⁸³ Trinitat Gilbert, periodista especialitzada en gastronomia i educació a diari ARA. Professora a la Universitat Pompeu Fabra i a la Universitat de Barcelona.

16. Perden timidesa i vergonya a l'hora de parlar en públic

En la mateixa mirada, Esterri (2004) considera el teatre com a eina d'intervenció socioeducativa i valora la importància del teatre com a facilitador en el treball de coneixement d'emocions, en la construcció de la identitat personal per millorar la comunicació i en l'increment de vincle en les relacions interpersonals.

La dansa també proporciona beneficis directes, com diu Jodar (2014), sobre la salut perquè aporta resistència, força muscular, flexibilitat, elasticitat, autoestima, estabilitat emocional i sensació de benestar. La *Dansa Moviment Teràpia* ajuda a tractar l'autisme, la depressió, les addiccions, la hiperactivitat, etc. També és beneficiosa per a les persones amb discapacitats físiques, psíquiques i sensorials perquè a expressar idees i emocions; i potencia la capacitat creativa, l'autoconeixement, la integració, la responsabilitat, la memòria i la coordinació. Per tant es pot concloure que la dansa és una art escènica, integradora, saludable i educativa.

"L'adolescència és una de les edats més complexes del desenvolupament de l'individu; es tracta d'una etapa plena de tabús i en què la Dansa també pot tenir una incidència molt positiva. "Si els agrada ballar i el professor connecta amb ells, els beneficis són molts: coneixen més el cos i accepten els canvis, agafen seguretat i els hi puja l'autoestima", explica Susana Pérez, doctora en Psicologia i ballarina. El treball de la mirada és molt important, "se senten insegurs i comencen a mirar de forma perduda, i els desplaçaments diagonals i els moviments directes els donen molta seguretat". (...) "El que investiguem, i sabem, des de fa 10 anys, que la Dansa augmenta l'autoestima i disminueix l'ansietat. A més, és un element de cohesió grupal molt important". Jodar (2014:17)

I ACTE: MARC TEÒRIC

RESUM DE L'ESCENA 2. LES ARTS ESCÈNIQUES EN EDUCACIÓ

En aquesta escena es fa un recorregut al llarg de la història del teatre i de la dansa dins de la renovació de la dansa en la que es potencia la dansa teatre i les innovacions dels espectacles totals que barregen disciplines. Per concloure, es parla dels beneficis de les Arts Escèniques i la Dansa.

El teatre i la dansa són unes disciplines molt arcaiques, des dels principis de les manifestacions artístiques juntament amb les pintures rupestres. Les Arts Vives són efímeres i no hi ha constància d'elles, només a partir de les pintures i posteriorment amb l'escriptura.

El teatre-dansa va néixer a Alemanya al segle XX, després de la segona Guerra Mundial el públic necessitava desconnectar de l'horror i van renovar la dansa i el teatre. Entre les coreògrafes de l'època, Pina Bausch ha continuat aquesta disciplina fins la seva mort a l'any 2009. També es parla d'altres companyies que tenen una forma de treballar al teatre-dansa incorporant nous llenguatges.

Finalment es fa un recull dels beneficis que proporcionen als adolescents el teatre i la dansa.

3. DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL DE L'ADOLESCENT

3.1 Concepte d'adolescència

“Si la teva vida quotidiana et sembla pobra, no culpis a la vida; culpa't a tu mateix per no ser prou poeta per despertar les seves riqueses”. Rilke (2008:1)

L'adolescència és una etapa més de la vida, en la qual, la persona es descobreix dins un cos que està canviant i dins una nova societat que obre les portes com a persona jove que es fa adulta. Hi ha moltes experiències diverses d'aquesta fase de la vida, algunes persones la recorden amb duresa, altres amb dolçor, o amb rebel·lia. Sigui com sigui la forma de viure aquest canvi, l'entorn que acompanya l'adolescent és essencial per a que trobi la pròpia identitat. Eva Bach⁸⁴, pedagoga i escriptora defineix el període de l'adolescència:

“És l'etapa del ple despertar a la vida i als grans temes de la vida, a un mateix, als altres, al món, a l'amor, a la sexualitat... És l'etapa de fer-se 2 preguntes essencials, que no són gens fàcils de respondre: què vull fer amb la meua vida i què tinc per oferir a la vida, al món. Té els seus propòsits, el seu sentit, les seves necessitats i les seves dificultats, també les seves meravelles, com totes les edats. L'adolescent se sent en terra de ningú, ja no és on era i encara no ha arribat a on va, té molts temors i neguits, de sobte tot canvia a dins seu i al seu voltant, ens necessita al seu costat i que l'acollim, l'orientem i l'acompanyem amb amor i “autoritat” (no autoritarisme), amb fermesa i tendresa alhora, amb delicadesa, respectant la seva essència, tenint cura de la seva dignitat i amor propi. Eva Bach, entrevista feta per l'autora”. Vela i Arqués (2019:10)

El terme llatí “*adolescere*”, significa *créixer, madurar*. Altrament dit, l'adolescència és una fase de transició entre la infantesa i l'edat adulta, que varia segons el ritme de desenvolupament de l'individu, però se situa entre els 11-12 fins els 18-20 anys. L'etapa de vida que estudia l'actual tesi és l'etapa d'Educació Secundària, entre els 12 i els 16 anys, anomenada etapa mitjana de l'adolescència. Cal considerar que al final de la fase de la vida adolescent s'arribarà a una maduresa biològica, a un desenvolupament físic i sexual, i a una maduresa psicològica en què es construeix una nova identitat. Els joves tenen diversos reptes a superar en aquesta etapa:

1. Desenvolupar les capacitats cognitives i emocionals. Tenen accés a un pensament abstracte i a un coneixement reflexiu, per potenciar noves formes de raonament.

⁸⁴ Eva Bach (1963) conferenciant, formadora i escriptora. És una pionera en la introducció emocional i el creixement personal en els àmbits educatius i familiar.

2. Construir la pròpia identitat. Acceptar els canvis corporals, establir noves relacions amb les famílies i aconseguir independència emocional i identitat sexual.
3. Descobrir noves habilitats socials per relacionar-se entre iguals i amb adults. Es comprometen amb uns valors propis i socials. Poden iniciar les relacions interpersonals com de parella per desconnectar-se del nucli familiar. Es vincula amb el procés d'emancipació, s'obre la possibilitat d'incorporar-se al món laboral o continuar estudiant. Sigui com sigui, s'obren per als joves, expectatives de futur.

En el pas de la infantesa a l'edat adulta, l'entorn en el qual creixen els adolescents contribueix a la seva evolució madurativa, no només l'entorn familiar sinó l'entorn del centre educatiu i les relacions que s'estableixen entre els membres de la comunitat.

Piaget⁸⁵ (1964), biòleg suís especialitzat en psicologia evolutiva, va manifestar que l'afectivitat i la intel·ligència van unides i contribueixen a l'adaptació de l'entorn. La noció d'afectivitat engloba emocions, sentiments, interessos o actituds amb d'altres, per tant el desenvolupament afectiu va entrelaçat al desenvolupament de la socialització, és a dir, les relacions interpersonals i el desenvolupament de la personalitat, la consciència que té l'individu de les seves capacitats i limitacions, anomenada també relacions intrapersonals. Piaget (1964) va establir quatre estats en el desenvolupament cognitiu d'una persona. El primer és l'estadi sensorial en edats compreses entre 0 i 2 anys. L'infant desenvolupa la imitació, interacciona amb el medi i participa en un joc experimental. El segon estadi és el preoperacional, entre els 2 i els 7 anys. Els infants participen en un joc simbòlic, adquireixen habilitat en el llenguatge i en la imaginació. El tercer estadi és el de les operacions concretes, els infants entre 7 i 11 anys, desenvolupen la raó i la lògica de manera limitada. Finalment el quart estadi, entre els 11 i 15 anys, és l'estadi de les operacions formals. Els adolescents adquireixen capacitat per formular hipòtesis, resoldre problemes i extreure conclusions abstractes. També es potencien les relacions humanes i es nodreix la identitat personal. És el moment de desenvolupar altres tipus de pensament. Els adolescents utilitzen la lògica i deixen de mirar-se a si mateixos per obrir-se a la societat i reafirmar-se dins la seva identitat personal.

⁸⁵Jean Piaget (1896-1980) va ser psicòleg experimental, filòsof i biòleg suís interessat en l'epistemologia genètica. Capdavanter en psicologia evolutiva, concretament sobre la infància i la teoria del desenvolupament cognitiu.

“L'adolescent, mitjançant la seva naixent personalitat, se situa com un igual de la seva gent gran, però se sent diferent, diferent a ells, a causa de la nova vida que s'hi agita. I llavors, tal com cal, vol superar-los i sorprendre'ls transformant el món.”
Piaget (1964)

L'adolescència és un estadi de trencament i de superació, malgrat que necessita l'acompanyament dels adults. El treball emocional als centres educatius pot ser crucial per desenvolupar la pròpia identitat dels joves i la recerca de la satisfacció personal. Si les famílies proporcionen un entorn favorable per expressar-se, conjuntament amb el centre educatiu, s'afavoreix una maduresa afectiva de la comunitat. A la figura 23 es visualitzen els 4 estadis del desenvolupament cognitiu de la persona segons Piaget (1964).

Figura 23

Els 4 estadis del desenvolupament cognitiu segons Piaget (1964)

Els 4 estadis del desenvolupament cognitiu segons Piaget, 1964

Estadi sensoriomotor
0-2 anys

L'aprenentatge es duu a terme a través de la imitació. La interacció amb el medi es realitza a través dels sentits i les respostes motores. Predomina el joc experimental.



Estadi preoperacional o intuïtiu
2-7 anys

La imaginació es desenvolupa i el llenguatge és un mitjà d'expressió important. Apareix el joc simbòlic en què simulen representar accions quotidianes i imaginàries. L'egocentrisme és característic en aquest estadi.

Estadi de les operacions concretes
7-11 anys

Es desenvolupa la capacitat de raonar a través de la lògica però sobre situacions presents i concretes. Distingeix realitat i ficció. El seu pensament es troba limitat pel que pot sentir, tocar i experimentar personalment

Estadi de les operacions formals
11-15 anys

Es desenvolupa la capacitat de formular hipòtesis i dur a terme la resolució de problemes. Es fa servir la lògica per extreure conclusions abstractes. Comença a interessar-se per les relacions humanes i la identitat personal. Desenvolupen altres tipus de pensament.

La vida afectiva de l'adolescència s'afirma mitjançant la doble conquesta de la personalitat i de la seva inserció a la societat adulta... la personalitat s'ha arribat a convertir en un producte social, està relacionada la persona amb el paper (persona= màscara teatral) que representa en la societat.

Jean Piaget

Biòleg suís, psicologia evolutiva (1896-1980)

Creat per Xesca Vela

Els joves poden viure el canvi de l'adolescència de forma brusca o de manera continuada. Com més suau sigui el pas d'una edat a l'altra, menys dificultat trobarà l'adolescent a l'etapa.

Erikson⁸⁶ (2020), psicoanalista rellevant en el desenvolupament psicosocial humà, va anar un pas més enllà classificant el cicle vital des del naixement a la mort de la persona. La seva teoria es basant en la teoria psicosexual de Freud, però ampliant l'aspecte relacional i social. Erikson (2020) proposa 8 etapes en el desenvolupament de la personalitat relacionant conceptes antònims:

1. *Confiança* Bàsica versus *Desconfiança* (0-18 mesos). Relacions psicològiques amb la mare.
2. *Autonomia* versus *Vergonya i Dubte* (18 mesos- 3 anys). La relació s'amplia als dos pares.
3. *Iniciativa* versus *Culpa* (3-6 anys). Relacions amb la família bàsica.
4. *Laboriositat* versus *Inferioritat* (6-11 anys). Relacions interpersonals a l'escola i al veïnat. S'aprèn a cooperar o competir.
5. Cerca d'*Identitat* versus *Difusió d'Identitat o Confusió* (11-20 anys). És l'època de l'**adolescència** fins a la primera joventut. Es potencia el grup d'amics, seguir als líders que els influencien i mantenir fidelitats. Els joves busquen la pròpia identitat i desperten sentiments d'integració o marginació social.
6. *Intimitat* davant *Aïllament* (20-40 anys). Adultesa jove. Les relacions socials passen a l'àmbit de l'amor i l'amistat; la solidaritat i l'aïllament; la generositat i l'egoisme.
7. *Generativitat* davant *Estancament* (40-60 anys). Adultesa mitjana. El treball i les responsabilitats familiars generen producció i cura dels fills, donen lloc a actituds *altruistes* o *egocèntriques*.
8. *Integritat* enfront de *Desesperació* (més de 60 anys). L'ésser humà afronta el doble problema de ser, pel que va ser, i anar deixant de ser. Saviesa i integritat enfront la insensatesa, desesperació o deshonestedat. Aquí es tanca el cicle psicosocial de l'home.

Erikson (2020) marca l'etapa 5 com la de l'adolescència, és l'etapa on els joves desenvolupen el caràcter psicosocial i cultiven les amistats. Per als joves és molt important

⁸⁶ Erik Erikson (1902-1994) fou un psicòleg alemany, nacionalitzat als EUA, influent en la teoria del desenvolupament psicoafectiu que descriu les etapes del desenvolupament humà.

ser acceptat pel grup i de vegades s'instaura la confusió de rols, per aquest motiu, els joves necessiten d'un bon acompanyament emocional. Es fa èmfasi en aquest factor emocional per justificar la necessitat d'una educació artística que proporcionï a l'alumnat nous referents i els mostri un camí per alliberar tensions, expressions i formes de comunicar-se. És una època per descobrir nous comportaments socials, noves actituds i valors que caldria encaixar en els diferents àmbits de la vida com el familiar, el de les amistats, el de l'institut... per a que els joves puguin construir un nou futur que s'obre al seu davant. La sensació que tenen els joves a l'adolescència de "total llibertat", fa que de vegades no sàpiguen gestionar correctament situacions de conflictes tot generant-los tensió o ansietat. Tant la família com els centres educatius els han de brindar la possibilitat d'autonomia i independència. Bach, en Vela (2019), deia que és important posar límits als adolescents sense limitar-los. És un treball ardu i un gran repte, per als adults, saber ajustar aquesta lluita de poders, però necessari per a que els joves puguin aprendre a acceptar les noves situacions, com a futurs adults.

Altres autors com Baltes, Reese i Lipsitt (1980) constaten que quan s'estudia el desenvolupament humà cal considerar les influències normatives de l'edat, de la història i les influències no normatives, les relacionades amb esdeveniments vitals. En definitiva el que les seves teories proposen és una perspectiva ecològica, és a dir, mirar l'individu dins del seu ecosistema, influenciat pel biòtop (el medi físic), la biocenosi (organismes vius) i les relacions que s'estableixen entre ells, com també assenyala Maturana⁸⁷ (2001).

3.2 Adolescents a l'Educació Obligatoria

El centre educatiu és un espai facilitador de comunicació i socialització, on l'alumnat forma part del tot dins la seva individualitat. Educar no només és transmetre coneixements sinó formar a les persones de manera holística per a que visquin en coherència amb el que son, amb el que pensen i amb el que fan.

3.2.1 El valor del desenvolupament socioemocional

El Portal Understood a càrrec de Clark (2014) defineix l'aprenentatge socioemocional com un procés per desenvolupar i utilitzar habilitats socials i emocionals. És un conjunt d'eines per gestionar les emocions, establir propòsits, prendre decisions, ser empàtics i assertius

⁸⁷ Humberto Maturana (1928-2021) va ser un biòleg, filòsof i escriptor xilè. Va desenvolupar el procés de l'autopoiesi, dins la biologia del conèixer.

amb un mateix i amb els altres. Tenir habilitats socioemocionals ajuda a relacionar-se amb el món de forma positiva, responsable i activa.

“L'aprenentatge social i emocional (SEL) és una part integral de l'educació i el desenvolupament humà. SEL és el procés mitjançant el qual tots els joves i adults adquireixen i apliquen els coneixements, les habilitats i les actituds per desenvolupar identitats saludables, controlar les emocions i assolir metes personals i col·lectives, sentir i mostrar empatia pels altres, establir i mantenir relacions de suport, i fer decisions responsables i afectuoses.” Casel.org (2020 s. p.)

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) enfoca l'aprenentatge socioemocional en 5 àrees competencials interrelacionades:

- **Autoconsciència.** Habilitat per **comprendre** les pròpies emocions, pensaments i valors i com influeixen en el comportament en diferents contextos. Desenvolupa la mentalitat de creixement.
- **Autocontrol.** Habilitat per **gestionar** les emocions, pensaments, comportaments de manera efectiva en diferents situacions i aconseguir fites i aspiracions.
- **Consciència social.** Capacitat a **comprendre** les perspectives i empaties dels altres, incloent la diversitat de cultures, contextos i origen. Apreciar la diversitat.
- **Habilitats per a relacionar-se.** Capacitat per **establir** i mantenir relacions saludables i de suport per poder funcionar eficaçment amb altres individus i grups.
- **Presa de decisions responsables.** Capacitat per prendre decisions i eleccions constructives sobre el comportament personal i interaccions socials en diverses situacions. Pensament crític i mentalitat oberta.

CASEL (2020) emfasitza la importància d'establir als centres educatius aquest tipus de pràctiques emocionals, no només a les aules, sinó al centre educatiu, extensible a les famílies i a tota la comunitat, per millorar l'aprenentatge social, emocional i acadèmic. En CASEL (2020) es considera beneficiós el treball en col·laboració conjunta amb famílies i organitzacions comunitàries. Bamford (2009), igualment comparteix la mateixa idea, ja que per contribuir a un clima cultural saludable de respecte, suport i de compromís s'ha de treballar conjuntament en el centre educatiu. CASEL, marca 4 entorns clau per al desenvolupament emocional: Aules, escoles, famílies i comunitats. Quan les famílies i les escoles s'alien, es construeixen connexions solidàries que reforcen el desenvolupament

social i emocional de l'alumnat. L'objectiu és que els estudiants es coneguin, es respectin i fomentin tolerància vers una conducta prosocial.

Paral·lelament, Maturana (2001) entén l'educació com el procés en el qual l'infant o els adults conviuen amb d'altres, en el moment que conflueixen persones, s'aprèn, hi ha una transformació espontània en l'espai de convivència, per aquest motiu Maturana (2001) compara els centres educatius amb un ecosistema establint connexions entre els éssers que conviuen i el seu entorn. Als centres educatius existeix un medi físic en el qual es relacionen els membres de la comunitat educativa. Tot engloba l'ecosistema emocional educatiu del que necessita cura.

El desenvolupament de les competències emocionals al centres educatius proporciona la capacitat per gestionar les emocions, segons Bisquerra⁸⁸ (2009), l'educació emocional és “un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular apropiadament els fenòmens emocionals i afectius”. És indispensable per al desenvolupament de les competències emocionals identificar la **consciència emocional**, la **regulació emocional**, l'**autonomia emocional**, la **sociabilitat** i les **habilitats** de vida per al benestar. El concepte d'educar no es redueix al centre educatiu sinó a tota la comunitat: la família, la societat i els mitjans de comunicació.

“La fonamentació teòrica de l'educació emocional no es limita a la intel·ligència emocional, sinó que pren en consideració altres referents com ara les aportacions de la neurociència, la tradició de les competències socials, l'autoestima, les investigacions sobre el benestar i la psicologia positiva, etc. Es tracta d'un marc teòric ampli i integrador que fonamenta una proposta d'innovació educativa”. Bisquerra i Pérez (2007; Bisquerra, 2000)

Per a Bueno (2014c:1), “l'**objectiu final de l'educació** és, o ha de ser, per sobre de tot això, o a la base de tot això, ajudar a **formar persones** que sàpiguen créixer **en benestar i dignitat**”. En altres paraules, l'educació ha de proporcionar a les persones estratègies personals i ha d'afavorir ambients per generar desenvolupament cap a processos de plenitud i d'integritat. El neurocientífic entén el concepte benestar, com la situació en què la persona troba satisfetes les necessitats de vida i dignitat. El treball emocional als centres educatius per aconseguir aquest benestar és bàsic i d'aquesta manera aportar les eines necessàries a l'alumnat per la gestió de l'**autonomia emocional**. Segons el punt de vista neurològic, s'explica que “una emoció és un patró de conducta predeterminat que es

⁸⁸ Rafael Bisquerra (1949) és catedràtic emèrit en la U. de Barcelona. Doctor en Ciències de l'Educació, llicenciat en Pedagogia i en Psicologia.

manifesta de forma preconscient, automàtica, davant qualsevol contingència de l'exterior, amb l'objectiu de fer-hi front de la millor manera possible". Al cervell es troben interaccionant, segons Bueno (2014c), la racionalitat i l'emoció en els que sorgeixen tres conceptes: emocions, estats emocionals i sentiments. Les **emocions** són respostes ràpides i automatitzades per preparar-se per l'acció, les **respostes ràpides** afavoreixen la supervivència per exemple el fàstic, la por, l'alegria, la tristesa, l'amor... Però no tothom viu les emocions igualment. **L'estat emocional** depèn de 3 factors: La genètica, les experiències o situacions viscudes i l'**educació**. En canvi, els **sentiments** són l'**experiència conscient** que té de les pròpies emocions quan passen per la raó. Les emocions són crucials en tots els aprenentatges vitals de la persona i el treballar de l'empatia és imprescindible en els processos educatius ja que és un mecanisme adaptatiu de l'espècie Homo sapiens que afavoreix la comunicació, la vida social i l'altruisme.

Bueno (2014e:1) defineix l'empatia com "la capacitat de viure com a propis els sentiments dels altres, de sentir el mateix que senten ells, la qual cosa permet entendre la seva postura, un aspecte de la nostra vida especialment important en cas de conflicte", malgrat ser una qualitat innata, l'empatia també "es pot entrenar i potenciar, o bé reduir i mutilar, a través de l'educació i els aprenentatges [...] A nivell neuronal, l'empatia resideix, en bona part però no únicament, en les anomenades neurones mirall, que ens permeten reflectir interiorment allò que veiem fer als altres, inclosos els aspectes emocionals i els sentiments", resumint l'empatia és una habilitat social que s'encomana. Ampliant el concepte, Bueno (2014e:2) relaciona l'**empatia** amb les **funcions executives** del cervell, que són "un conjunt d'**habilitats cognoscitives** que permeten l'anticipació i l'establiment de fites, el disseny de plans i programes, l'inici de les activitats i de les **operacions mentals**, l'autoregulació i el monitoratge de les tasques, la selecció precisa dels comportaments i les conductes, la flexibilitat en el treball cognoscitiu i la seva organització en el temps i en l'espai". En conclusió, per desenvolupar les funcions executives del cervell cal potenciar l'empatia a nivell emocional i social, aportant estabilitat a la persona.

L'empatia és una capacitat essencial a treballar amb els educadors, perquè desenvolupa una bona comunicació social. Els docents han d'evitar l'**apagada emocional** de l'alumnat, és a dir que no es desconnecti de les accions a fer, perquè en aquest estat **baixen la capacitat de retenció, atenció, curiositat, memòria, capacitat d'aprenentatge, motivació i relació social**. La formació continuada i especialitzada en la docència és

necessària, es reflexiona i es posa en dubte la metodologia emprada, i es busca millorar-la a través de la pràctica.

Acompanyant l'empatia, està l'assertivitat, que també és una capacitat a desenvolupar a la vida i a l'educació, aquesta capacitat per expressar el que cadascú sent sense ferir a les persones és una virtut d'eloqüència que cal desenvolupar. Bach (2015) complementa la definició d'assertivitat com una actitud orientada a crear climes de comunicació basats en la confiança, el tacte i el respecte mutu. A més, l'autora, remarca que l'assertivitat no és un conjunt preestablert de frases, tècniques i estratègies sense sentiments de fons veritablement amables, cal doncs reflexionar sobre què es diu, com es diu i els efectes que pot provocar per respectar-se i respectar els altres. I per últim la resolució de conflictes adquireix un gran protagonisme a l'educació ja que tan, infants com adolescents o adults presenten diversitat d'interessos que els porten a tensionar les relacions. Primer s'ha d'establir el vincle en tota relació per posteriorment realitzar qualsevol intervenció que sigui efectiva.

“A més, Freinet⁸⁹ (1999) introdueix activitats manuals i expressives per millorar la relació entre el professorat i l'alumnat, i reclama sempre els paràmetres del principi de l'activitat: a) Aprendre a partir de les pròpies pràctiques. b) Procurar desenvolupar el sentiment d'esforç personal de l'alumnat. c) Mantenir una actitud de superació personal constant i evitar les comparacions. d) Evitar la memorització repetitiva i no significativa dels aprenentatges. Freinet vol trencar la imatge del professorat autoritari que entra a classe per impartir la lliçó. Creu que la funció del professorat és ajudar a comprendre millor tot allò que envolta l'alumnat a desenvolupar-se dins de l'entorn i a voler compartir, sense vergonya, els seus dubtes”. Gonzalez (2016a:85)

3.2.2 El valor de la creativitat

De totes les competències bàsiques a l'educació, la creativitat té una rellevància en la tesi perquè s'expressa en tots els àmbits de la vida: la família, les amistats, l'amor, el lleure, els estudis, la ciència, l'art, etc). És una qualitat inherent a la naturalesa dels éssers humans perquè els ha ajudat a sobreviure en moments difícils i ha afavorit la seva evolució al transformar i inventar respostes. Cultivar la creativitat implica aprendre a adaptar-se als canvis que formen part de la vida.

⁸⁹ Célestin Freinet (1896-1966) va ser mestre i pedagog francès, creador de les tècniques pedagògiques Freinet.

La creativitat, segons Sánchez⁹⁰ (2021), serà una de les tres competències demanades en el futur a més de la capacitat de lideratge, les relacions interpersonals i una “bona actitud”, ja que la creativitat no depèn només d’uns elegits, la creativitat és necessària per l’autorealització personal i el desenvolupament professional. La mateixa autora critica la neoliberalització educativa i econòmica que exigeix a l’escola que formi persones: flexibles, capaces d’autogestió, que assumeixin la seva responsabilitat individual, que tinguin imaginació, que sàpiguen treballar en equip, que tinguin un esperit emprenedor a més d’instaurar la creativitat com una obligació. L’autora remarca que totes aquestes exigències utòpiques es poden dur a terme sempre i quan es dediqui temps, capital i formació, la qual cosa és precària. Romo⁹¹ (2009) considera que l’evolució cultural, científica i tecnològica de la humanitat és obra del pensament creador, no de la intel·ligència, per tant de la capacitat de produir coneixement nou.

La **innovació** relacionada amb la **creativitat** té una doble vessant, es pot produir de manera espontània i aleatòria o deliberada i sistemàtica, la segona forma, segons Sánchez (2021) és la que es promou per ser controlable, segura i sistemàtica i donar resposta a una nova economia en una societat globalitzada, s’utilitza en l’educació per a que l’alumnat sigui subjecte del seu aprenentatge social i actiu.

Romo (2009) descriu els set components de la creativitat:

- Habilitats d’infraestructura. La **intel·ligència** pròpia de l’**àmbit**.
- Coneixement. **Dominar** la disciplina.
- Destreses. **Estratègies** o habilitats pròpies del pensament creador.
- Deu o més **anys de treball** intensiu inicial. Per potenciar els components anteriors.
- **Qualitats** personals que afavoreixin la creativitat. Destaca la perseverança, la capacitat d’assumir riscos, apertura a l’experiència, tolerància a l’ambigüitat i autoconfiança.
- **Motivació** intrínseca. Significa interès per la pròpia feina, més que en els premis, diners o reconeixement social.
- Contribució de l’**atzar**. La serendipitat és un descobriment casual i imprevist en una investigació. Es produeix sense planificació i de manera inesperada.

⁹⁰ Aida Sánchez és professora en el Grau d’Arts (UOC) i en la Facultat de Belles Arts (UB) i en la d’Arquitectura de Suècia. El seu camp d’investigació són les pràctiques educatives en relació amb les arts i la cultura.

⁹¹ Manuela Romo és professora de la Facultat de Psicologia (UAM) i experta en la Psicologia de la Creativitat.

Per a Aizpún (2017) la imaginació es troba en el principi de la creativitat i sense ella la humanitat no es pot construir, per tant en l'àmbit educatiu, la creativitat, la imaginació i el joc són la base del desenvolupament, de l'aprenentatge i del creixement intel·lectual i humà.

Sánchez (2021) argumenta que hi ha poca càrrega lectiva de les matèries d'arts en les propostes de lleis malgrat que les arts siguin potenciadores de la creativitat que exigeix el mercat de treball. La creativitat, en l'actualitat, adquireix una gran importància en l'educació, per aquest motiu és imposada des del govern en les lleis educatives com la Llei General d'Educació (LGE del 1970), la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE del 1990), la Llei Orgànica d'Educació (LOE del 2006), la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE, 2013) i la Llei Orgànica 3/2020, del 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació (LOMLOE, 2020).

Aguirre⁹² (2017) no dubta del valor que la creativitat ofereix a l'educació perquè amplia la mirada, desubica posicions prèviament fixades i facilita la construcció de nous llocs per educar subjectes capaços d'integrar punts de vista diferents. S'utilitzen les arts per a qüestionar-se les seves pròpies visions i desenvolupar capacitats d'anàlisi.

Tot i que les entitats governamentals apelen al professorat i a les escoles a ser creatius i a construir-se creativament per iniciativa personal i lideratge, aquest col·lectiu educatiu ha de carregar amb la responsabilitat d'imaginar formes "creatives" i de mantenir la relació pedagògica amb el seu alumnat, en cas contrari seran els principals responsables de "matar" la creativitat de l'alumnat, malgrat que no se li destinin suficients recursos ni formacions. De fet, Sánchez (2021) denuncia la creença que per fomentar la creativitat s'han d'utilitzar pocs recursos i no requereix una inversió pressupostària important ni de docent especialitzat, hi ha suficient amb la voluntarietat de les persones. La mescla entre autonomia i privatització en l'educació crea descompensació i competència entre centres per ser innovadors.

"Un individu motivat que produeix idees innovadores com a forma de vida, amb ganes de realitzar-se i capaç de gestionar emocions com la frustració, és l'empleat ideal de l'economia creativa neoliberal. [...] El més probable és que els docents es proposin exactament el contrari: formar individus plens, autònoms, crítics, solidaris i no subjectes a la instrumentalitat econòmica. [...] Però tampoc no tindria sentit negar els condicionants econòmics i laborals". Sánchez (2021:74-75)

⁹² Imanol Aguirre és Doctor pel Departament de Filosofia dels Valors i Antropologia de la Universitat del País Basc.

Albertí (2021) defineix la creativitat com la facultat de crear o la capacitat de creació, un recurs per millorar les habilitats socials i comunicatives. Per a potenciar la creativitat que ajuda a desenvolupar l'autoestima i promou l'expressió, cal:

1. Desenvolupar el **pensament abstracte**.
2. **Estimular** el desenvolupament cognitiu.
3. Millorar les capacitats **comunicatives socials**.
4. Aguditzar i millorar la **resolució de problemes**.

La creativitat estableix noves connexions entre elements dissemblants, cal exercitar-la per despertar-la a edats primerenques, a partir dels 4 anys, Bueno (2015a), “la creativitat és consubstancial a la nostra espècie. Naixem amb ella, i quan som petits és quan més creatius som (la qual cosa no vol dir que la creativitat pràctica, que és la que ens permet fer avenços útils, no necessiti altres ingredients que sí que anem aprenent amb l'edat)”, a més indica que la creativitat disposa de tres components indissociables: **experiència, habilitat de pensament creatiu i motivació**. L'experiència a la qual es refereix és la viscuda per assimilar els aprenentatges; respecte al pensament creatiu, ho vincula amb la fluïdesa d'idees, alternatives o solucions. Els infants tenen capacitat d'estimular la creativitat de forma innata, a mesura que es madura i es sociabilitza apareixen els bloquejos mentals, mecanismes d'adaptació a l'entorn, sigui en l'àmbit escolar, en el familiar o en la societat. La creativitat és útil, però a mesura que maduren necessiten respondre o prendre decisions de forma ràpida i no reflexiva, citant a Bueno (2015a), “la millor manera d'aconseguir persones que d'adultes siguin més creatives és no desafavorir la creativitat en els nostres fills i alumnes, senzillament deixant que manifestin la que ja tenen ells mateixos i valorant-la sempre en positiu”. També De Bono⁹³ (1994) relaciona la **creativitat i el pensament divergent** amb la **flexibilitat cognitiva**, és a dir, la capacitat per canviar un esquema d'acció o funció segons si l'estratègia és eficient o no. Per tant aquesta capacitat inhibeix patrons de respostes anteriors i genera noves estratègies més eficaces.

3.3 Neurociència, com funciona el cervell

Aquest apartat és necessari per poder comprendre l'evolució madurativa del cervell, esbrinar com funciona l'aprenentatge segons les últimes investigacions i poder desxifrar el comportament dels joves des d'una mirada neurocientífica.

⁹³ Edward de Bono (1933-2021) escriptor i psicòleg maltès de la Universitat d'Oxford, entrenador i instructor del «pensament lateral»

La neurociència és un camp nou que obre noves possibilitats per entendre el cervell i el seu funcionament. Portero⁹⁴ (2018) afirma que el cervell és l'òrgan que sosté tot el que son les persones, els pensaments, els comportaments, les emocions i sobretot sosté els processos d'aprenentatge per adaptar-se als canvis de l'entorn. L'autora incideix que la base fisiològica de l'aprenentatge es troba en les modificacions realitzades per les connexions cerebrals i malgrat que el cervell sempre és plàstic, a etapes primerenques l'impacte és més gran. Als factors ambientals se li suma el factor d'herència genètica, la interacció d'aquests dos factors explica la conducta de la persona.

Els humans neixen amb un cervell molt immadur i de gran plasticitat. A causa del bipedisme, segons Rosenberg i Trevathan (2002), es va augmentar el volum cranial dels homínids malgrat que la pelvis femenina es va fer més estreta i per aquesta raó el cervell d'un humà té una mida cranial primerenca poc desenvolupada facilitant la sortida pel canal del part. Aquesta és l'explicació de la llargada de la infantesa i la necessitat de l'espècie humana de tenir cura dels seus descendents, transmetent-los la memòria col·lectiva i cultural de la societat on habita.

Portero (2018) explica el procés maduratiu del cervell en tres etapes ja que com s'ha dit abans, el cervell humà al néixer és molt immadur i necessita temps per créixer. Les tres etapes que remarca la neurocientífica són:

- 1a Etapa madurativa del cervell. Es desenvolupen primer les parts dels **processos sensorials i motors**. Aproximadament dels 0 als 6 anys.
- 2a Etapa Madurativa del cervell. L'escorça cerebral que madura més lentament té a veure amb el **llenguatge i el pensament simbòlic**. Cal que es desenvolupin ínuts lingüístics i activitats de joc simbòlic. També s'introdueix la lectoescriptura, el pensament racional, el raonament, la lògica matemàtica. Aproximadament dels 0 als 12 anys.
- 3a Etapa madurativa del cervell que triga més és l'escorça prefrontal situada en el lòbul frontal, en ella es troba la **memòria treball, la flexibilitat cognitiva i la inhibició conductual d'autoregulació** (per controlar la tendència impulsiva). Són les anomenades **funcions cognitives o executives**. Aquesta maduració s'assoleix

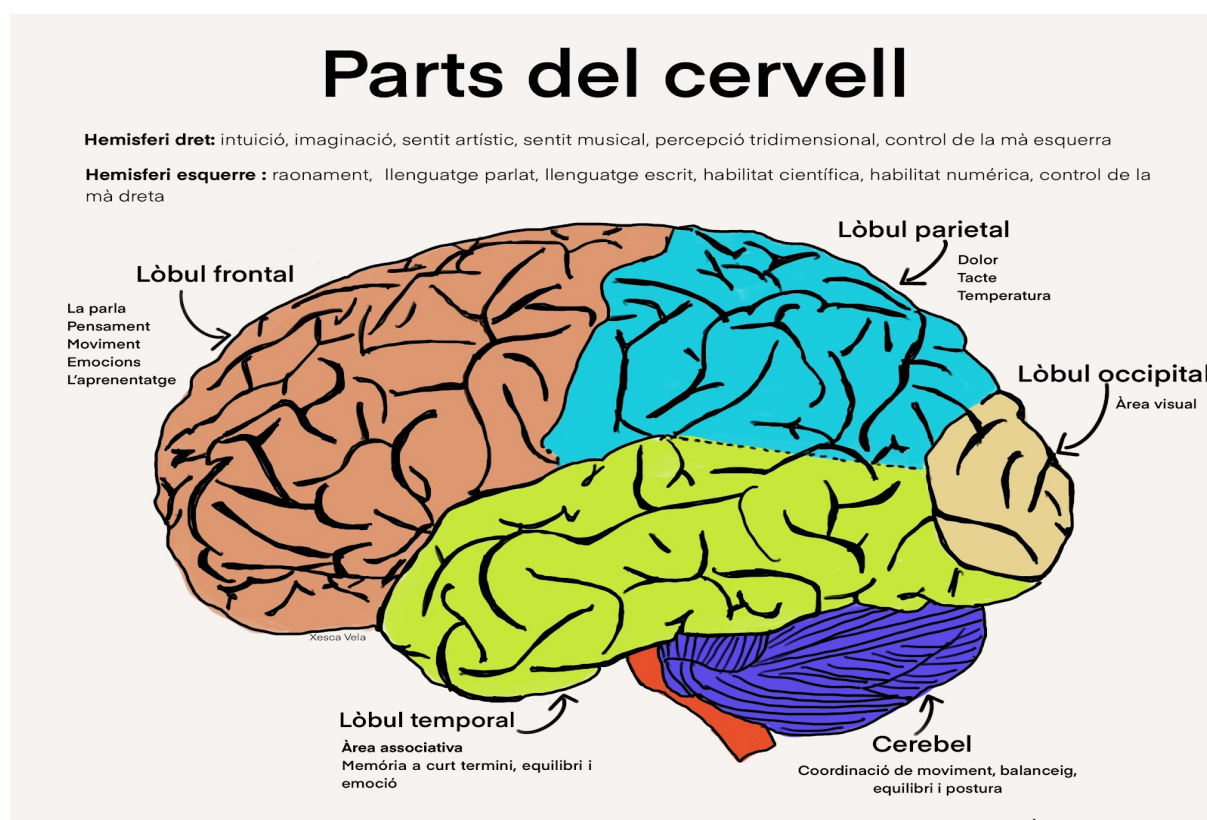
⁹⁴ Marta Portero és doctora i investigadora en Neurociència (UAB), Professora i coordinadora del Màster en Neuroeducació en ka Fundació Universitària del Bages (FUB).

passada l'adolescència, no es pot concretar l'edat perquè hi ha gran variabilitat de factors ambientals i genètics. El procés de mielinització on apareixen connexions neuronals més ràpides i eficients s'aconsegueix al voltant dels 24 anys.

A la figura 24 es representen les parts del cervell: El lòbul frontal, el lòbul temporal, el lòbul parietal i el lòbul occipital. El cervell madura de darrera cap endavant, des del lòbul occipital al frontal i de dins cap enfora (de la part reptiliana, a la límbica i finalment al neocòrtex).

Figura 24

Parts del cervell. Elaboració pròpia



Entrant en matèria d'aprenentatge, Bueno (2020) associa les emocions com a noves sinapsis neuronals per millorar l'aprenentatge o inhibir-lo:

“Sense emocions no aprenem. Estan comptabilitzades fins a 42 emocions diferents per bé que hi ha el consens de quatre bàsiques (por, ira, fàstic i alegria). Amb totes elles s'aprèn. El cervell interpreta l'emoció en clau de supervivència, i emmagatzema l'aprenentatge per fer-lo servir després amb eficiència. El problema de la por (a la mala nota, al fracàs, a la decepció dels adults) és que no fa venir ganes de continuar aprenent. En canvi, el plaer deixa una empremta a mitjà o llarg termini que incita a saber més la resta de la vida”. Bueno (2020:59)

Corroborant la teoria que lliga emoció i aprenentatge, Morgado⁹⁵ (2010) entén que els humans primer són emocionals i posteriorment racionals, perquè hi ha més connexions que van de les estructures límbiques subcorticals (estats emocionals) cap a l'escorça (estat racional) i no al contrari, per tant no hi ha raó sense emoció. Tota acció raonada té un component emocional més o menys conscient, per això les emocions determinen com es donen els processos d'ensenyament-aprenentatge.

De fet, Portero i Carballo⁹⁶ (2017) expliquen que els mecanismes de plasticitat cerebral es troben presents en les conductes realitzades i en totes les experiències que es viuen. Les autores asseguren que el cervell pel matí és totalment diferent al de la nit, per tota la successió de vivències i actes realitzats, per tant el cervell es troba en continu canvi físic i funcional i les emocions viscudes tenen gran impacte. Bueno (2020) afirma que si es vincula el plaer amb l'aprenentatge, els resultats deixen una petjada que desperta la curiositat per aprendre més i reconeix que la cooperació és clau per a l'educació, ja que la humanitat és sociable per naturalesa i s'aprèn amb els altres.

“S'ha vist que allò que el cervell percep com a màxima utilitat és l'acceptació, la valoració i el reconeixement social, per la qual cosa és aplicable a l'aula la importància del treball cooperatiu i col·laboratiu com una manera d'obtenir plaer social i fixar el que s'ha après.” Bueno (2020:124)

Un altre concepte necessari quan es treballa amb adolescents relacionat amb el plaer, és potenciar la motivació a l'aula, Bueno (2014f), defineix la motivació com una font de satisfacció on intervenen variables biològiques, genètiques, neuronals, psicològiques, de personalitat, socials i cognitives i per tant és una combinació complexa i canviant. A nivell psicològic, segons Bueno (2014f:1), “la motivació és un procés intern (un estat mental) que activa, dirigeix i ens permet mantenir una conducta adequada per a la consecució d'un objectiu concret”. El neurocientífic indica sis factors per potenciar la motivació:

⁹⁵ Ignacio Morgado (1951) és catedràtic i de Psicobiologia a l'Institut de Neurociència de la Facultat de Psicologia (UAB).

⁹⁶ Anna Carballo és professora del Màster en Dificultats d'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge (UOC) i formadora i investigadora en neurociències aplicades en l'àmbit educatiu.

1. Per motivar-se cal un **objectiu comú** que seria el mecanisme de resposta que posa en balanç necessitats i demandes i que vigoritza i energitza les persones, per fer les accions.
2. L'objectiu ha de respondre a una **necessitat o demanda concreta**. Per tant, per qualsevol aprenentatge s'ha de generar necessitat. Les accions a fer satisfan la persona si tenen la possibilitat de superar les dificultats. La satisfacció va acompanyada de descàrregues neuronals (els neurotransmissors implicats són serotonina, dopamina, endorfines, noradrenalina...), que activen les reserves d'energia del cos i provoquen plaer i optimisme.
3. Saber que hi ha **contratemps i que es poden superar**, contribueix a generar motivació. Sense motivació el cervell rendeix per sota de les seves possibilitats. La motivació vigoritza i fa que les persones siguin proactives. La motivació com a estat mental se situa a l'escorça del cervell, juntament amb els processos cognitius d'autoconsciència i presa de decisions. És per això que per motivar-se cal ser **conscient dels desitjos i necessitats**.
4. Contemplar **aspectes emotius, la cerca de novetats i la creativitat**. Un altre factor que nodreix la motivació és la recerca de novetats, el cervell accepta reptes.
5. **Acceptació social**, són aspectes socials relacionats amb recompenses i la valoració col·lectiva. Les recompenses a que fa referència són socials, relacionades amb l'acceptació col·lectiva, per evitar el bloqueig emocional, la desmotivació, ja que la ridiculització o la desaprovació frustra i desmotiva a la persona. L'humor amb tacte pot servir d'ajuda per a que la persona se senti acceptada.
6. **L'ambient** també influeix en la motivació, la temperatura, la llum, l'alimentació, el cansament...

A la motivació, també cal sumar un altre concepte molt important de les activitats educatives, el de proporcionar a la persona **descansos cerebrals**, com indiquen Portero i Carballo (2017), perquè en el repòs és quan es produeix l'activació de vies llargues cerebrals molt rellevants per l'associació d'idees, la creativitat, la consolidació de la memòria i la plasticitat. I aquest és un motiu per a que als centres educatius intercalin descansos cerebrals entre les activitats de consciència plena, i així proporcionar un major benestar a

l'alumnat. I com diu Mora⁹⁷ (2013), cal replantejar-se l'educació per potenciar l'aprenentatge de l'alumnat i la formació dels docents amb la nova mirada de la neuroeducació que proporciona nous coneixements del funcionament del cervell integrat amb estudis sociològics, psicològics i mèdics.

SEP⁹⁸ (2018) reconeix que a l'adolescència diverses regions del cervell experimenten un refinament, s'experimenta el canvi de depència fins l'autonomia. L'adolescent elimina connexions neuronals innecessàries, s'anomena la **poda sinàptica**, les estructures decisives es transformen, unes zones creixen i d'altres relacionades amb la maduració es renoven, es redueix la matèria gris i es perfeccionen les funcions cognitives. Aquesta reestructura cerebral necessita **major descans** i es desenvolupa la capacitat de raonament i control emocional. Pot ser un motiu pel qual els adolescents es troben cansats sense motius.

Per focalitzar en l'**aprenentatge del control emocional** cal investigar sobre el seu mecanisme d'acció, LaBar⁹⁹ i Cabeza¹⁰⁰ (2006) expliquen que quan es processa i es codifica un estímul amb forta càrrega emocional s'engega simultàniament una activació de les estructures límbiques (en concret l'amígdala) que alliberen neurotransmissors activadors: Adrenalina i noradrenalina, en regions de consolidació de la memòria: Hipocamp i escorça cerebral, la qual cosa provoca una potenciació emocional de la memòria. Paral·lelament, Ruiz¹⁰¹ (2020), director de l'International Science Teaching Foundation, aprofundeix en els factors emocionals de l'aprenentatge. La teoria psicològica constructivista aposta per un **aprenentatge actiu**, on l'alumnat aprèn a buscar activament els significats. Parteixen de la base que tothom posseeix uns coneixements previs (substrat) als que se'ls sumaran els nous coneixements establint xarxes de connexions entre ells. L'autor reflexiona sobre **tres factors emocionals de l'aprenentatge**: Les **emocions**, la **motivació** i les **creences**. Les **emocions** són **respostes** que genera el **cervell automàticament** davant estímuls que reben de l'entorn o de l'interior de l'organisme. Les emocions produeixen canvis psicològics i modulen l'aprenentatge. És per aquesta raó que cal donar importància al treball emocional professional a les aules i el d'autogestió, per part de l'alumnat individualment i

⁹⁷ Francisco Mora (1945) és autor i assagista espanyol. Doctor en Medicina a la Universitat de Granada i Doctor en Neurociències (Universitat Oxford).

⁹⁸ SEP, Secretaria d'Educació Pública.

⁹⁹ Kevin S. LaBar és professor de Psicologia i Neurociència (Duke University).

¹⁰⁰ Roberto Cabeza és professor de Psicologia i Neurociència (Duke University).

¹⁰¹ Héctor Ruiz (1980) és expert en Neurociència i Psicologia de l'Aprenentatge. Director de la "International Science Teaching Foundation" i assessor educatiu. Investiga en el camp de la Psicologia Cognitiva de la Memòria i de l'Aprenentatge.

col·lectivament. La **motivació** és un factor emocional de l'aprenentatge, és l'**estat emocional que impulsa a emprendre i realitzar una conducta**. Hi ha dos mòbils a tenir en compte en la motivació dels adolescents.

1. El primer mòbil és el **valor subjectiu** que atorguen a les activitats proposades pel professorat. Potser valor intrínsec, en el cas que l'alumnat ho vol fer; o valor extrínsec, alicient ve de fora, són les conseqüències que li proporciona realitzar l'activitat. Existeix un tercer valor subjectiu, el consecució que depèn de l'esforç que comporta realitzar l'activitat, si és difícil té més valor.
2. El segon mòbil del qual depèn la motivació és l'**expectativa**, és a dir, el judici de valor que realitza l'adolescent respecte a la seva pròpia capacitat. Està relacionat amb l'**autoeficàcia**. Si l'alumnat creu que pot fer-ho, s'esforçarà i obtindrà bons resultats, és una relació bidireccional, es retroalimenten.

El tercer factor emocional són les creences. En el cas de tenir un judici negatiu sobre la seva capacitat, la profecia s'autocompleix. Aquí es posen en joc les creences dels adolescents, són les seves estimacions subjectives sobre la realitat i sobre quin autoconcepte tenen. Un altre terme relacionat amb les creences és la **indefensió apresada**, és un comportament on l'humà ha après a comportar-se passivament, evitant les circumstàncies desagradables o obtenint recompenses positives i no es planteja la possibilitat de canviar.

Portero i Carballo (2017) aporten suggerències a l'hora de dissenyar les pràctiques pedagògiques per reflexionar sobre els reptes que suposen per a l'alumnat les propostes d'aprenentatge, cal diferenciar entre els **desafiaments** que provoquen en l'alumnat una resposta d'estrès positiva (**eustrès**) activant l'acció, i els desafiaments en el repte que sobrepassa les seves capacitats i es converteixen en amenaces (**distrès** o estrès no adaptatiu). Per treballar en eustrès no s'ha de saturar la memòria treball. Els estudis de Ruiz (2020) exposen com aprenen els infants i adolescents a partir de dos tipus de memòries, la memòria a llarg termini o explícita i la memòria treball, que és la que els docents hauran d'estimular. La **memòria operativa o treball** és l'espai mental on se situa la informació del moment, s'instal·la en el **present**. Aquesta memòria no té una gran capacitat i segons la teoria de càrrega cognitiva s'aconsella no saturar-la. Si es sobrecarrega aquesta memòria, l'alumnat pot frustrar-se i li pot afectar la motivació per realitzar les tasques proposades. Per tant, els docents han d'aprendre a demanar activitats-reptes que puguin aconseguir cada persona particularment per a que pugui assolir-les amb èxit i motivació. De la mateixa

manera l'alumnat ha de saber gestionar la seva memòria treball i ser autònom en el seu aprenentatge.

Per altra banda, Dweck¹⁰² (2019) en les seves investigacions va poder definir **dos tipus de mentalitat**, la **mentalitat fixa** en què la persona s'**autolimita** i pensa que els seus resultats acadèmics depenen de l'atzar, o d'altres factors externs a ella, i la **mentalitat creixent**, on la persona sap que les habilitats són volubles i que amb **esforç** i treball pot millorar el seu rendiment, per tant, depenen d'ells. L'autora recorda que totes dues ments coexisteixen en la persona però una predomina més que l'altra, l'interessant seria focalitzar-se en la ment de creixement i entendre que mai és tard per descobrir una cosa nova, insisteix que les habilitats més bàsiques es poden perfeccionar i que treure bones notes no és l'objectiu sinó que cal aportar els recursos suficients a la persona per transformar-se en la versió més amable d'un mateix i desenvolupar els seus interessos.

Ruiz (2020) també ha investigat sobre els processos d'autoregulació de l'aprenentatge, en què els adolescents realitzen treballs de metacognició per gestionar els seus propis processos mentals. Les estratègies d'**autoregulació emocional** ajudaran els adolescents a reflexionar i prendre mesures per millorar el seu rendiment tant cognitiu com emocional. L'autoregulació emocional és beneficiosa per a la persona tant en l'àmbit d'interacció social com en la interpretació individual del propi rendiment, al centre educatiu. L'**autocontrol** és la capacitat d'**autoregulació cognitiva i emocional** de la persona i indica el grau de maduració i de força de voluntat per realitzar les activitats proposades en el centre educatiu. És important que l'alumnat sigui capaç de desenvolupar una flexibilitat mental i un control inhibitori d'impulsos automàtic, la reactivitat. L'alumnat que té una bona gestió emocional té menys risc de patir atacs d'ansietat, hiperactivitat, depressió, addicions o altres trastorns. Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya (2014) en la seva investigació van analitzar les relacions entre diferents **components de la consciència emocional** (diferenciar emocions, compartir-les verbalment, no amagar-les i tenir consciència corporal, analitzar les pròpies emocions i adonar-se de les altres persones), **els estats d'ànim** (felicitat, empenyament, tristesa i por) i les **variables d'ajust de vida** (adaptació personal, familiar, social i escolar) de 1423 menors entre 8 i 13 anys. En els resultats van observar correlacions significatives positives entre els diferents components de la consciència emocional i els estats

¹⁰² Carol Dweck (1946) és professora de la càtedra Lewis and Virginia Eaton de Psicologia social en la Universitat Stanford. És coneguda pels treballs en el **mindset psicològic**.

d'ànim positius (felicitat), i correlacions significatives negatives entre los diferents components de la consciència emocional i els estats d'ànim negatius (emprenyament, tristesa i por). Per afavorir la salut del menor, els autors de la investigació aconsellen afrontar l'estrès i el sentit de coherència, entre d'altres, i conclouen amb la necessitat d'incorporar en el **currículum educatiu** continguts relacionats amb l'**autoestima**, la **consciència i regulació emocional** o amb les **habilitats socials** per educar no només acadèmicament sinó humana i relacionalment.

A les activitats teatrals es treballa la gestió d'emocions, poden ser una estratègia per aprendre a autoregular-se i ajudar a formar éssers autònoms emocionalment. Les emocions es generen en una part molt profunda del cervell, a l'amígdala. L'emoció potencia la memòria, activa l'amígdala que modula l'hipocamp, és a dir que intervé en la memòria explícita. Qualsevol aprenentatge que comporti emocions associades, el cervell les recorda, si són agradables l'aprenentatge és més satisfactori, com explica Bueno (2020). El treball cooperatiu és crucial per al cervell perquè estar amb persones consumeix molta energia, hi ha moltes interaccions i emocions en joc, per aquest motiu, els adolescents han d'aprendre a mantenir la individualitat i alhora sentir-se part del grup. En el treball cooperatiu, com és el cas d'un espectacle, tothom té un objectiu comú, per tant cadascú se sent partícip i responsable del bon resultat de l'espectacle. La suma de l'esforç de tots els membres del grup crea la satisfacció grupal. Els centres educatius haurien de treballar més transversalment sense parcel·lacions de les matèries, ja que en cooperació és quan l'espècie supera els reptes.

“Si una cosa ens ha permès destacar com a espècie és l'enorme capacitat que tenim d'aprendre del món que ens envolta, i especialment de les altres persones. Tot i que no només d'elles, sinó també amb elles. [...] Els éssers humans som una espècie social. Ens organitzem en famílies i en comunitats per cooperar, i així superar tot tipus de reptes vitals que difícilment podem superar sols.” Ruiz (2020:124)

En penúltim terme d'aprenentatge, el coneixement es va construir a sobre de la informació prèvia que té l'individu. Quan noves informacions arriben, la persona fa una recerca del coneixement previ i el contrasta. Si l'individu no està preparat madurativament per assimilar les noves informacions, es troba amb una incongruència emocional i rebutjarà allò que se li ofereix. Si la persona és flexible al canvi i disposa d'una ment més oberta, augmenta la facilitat d'incorporar nous coneixements.

“Quan aprenem construïm xarxes de coneixements al nostre cervell, connectant el que sabem amb la informació nova. Però quan una informació nova no encaixa amb les nostres estructures de coneixements, aleshores experimentem una dissonància cognitiva” “El nostre biaix de confirmació és la tendència que tots tenim a buscar i recordar preferentment la informació que quadra amb les nostres idees, així com a ignorar i oblidar la informació que no ens encaixa.” Ruiz (2020:128)

Si es dona l'oportunitat a l'individu de demostrar el que ha après, en tècniques com el debat, s'afavoreix l'expressió de les idees davant un públic i proporciona a la persona una millora en l'assoliment dels aprenentatges. La reflexió sobre els coneixements adquirits i sobre la pròpia opinió, fonamenta les bases d'una bona oratòria per als adolescents, la qual cosa és propulsada en les activitats teatrals.

“El fet és que defensar les pròpies idees i coneixements en un debat o una conversa afavoreix que els consolidem. Ens obliga a donar-los estructura, a posar exemples, fer analogies, a buscar més informació que els validi i ens compromet emocionalment amb ells... Debatre amb altres persones, especialment si les teves inquietuds i coneixements són diferents dels nostres, ens aporta visions molt diferents i ens permet reflexionar sobre el que sabem.” Ruiz (2020:129)

Barbara Oakley¹⁰³ (2018) entesa en neurociència, assegura com abans ha comentat Portero (2018), que per a un bon aprenentatge s'han d'entrellaçar moments de concentració i moments de descans ja que quan s'aprèn s'**alterna la xarxa de concentració amb la xarxa més difusa i relaxada**. Les dues són xarxes molt diferents, en una estàs concentrat i en l'altra no es concentra en res. Al passar d'una a l'altra el cervell connecta nous camins, és l'anomenat “cervell de senderista”, amb ell s'arriba a les fites però es triga molt més que amb un cotxe de carreres. Per tant per aprendre aconsella concentració i descans per poder assimilar millor els conceptes. Castellanos (2021) aconsella aquest espai de pausa apostant per la meditació i així el cervell s'adona i pren consciència del que controla i del que no, és una forma de conèixer-se a un mateix i controlar el propi aprenentatge. Ruiz (2020) marca 3 estratègies claus de l'aprenentatge:

1. La **codificació** es produeix quan una cosa capta l'atenció de la persona i la registra a la memòria.
2. L'**emmagatzematge** implica conservar allò que s'ha après durant un temps, potser tan llarg com tota la vida.

¹⁰³ Barbara Oakley (1955) és professora estatounidense d'enginyeria en la Universitat de Oakland i de McMaster. Directora del curs “Aprendre a aprendre” de Coursera.

3. L'**evocació** és el procés pel qual es recupera una cosa que estava emmagatzemada en la memòria. Aquesta és la clau de l'estudi efectiu: la pràctica de l'evocació.

La pràctica de l'evocació consisteix en recuperar qualsevol cosa de la memòria i exercitar-la és la clau essencial per retenir l'aprenentatge a llarg termini. Per aquest motiu, amb les activitats teatrals s'evoquen els textos, les posicions dels cossos en escena a base de la repetició tot enriquint els espectacles.

Per concloure aquesta escena, es fa referència a Francisco Mora (2013) que diu que s'aprèn allò que s'estima, allò que produeix una resposta emocional positiva en el moment de ser après, l'autor connecta amb el plaer d'aprendre i li atorga un valor molt important al joc. Segons Mora (2013), jugar és una eina per conèixer-se i tenir consciència de les limitacions pròpies, jugar fomenta la curiositat, és a dir obre la porta de l'emocionalitat que engega el motor de l'aprenentatge.

I ACTE: MARC TEÒRIC

RESUM DE L'ESCENA 3: Desenvolupament socioemocional de l'adolescent

Aquesta escena fa un viatge a través del concepte d'adolescència que psicòlegs com Piaget (1964) i Erikson (2020) proposen seguint els cicles de vida. Al final de l'adolescència s'arribarà a una maduresa biològica, a un desenvolupament físic i sexual, i a una maduresa psicològica, en què es construeix una nova identitat.

El treball emocional als centres educatius pot ser crucial per a la descoberta i desenvolupament identitari dels adolescents. És necessari un l'entorn favorable per expressar-se en la comunitat educativa per afavorir una maduresa afectiva. Al centres educatius caldrà desenvolupar les competències emocionals per capacitar l'alumnat a gestionar, com diu Bisquerra (2009), *“un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular apropiadament els fenòmens emocionals i afectius”*.

La creativitat a l'educació té un paper rellevant per treballar la imaginació i la mentalitat de creixement. amb autors com Sánchez (2021)

I finalment, un punt rellevant en l'explicació del desenvolupament d'un adolescent és treball de la neurociència, se citen Bueno (2020), Portero i Carballo (2018), (Ruiz (2020) com a referents catalans actuals en el camp de la neurociència, enfocats en l'aprenentatge cognitiu i emocional del cervell en adolescents. També Dweck (2019) i Mora (2013) entre d'altres experts.

4. DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL D'UNA COMUNITAT EDUCATIVA

4.1 Societat i cultura

El terme societat, es pot definir com un conjunt de persones que habiten un mateix espai i context, en què es fa possible el desenvolupament d'una cultura. Les persones de la comunitat comparteixen lloc físics, costums, tradicions i normes de la pròpia societat, que els diferencia d'altres grups socials. El concepte sociocultural engloba tot allò que es refereix a les característiques culturals d'una societat o grup de persones.

“Un grup social consta d'un nombre determinat de membres, els quals, per aconseguir un objectiu comú (objectiu de grup), s'inscriuen durant un període de temps més o menys llarg en un procés relativament continu de comunicacions i interaccions i desenvolupen un sentiment de solidaritat (sentiment de nosaltres). És necessari un sistema de normes comunes i una distribució de tasques segons una diferenciació de rols (funcions) específica de cada grup.” IOC¹⁰⁴ (2010b-grup s.r.)

Segons Musitu¹⁰⁵, Herrero¹⁰⁶, Cantera¹⁰⁷ i Montenegro¹⁰⁸ (2004), el sistema social és un conjunt de persones que interactuen en un context determinat i se'ls atribueix un significat compartit.

Els grups que formen la societat compleixen dues funcions, segons IOC (2010b), la funció emocional i la funció tasca. La funció emocional cobreix les necessitats emocionals de la persona per establir la pròpia identitat i la *funció tasca*, és l'encarregada de complir els objectius del grup. Els grups es poden classificar en primaris, si les relacions afectives són més intenses i contínues, és a dir hi ha una forta cohesió i intimitat on es comparteixen experiències. Aquest grup primari destaca per tenir propòsits comuns, en canvi, els grups secundaris són més grans i els membres no tenen tanta intimitat.

Els grups de pertinença són aquells que no s'han triat, com per exemple la família, es pertany a ells en condicions alienes, en canvi, els grups de referència són amb els que la persona s'identifica, els escull i adopta unes normes de comportament i valors.

Existeixen 4 fases en la construcció del grup, segons IOC (2010b):

1. Fase de formació. Els membres tenen la presa de contacte.

¹⁰⁴ Institut Obert de Catalunya

¹⁰⁵ Gonzalo Musitu (1945) és catedràtic de Psicologia Social de la Família (Universitat Pablo de Olavide)

¹⁰⁶ Juan Bautista Herrero és docent titular en la Facultat de Psicologia de la Universitat d'Oviedo.

¹⁰⁷ Leonor M. Cantera és professora Titular, Doctora i directora del departament de Psicologia Social (UAB).

¹⁰⁸ Marisela Montenegro és doctora en Psicologia Social (UAB). Ha treballat en l'àrea de Psicologia Comunitària i la Investigació-Acció Participativa.

2. Fase tempestuosa o de conflicte. Els membres es coneixen i apareixen diferències. Si aquesta fase no la superen, el grup es disgrega, en el cas contrari, passen a la següent fase.
3. Fase normativa, s'estableixen unes regles de comportament i respecte.
4. Fase d'execució, és la fase on apareix la identitat grupal. El grup desenvolupa la seva creativitat i eficiència, tant en la realització dels seus projectes com en la satisfacció de les necessitats afectives dels membres del grup. La cohesió augmenta, els membres se senten realment del grup.

Entendre com funciona un grup en la societat, com s'organitza i estudiar els vincles que s'estableixen entre els membres del grup és essencial per a fomentar una bona convivència en societat i particularment, en un centre educatiu. És necessari tenir cura d'una comunitat educativa fomentant el vincle escola-família, alumnat-alumnat i alumnat-docents, entre d'altres.

Laloux¹⁰⁹ (2016), en *Reinventar les organitzacions*, convida el lector a analitzar els tipus d'organització que s'estableixen en la societat. Reflexiona sobre la felicitat de les persones en el seu espai de treball o dins de la comunitat i estableix un ordre per cada tipus d'organització basant-se en els estudis de Ken Wilber. Laloux (2016) explica 5 tipus d'organització, en comunitat, relacionades amb el context històric i el grau de consciència humana.

1. Paradigma vermell (impulsiu), són organitzacions primitives estil tribu, existeix un líder autoritari i la resta obeeix.
2. Paradigma ambre (conformista), apareix una piràmide jeràrquica. És un món d'estabilitat i certesa. En aquest paradigma es situen els sistemes d'escola pública i d'universitats.
3. Paradigma taronja (assoliment), se situa dintre de les revolucions científiques i industrials. El món es contempla com un mecanisme de rellotgeria, tot encaixa. S'incorporen conceptes com la innovació, la responsabilitat i la meritocràcia. En aquest paradigma pot aparèixer l'obsessió materialista, la desigualtat social i la pèrdua del sentit de comunitat.

¹⁰⁹ Frederic Laloux (1969) és titulat en coaching per la Network de Boulder (Colorado), MBA del INSEAD, escriptor i assessor a líders cooperatius. Investigador en el camp dels models organitzatius emergents.

4. Paradigma verd (pluralista), és una organització tipus família, els líders tenen en compte la felicitat de cada membre per a l'èxit de la comunitat. S'estableixen els valors comuns, grups d'interès i es potencia l'apoderament personal.
5. Paradigma maragda TEAL (evolutiu), es tracta d'una visió nova on es visualitza el món com un lloc de desenvolupament individual i col·lectiu. El benefici d'aquesta mirada és amansir l'ego amb l'autogestió, aconseguint plenitud i realitzant una funció evolutiva. Es considera l'organització més evolucionada semblant a un ésser viu que es troba en contínua evolució i s'adapta al medi. Cada cèl·lula és important per al bon funcionament de l'individu.

Malgrat que el nivell 5 sembla un paradigma utòpic, segons Laloux (2016) s'ha aconseguit implantat en diferents comunitats, entre d'elles, també les comunitats educacionals.

A la figura 25 es presenta un esquema dels 5 tipus d'organització segons Laloux (2016).

Figura 25

Evolució de les organitzacions segons Laloux (2016). Elaboració pròpia.



El concepte de cultura és molt ambigu i eclèctic, engloba a tota una comunitat o sistemes de persones amb estils de vida i tradicions. A continuació es fa un recorregut per definicions clau sobre el terme cultura.

“Cultura és el conjunt après de tradicions i estils de vida, socialment adquirits, dels membres d'una societat, incloent-hi les maneres pautades i repetitives de pensar, sentir i actuar (és a dir, la seva conducta)”. Harris (2001:19-20)

El fundador de l'antropologia acadèmica, Tylor ¹¹⁰ (1871, a Harris¹¹¹, 2001) defineix la cultura com a llei de pensaments i accions humanes:

“La cultura... en el seu sentit etnogràfic, és un tot complex que comprèn coneixements, creences, art, moral, dret, costums i qualssevol altres capacitats i hàbits adquirits per l'home en tant que és membre de la societat. La condició de la cultura a les diverses societats de la humanitat, en la mesura que pot ser investigada segons principis generals, constitueix un tema apte per a l'estudi de les lleis del pensament i l'acció humana”. Tylor (1871:1, a Harris, 2001:20)

D'altra banda, ampliant el concepte de cultura, la UNESCO (2005) va plasmar en un mapa, la diversitat cultural mundial. La va definir des de dues mirades diferents: En un principi amb l'argument dels antropòlegs que observen la cultura no només com un domini específic de la vida sinó com a constructora, constitutiva i creadora, que inclou l'economia i el desenvolupament: en segon lloc, va afirmar que el món està format per cultures.

L'antropologia prové del grec *ánthros*: home i *logos*: coneixement, per tant es pot definir com el coneixement de la humanitat. Aquesta ciència estudia l'ésser humà des de la mirada holística que engloba els trets biològics, culturals i els de la seva civilització. L'antropologia sociocultural se centra en els aspectes culturals: els seus costums, mites, valors, normes, creences i relats. S'inclouen els aspectes socials: les formes d'acció i organització, conflictes, contradiccions i altres aspectes de la vida compartida. S'entén que l'ésser humà és social per naturalesa ja que viu en comunitats, més o menys organitzades, on es desenvolupa una forma de pensament i comportament comú, anomenat cultura. Al segle XX, els Estats Units van potenciar la vessant de l'*antropologia cultural*, en canvi els britànics es van centrar en l'*antropologia social* segons Raffino (2020). L'antropòleg Franz Boas¹¹² és considerat el pare de l'antropologia moderna americana. Al 1930 va definir el concepte de cultura com:

¹¹⁰ Edward Burnett Tylor, (1832 - 1917) va ser un antropòleg anglès.

¹¹¹ Marvin Harris (1927-2001) va ser antropòleg estatunidense, creador del materialisme cultural, corrent teòrica que explica les diferències i similituds socioculturals.

¹¹² Franz Boas (1858-1942) va ser un antropòleg i etnòleg estatunidenc d'origen jueu alemany.

“La cultura inclou totes les manifestacions dels hàbits socials d'una comunitat, les reaccions de l'individu en la mesura que es veuen afectades pels costums del grup on viu, i els productes de les activitats humanes en la mesura que es veuen determinades per aquests costums”. Boas (1930) citat per Enguix (2012:11)

És interessant la idea de Boas d'introduir la particularitat de l'individu dins la societat i de l'estudi del seu comportament en relació als altres. Els costums del grup influeixen en l'individu que fomenten la realització d'activitats humanes. En canvi, per a Kroeber, la cultura té un component exclusiu humà a més de ser après, per tant la cultura està estructurada i s'aprèn:

“... la més gran de les reaccions motores, els hàbits, les tècniques, idees i valors apresos i transmesos -i la conducta que provoquen- això és el que constitueix la cultura. La cultura és el producte especial i exclusiu de l'home i és la qualitat que el distingeix del cosmo. La cultura [...] és alhora la totalitat dels productes de l'home social i una força enorme que afecta tots els éssers humans, socialment i individualment.” Kroeber (1975) citat per Enguix¹¹³ (2012:14)

Considerant les cultures com a sistemes adaptatius, l'aprenentatge cultural de l'individu dependrà de l'entorn i context. Aleshores, s'introdueixen altres conceptes a la cultura com l'adaptació al medi, la tecnologia, l'economia i l'organització social.

El concepte cultural necessita situar el context, la situació i el procés per analitzar-lo de forma conjunta en les situacions socials i ecològiques. Les cultures han de generar pautes de vida viables en els ecosistemes. Un altre terme que cal identificar és la cultura homogènia i, heterogènia, ja que existeixen zones limítrofes entre una cultura i una altra, com en els ecosistemes. La influència d'altres cultures trenca l'homogeneïtat del concepte. I és aquí on apareixen espais de producció cultural interdependents. La diversitat cultural engloba les cultures existents de forma holística.

Per concloure, s'utilitza la metàfora teatral per exemplificar el funcionament dels sistemes culturals:

“La cultura concerneix l'escena, la situació de l'escena i el conjunt de personatges; el sistema normatiu consisteix en les direccions d'escena per als actors i com els actors interpreten els seus papers en l'escena que estan”. Schneider (Enguix, 2012:28)

¹¹³ Begonya Enguix és llicenciada en Antropologia Americana, en Publicitat i és Doctora en Antropologia Social i Cultura (URV). També té els estudis de Filosofia (UV)

Per al·lusió al teatre, el pallaso Tortell Poltrona, en la plenària Mutare¹¹⁴ (2021), va aportar la seva definició de cultura d'una manera més artística: “L’art és una cosa que podem fer tots. Però quan aquest art canvia la vida de les persones o la seva forma de pensar, en podem dir cultura”.

4.2 Comunitat educativa

L’organització d’una comunitat educativa té com a finalitat ordenar el coneixement per a que estigui a l’abast de les persones, tot potenciant les experiències de viure en comunitat. La manera d’endreçar aquest sistema varia a diferents parts del món. Hi ha molta discussió entre com s’ensenya i com s’aprèn a les escoles, als instituts o a les universitats, però el que sí ha arribat a un consens és que tothom té dret a rebre una educació, per això la societat ha creat l’estructura de comunitat educativa, enriquida amb diferents eines per a l’enteniment entre persones.

“La gent de totes les societats tenen interessos contraposats. Fins i tot en societats del nivell de les bandes, vells i joves, malalts i sans, homes i dones no volen el mateix alhora. A més, a totes les societats, les persones desitgen coses que els altres posseeixen i són reticents a regalar. Totes les cultures han de tenir, doncs, disposicions estructurals per resoldre els conflictes d’interessos de manera ordenada i impedir que desemboquin en confrontacions pertorbadores”. Harris (2001: 247)

La comunitat educativa és un ecosistema de persones en un entorn i context determinat, i on cal afavorir les relacions que s’estableixen amb l’entorn i amb les persones, aquest és un discurs que Maturana (2001) també apuntava.

“En el context educatiu també coexisteixen altres grups: els professionals, els pares i mares dels infants... Tots els grups que formen la comunitat educativa tenen tot un seguit d’objectius i interessos comuns, per la qual cosa han d’estar oberts i receptius els uns als altres; tant els professionals com els pares i mares han de confiar els uns en els altres, han d’intercanviar les pròpies experiències referides a l’educació dels infants, ja que l’intercanvi genera afecte i crea vincles interpersonals, de manera que les relacions que s’estableixen entre els educadors i educadores i pares i mares siguin més estables i continuades, cosa que contribueix al benestar dels infants, l’educació dels quals comparteixen”. IOC (2010b:1)

En una comunitat educativa s’han d’establir vincles entre la relació família-escola. La Pedagogia Sistèmica ha aportat la seva mirada *sistèmica* cap al sistema educatiu, on l’alumnat no només és un número sinó que ve d’un sistema familiar que cal mirar i contextualitzar.

¹¹⁴ Mutare és el programa transversal de la Fundació Carulla, un espai de diàleg, reflexió i acció sobre el poder transformador de la cultura en la societat.

“Partim d’una pregunta, que esdevé un objectiu bàsic: com establir un pont de confiança entre ambdues parts?, i d’un supòsit inicial: les famílies són les primeres, i les que tenen el protagonisme pel que fa a l’educació dels seus fills i filles, i això comporta donar-los el lloc de prioritat que els correspon dins del context de la comunitat educativa. L’escola ha de ser, fonamentalment, un espai de comunicació. Per aconseguir-ho, un dels reptes importants esdevé connectar amb les famílies, les seves expectatives, les seves dinàmiques, per veure de quina manera es fa possible una interacció fluida”. Parellada¹¹⁵ i Traveset¹¹⁶ (2014:108)

Els centres educatius han d’aprendre a incloure a totes les famílies i conciliar totes les desavinences. Una de les tasques de la Pedagogia Sistèmica és explicitar i acompanyar els equips educatius perquè puguin mirar i actuar en aquesta direcció. Parellada i Traveset (2014) expliquen que l’escola no només és el territori dels alumnes i els professors, sinó que és un territori amable, pròxim i obert a les famílies i a la resta de la comunitat educativa, no només es tracta de transmetre informació en l’educació, sinó de generar cultura relacional per construir una dimensió biogràfica i històrica: a la institució educativa i a les persones que l’habiten. En aquest sentit, aportar activitats culturals a la comunitat educativa com per exemple la creació d’una escola d’espectadors de teatre per la comunitat, afavoreix i crea vincle entre tots els membres participants.

“La comunitat educativa: quan en un centre educatiu s’aconsegueix que totes les persones que formen part de la comunitat sentin que són ben acollides i que se’ls reconeix la seva aportació, aquesta comunitat educativa que s’ha anat teixint en l’ordit d’una xarxa de vincles esdevé la tribu necessària per assegurar l’èxit dels infants i els joves, la qual cosa genera una sensació de sentit i profit, que la farà créixer d’una manera exponencial”. Parellada i Traveset (2014:21)

La proposta educativa de Parellada i Traveset (2014) proposa introduir el paradigma més evolutiu, el TEAL, abans esmentat per Laloux (2016). Per a que una comunitat educativa apliqui el paradigma TEAL requereix un grau elevat de consciència, en què tothom és actiu del seu aprenentatge. Per tant, alumnat, docents, membres PAS i famílies es troben en harmonia per crear conjuntament. Pot semblar utòpic però aquestes organitzacions estan vigents actualment i estan obtenint la satisfacció buscada. Laloux (2016) exemplifica el paradigma TEAL en 12 organitzacions d’èxit. El cas Buurtzorg, una organització d’autogestió d’atenció sanitària, és el cas més consolidat. Laloux (2016) també posa com exemple un centre educatiu, ESBZ (Evangelische Schule Berlin Zentrum), un institut de l’Educació

¹¹⁵ Carles Parellada és mestre, psicomotricista i terapeuta familiar. Pioner en el desenvolupament de la Pedagogia Sistèmica a Catalunya i del Moviment Educatiu Sistèmic. Divulgador educatiu i investigador.

¹¹⁶ Mercè Traveset va ser mestra, psicòloga i terapeuta formadora a l’Institut de Psicologia Humanista de Barcelona. Psicoanalista amb especialitat de nens i adolescents. Pionera en el desenvolupament de la Pedagogia Sistèmica a Catalunya.

Secundària de Berlín, en el que l'alumnat autogestiona bona part del seu aprenentatge, els docents també s'autogestionen en mini escoles de 3 classes i 3 professors i les famílies també col·laboren 3 hores al mes en equips autogestionats. L'activitat que més recull l'esperit del centre és la reunió d'elogi, que és organitzada i dirigida per l'alumnat. Cada divendres a la tarda es reuneixen 300 adolescents, docents i PAS. Preparen elogis a diferents persones:

“Els adolescents tenen tendència a portar no només una, sinó diverses màscares, perquè donen moltíssima importància al que els companys en pensen. Diu molt a favor d'ESBZ que els alumnes trobin el coratge d'aixecar-se i elogiar els altres en públic, que trobin natural compartir cada divendres amb centenars de companys, històries que els sembla divertides, commovedores i sinceres.” Laloux (2016:105)

Crear aquests espais d'escolta, de comunitat, és essencial per al reconeixement individual dins el grup. Si a més s'expressa de forma artística, aquest tipus de reunions poden incrementar el nivell cultural i humà d'una comunitat educativa. A Catalunya hi ha centres educatius que s'han inspirat en aquest tipus d'organitzacions, hi ha instituts com per exemple l'Institut Cardedeu on les assemblees són el punt de connexió de la setmana de tot el centre, hi ha lliure moviment, els adolescents realitzen treball autònom, l'alumnat es barreja en grups homogenis i heterogenis segons els seus interessos i l'orientació tutorial. El lideratge al centre es troba distribuït i tant docent (mediador) com alumnat aprenen mentre ensenyen. Totes aquestes propostes de plenitud per als membres de la comunitat educativa es poden acompanyar i potenciar amb les activitats teatrals que aporten transversalitat de coneixements, treball d'emocions i enriquiment cultural.

4.3 El paper de les Arts Escèniques en la dimensió sociocultural

El teatre és un tret característic de les diferents cultures del món i implica la participació de la ciutadania, en el cas que ens ocupa, cal parlar del teatre social que ha implicat una pedagogia rellevant en la societat i ha incidit sobre la importància de l'educació artística amb els adolescents.

4.3.1 Teatre social

Existeix un tipus de teatre enfocat a la transformació artística i emocional d'un col·lectiu de persones que en fa ús, sense ser actors o actrius professionals, ens referim a l'anomenat teatre social que Úcar¹¹⁷ (1999) va definir com:

¹¹⁷ Xavier Úcar és catedràtic en Pedagogia Social en el Departament de Pedagogia Sistèmica i Social (UAB).

“Teatre social: conjunt de pràctiques socioeducatives amb persones, grups o comunitats que, mitjançant metodologies dramàtiques o teatrals, genera processos de creació cultural i persegueix l'apoderament dels participants”. Úcar (1999:159)

Un altre autor pedagog que utilitzava el teatre com a eina de transformació social va ser Paulo Freire¹¹⁸ (2005), per a ell, la tècnica teatral era el seu instrument per investigar solucions alternatives a problemes socials o intersocials. Així els espectadors tenien una funció més activa a l'espectacle i els va anomenar “**espectadors-participants**” que reflexionaven sobre les injustícies binàries antònimes de la societat, com ara les relacions de poder entre home ric i home pobre, d'ètnia predominant com l'europea caucàsica i d'altres considerades no hegemòniques, el color de la pell blanc o els altres colors no hegemònics com la pell negra, així mateix enfrontava la sexualitat de cada individu en la que la societat atorga el poder a l'heterosexualitat versus l'homosexualitat, o reflexionava sobre les qüestions de gènere masculí o femení tot observant el ventall d'opcions maniqueus, o dels canons de bellesa... Aquestes temàtiques són representades en escena i es busca solucions als conflictes binaris, proposant una mirada més flexible al blanc o al negre per viatjar per tota una gamma de grisos. S'interpreten fets reals i problemes típics de la vida quotidiana. Alguns temes que treballen en escena són: la marginació, el bullying, la violència, els prejudicis, els estereotips... Aquest tipus de teatre s'aplica a diferents àmbits socials per buscar solucions a problemes i generar reflexions comunitàries. L'ús del teatre social és molt ampli, en educació, en sanitat, en diferents col·lectius amb finalitat social com a eina inclusiva, en presons, en centres socials, per a persones amb alguna disfunció, per a empreses, etc.

El teatre social uneix la cultura, l'educació, la psicoteràpia i l'art de manera interdisciplinària. Un gran referent va ser Augusto Boal (1980), director, escriptor i dramaturg teatral que va revolucionar l'art teatral al donar a l'audiència la possibilitat de passar de ser passiva a ser protagonista en l'acció dramàtica, amb el concepte de “**espect-actor**” dins l'anomenat ***Teatre de l'Oprimit***.

¹¹⁸ Paulo Freire (1921-1997) va ser pedagog i filòsof brasiler, defensor de la Pedagogia Crítica. Influent en la Pedagogia de l'Oprimit.

“El Teatre de l'Oprimit és una formulació teòrica i un mètode estètic, basat en diferents formes d'art i no només al teatre. Reuneix un conjunt d'exercicis, jocs i tècniques teatrals que pretenen la desmecanització física i intel·lectual dels practicants i la democratització del teatre. Té per objectiu utilitzar el teatre i les tècniques dramàtiques com un instrument eficaç per a la comprensió i la cerca d'alternatives a problemes socials i interpersonal. Es tracta d'estimular els participants no actors a expressar les seves vivències de situacions quotidianes d'opressió a través del teatre. Des de les seves implicacions pedagògiques, socials, culturals, polítiques i terapèutiques es proposa transformar l'espectador –ser passiu– en espect-actor, protagonista de l'acció dramàtica –subjecte creador–, estimulant-lo a reflexionar sobre el seu passat, modificar la realitat en el present i crear el futur. L'espectador hi veu, assisteix; l'espect-actor veu i actua, o millor dit, veu per actuar a l'escena i a la vida”. Boal (1980) citat a Motos (2013:2-3)

Motos (2013) considera que el teatre en l'educació és un mitjà, una eina per abastir objectius d'aprenentatge. Però per damunt de tot, el teatre és una forma de diàleg, de problematització i de transformació de l'opressió en espai de llibertat. Considera que el teatre és un mitjà de democratització cultural, ja que el nivell cultural dels ciutadans augmenta al participar en la pràctica teatral. Una altra disciplina competent del teatre és el treball de psicoteràpia amb adolescents, un tipus de teatre més emocional. Segons Motos (2003), la psicoteràpia utilitza el teatre per treballar situacions derivades d'incomunicacions (bloquejos, aïllament); superar conflictes personals; millorar les capacitats sensorialment perceptives, desenvolupar la confiança en un mateix, la seguretat... Per alliberar-se dels records de les experiències traumàtiques el teatre els proporciona expressar les tensions o les frustracions i substituir-les per vivències positives.

Boal (2004) va trobar en el teatre el sentit de la vida, el teatre és observació d'un mateix i de la resta de persones i així inspirar-se en la invenció de diverses maneres de comportament. Aquest autor va ser dramaturg i director de teatre, va desenvolupar el Teatre de l'Oprimit com una tècnica d'introspecció, ja que la persona es col·loca en cos i ànima en la situació i posteriorment s'analitza la interpretació. Per a Boal (2004), l'art és una representació d'allò real, no una simple reproducció.

“El Teatre de l'Oprimit (TO) creat per A. Boal (1980) permet analitzar conflictes i experiències pròpies i cercar possibles solucions a través de l'actuació. En aquest treball s'adopta aquest model amb l'objectiu de gestionar conflictes derivats de la convivència intercultural i de gènere des d'una perspectiva interseccional.” Motos (2013:28)

La revolució que va ocasionar el Teatre de l'Oprimit ha influenciat un col·lectiu de persones que el referencien en les seves pràctiques o investigacions:

“A la pràctica es proposa implementar projectes basats en el TO a través d'una seqüència d'activitats començant amb exercicis de treball corporal i identificació de conflictes latents al grup classe que permetin gestar petites obres de Teatre Fòrum on es plantegen conflictes i les seves possibles solucions que vénen donades pel públic (Boal, 1980)”. Esquerre, Álvarez i González (2019:31)

Per altra banda, Calderón-Garrido¹¹⁹ i d'altres (2017), també entenen que l'art és un vehicle social per canalitzar les emocions més complexes i subtils perquè dona l'oportunitat de crear o contemplar produccions artístiques.

“Així és clara la relació entre activitat cultural i salut, sobretot que les arts (en la seva àmplia definició) són un instrument excel·lent per evitar el declivi cognitiu, atenuar les condicions d'estrès i contribuir al benestar general.” Calderón-Garrido i d'altres (2017:78)

En la mateixa línia, els autors abans citats, consideren que les persones amb formació artística troben un major benestar amb l'art, per això creuen que cal desenvolupar les competències artístiques a edats primerenques:

“A la llum d'aquests resultats, sembla necessari desenvolupar les competències artístiques des d'una edat primerenca, fomentar l'actitud d'escoltar, veure, tocar, experimentar l'art. En això, tant l'escola com els diversos àmbits no formals juguen un paper crucial. Si fomentar aquestes habilitats suposa contribuir al benestar personal i social, no trobem cap excusa per no fer-ho. Si crear espais on gaudir de l'art ens porta a crear escenaris de benestar, és la nostra missió buscar excuses per fer-ho”. Calderón-Garrido i d'altres (2017:91)

4.3.2 Connexions entre artistes i adolescents a través l'educació

“L'actor ha de passar sempre d'una teoria abstracta a una traducció concreta: ha de ser sempre un principiant que es pregunta, cada cop que assumeix un nou paper, com ha de parlar, caminar i pensar el seu personatge, que senti i faci sentir les emocions d'ell mateix.” Aslan¹²⁰ (1979:21)

Els centres educatius compten amb docents per impartir les classes, la formació dels quals, de vegades, està especialitzada en una matèria concreta i de vegades han d'impartir altres matèries que desconeixen. Tenir l'opció d'albergar i/o connectar amb especialistes d'altres àmbits enriqueix la mirada del docent i la dels adolescents. Comptar amb professionals com infermers, metges, psicòlegs, etc. desperta l'interès dels joves per la realitat d'aquestes persones. Poder fer aquest treball amb artistes representa una eina engrescadora per als

¹¹⁹ Diego Calderón Garrido és Doctor d'art a la Universitat de Barcelona. Té el Màster en Música com a art interdisciplinari i en Docència Universitària.

¹²⁰ Odette Aslan és actriu, documentalista en el Teatre de les nacions de París i col·laboradora del Grup d'Investigacions Teatral del CNRS.

adolescents i per a tota la comunitat. A mode d'exemple d'aquestes pràctiques, a Barcelona, des del 2009 hi ha en funcionament un projecte entre joves i artistes:

“Des del 2009, l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB) i el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) desenvolupen Creadors EN RESIDÈNCIA als instituts de Barcelona, un programa —pioner en el nostre entorn— que introdueix la creació contemporània als centres públics d'educació l'Educació Secundària a través del contacte directe i continuat d'un creador amb els estudiants. EN RESIDÈNCIA, ideat en cooperació amb l'Associació A Bao A Qu, proposa als artistes que concebin una obra específicament pensada per ser duta a terme juntament amb un grup d'estudiants d'educació l'Educació Secundària obligatòria (ESO). Al llarg de tot el curs i dins l'horari lectiu, els alumnes participen en la seva concepció i realització”. En Residència (2020)

Els artistes creen juntament amb la interacció de l'alumnat del centre, participen, reflexionen i dialoguen directament amb l'artista. Aquestes activitats fomenten la reflexió i l'anàlisi com a part important del procés d'aprenentatge. Els objectius del projecte “*En Residència*” són:

- “Propiciar que els alumnes descobreixin els processos propis de la creació contemporània a partir del contacte i el diàleg continuat amb un creador, i que reflexionin sobre l'art a partir de l'experiència pròpia.
- Promoure i generar situacions i contextos que estimulin la innovació i la creativitat artístiques.
- Afavorir que els instituts esdevinguin de manera activa espais per a la cultura, l'art i el pensament, lloc d'acollida de la creació i espai per a l'experimentació i la innovació artístiques.”

En Residència (2020)

Bamford (2009) ja havia exposat aquestes idees, per a que l'educació artística obtingui èxit, s'ha d'implicar tota la comunitat educativa en relació amb professionals de l'art. El projecte connecta adolescents amb la creació contemporània generant noves sinergies. L'interessant d'aquest projectes és que tenen una estada d'un curs acadèmic, la qual cosa dona temps a realitzar un intercanvi consolidat.

En canvi, en instituts que es troben fora de les capitals, no tenen aquesta oportunitat, disposen d'altres alternatives esporàdiques, com el projecte Flipart, que és un conjunt d'activitats gratuïtes d'Arts Escèniques i Arts Visuals, adreçat a centres de l'Educació Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius de la província de Barcelona. El projecte té la finalitat d'incentivar i apropar les arts als joves. Disposen de 3 tipus d'activitats que normalment tenen la durada d'un dia, en què només un grup del centre es pot beneficiar:

1. **“Aventures d'artistes:** diversos artistes expliquen als alumnes la seva trajectòria i experiència professional.
2. **Els oficis de les arts:** els tècnics de professions vinculades a les arts expliquen als alumnes què hi ha darrera el teló i què fa possible la posada en escena dels espectacles. Assessorament tècnic per a projectes escènics que es realitzin al centre. Xerrada sobre els processos de creació d'un ofici de les arts.
3. **Monogràfics d'arts:** Diversos professionals donen a conèixer als alumnes les seves disciplines escèniques a partir d'una introducció pràctica.”

Flipart (2021)

Cada centre educatiu, depenent de la pròpia economia, pot demanar connexions amb els artistes de proximitat per poder treballar el vincle en un procés de creació real, per no fer simulacres sinó passar a ser actius en projectes reals. Com els centres disposen de poca autonomia econòmica per pagar residències d'artistes, es creen les borses d'artistes, en què es demana col·laboració amb entitats buscant interessos comuns. En aquest espai les famílies del centre educatiu poden ajudar si entre elles hi ha artistes o coneguts que puguin participar en aquests projectes. D'aquesta manera s'obre una xarxa artística en la comunitat educativa del centre. La Generalitat de Catalunya està impulsant un projecte anomenat araART, que pretén formar un grup de docents per impulsar les arts al propi centre educatiu. La proposta és suggerent, pretén vincular artistes i centres educatius per a una creació conjunta, però sense posar cap inversió econòmica, com Sánchez (2021) havia denunciat és clar, els artistes necessiten una transacció no només emocional. Viure del voluntarisme de les persones comporta que se'ls valori professionalment, és necessari una remuneració econòmica.

4.3.3 Formació del públic: escola d'espectadors teatral

En aquest apartat es fa una recerca sobre la formació del públic en art. Loran¹²¹ (2005) va reflexionar sobre com formar el públic en un museu d'art. L'objectiu era afavorir l'accés als museus, incrementar la participació de les persones a la cultura i contribuir a la inclusió social. Loran (2005) va definir 4 conceptes d'intervenció per a captar públic:

1. Incrementar l'accés (físic, intel·lectual, cultural, emocional i social).

¹²¹ Margarida Loran, museòloga, consultora independent. Consultoria orientada al procés i al desenvolupament organitzatiu, per a museus i d'altres ens de patrimoni cultural i natural.

2. Desenvolupar públics (iniciatives més rellevants i atractives).
3. Ser organització inclusiva (servir tothom i evitar obstacles).
4. Lluitar contra l'exclusió social (assumir la responsabilitat del procés de canvi).

Els conceptes anteriors, ajuden a la captació de públic en funció d'art i al 1930, Gual¹²² (2016) ja va escriure una glossa sobre els manaments que ha de complir el bon espectador, encara vigents, a continuació s'anomenen les nou normes proposades per Gual (2016:304):

1. "Aniràs al teatre com a una solemnitat de l'esperit.
2. Pensa que tu formes part integral de l'acte.
3. No permetis que l'ambient influeixi d'una manera decisiva damunt el teu criteri.
4. Espera a l'endemà per tal de formar concepte.
5. Fia't del teu criteri més que del criteri de l'altre.
6. No et faci mai por dir allò que sents.
7. Plau-te, àdhuc en allò que no s'avingui amb tu, sempre que respongui a un principi edificant.
8. Tinguis un gran esperit de tolerància.
9. Respecta l'esforç que s'ofereix."

Gual (2016) aconsella a l'espectador a sentir-se part de l'espectacle, que es deixi sentir segons els seu criteri i que sigui tolerant i que abandoni els prejudicis adquirits, que es disposi a mantenir la ment oberta per descobrir en la pell la proposta de l'artista, i que deixi passar un temps per a que tots els efectes teatrals facin la seva funció. Són els consells per formar a un bon crític teatral que es pot buscar en una escola d'espectadors teatrals. En la recerca d'escoles d'espectadors teatral, es troba el cas de l'escola d'espectadors de la Sagrera a la Nau Ivanow en Barcelona. Aquest espai cultural disposa d'un teatre i afavoreix la participació dels espectadors en els espectacles. L'objectiu d'aquesta escola és la de trencar barreres entre públic i companyia, que permet assistir als espectadors en el procés creatiu i a formar-se com a públic. El vincle que s'estableix entre artista-espectador en aquestes activitats fa valorar la feina artística des d'una altra mirada. El teatre es viu des d'una altra proximitat. També es pot incorporar el treball amb escoles. Les sales de teatre poden d'aquesta manera educar al seu públic i escoltar les seves demandes. Comparteixen

¹²² Adrià Gual (BCN, 1872-1943), fou dramaturg, escenògraf i empresari català, impulsor i director de l'Escola Catalana d'Art Dramàtic (ECAD), pintor i pioner en cinema.

la lectura dels espectacles, participen en els assajos oberts i experimenten l'evolució de l'espectacle. Ajuden a crear vestuari i escenografia i viuen l'estrena. Aquesta escola d'espectadors presenta un gran privilegi al poder crear aquestes interaccions entre públic i artista. És una audiència implicada que dinamitza la difusió i decideix la programació.

Una de les opcions per assistir al teatre als centre educatius és formant part del programa Anem al teatre, organitzat per la Diputació de Barcelona, en col·laboració amb els ajuntaments, que ofereix espectacles d'Arts Escèniques i musicals als alumnes d'educació infantil, l'Educació Primària, l'Educació Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius. El programa té una programació que ha estat seleccionada per una comissió d'experts però que no sempre compleix amb la qualitat que necessiten els joves. Recuperant el Model IAN formulat per Hannah, Langsted and Rørdam (2003), caldria analitzar si els espectacles contractats tenen els tres factors requerits per tenir qualitat artística: Habilitat, Intenció i si crea Necessitat en el públic la proposta. Els joves es queixen de la poca empatia que senten vers els espectacles que els adults escullen. És bàsic formar els adolescents com a públic crític i responsable i fer-los participar en la programació teatral. L'escolta als joves és una font d'informació bàsica per a que participin en la cultura, Navarro (2008:5) proposa 10 punts obligatoris per revisar abans d'anar al teatre amb els joves:

1. "El concepte de temps real dels espectadors és diferent al temps de l'escenari.
2. Per al ritual de teatre es necessita la mirada atenta de l'espectador.
3. La funció de l'espectador està molt codificada: Mirar, escoltar, respectar el silenci i, compartir emocions posteriorment.
4. Descobrir que en l'art teatral l'espai i els elements escenogràfics poden ser abstractes o simbòlics i no sempre figuratius, explícits o realistes.
5. Respectar el ritual del teatre que ens permet veure en el company/a d'institut, a més d'un actor o actriu, els personatges que estan creant. Evitar l'avorriment és un dels nostres objectius més importants.
6. No caure en el riure fàcil de diàlegs estereotipats, el teatre ha de tenir la facultat de commoure.
7. Defensar la capacitat de les obres de teatre per mostrar la vida, el desig de canvi i les inquietuds de les persones, en cada època i lloc, per damunt de l'espectacularitat gratuïta.

8. Valorar la dimensió vivencial i poètica del fet teatral. Els estímuls de la música viva i en directe. La unió de les parts és més que la suma de totes elles.
9. El teatre és un art col·lectiu, del director i dels actors, d'altres emissors de significat: Escenògrafs, il·luminadors, dissenyadors de vestuari, coreògrafs, tècnics, etc.
10. El teatre és i serà un motor de canvi social. Es pot fer teatre en qualsevol espai i en tot moment.”

Per concloure l'apartat, Nuñez i Navarro (2007), entenen el teatre com una pràctica socio-personal i un mitjà de comunicació complex. A l'acte teatral intervenen els factors físics, psicològics i emocionals de la persona. El teatre se centra en la humanitat, és vàlid per a totes les edats, amb objectius diferents per cadascuna d'elles.

“D'aquesta manera, l'objectiu del teatre ha de ser enriquir l'home en el seu desenvolupament com a persona, i la millor manera de fer-ho és implementant la seva capacitat de relació amb el món sociocultural que l'envolta, fent que descobreixi i aprengui el nombre més gran de registres comunicatius possibles.” Núñez i Navarro (2007: 227)

I ACTE: MARC TEÒRIC

RESUM DE L'ESCENA 4: Desenvolupament sociocultural d'una comunitat educativa

En aquesta escena es fa un repàs sobre els conceptes de societat i cultura. El concepte sociocultural engloba tot allò que es refereix a les característiques culturals d'una societat o grup de persones. El teatre és un tret característic de les diferents cultures.

S'estudia una comunitat educativa i dels vincles establerts en ella. A través de la proposta de Laloux (2016) es dibuixen 5 tipus d'estructures de societat segons l'evolució madurativa cap a una ben entesa societat col·laborativa. Es consideren les Arts Escèniques com a rellevants en el creixement d'una comunitat educativa dins la dimensió socioemocional.

Per una banda s'explica el teatre social *com a un conjunt de pràctiques socioeducatives amb persones o grups o comunitats amb metodologies teatrals, segons Úcar (1999), es fa referència a pedagogs com Freire (2005) i Boal (2004). També se cita a Motos (2003) per anotar els beneficis que aporta el teatre per resoldre conflictes en l'àmbit de la psicoteràpia.*

Finalment es fa un incís de com l'educació artística està agafant embranzida amb les connexions entre artistes contemporanis i centres d'educació de l'Educació Secundària a través del contacte directe i la continuïtat d'un procés creatiu, sense oblidar la importància de la formació del públic amb la feina que fan les escoles d'espectadors teatrals.

ACTE II

MARC

CONTEXTUAL

“No tinguis por a la grandesa.
Alguns neixen grans,
alguns aconseguixen la grandesa
i alguns tenen la grandesa d’empènyer-los”
La dotzena nit (Shakespeare)

ACTE II. MARC CONTEXTUAL

5. CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA A CATALUNYA

6. CURRÍCULUM ARTÍSTIC A L'EDUCACIÓ DE SECUNDÀRIA. CATALUNYA

6.1 Competències pròpies de la matèria AED

6.2 Continguts de la matèria AED

6.3 Criteris d'avaluació de la matèria AED

7. REFERENTS PREVIS

ACTE II. MARC CONTEXTUAL

Segons l'acord de la Declaració Universal dels Drets Humans en el 1970, "tota persona té el dret a formar part lliurement de la vida cultural de la comunitat, a gaudir de les arts i a participar en el progrés científic i en els beneficis que d'ell resultin" (Artículo 27,1948) perquè la **cultura** en tots els seu àmbits: **artístic, humanístic i científic, beneficia a la persona** dins la societat. En aquesta línia, s'haurien de redactar les lleis en educació, assegurant la participació de tots els individus en la vida cultural de la pròpia societat i aportant eines per desenvolupar cadascun dels tres àmbits esmentats. L'àmbit científic i humanístic està més potenciat a l'educació en detriment de l'artístic. Per aquest motiu, caldria que les lleis en educació es replantegessin una major càrrega lectiva artística. La Llei Orgànica LOMLOE (2020) (Llei Orgànica de modificació de la LOE) va entrar en vigor el 19 de gener del 2021 i la plataforma artística, anomenada #EducaciónNoSinArtes (2020), creada per docents d'educació artística, ha reivindicat, en el seu decàleg, deu millores de canvi de la LOMLOE que la llei no contempla:

1. Crear en l'Educació Primària una menció a l'especialitat en Educació Artística (EA): Arts Plàstiques, Visuals i Audiovisuals.
2. Incrementar la càrrega lectiva en educació artística tant en l'Educació Primària com la l'Educació Secundària.
3. Considerar l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual (EPVA) com a matèria comuna a l'ESO i instrumental en l'Educació Primària i no específica o optativa.
- 4. Considerar l'Educació Artística com a matèria imprescindible i fonamental per afrontar els reptes del segle XXI.**
5. Valorar l'EA com oportunitat d'enriquiment formatiu i professional de tot l'alumnat, trencant els estereotips associats.
6. Contemplar l'EA com a context idoni per treballar temes vitals per a la societat actual.
7. Identificar l'EA essencial per a una societat reflexiva, crítica, creativa i responsable amb la realitat actual.

8. Valorar l'EPVA per a la formació integral de l'alumnat i el desenvolupament de la persona.
9. Respectar la professió i la formació per experts del professorat d'Educació Artística.
10. Revisar els perfils del professorat d'arts i les formacions habilitants per accedir a les places de docents en oposicions.

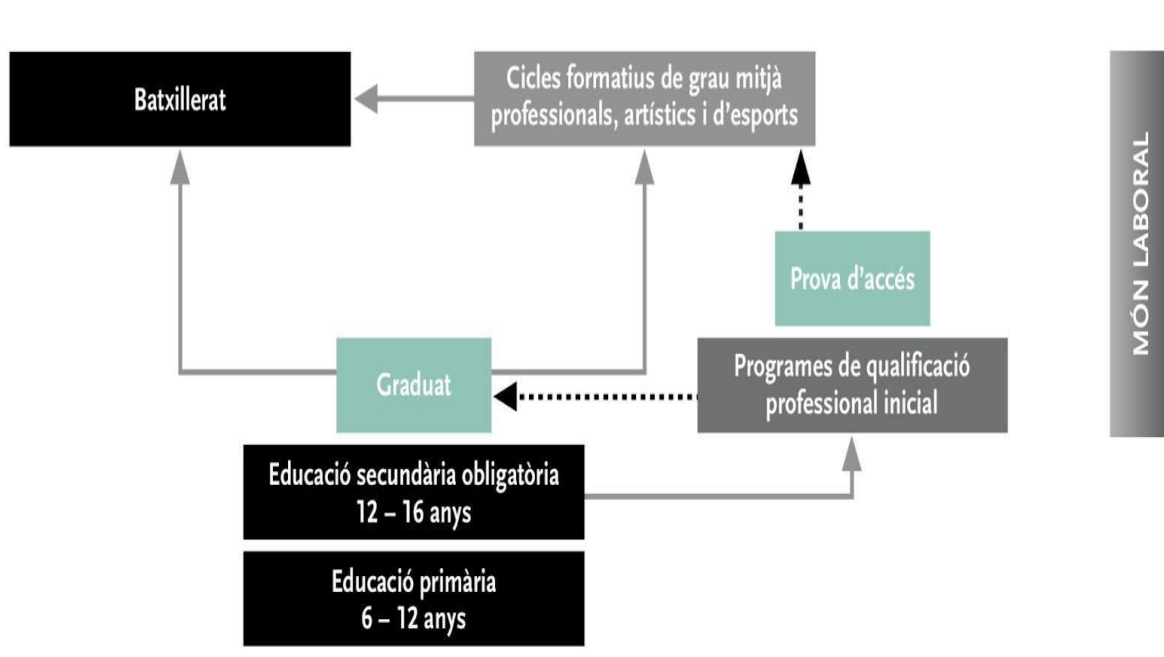
El col·lectiu de docents en Arts Plàstiques existeix i reivindica una major presència en qualitat i en quantitat de les matèries artístiques, no és el cas dels docents en Arts Escèniques, que no tenen visibilitat com a professionals de l'especialitat. L'Art Dramàtic o la matèria de teatre té un caràcter optatiu i habitualment sense càrrega lectiva ja que curricularment s'entén com a educació artística: l'Educació Musical i l'Educació Plàstica sense ubicar ni reconèixer les Arts Escèniques de 1r a 3r de l'ESO. L'Educació Artística que englobi totes les Arts, ha de ser una matèria fonamental i imprescindible, com diu el punt 4 del decàleg de #EducaciónNoSinArtes (2020), per afrontar els reptes del segle XXI que incideix en la psicologia creativa, l'alfabetització artística com a persones creadores, consumidoras i usuàries crítiques que desenvolupen un pensament divergent. També ha de validar la sensibilitat vers els valors ètics i cívics de la societat, formant individus reflexius, crítics i responsables, capaços d'expressar-se en els diferents llenguatges artístics. Aquesta tesi qüestiona la marginació que reben les Arts Escèniques en l'educació, i més concretament el teatre, entenent que és un mitjà de comunicació molt antic que engloba moltes disciplines i enriqueix als humans des del principi de la seva existència.

5. CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA A CATALUNYA

L'Educació Secundària Obligatòria (ESO) segons el BOE (37, 2015:176) té com a finalitat aconseguir que l'alumnat (entre 12 i 16 anys) “obtingui els elements bàsics de la **cultura**, especialment en els seus aspectes **humanístics**, **artístics**, **científics** i **tecnològics**; desenvolupar i consolidar els hàbits d'estudi i de treball; preparar-los per a la seva incorporació a estudis posteriors i per a la seva inserció laboral i formar-lo per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans”. L'ESO consta de quatre cursos acadèmics que s'ofereixen diferents matèries. El quart curs de l'ESO disposa d'un servei d'orientació acadèmica posterior i la possibilitat d'una futura integració al món laboral. Un cop finalitzat l'ESO amb èxit, l'alumnat pot continuar estudiant batxillerat, cursar cicles

formatius mitjans o incorporar-se al món laboral. Per a l'alumnat que no supera l'etapa de l'ESO existeix la possibilitat de repetir curs o l'opció de cursar un programa de formació i inserció (PFI). A la figura 26 apareix un extracte del currículum de l'Educació Secundària segons el Decret 187/2015.

Figura 26
Currículum de l'Educació Secundària (Decret 187/2015)



El Govern de la Generalitat de Catalunya pot establir el currículum per a cadascuna de les etapes i l'ensenyament del sistema educatiu per garantir l'assoliment de les competències bàsiques, la validesa dels títols i la formació regulada per les lleis.

“La Generalitat de Catalunya, d'acord amb allò previst a l'article 131.3.c) de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, té atribució de potestat compartida per a l'establiment dels plans d'estudi corresponents a l'educació l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), incloent-hi l'ordenació curricular”. (Decret 187/2015)

La finalitat del currículum de l'ESO és la de formar ciutadans competents, lliures, crítics, autònoms, solidaris i responsables que assegurin un èxit escolar. El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació l'Educació Secundària Obligatòria, té en compte la normativa vigent, la legislació de Catalunya i les orientacions europees i apareix en primer lloc, el currículum competencial que a l'ESO es basa en vuit competències

bàsiques: comunicatives, metodològiques, personals i les centrades a conèixer i habitar el món. Figura 27, Competències bàsiques a l'ESO.

Figura 27

Competències bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)

Competències transversals		Competències específiques centrades a conèixer i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual 2. Competències artística i cultural	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital 4. Competència matemàtica 5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

Les matèries i la càrrega lectiva que s'assigna a cada matèria es poden visualitzar en la figura 28 que indica les matèries de 1r a 3r de l'ESO, amb un total de 30 hores setmanals. Les matèries que tenen més càrrega lectiva setmanal, 3h són: Llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, llengua estrangera (normalment anglès), matemàtiques, ciències de la naturalesa i ciències socials. Es fa evident la poca presència de l'Educació visual i plàstica i de la Música i la inexistència de la matèria d'Arts Escèniques (teatre i dansa), Art dramàtic o Teatre. De vegades, si el centre l'oferta, es presenten en la franja d'optatives.

Figura 28

Matèries de 1r-3r ESO. Hores lectives

Matèries	1r	2n	3r
Llengua catalana i literatura	3	3	3
Llengua castellana i literatura	3	3	3
Llengua estrangera	3	3	3
Matemàtiques	3	3	3
Ciències de la naturalesa	3	3	4
Ciències socials, geografia i història	3	3	3
Educació física	2	2	2
Música	3	-	1
Educació visual i plàstica	-	3	1
Tecnologia	2	2	2
Educació per a la ciutadania	-	-	1
Religió (opcional)	2	1	1
Tutoria	1	1	1
Matèries optatives	2	3	2
Total setmanal	30	30	30

Font: *Competències bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)*

En el cas de 4t de l'ESO, com a curs final d'etapa s'oferten diverses optatives específiques. La figura 29 proporciona les matèries i la mitjana setmanal d'hores.

Figura 29

Matèries i mitjana setmanal 4t d'ESO

Quart curs. Mitjana setmanal	
Matèries	4t
Llengua catalana i literatura	3
Llengua castellana i literatura	3
Llengua estrangera	3
Matemàtiques	3
Ciències socials, geografia i història	3
Educació eticocívica	1
Educació física	2
Projecte de recerca	1
Religió (opcional)	1
Tutoria	1
Matèries optatives específiques	9
Total setmanal	30

Font: Competències Bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)

Les matèries optatives específiques que s'oferten a 4t d'ESO depenen de cada centre: En l'àmbit lingüístic, llatí; en l'àmbit científicotecnològic, física i química, biologia i geologia, tecnologia, TIC (informàtica), Cultura Científica; en l'àmbit social, economia, emprenedoria; en l'àmbit artístic, música, Educació Visual i Plàstica, Arts Escèniques i Dansa (AED) i finalment, en l'àmbit de cultura i valors, filosofia. Cal aclarir que no tots els centres oferten totes aquestes optatives, depèn del projecte educatiu del centre i dels docents que les puguin impartir.

I ACTE: MARC TEÒRIC

RESUM DE L'ESCENA 5: Currículum de l'Educació Secundària a Catalunya

Es presenten els estudis obligatoris a l'Educació Secundària i l'opció que té l'alumnat després de cursar-los i s'expliquen les competències i la càrrega lectiva de les matèries.

Després l'Educació Obligatoria l'alumnat pot realitzar el Batxillerat o accedir a cicles formatius de grau mitjà o incorporar-se al món laboral.

També es presenten les competències transversals a secundària i les hores lectives de les matèries de primer a 4t de l'ESO.

6. CURRÍCULUM ARTÍSTIC A L'EDUCACIÓ DE SECUNDÀRIA.

“La verdadera educación pedagógica es aquella que da placer en el estímulo del aprendizaje y alegría para los descubrimientos, que busca el equilibrio entre la transmisión del saber existente y la búsqueda de nuevos saberes. El arte es el camino”. Augusto Boal (2004: s.d)

En aquest apartat s'explicarà el currículum artístic a l'Educació Secundària. Les matèries d'Arts Escèniques, Dramatització o Joc dramàtic no es troben en el currículum d'Educació Primària i/o d'Educació Secundària Obligatòria (Catalunya) a excepció de l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa que es pot ofertar a 4t de l'ESO. Malgrat que es pot entreveure presència artística teatral o expressió dramàtica en les matèries de llengües en l'apartat de literatura o d'expressió oral i escrita, també en la matèria d'Educació Física es treballa alguna unitat didàctica d'expressió corporal. Però el control del cos i l'art de l'oratoría, l'expressió emocional a través del teatre, té una presència marginal dins el currículum de l'Educació Secundària, perquè es prioritzen altres matèries. Hi ha diversos col·lectius de persones, a Catalunya i a l'Estat espanyol, vinculades a l'educació i a les Arts Escèniques que s'han unit per a generar vincles i crear sinergies que afavoreixin canvis en pro de la transformació social. Una de les reivindicacions d'aquest col·lectiu a Catalunya, anomenat *Teatre i educació* és que es facin visibles els beneficis del teatre i que tingui més presència com a matèria i com a eina transversal al llarg de l'educació. És un fet la mancança curricular en dramatització i en cultura teatral a l'educació. A més, les altres arts, com la Música i la Visual i Plàstica tenen cada cop menys càrrega lectiva dins del currículum educatiu. Boal (2009) defensava les arts com a camí d'aprenentatge que s'estimula a través del plaer i del descobriment mutu.

Centrant-nos en l'Educació Secundària, concretament en 4t de l'ESO (15-16 anys), és el primer cop que apareix reconegut l'art dramàtic, en l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa (AED), que no tots els centres tenen la voluntat o possibilitat d'oferir. El currículum dins l'àmbit artístic està redactat al Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació l'Educació Secundària obligatòria. En el currículum d'ESO, la càrrega lectiva en l'àmbit artístic és:

1. Música. Matèria comuna a primer, segon o tercer d'ESO amb el còmput de 4 hores setmanals en l'etapa. També és una matèria optativa a 4t d'ESO (3h/setmanals).

2. Educació Visual i Plàstica. Matèria comuna a primer, segon o tercer d'ESO amb el còmput de 4 hores setmanals en l'etapa. També és una matèria optativa a 4t d'ESO (3h/setmanals).
3. Arts Escèniques i Dansa. Matèria optativa a 4t d'ESO (3h/setmanals).

6.1 Competències pròpies de la matèria AED

Les competències pròpies de la matèria d'Arts Escèniques i Dansa són dues: la competència artística i cultural i la competència comunicativa lingüística i audiovisual, que són les competències comunicatives.

“La competència artística i cultural comporta apreciar el fet cultural i artístic, disposar dels coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com disposar de capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-ne. Posar en funcionament la imaginació i la creativitat, i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen generalment un treball col·lectiu, disposar d'habilitats de cooperació i tenir consciència de la importància del treball en equip”.

“La competència artística i cultural també comporta una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals, i un interès per participar en la vida cultural i contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat com de les altres comunitats i cultures, en especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu”.

(Decret 187, 2015)

Evidentment, les dues competències comunicatives es treballen a AED però de forma transversal, també ho fan en altres matèries, malgrat no tenir la matèria concreta per a la dramatització, la improvisació, el joc simbòlic i dramàtic, l'expressió d'emocions a través del cos i altres tipus de performance. A més amb les AED es treballen altres competències com la metodològica d'aprendre a aprendre, la competència d'autonomia i iniciativa personal i la competència social i ciutadana.

“Per formar persones creatives, el professorat pot trobar en l’art i en les arts escèniques en concret, el camí per conjugar una sèrie de requeriments que les lleis educatives i la societat demana. Les arts escèniques poden ser eixa metodologia que hom busca, motivadora, participativa, que fomenta el treball col·laboratiu que serveix per unir alumnes i mestres, que treballa les emocions i pot ser un mecanisme autèntic d’inclusió i porta a la cultura. La clau està en el professorat i la seua formació”. Montañés¹²³ (2017:1)

Les Arts Escèniques aglutinen els diferents àmbits artístics, com els musicals, els corporals, els plàstics i els verbals que és necessari treballar a l’educació, ja sigui com a investigació educativa basada en les arts o com a investigació de les arts aplicades a l’educació. Les arts són el camí, com indicava Boal (2004). I per donar un lloc en el currículum, el professorat hauria de tenir una formació específica. Caldria una formació teòrica i pràctica al voltant de la didàctica de la dramatització, el teatre i la dansa, com explicava Montañés (2017).

Vieites (2013:504) denuncia la falta d’estudis sistematitzats sobre l’ensenyament teatral o la pedagogia teatral, i proposa camins d’investigació en la “*construcció de la pedagogia teatral a partir de les tres vies considerades: Històrica, empírica i analítica o teòrica*”. És necessari valorar el **teatre** dins l’educació, no com a recurs de distracció fàcil i sense valor educatiu, sinó como una **matèria que proporciona consciència artística, pensament crític, formació integral i desenvolupament satisfactori** de la persona. Vieites (2012) indica que instaurar l’educació teatral és una fita que altres països com Regne Unit, Canadà, Alemanya o França ja han implementat.

Anne Bamford (2009) també remarca la importància del treball en col·laboració d’institucions culturals i d’artistes. Hauria d’haver una sinergia entre teatres i artistes de tot tipus per contextualitzar l’art i per a que els adolescents connectin amb una cultura viva, d’unes inquietuds actuals i uns referents reals.

6.2 Continguts de la matèria AED

A continuació s’anomenen els continguts exposat en el currículum d’AED (Decret 187, 2015). També a l’annex 8 es facilita la programació de la investigadora d’Arts Escèniques i Dansa.

- El món de les Arts Escèniques i la Dansa.
- Fonaments dels diferents **llenguatges escènics**. Tipus i gèneres de teatre.
- Principals corrents i estils de dansa.

¹²³ Ximo Montañés és mestre d’Educació Primària, professor d’Educació Secundària de Llengua i Literatura, Arts Escèniques i Audiovisuals. Escriptor i Director del CEFIRE.

- Arts performatives i de carrer.
- Elements tècnics i lèxics propis de l'escena i la dansa. **Estructura d'un espectacle.**
- Relacionar i interpretar.
- Organització estructural del cos i de la veu.
- Característiques anatòmiques relacionades amb l'escena i la dansa.
- Actituds saludables envers el cos i la veu en l'àmbit de la interpretació i el moviment. Interrelació de l'escena, la dansa i la música i relació amb les altres arts dins un mateix context.
- Tasques generals i específiques de les **professions i oficis de l'escena i la dansa.** Disseny d'un espectacle.
- Comunicar i expressar.
- Relació entre textos literaris i llenguatges escènics.
- Descoberta de les possibilitats expressives i comunicatives dels diversos llenguatges escènics.
- Desenvolupament de la **capacitat crítica** de comunicació.
- Ús de llenguatges escènics en diferents contextos, estímuls o situacions.
- Context social i cultural.
- Coneixement i identificació de les principals escoles, tendències i estils escenogràfics i coreogràfics al llarg de la història i fins a l'actualitat.
- Funcions de les Arts Escèniques, la dansa i la música en les diferents cultures, societats i períodes històrics.
- Manifestacions de l'escena i de la dansa com a part del patrimoni de la humanitat i desenvolupament de la capacitat de gaudi estètic.

6.3 Criteris d'avaluació de la matèria AED

Els criteris d'avaluació de la matèria d'AED fan reflexionar sobre quins docents disposen del rigor, les eines, els coneixements dramàtics i culturals necessaris i la professionalitat per impartir l'optativa amb qualitat artística.

“Criteris d'avaluació de l'àmbit artístic en l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa

1. Resumir les característiques més rellevants de diverses èpoques de la història dels diversos llenguatges escènics amb relació al context històric, social i cultural.

2. Identificar, comprendre i explicar els diferents llenguatges escènics.
3. Dissenyar i/o participar en projectes de creació i difusió escènica, assumint diferents rols.
4. Exposar raonadament i mostrar físicament, en relació amb les diferents arts escèniques, alguns hàbits o comportaments que millorin el desenvolupament físic i artístic.
5. Relacionar els gestos i moviments habituals, i els principals esforços o postures dels diferents tipus d'arts escèniques i de la dansa.
6. Comentar peces teatrals, musicals i coreogràfiques, emprant la terminologia adequada, mostrant respecte i rigor, tenint en compte el valor artístic i el context.
7. Interpretar en grup diferents danses a través de l'aprenentatge de coreografies.
8. Demostrar capacitat per improvisar una seqüència de moviments, lliures o amb una finalitat determinada, i valorar la importància de la improvisació en el teatre i en la dansa.”

(Decret 187, 2015) DOGC núm. 6945 – 28.8.2015 28

A les universitats està poc contemplat la formació de mestres de l'Educació Primària ni de l'Educació Secundària en aquest tipus de formació més artística basada en les Arts Escèniques.

Per altra banda, Montañés (2017) diu que per convertir un centre educatiu en un lloc d'acollida per a la creació, l'experimentació i la innovació artística s'ha d'afavorir que els centres educatius donen espai a la cultura. I per aquesta raó, s'ha d'obrir el centre a altres activitats culturals i fer partícips les famílies.

A continuació, dins del segon nivell de concreció del currículum de les AED, es presenta la taula 2 que grada l'assoliment de les competències en les 3 dimensions: socioemocional, artística i sociocultural. Es pretén que l'alumnat de 4t pugui valorar la pròpia evolució a nivell principiant, aprenent o expert. És una eina per a que l'alumnat valori el seu grau d'implicació en l'aula, que posteriorment es concreta més per cada unitat didàctica. Però és fàcilment puntuable, amb 3 números pot acordar-se si l'alumne està a un nivell principiant, aprenent o expert per identificar el ritme d'aprenentatge al llarg del curs.

Taula 2

Gradació de la creativitat segons les competències. Font de les competències bàsiques a l'ESO (Decret 187/2015)

	RÚBRICA DE LA CREATIVITAT	NIVELL 1 PRINCIPIANT	NIVELL 2 APRENT	NIVELL 3 EXPERT
Dimensió percepció i escolta	Competència 1. Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per analitzar les produccions	Identificar i descriure un nom bàsic d'elements producció artística.	Identificar, descriure i relacionar nom ampli d'elements producció artística.	Descriure amb precisió les característiques dels elements p. a. mes complexes. Estratègies compositives.
	Competència 2. Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural.	Mostrar l'hàbit de percebre de forma reflexiva el que és més evident del seu entorn visual i sonor proper.	Mostrar l'hàbit i l'interès de percebre de forma reflexiva i oberta el que és evident, subtil i complex de l'entorn proper i llunyà.	Mostrar l'hàbit i l'interès de percebre de forma oberta els entorns més complexos i ser capaç de cercar i crear nous coneixements en assumir i integrar els elements percebuts.
Dimensió expressió, interpretació i creació	Competència 3. Interpretar música de forma individual i col·lectiva utilitzant la veu, els instruments, el cos i les eines tecnològiques.	Interpretar música de forma individual, col·lectiva i col·laborativa, assolint un nivell tècnic i expressiu que permeti interpretar les parts musicals bàsiques i/o adaptades del repertori.	Interpretar música de forma individual, col·lectiva i col·laborativa, assolint un nivell tècnic i expressiu, amb domini de la lectoescriptura en el vessant rítmic i melòdic.	Interpretar música de forma individual, col·lectiva i col·laborativa, assolint un nivell tècnic i expressiu, amb domini de la lectoescriptura autònoma en el vessant rítmic, melòdic i harmònic del repertori.
	Competència 4. Interpretar i representar amb formes bidimensionals i tridimensionals, estàtiques i en moviment.	Utilitzar recursos tècnics de representació bàsics sobre formes elementals amb resultat d'un producte artístic coherent amb una intencionalitat determinada.	Utilitzar recursos tècnics de representació variats sobre una major riquesa de formes responnent a la intencionalitat determinada.	Utilitzar recursos tècnics de representació complexos de forma creativa i coherents amb la intencionalitat seguida pel mateix alumne fruit d'un procés d'interpretació i reflexió previ.
	Competència 5. Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.	Compondre produccions artístiques amb coherència i coneixement dels llenguatges propis, a partir d'unes pautes bàsiques clarament establertes.	Compondre produccions artístiques amb coherència i coneixement dels llenguatges propis, partint de l'experiència pròpia i de manera imaginativa, a partir d'unes pautes establertes.	Compondre produccions artístiques amb coherència i coneixement dels llenguatges propis, amb autonomia i iniciativa, partint de l'experiència pròpia i de manera imaginativa, a partir d'unes pautes obertes.
	Competència 6. Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics.	Portar a terme un procés d'experimentació i/o improvisació a partir d'una pauta i per mitjà d'instruments i tècniques establertes a través de les quals arribar a una solució o un resultat.	Cercar recursos i decidir entre els instruments i les tècniques proposades, dur a terme l'experimentació i/o la improvisació, analitzar el resultat i mostrar les possibles aplicacions.	Cercar amb iniciativa pròpia les eines, les tècniques i els recursos idonis, fer-los interaccionar a través del procés d'experimentació i/o improvisació, analitzar i treure conclusions que permetin transferir el resultat i aplicar-ho a produccions artístiques
	Competència 7. Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius.	Ser capaç de desenvolupar el projecte amb un pla previ establert, aplicar disciplines diverses amb el suport i la guia del professor.	Mostrar certa iniciativa, autonomia i grau d'implicació en el desenvolupament del projecte, i començar a aplicar diferents disciplines amb una mínima orientació.	Mostrar capacitat per organitzar el projecte autònomament i desenvolupar les fases. Ser capaç de treballar amb diferents disciplines, treure i argumentar les conclusions del treball realitzat.
Dimensió societat i cultura	Competència 8. Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions.	Valorar produccions de l'entorn més immediat, situant-les en el seu context i tenint en compte la seva funció, aplicant els elements d'un llenguatge artístic determinat.	Valorar produccions d'entorns geogràfics i històrics diversos, situant-les en el seu context i tenint en compte la seva funció, aplicant els elements d'un llenguatge artístic determinat.	Valorar produccions d'entorns geogràfics i històrics diversos, situant-les en el seu context i tenint en compte la seva funció, interrelacionant els elements dels diferents llenguatges artístics.
	Competència 9. Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.	Hi ha una relació directa entre el coneixement artístic i el gaudi que li produeix.	El gaudi amara la vivència artística en expressió i en percepció.	Enriquiment personal i interpersonal
	Competència 10. Fer ús del coneixement artístic i de les seves produccions com a mitjà de cohesió i d'acció prosocial.	Pren consciència en la implicació de les produccions artístiques. Cohesió i acció social.	Col·labora activament en les produccions que treballen sobre el compromís i la consciència social.	Proposa i integra produccions col·laboratives que afavoreixen cohesió i acció prosocial

II ACTE: MARC CONTEXTUAL**RESUM DE L'ESCENA 6: Currículum artístic a l'Educació Secundària a Catalunya**

S'incideix en el currículum artístic, concretant l'única matèria que es contempla a l'Educació Secundària Obligatòria, AED. S'expliquen les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de la matèria AED.

La rúbrica de les competències en dimensions gradua en 3 nivells assoliment de l'alumnat: Nivell principiant, nivell aprenent i nivell expert.

Fer facilitar la compressió de la matèria es presenta la programació resumida de la investigadora a l'annex 8.

7. REFERENTS PREVIS

"Shylock: Si ens punxen, potser no sagnem?,
 si ens fan pessigolles, potser no riem?,
 si ens enverinen, potser no morim?
 i si ens agreugen, no ens hem de venjar?"
 Si ens assemblem en tota la resta,
 ens assemblem també en això."
El Mercader de Venècia (Shakespeare)

Abans d'iniciar la tesi, la investigació havia començat a l'aula de teatre i posteriorment es va documentar la recerca al Treball Final del Màster Universitari d'Estudis Teatral (MUET) com ja es va explicar a la justificació. Els referents més rellevant en educació i teatre que s'han investigat en la tesi han estat Montserrat González i Tomás Motos, tots dos amb experiències a l'aula, amb adolescents i infant. També Vieites amb la seva investigació universitària és un puntal en aquesta temàtica. A continuació es farà un apartat per explicar experiències amb infants i joves de tots dos autors parlant de les competències a l'escola a través del teatre i el paper de la dramatització en el currículum. Posteriorment se suma l'experiència de Vela i Arqués amb el teatre com agent motivador i es combina el model IAN amb els 4 factors bàsics de l'aprenentatge.

González (2010) convida a l'experiència teatral en l'àmbit escolar, referint-se al teatre com a eina pedagògica i com a escenari formatiu en processos artístics. A través del teatre s'ofereix la possibilitat de desenvolupar les competències dins la comunitat educativa.

Segons l'autora, el joc no és teatre però sí l'embrió que donarà lloc a l'acte social del ritual teatral. El **joc de representació** és la forma més elaborada de **joc simbòlic** i l'inici del **joc dramàtic**. Les competències bàsiques en educació estan relacionades entre si, cada competència es va assolint en les diferents àrees o matèries, per tant el teatre afavoreix totes les competències:

"...per aconseguir el desenvolupament de les competències, cal tenir en compte que totes estan en relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és una construcció cultural que es produeix a les interaccions humanes que requereixen competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques."
 González (2010:290)

González (2010:297) fa una reflexió i relaciona cada competència bàsica amb el teatre, recollint la síntesi i citant-la, podem dir que el teatre ofereix treballar sobretot la competència

cultural i artística, però com totes les competències estan relacionades no es pot parlar d'un coneixement i d'un aprenentatge aïllat:

“Les destreses que configuren la competència artística es refereixen tant a l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art com aquelles relacionades amb l'ús dels recursos de l'expressió artística per dur a terme creacions pròpies”. González (2010:297)

Per a González (2010), a través del teatre es pot desenvolupar la capacitat creadora i la pròpia capacitat estètica, al mateix temps que es participa de la vida cultural tot conservant el patrimoni cultural de la comunitat.

La taula 3 mostra la contribució del teatre a les 8 competències bàsiques a l'educació.

Taula 3.

Contribució del teatre a les competències bàsiques a l'educació. Font: González (2010:295)

		<i>Competència bàsica</i>	<i>Contribució del teatre</i>	
Competències	Transversals	Comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> – Parlar i conversar – Escoltar i comprendre – Llegir i comprendre – Escriure – Sentit literari
			2. Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> – Sensibilitat – Codis artístics – Explorar i percebre – Interpretar i crear – Sentit estètic – Pensament divergent i convergent
		Metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> – Cerca de la informació – Tractament de la informació
			4. Competència matemàtica	– Processos de pensament (com la inducció i la deducció)
			5. Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> – Consciència de les pròpies capacitats – Motivació – Confiança – Gust d'aprendre
		Personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendre de les errades – Assumir riscos
	Específiques centrades a conviure i habitar el món	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	– Habilitat per interactuar en l'entorn més proper	
		8. Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> – Treball en equip – Socialització – Cooperació – Diàleg i negociació – Convivència 	

Un altre incís que apunta l'autora és la necessitat de disposar de docents especialistes competents en la formació teatral, una necessitat que s'ha anat reivindicant en tota la tesi.

Tomás Motos i Antoni Navarro formen part de l'equip docent del Màster en Teatre Aplicat de la Universitat de València, tenen una llarga experiència com a formadors. Amb l'article sobre "El paper de la dramatització en el currículum" volen justificar la rellevància de la dramatització-teatre a l'educació i la proposta de model de taller de dramatització.

A continuació s'expliquen els punts més importants del per què cal oferir dramatització-teatre a l'educació en la que l'alumnat és el centre del seu propi aprenentatge:

- Es treballa amb l'individu complet: Cos, ment i emocions. Es viu en el cos.
- Es desperten els sentits i s'afina la percepció.
- Es potencia la concentració i l'atenció.
- S'activa la comunicació, en la que l'alumnat-intèrpret és el transmissor.
- S'impulsa el rigor i la flexibilitat artística.
- Es desperta el pensament pràctic i autònom de l'artista-alumnat. Es busquen solucions concretes.
- Es desenvolupa i s'entrena el control de les emocions.
- S'impulsa el sentiment de grup i la interacció social.
- S'investiga sobre la conducta humana i les relacions interpersonals. El teatre necessita el conflicte per existir.
- Es promou la capacitat per orar, de transmetre a partir dels diferents llenguatges que integra el teatre: El verbal, l'icònic, el corporal o el musical.

A més consideren que el teatre és una metàfora de vida perquè en ella tot és comunicació i el teatre es considera com la manifestació humana més creativa, rica i complexa.

Al currículum, la dramatització desenvolupa les capacitats d'expressió i comunicació, l'educació artística i el domini del llenguatge teatral.

Els continguts que proposen Motos i Navarro (2003) són: Dramatització; Representació de papers; Lectura, dicció, anàlisi, dinamització i creació de textos; Expressió corporal; El

discurs teatral; Muntatge de representacions dramàtiques i assistència a espectacles teatrals i Història de l'espectacle teatral.

El model de taller proposat per a la dramatització es basa en quatre variables: Les fases del procés creador, el procés d'expressió, els moments del taller d'expressió i els tipus d'activitats. A la taula 4 es mostra el treball que proposen:

Taula 4

Model de taller per a la dramatització. Font Motos i Navarro (2003)

FASES DEL PROCÉS CREADOR	PROCÉS D'EXPRESSIÓ (Experiencial)	MOMENTS DEL TALLER D'EXPRESSIÓ	TIPUS D'ACTIVITATS
Preparació (Crear clima favorable per la creació)	Percebre (Impregnar-se dels estímuls interns i externs)	Posada en marxa (Clima lúdic d'engegada)	Jocs inicials Desinhibició Escalfament Relació grupal.
Incubació (Elaboració interna de la idea)	Sentir (Consciència del pensament corporal)	Relaxació (Distensió corporal i psíquica)	Sensopercepció Relaxació Concentració
Il·luminació (Plasmar la nova idea)	Fer (Posar en acció les imatges interiors)	Expressió, comunicació (Llenguatge dramàtic, improvisació i exploració)	Improvisació verbal, plàstica, ritmo-musical, gràfica, dramàtica o hipertextual Exploració: cos, moviment, so, paraula, objecte, espai, color, forma Actualització (Ecollir)
Revisió (Avaluar els resultats, correcció i posada en pràctica))	Reflexionar (Apropiar-se de l'experiència viscuda, consciència)	Retroacció (Fase de comentari i valoració en grup)	Verbalització Comentari Transposició a altres llenguatges (presentació al grup)

Les tècniques dramàtiques que proposen són:

- Joc simbòlic: joc d'expressió i joc dramàtic
- Representació de paper (Role play)
- Teatre

Els instruments d'avaluació que proposen Motos i Navarro (2003) són procediments bàsicament qualitatiu, rigorosos i objectius: Registre d'observació, entrevista,

autoavaluació, quadern diari, triangulació amb altres docents, escales de valoració de l'aprenentatge, anecdotaris (conducta), llistats de control per aconseguir objectius, carícies (exposen en públic opinions positives dels companys/es...

Els autors amb la seva experiència han dissenyat un model de taller per la dramatització a l'educació que il·lustra amb qualitat la feina que s'ha realitzar al currículum educatiu vehiculant el teatre.

La Llei Orgànica d'Educació (LOE) del 2006 va suposar un retrocés respecte la LOGSE, Vieites (2012), ja que només reconeix com a ensenyament artístic l'expressió plàstica i musical, i s'elimina el joc dramàtic o l'expressió dramàtica.

“La diferència bàsica que existeix entre l'expressió dramàtica i l'expressió teatral rau en el fet que a la primera allò essencial és l'exercici de rols en el marc d'una acció dramàtica en què tots participen, mentre que a la segona l'acció dramàtica s'organitza a partir de la consideració d'un marc teatral, fet que implica prendre consciència dels rols d'actor i espectador. L'expressió dramàtica se situa a l'àmbit de la vida mentre l'expressió teatral pertany al domini de l'art.” Vieites (2012:3)

Les dues expressions generen processos formatius de sociabilitat, comunicació, creativitat, resolució de problemes, cooperació, espontaneïtat, joc i desenvolupament de rols. Vieites (2014b) ha classificat el teatre relacionat amb l'educació en 3 àmbits:

- L'educació **per al** teatre, el teatre és el final del procés, una formació enfocada a la professió actoral.
- L'educació **en el** teatre, es considera com a eina transversal per a desenvolupar competències i habilitats socials, creatives, treball en equip... (teatre escolar).
- L'educació pel teatre, vinculant els continguts d'altres matèries, en què s'aconsegueix assimilar altres matèries a través del teatre.

Per aquesta raó, Vieites (2012) proposa dos objectius primordials: **El primer objectiu**, cal normalitzar l'ensenyament teatral per establir què, a qui, quan, amb quina finalitat i com cal ensenyar, el **segon objectiu**, cal coordinar les accions entre els diferents professionals implicats. Vieites (2014:95) proposa: Una educació teatral de caràcter general, orientada a la formació integral de l'ésser humà des de la infància fins a les persones adultes, no necessàriament vinculada amb la professió actoral; una educació teatral aplicada, procedimental i instrumental en altres processos d'ensenyament; una educació específica que ofereix diverses orientacions en les formacions professionals. D'aquesta manera l'autor dignifica la professió del docent teatral i exigeix qualitat en l'ensenyament teatral com a part

de l'educació general i obligatòria. A més de tenir un caràcter integral i integrador, proporciona una dimensió artística, sociocultural i educativa. I finalment proposa la pedagogia teatral com a disciplina científica que s'ocupa de l'estudi de l'educació teatral.

Aquest autor amplia els horitzons sobre la investigació teatral a tots els nivells des de la infantesa fins a l'edat adulta incitant a la reflexió sobre la poca càrrega lectiva de les arts en l'educació general i apostant per una educació més completa en l'art teatral.

Com hem dit, aquesta tesi parteix de la investigació prèvia realitzada per l'autora (Vela i Arqués, 2019). Es va investigar sobre la motivació intrínseca que es podia generar, en els adolescents, al realitzar activitats artístiques de l'àmbit teatral. La investigació es va dur a terme a través d'un estudi de cas de l'alumnat de l'Institut Vallbona d'Anoia i amb 160 joves voluntaris de la resta de l'Estat espanyol.

En aquest sentit, els objectius principals de l'estudi van ser:

1. Investigar mecanismes pedagògics que permetin incrementar l'índex de motivació intrínseca als centres de l'Educació Secundària.
2. Constatar la importància de fomentar i reforçar la participació activa dels i de les adolescents a les aules, aportant nous coneixements artístics.
3. Demostrar que la creativitat performativa a través de les vivències dels i de les adolescents genera autonomia i potencia el treball en equip.
4. Proposar el desenvolupament d'una metodologia sostenible i progressiva d'implicació a l'aula i extensible a la comunitat educativa, que permeti construir el coneixement a través de les Arts Escèniques.

Com a conclusions, es va visualitzar la importància que té el teatre, aplicat a l'educació, amb adolescents i docents dels centres de l'Educació Secundària i Batxillerat, com a eina per incrementar la motivació intrínseca de l'estudiant i els seus resultats generals d'aprenentatge. Segons les respostes del professorat, es va constatar que les activitats teatrals ajuden les i els joves a sortir de la rutina diària; els permeten realitzar treballs emocionals i desperten la curiositat del seu alumnat, la qual cosa produeix motivació interna. El 90,9% del professorat de l'Educació Secundària que impartia teatre, va considerar que les Arts Escèniques són una eina transversal i van lamentar la falta de suport, per part del claustre i de l'equip directiu, a l'hora de crear projectes artístics. Aquest professorat aposta

per realitzar treballs col·laboratius que impliquin tot el claustre. Es reconeix el teatre com a catarsi personal tant si s'actua o s'observa, segons les experiències registrades de l'alumnat i del professorat.

Vela i Arqués (2019) van demostrar que hi ha punts de connexió entre els objectius de la Unesco en Repensar l'educació (2015) que es poden aplicar al teatre:

- Cal aprendre a conèixer: les Arts Escèniques i performatives aporten nous coneixements culturals i llenguatges diversos per expressar-se artísticament. El teatre aglutina tots els llenguatges artístics, humanístics i científics.
- Cal aprendre a fer: el teatre és acció, per tant, posar-lo en pràctica amb tècniques teatrals, improvisacions i posades en escena és l'activitat que, segons Dale (1969), genera persones actives i un aprenentatge vivencial.
- Cal aprendre a ser: la seguretat a l'adolescència és un handicap per als joves. Poder tenir un espai de confiança, on ningú se senti jutjat, i que tingui la llibertat d'expressar allò que senten i de crear sense condicions, és un privilegi a aquesta edat. El teatre els aporta maduresa, consciència i capacitat d'aprendre a valorar-se.
- I, finalment, cal aprendre a conviure: les pràctiques teatrals situen l'individu dins un grup que actua per a un públic, i desenvolupen, per tant, empatia i generositat. Els i les joves aprenen a cooperar i a centrar-se en objectius comuns.

Algunes idees addicionals, per tal que la metodologia teatral emprada sigui sostenible i extensible a la comunitat educativa, són que cal treballar plegats amb el claustre del professorat i amb el suport de l'equip directiu, sempre que entengui el teatre com a vehicle artístic dins la filosofia de centre. Per corroborar la implicació del centre respecte a les Arts Escèniques i Performatives, s'han de realitzar activitats que impliquin tot el centre educatiu. S'ha comprovat que, quan les persones senten que pertanyen a un lloc, en el nostre cas, quan identifiquen el centre educatiu com a propi, la comunitat educativa participa de manera creativa i activa en els projectes proposats.

Per concloure, amb aquesta investigació, es va obrir un camí per a noves investigacions implicant una comunitat educativa, perquè el teatre és un art col·lectiu. Aquesta tesi vol reprendre la línia de treball proposada i experimentar sobre quin impacte poden generar les

arts Escèniques en les famílies, adolescents i treballadors/es de l'àmbit educatiu, en un institut concret.

Recollint els 4 factors de l'aprenentatge amb el teatre i enriquint-los amb la qualitat artística es va un pas més enllà. Es pretén vincular els objectius de la Unesco en Repensar l'educació (2015) amb l'estudi sobre la qualitat artística, realitzat pel departament de dramaturgia de la Universitat d'Aarhus (Dinamarca) que va dur a terme un projecte d'investigació, al 2003, que va concloure en un model que permet avaluar la qualitat artística del teatre, dansa i música (les Arts Escèniques), el model IAN investigat per Hannah, Langsted an Rørdam (2003). Aquest model aplicat en el context educatiu proporcionarà eines per avaluar l'impacte artístic que les Arts Escèniques generen als adolescents i analitzar la repercussió que ocasiona als membres de la comunitat educativa. Es vol fer visible la rellevància de l'educació artística teatral en els adolescents per millorar la qualitat artística i cultural. Per avaluar l'impacte artístic que produeix el teatre a una comunitat educativa, l'estudi es basa en el treball proposat en els workshops del projecte Teen Ambassadors Across the Europe (TEEN, 2018), que van utilitzar aquest mètode d'avaluació de la qualitat artística, IAN methodology, desenvolupat per la Universitat Aarhus de Dinamarca (2003) i aplicat a les Arts Escèniques per Henrik Køhler (2016).

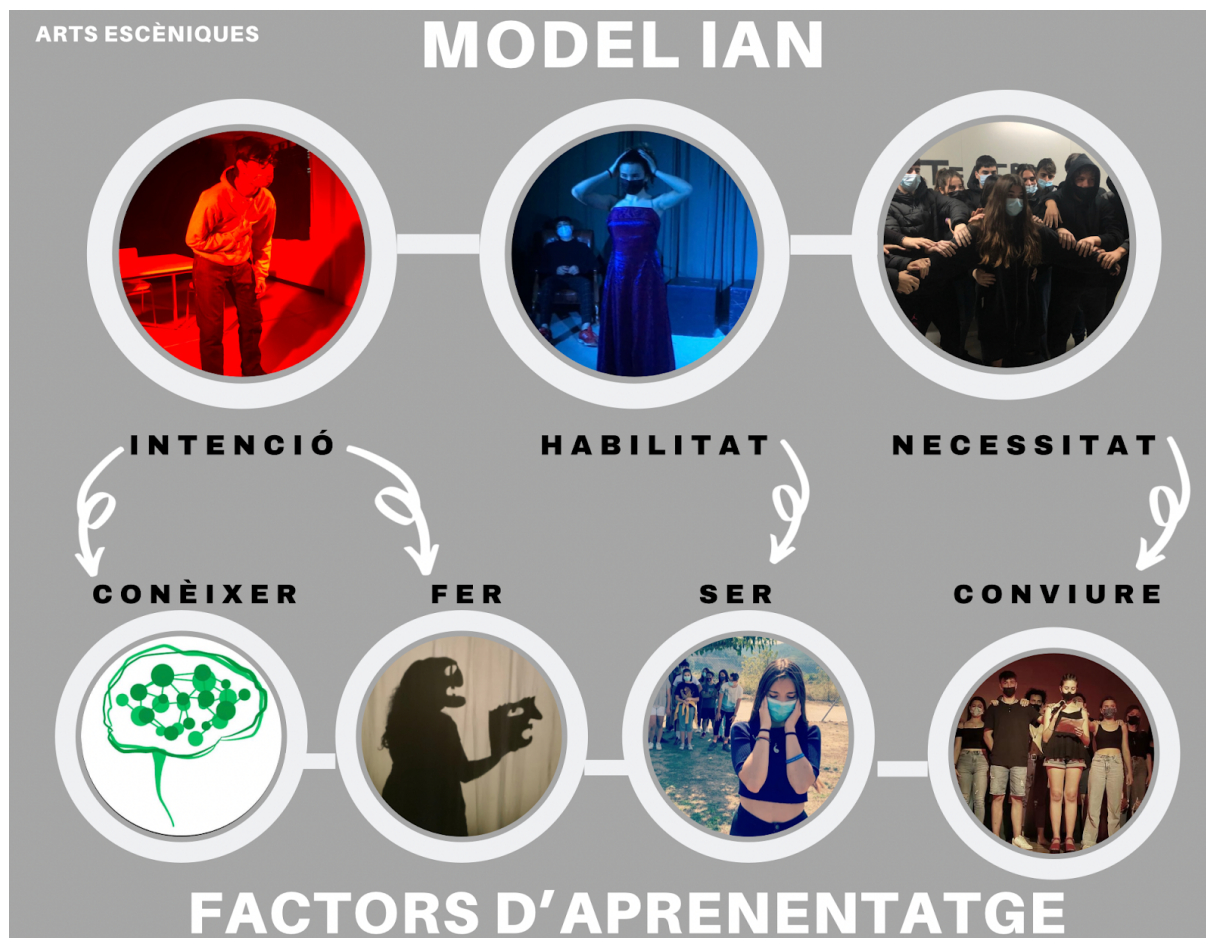
A partir d'aquestes dues experiències prèvies, relacionant els objectius de la Unesco en Repensar l'educació (2015) i l'aplicació del model IAN per avaluar la qualitat artística d'una obra, s'estableixen noves sinapsis per la pràctica experimental de la tesi:

- **Qualitat de la intenció: cal conèixer i fer**, és a dir, aprendre nous coneixements i aplicar-los. Poder expressar-se artísticament en accions performatives.
- **Qualitat de l'habilitat** es basa en **ser**, crear espai amables de confiança per a que la comunitat educativa pugui ser un mateix i desenvolupar les pròpies capacitats.
- **Necessitat:** cal estar en comunió amb la comunitat, **aprendre a conviure** amb un col·lectiu, es crea la necessitat de comunicar-se amb el públic.

A la figura 30 es mostra la intersecció dels dos estudis.

Figura 30

Vinçle entre el Model IAN (2003) i els 4 factors de la UNESCO (2015). Elaboració pròpia.



“El ciutadà no és aquell que viu en societat: és aquell que la transforma! L'art no és un adorn, la paraula no és absoluta, el so no és soroll, i les imatges parlen, convencen i dominen. No podem renunciar a aquests tres poders –Paraula, So i Imatge– sense renunciar també a la nostra condició humana.” Augusto Boal (2016: 25)

Recentment la OMS ha publicat un informe post confinament al 2020 ressaltant la importància de les arts com a benefici saludable per la humanitat.

“A l'informe s'examinen els beneficis per a la salut (mitjançant la participació activa o passiva) a cinc àmplies categories d'arts: arts escèniques (música, dansa, cant, teatre, cinema); arts visuals (artesanía, disseny, pintura, fotografia); literatura (escriptura, lectura, assistència a festivals literaris); cultura (visites a museus, galeries, concerts, teatre); i arts en línia (animacions, arts digitals, etc.).” Cereceda (2020)

II ACTE: MARC CONTEXTUAL

Resum Escena 7: Experiències prèvies

Es revisa la pràctica teatral de diversos autors, com el cas de Tomàs Motos amb un estudi sobre la pràctica teatral dels adolescents i els beneficis que els aporta.

Posteriorment s'aborden les competències bàsiques considerades en educació obligatòria amb el teatre de la mà de la Dra. Montserrat González.

Es fa al·lusió al treball de Motos i Navarro (2003) del model de taller de dramatització proposat per al currículum educatiu i a Vieites diferenciant els termes d'expressió dramàtica i expressió teatral. Vela i Arqués (2019) expliquen la investigació que es va dur a terme a través d'un estudi de cas de l'alumnat de l'Institut Vallbona d'Anoia i amb 160 joves voluntaris de la resta de l'Estat espanyol.

Es relacionen el Model IAN (habilitat, necessitat i intenció) per valorar la qualitat artística dels espectacles de la Universitat d'Aarhus (Dinamarca, 2003) amb el projecte de la UNESCO en *Repensar l'educació*. Els 4 factors essencials per educar són: Ser, conèixer, fer i conviure.

Segons la OMS en Cereceda (2020), les Arts Escèniques són beneficioses per a la salut dins la categoria d'arts.

ACTE III

MARC EMPÍRIC

“La bellesa que portem al rostre,
el que la porta no la coneix;
però sap la seva existència pels ulls dels altres”.
De Troilus i Cressida (Shakespeare)

ACTE III. MARC EMPÍRIC

8. MARC EMPÍRIC

8.1 Aproximació metodològica

8.1.1 Mètode

8.2 Context i participants

8.2.1 Context del centre educatiu

8.2.2 Participants

8.2.2.1 Característiques de l'alumnat d'AED

8.2.2.2 Característiques dels docents

8.2.2.3 Característiques de les famílies

8.2.2.4 Característiques dels membres PAS

8.3 Instruments i procediments

8.3.1 Qüestionaris

8.3.2 Tècnica Fotoveu

8.3.3 Entrevistes

8.3.4 Observació Diaris de camp

8.3.5 Diaris de camp

8.3.6 Fitxa d'avaluació

8.3.7 Sociograma

8.4 Anàlisi de dades

8.5 Revisió ètica

ACTE III. MARC EMPÍRIC

8. MARC EMPÍRIC

“Quan tanco les parpelles
és quan els ulls hi veuen millor,
perquè durant el dia perceben coses
que no mereixen cap estima;
però quan dormo et miren en somnis.”
Sonets (Shakespeare)

8.1 Aproximació metodològica

Un paradigma en investigació és un conjunt de creences, suposicions, regles i procediments que instrueixen la manera de fer ciència; és el motor que engega la recerca del coneixement. Els paradigmes, per tant, es converteixen en models a seguir per les persones que investiguen en un camp d'acció determinat (Martínez, 2004). Aquesta investigació està dins el paradigma sociocrític, el qual admet la possibilitat d'una ciència social que no sigui íntegrament empírica ni únicament interpretativa, i que ofereix obrir les portes a un canvi social des de l'interior de la pròpia comunitat. El paradigma sociocrític es fonamenta en la crítica social amb caràcter autoreflexiu en els processos de coneixement. L'objectiu final d'aquest paradigma és la transformació d'una estructura de relacions socials per donar resposta a diversos conflictes que es generen, i es parteix de l'acció-reflexió dels membres de la comunitat. La perspectiva sociocrítica crea un diàleg entre la part teòrica i la pràctica ja que inclou en les investigacions judicis, valors, interessos socials i el compromís de transformació des de l'interior de la comunitat. Aquesta concepció teòrica va rebre el nom de Teoria Crítica, desenvolupada per a l'emancipació de l'ésser humà, segons l'Escola de Frankfurt en Horkheimer, Adorno i Habermas (Alvarado i García, 2008).

En el món educatiu, els principis del paradigma sociocrític van ser enunciats per Popkewitz (1988, a Alvarado i García, 2008):

- Conèixer i comprendre la realitat com a praxis.
- Unir teoria i pràctica, per integrar el coneixement, l'acció i els valors.

- Orientar el coneixement vers l'emancipació i l'alliberació de l'ésser humà.
- Proposar la integració de tothom: participants i investigadors/es en processos d'autoreflexió i de presa de decisions consensuada, que assumeixen de manera corresponsable.

En l'àmbit educatiu, el paradigma sociocrític integra la visió global, dialèctica i democràtica de la realitat en què es conviu i amb la qual es passa a l'acció pràctica. Al donar veu a tot un col·lectiu per millorar o transformar una problemàtica de la comunitat, l'empodera i l'allibera com a grup i com a éssers individuals. El coneixement es construeix en base als interessos que s'han desenvolupat a partir de necessitats naturals de l'espècie humana i es van modelant segons el context històric i social, mai són un producte d'individus o de grups d'humans allunyats de la quotidianitat, segons Habermas (Alvarado i García, 2008). Per la investigació d'aquesta tesi, el paradigma sociocrític és un model adequat, ja que estudia la comprensió de les relacions humanes en un institut d'Educació Secundària, tant a nivell dels adolescents com de les famílies, dels docents i dels membres PAS. Es dona peu a reflexionar sobre la realitat i alhora la capacitat per canviar l'educació. A través de la pràctica artística teatral del centre, es generen interessos i motivacions col·lectives i individuals, amb la finalitat de fer visible la realitat educativa.

La Teoria Crítica proporciona a la investigació una comunicació "rizòmica" per a la comunitat, és a dir, una comunicació horitzontal, on els integrants del grup poden verbalitzar la pròpia situació per superar dificultats o compartir experiències satisfactòries, obrint espai a diàlegs autoreflexius per una millora artística del centre educatiu. En lloc de partir d'una hegemonia vertical, es potencia l'organització horitzontal i participativa, sense jerarquies. En altres paraules, és un procés dialogant d'una comunitat de persones generant informació entre tothom, com diu Acaso¹²⁴ (2013), una educació inversa en què s'aprèn mútuament a discutir, reflexionar, sospitar i rebatre.

S'ha optat per investigar dins del paradigma sociocrític perquè obre les portes al canvi social a través de la crítica comunitària de caràcter autoreflexiu en els processos de coneixement. Amb aquest paradigma es cerca la transformació d'estructures de les relacions socials i poder donar solucions als conflictes trobats a l'Educació Secundària Obligatòria. S'utilitzen les Arts Escèniques com a vehicle d'aquesta transformació social, en un institut concret per poder documentar l'experiència i que sigui replicable per a altres centres educatius.

¹²⁴ María Acaso és professora, escriptora i investigadora espanyola especialitzada en l'àrea d'Educació Artística.

Per altra banda, la recerca té un enfocament d'Investigació-Acció-Participació (IAP), on es pretén investigar la rellevància que tenen les Arts Escèniques com a matèria artística, com a eina pedagògica i com a matèria que aglutina tot un col·lectiu de persones dins la comunitat educativa en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural.

En aquest sentit, la **metodologia** emprada utilitza un **enfocament** propi, la **investigació-acció participativa o pedagògica (IAP)**. Segons Folgueiras¹²⁵ (2015), la investigació-acció millora la qualitat de la pràctica. Kemmis¹²⁶ (1984) definia la investigació-acció com una acció autoreflexiva dels participants en situacions socials o educatives concretes i, que cal tenir en compte: les pròpies pràctiques socials i/o educatives, la comprensió d'aquestes pràctiques i les situacions (i institucions) en què les pràctiques es realitzen.

Folgueira (2015) considera que l'objecte de la investigació-acció és la transformació de la pràctica social, un procés reflexiu que està articulats per tres eixos dinàmics i relacionats entre ells: la investigació, l'acció i la formació.

El protocol temporal de la investigació-acció ha estat classificat en quatre fases per Carr i Kemmis (1984): Planificació, acció, observació i reflexió. Cadascuna d'aquestes fases es relacionen dins una espiral d'acció de retroaliment. Les característiques de la investigació-acció són cícliques, participatives, qualitatives i reflexives.

La **investigació-acció participativa (IAP)** també és definida per Alberich (2008:139) "com un mètode d'estudi i acció que busca obtenir resultats fiables i útils per a millorar situacions col·lectives. La investigació es basa en la participació dels propis **col·lectius a investigar** que passen de ser "**objectes**" d'estudi a ser "**subjectes**" protagonistes de la investigació".

Per altra banda, Folgueiras i Sabariego (2015) completen el terme IAP, tot explicant les característiques:

1. Tenen com a objectiu **transformar la realitat**.
2. Comprenen la **realitat social** com un **tot**, amb la seva **complexitat**.
3. El procés IAP és via de **mobilització i emancipació** de grups socials.

¹²⁵ Pilar Folgueiras és Doctora en Pedagogia (UB), professora i investigadora dins de l'Institut d'Investigació en Educació (UB).

¹²⁶ Stephen Kemmis és pedagog i educador australià, conegut per la investigació-acció i teoria del currículum.

4. És un procés sistemàtic de **recollida d'informació**.
5. Parteix de les **necessitats** i demandes de les persones implicades.
6. Uneix **reflexió i acció**.
7. Passa de la relació subjecte-objecte a la **relació subjecte-subjecte**.
8. El principal objectiu de la persona **investigadora** és tornar-se **innecessari**.

Paral·lelament, Martí (2000) enumera les vies per posar en funcionament els eixos centrals d'una IAP:

- **Delimitar objectius** respecte a la problemàtica detectada.
- Elaborar un **diagnòstic participatiu**.
- Posar en **pràctica les accions** proposades.
- **Avaluar** les accions realitzades.
- Obrir **nous cicles** de necessitats després de les reflexions i, valoracions sobre les accions realitzades.

La investigació-acció pedagògica de la tesi enfoca la pràctica investigadora en un centre educatiu i s'involucra per al canvi i per a la millora de tota la comunitat educativa. Aquests tipus de recerca a l'educació pretén assolir la comprensió i l'exploració de diversos problemes al centre educatiu per a una posterior planificació de noves accions de millora o de transformació. És una eina essencial en educació per innovar i transformar les activitats proposades per l'aprenentatge tant emocional com cognitiu i la relació socioemocional amb les persones que hi conviuen. La investigació-acció és una pràctica oberta, comença amb una idea que inicia el propi docent i posteriorment sent la necessitat d'investigar sobre la seva pràctica educativa, és a dir, s'encamina cap a una anàlisi i reflexió per millorar. Dewey¹²⁷ (1993, en Latorre¹²⁸, 2003) destaca la rellevància de reflexionar sobre la pròpia pràctica docent i d'integrar les seves observacions en les teories emergents dels processos d'aprenentatge. A més, defensa que el professorat sigui al mateix temps consumidor i generador de coneixement: investigador, reflexiu, crític i innovador en la seva pràctica.

Tanmateix, existeixen diferents inconvenients en aquest enfocament, un d'ells és el factor temps. Per poder dur a terme el treball, es necessita arribar a acords en cada moment, això

¹²⁷ John Dewey (1859-1952) va ser pedagog, psicòleg i filòsof estatunidense.

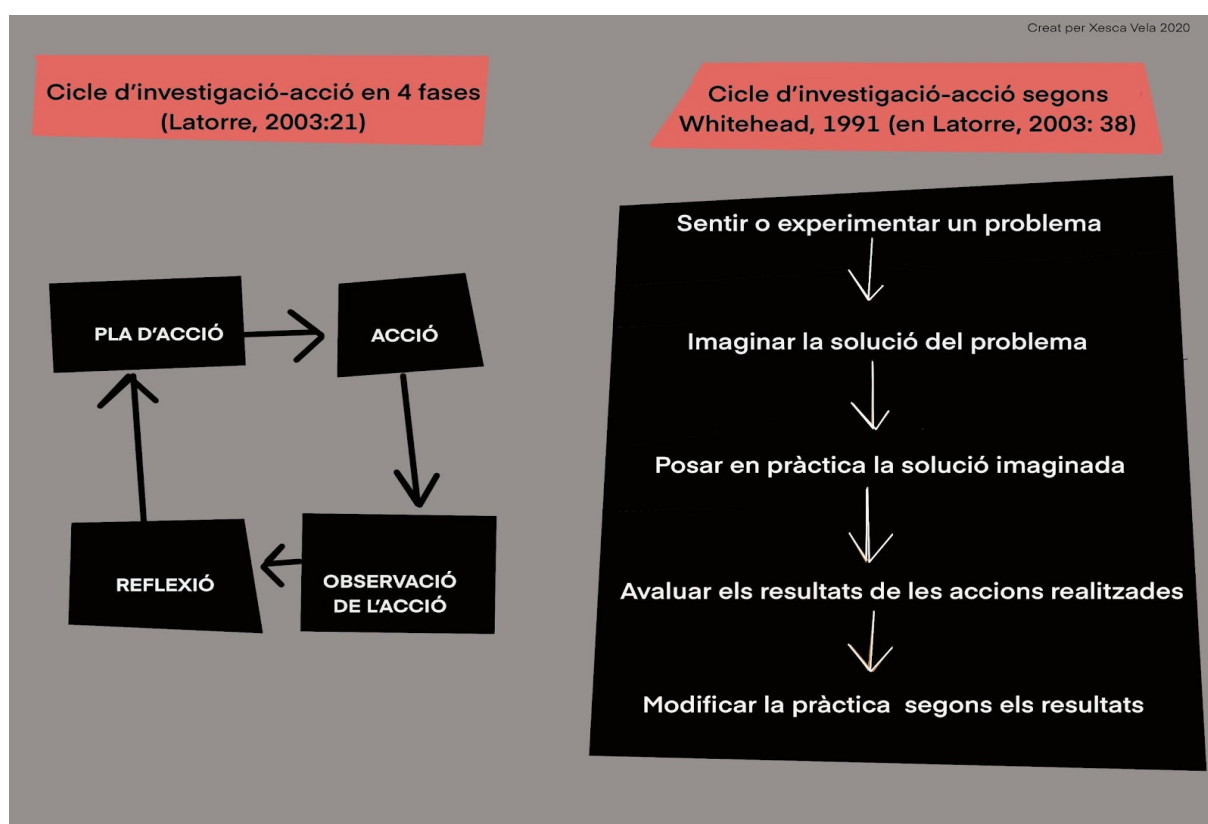
¹²⁸ Antonio Latorre és llicenciat en Psicologia i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació. Catedràtic del Departament de mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (UB).

de vegades pot dificultar la fluïdesa de les accions que esperen un consens per a ser realitzades. En tot el procés és important el paper de la reflexió i l'autoreflexió en i des de la pràctica, la qual cosa obliga el professorat a replantejar-se els seus mètodes de treball i instruments de mesura freqüentment.

A l'esquerra de la figura 31, seguint Latorre (2003), s'explica el cicle d'investigació-acció basat en 4 fases que són circulars. Una és premissa de l'altra fins tancar de nou el cercle que es retroalimenta: Pla d'acció, acció, observació de l'acció i reflexió.

Figura 31

Cicle d'investigació-acció. Font: Whitehead, 1991 en Latorre, 2003. Elaboració pròpia



A la dreta de la figura anterior, Whitehead (1991, a Latorre, 2003), proposa un guió per seguir el cicle investigació-acció: Sentir el problema, imaginar la solució, posar-la en pràctica, avaluar els resultats i modificar la pràctica segons els resultats.

A continuació, es presenta el guió que s'ha utilitzat en la tesi per investigar les necessitats de l'estudi proposat en la dimensió socioemocional, artística, i sociocultural en un centre d'Educació Secundària Obligatoria. A la taula 5 es detallen els passos.

Taula 5

Cicle d'investigació-acció. Font: Whitehead, 1991 en Latorre, 2003. Elaboració pròpia

CICLE DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ (Whitehead, 1991 en Latorre, 2003)
SENTIR I EXPERIMENTAR EL PROBLEMA
<p>El teatre és una eina utilitzada en l'educació com a eina transversal però com a matèria té poca càrrega lectiva en el currículum educatiu espanyol, és per això que els adolescents que cursen l'optativa de 4t d'ESO, Arts Escèniques i Dansa, tenen mancances teatrals. L'alumnat no fa teatre i no consumeix cultura teatral. Presenta analfabetisme cultural.</p> <p>El treball emocional que es realitza a l'aula de teatre i la qualitat artística que es vol treballar es veu mermada per la desconeixença d'aquesta art. Una part considerable de l'alumnat escull l'optativa modal de 4t de l'ESO amb la intenció de no treballar, o amb la idea que és una matèria fàcil de cursar.</p>
IMAGINAR LA SOLUCIÓ DEL PROBLEMA
<p>Si l'alumnat rep una formació teatral des de 1r de l'ESO, arribarà a 4t amb una percepció i coneixement artístic teatral superior, i podrà elegir la matèria a consciència.</p> <p>A més a més, si es demana la implicació de les famílies en les activitats teatrals de l'institut, les Arts Escèniques seran un punt de connexió sociocultural entre els membres de la comunitat educativa del centre educatiu.</p>
POSAR EN PRÀCTICA LA SOLUCIÓ IMAGINADA
<p>Es planteja a l'equip directiu de l'Institut Vallbona d'Anoia donar l'opció que l'alumnat curse optatives, optatives teatrals de 1r a 4t de l'ESO.</p> <p>A 1r ESO, <i>Joc Dramàtic</i> a 2n ESO, <i>Khatarsi</i> (cultura clàssica teatralitzada) a 3r ESO, <i>Empresa teatral</i> (emprenedoria) i a 4t ESO, <i>Arts Escèniques i Dansa</i>.</p> <p>Paral·lelament s'implica de forma activa l'alumnat de tot el centre en participar com a públic en els assajos oberts o en altres activitats artístiques. La comunitat educativa del centre: famílies, adolescents, docents i membres PAS s'enriqueix d'una relació prosocial i artística i es proposen diverses activitats teatrals:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escola d'espectadors on es llegeix el teatre que es va a veure i es participa en un posterior debat i reflexió sobre el que s'ha vist per formar crítics teatrals. ● Homenatge en el Dia Mundial del Teatre, es demanen voluntaris entre la comunitat, per actuar en escena per fer un petit espectacle comunitari que posteriorment s'enregistra en video.
AVALUAR ELS RESULTATS DE LES ACCIONS REALITZADES
<p>Anàlisi i conclusions de la investigació. Al llarg del curs acadèmic 2020-21 s'han recollit dades de les activitats teatrals al centre de l'Educació Secundària, concretament s'ha centrat en l'alumnat de 4t d'ESO que cursa Arts Escèniques i Dansa (AED) i la comunitat que l'envolta.</p>
MODIFICAR LA PRÀCTICA SEGONS ELS RESULTATS
<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionar noves activitats teatrals a l'Educació Secundària per a millorar en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural, a partir dels resultats obtinguts. ● Crear una comissió artística entre els docents de diferents àmbits per potenciar l'activitat artística al centre i propiciar que l'alumnat sigui membre actiu en les decisions preses.

8.1.1 Mètode

El **mètode** elegit és l'**estudi de cas** que es duu a terme amb una metodologia qualitativa. L'estudi de cas és un mètode d'investigació que descodifica la quotidianitat per comprendre l'acció social en situació (significats i vivències). És de caràcter descriptiu-explicatiu: Identifica i descriu els diversos factors que exerceixen influència sobre el fenomen estudiat. La descripció és detallada, contextualitzada amb una elevada connexió dels aspectes significatius que succeeixen. En un estudi de cas, interessa tant la particularització de cada individu com el sentit d'unitat del grup. Stake (2007, en Sabariego¹²⁹, 2016) apunta que els casos que són d'interès en l'educació i en els serveis socials els formen, en la seva majoria, les persones i programes.

Els instruments de recollida de dades més utilitzats en un estudi de cas són generalment l'entrevista, l'observació i l'anàlisi de documents. Yin (1994, en Sabariego, 2016) estableix sis "fonts d'evidències": Documentació, documents d'arxiu, entrevistes, observació directa, observació participant i objectes físics.

Aquesta tesi utilitza l'estudi de cas per donar a conèixer la vida social educativa, concretament se centra en la dimensió artística teatral. L'estudi de cas mostra la realitat viscuda d'un institut d'Educació Secundària Obligatòria, l'Institut Vallbona d'Anoia, i al mateix temps permet generalitzar-ho per a altres centres educatius per a que s'obtinguin noves experiència en, amb i a través de les arts. La revisió de la pràctica educativa té l'avantatge perquè el docent conviu i crea vincle amb la comunitat que estudia, tot i que existeix l'inconvenient per ser un agent actiu en la investigació, la subjectivitat i l'objectivitat es troben difuminades. És per aquest motiu que s'utilitzen diversos instruments de recollida de dades per poder triangular-les, una tècnica d'anàlisi que contrasta visions o enfocaments diversos a partir de les dades recollides.

En una investigació qualitativa hi ha riquesa interpretativa, es contextualitza l'entorn d'estudi i s'observen les experiències úniques, potenciant el punt de vista més flexible i holístic.

8.2 Context i participants

Aquest apartat informa sobre el centre educatiu i els participants que han col·laborat en la investigació.

¹²⁹ Marta Sabariego és Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació (UB). Línies d'investigació en enfoc intercultural, investigació formativa, en docència i innovació en l'educació.

8.2.1 Context del centre educatiu

Al curs 2008-2009, a la població anoienca de Vallbona d'Anoia s'inaugura un nou institut que encabia l'alumnat procedent de Cabrera d'Anoia, Mediona, La Pobla de Claramunt i Vallbona d'Anoia. Naixia doncs, la Secció d'Institut de Vallbona d'Anoia (figura 32), amb dues línies per a 1r, 2n i 3r d'ESO en uns mòduls prefabricats, que acollien les aules i diferents espais a mig construir del nou institut.

Figura 32

Fotografia de l'Institut Vallbona d'Anoia



Actualment, i malgrat ser encara un centre modular, l'Institut de Vallbona d'Anoia acull cent setanta-vuit alumnes procedents de tres poblacions i nuclis disseminats, que conformen les dues línies per a 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO, vint-i-quatre professors i quatre membres del PAS. L'edifici on s'ubica l'institut és un espai provisional format per set mòduls prefabricats o barracons, amb la següent dotació d'espais: 9 aules classe de diversa capacitat; 7 aules per a activitats diversificades: desdoblament, polivalent, laboratori, taller, cantina, biblioteca, aula d'informàtica i aula creativa (nova incorporació, habilitada per fer teatre amb focus, taula de llums, cortines i atrezzo); també es disposa de les instal·lacions poliesportives de Vallbona d'Anoia, de previ acord amb l'ajuntament; 8 despatxos que funcionen com a departaments, saletes de reunions i saletes d'acompanyament dels alumnes per al professorat de guàrdia;

4 espais de gestió del professorat: sala de professors, direcció, secretaria i consergeria i 8 petits espais que funcionen com a lavabos, neteja, arxiu, magatzem i cuina.

Paral·lelament, el centre té una visió i uns valors com a centre públic d'Educació Secundària Obligatòria. El centre pretén formar joves despertant les ganes d'aprendre i estimulant les potencialitats de l'alumnat per aconseguir persones instruïdes i responsables que sàpiguen viure i desenvolupar les seves competències en societat.

L'equip directiu treballa per: a) impartir el currículum tenint en compte les diferents necessitats de l'alumnat; b) enfocar l'ensenyament tenint en compte els continguts transversals; c) integrar i donar resposta a la diversitat, fomentar la inclusió; d) desenvolupar criteris per ser persones lliures, crítiques, responsables i solidàries; e) promoure una escola sostenible amb el medi ambient; f) afavorir l'aplicació de noves tecnologies a totes les àrees; g) impulsar la participació i el diàleg amb tota la comunitat educativa dins un projecte que tingui en compte les oportunitats de l'entorn; h) fomentar la cultura catalana i la seva llengua, com a eix vertebrador; i) desenvolupar el plurilingüisme per a potenciar el coneixement i l'ús de llengües estrangeres i finalment j) despertar l'esperit crític a través de les arts (musical, plàstica i dramàtica).

El centre vol transferir a la comunitat educativa els següents valors:

- Respecte a totes les persones, enaltint les qualitats dels éssers humans.
- Acceptació, validació i coneixement propi de cada alumne.
- Creure en la mediació com a eina per a resoldre conflictes.
- Respectar la natura de l'entorn i del propi centre.
- Fomentar el treball cooperatiu entre l'alumnat per a obtenir uns bons resultats.
- Enriquir les capacitats socioemocionals dels membres de la comunitat educativa i despertar l'interès per la cultura.

Així també es vol transferir els trets d'identitat: pluralisme, expressió, respecte, esperit crític, progrés, democràcia, convivència i il·lusió.

L'Institut participa en diferents programes, plans i projectes del centre:

- Programació General Anual (PGA)

- Normes d'Organització i Funcionament (NOF)
- Programa EduCAT 2.0: Cada alumne porta el seu ordinador i es treballa amb llicències digitals i plataformes educatives.
- Programa Salut i Escola (PSiE): Adreçat principalment a alumnes de 3r i 4t d'ESO. Professionals del Departament de Salut assisteixen setmanalment al centre a atendre les consultes dels alumnes de manera privada.
- Pla lector i escriptor: Inclou funcionament i organització de la biblioteca (*Pla escriptor en fase d'elaboració*).
- Pla TAC: Impuls a les tecnologies audiovisuals i comunicació. L'institut acompanya la formació de l'alumnat en els quatre anys de l'etapa d'ESO i considera essencial el seu desenvolupament per assolir els objectius de competència digital.
- Pla d'acció tutorial (PAT)
- Pla d'acollida als professionals: delimitació de les responsabilitats i de les actuacions que cal fer per acollir adequadament el professorat que s'incorpora a l'institut.
- Pla d'acompanyament a les noves famílies (PANF). Dins la comissió d'atenció a la diversitat, es treballa com fer l'acolliment als nous alumnes del centre i a les seves famílies.
- Pla de prevenció de l'absentisme escolar: delimitació de processos i actuacions per prevenir l'absentisme escolar, en col·laboració amb el Projecte de millora de l'èxit escolar.
- Projecte esportiu de centre: integració al Pla Català d'Esport a les Escoles (PCEE), amb una comissió constituïda per la coordinadora pedagògica, pares i alumnes dinamitzadors de l'esport.
- Projecte de convivència: integra la comissió de disciplina, el Servei de Mediació i el Programa #aquiproubullying així com el Protocol per l'assetjament i el ciberassetjament.
- Projecte lingüístic: Tractament del català com a llengua vehicular del centre
 - Tractament integrat de les llengües (TIL): coordinació del professorat de llengües per no solapar continguts.
 - Programa GEP: Grup d'Experimentació per al Plurilingüisme.
 - Participació en projectes internacionals: intercanvis en llengua anglesa i francesa, eTwinning, Erasmus+...
 - Auxiliar de conversa al centre.

- Atenció a l'alumnat nouvingut.
- Projecte Escoles Verdes: Educació per a la sostenibilitat i sensibilització ambiental
- Projecte de Llibre Verd: actualment centrat en la reutilització dels llibres de lectura de l'àmbit lingüístic.
- Projecte de Servei Comunitari: Acció educativa orientada a desenvolupar la competència social i ciutadana, dins l'àmbit personal i social, a realitzar entre 3r i 4t d'ESO.
- Projecte de Teatre al centre: ESOACTUEM
 - Optatives de 1r d'ESO a 3r d'ESO de teatre, a més de l'Optativa transversal de teatre i l'Optativa de 4t d'ESO d'Arts Escèniques i Dansa.
 - Sortides al teatre en llengua catalana o castellana per a tots els nivells.
 - Sortides al teatre en llengua estrangera (anglès i francès).
 - Teen Ambassadors: Projecte Adolescència, d'acompanyament al teatre.
 - Projecte amb les famílies: Llegir el teatre. Escola d'Espectad@rs de teatre.
 - Participació al CaixaEscena de l'Obra Social de La Caixa.
 - Homenatge en el Dia Mundial del Teatre (27/3).

Al curs 2017-18, es va impartir per primer cop, l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa a 4t de l'ESO (AED) a l'Institut Vallbona d'Anoia. En relació a aquesta matèria s'ha centrat la investigació pràctica de la tesi i sobre com afecta la comunitat educativa.

A la taula 6 es presenten les matèries teatrals que s'han implantat gradualment en el projecte ESOACTUEM, projecte que introdueix el teatre al centre educatiu, de primer a quart de l'ESO.

Taula 6
Matèries teatrals en el projecte ESOACTUEM 2018-2022

Cursos acadèmics	Matèria teatral 1r ESO 2 h setmanals 4 mesos	Matèria teatral 2n ESO 2 h setmanals 4 mesos	Matèria teatral 3r ESO 2 h setmanals 4 mesos	Matèria teatral 4t ESO 3h setmanals anual	Optativa transversal de 1r a 4t ESO 1h setmanal 4 mesos	Escola espectadors teatral	Dia Mundial del Teatre 27/M Autors
2018-2019	-	Teatre	-	Arts Escèniques i Dansa (Lorca)	Projecte Caixaescena Lorca		Lorca
2019-2020	-	Cultura Clàssica, teatre	Oficis teatrals (optativa d'empresa)	Artes Escèniques i Dansa (Aristòfanes)	Projecte Caixaescena Maeterlinck	Comença l'escola	Homer Odissea
2020-2021	Joc Dramàtic (optativa)	Khatarsi (optativa de cultura clàssica)	Oficis teatrals (optativa empenedoria)	Arts Escèniques i Dansa (Molière)	Desapareix per pandèmia	Aturada per pandèmia	Molière
2021-2022	Joc Dramàtic (optativa)	Khatarsi (optativa de cultura clàssica)	Oficis teatrals optativa empenedoria	Arts Escèniques i Dansa (Marta Buchaca)	Desapareix per pandèmia	Es reprèn	Marta Buchaca

El curs acadèmic 2020-2021, a causa de la pandèmia, les classe teatrals han continuat presencialment i amb mascareta, però ha desaparegut l'optativa transversal entre nivells ja que no es poden barrejar alumnes de primer a quart de l'ESO, per no ser grups bombolla.

L'activitat teatral col·lectiva amb els voluntaris de la comunitat educativa per participar en l'enregistrament en vídeo d'un espectacle per al dia Mundial del Teatre es realitza fa 3 anys. El primer homenatge es va rendir a Federico García Lorca, i el projecte es va anomenar "**Lorca parla, obre la boca**"; el segon homenatge, va reconèixer el treball dels grecs, concretament amb Homer, en el projecte "**Odissea20**" i en el tercer homenatge es va recuperar la figura de Jean Baptiste-Poquelin, Molière, amb el projecte "**L'escola de dones**". Actualment es continua el projecte amb la primera dona a qui se li fa homenatge, una dramaturga contemporània, Marta Buchaca amb l'obra "**Només una vegada**" que es representarà el 27 del mes de març del 2022.

Una altra activitat és l'Escola d'Espectadors per a la comunitat educativa en què es llegeix teatre (cedeixen els llibres el bibliobús Montserrat) i s'assisteix al teatre per veure l'espectacle al Teatre Nacional de Catalunya (TNC). Aquesta activitat s'ha vist anul·lada per

la pandèmia ja que la mobilitat es va restringir, amb el confinament del municipi o de la comarca, tot i que s'ha reprès novament en el curs acadèmic 2021-2022.

8.2.2 Participants

Respecte a la mostra de la investigació, cal dir que no és aleatòria sinó intencionada, com deia Alberich (2008), els participants en una IAP, passen de ser objectes a ser subjectes protagonistes de la investigació. Per tant, la tesi se centra en 4 tipus de participants actius:

1. Alumnat de 4t d'ESO AED: 14 membres.
2. Professionals en l'àmbit educatiu en contacte amb l'alumnat d'AED: tutors, mentora, psicopedagoga, integradora social en pràctiques i equip directiu: 8 membres.
3. Famílies de l'alumnat d'AED: 14 famílies de les quals han participat 9.
4. Membres PAS: 2 conserges.

8.2.2.1 Característiques de l'alumnat d'AED

A la investigació hi han participat 14 adolescents de l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa (AED) de 4t de l'ESO en el curs acadèmic 2020-2021. Al voltant d'aquest alumnat, els docents, l'equip directiu, les famílies i els membres PAS també hi han participat. El gruix de la investigació se centra doncs, en aquests 14 joves: 7 noies i 7 nois. En un principi, el grup de teatre està format per alumnes que han escollit l'optativa voluntàriament. Cal explicar que el grup mostra trets molt polaritzats, tant acadèmics, com emocionals i artístics.

L'alumnat de 4t està distribuït en dos grups-classe: 4t A que segueix el currículum sense adaptacions significatives i 4t B, un curs adaptat, que malgrat no ser la política del centre, es va crear davant la diversitat i complexitat curricular del grup. L'alumnat participant en l'optativa d'AED, al llarg de l'ESO, va presentar retards d'aprenentatge, trets dislèctics, dislèxia en diferents graus, simptomatologies ansiosa-afectiva i TDHA entre d'altres. Per tots aquests motius, es va considerar convenient crear un grup estable d'un rendiment acadèmic bàsic, per poder respectar els diferents ritmes d'aprenentatge. Cursen l'optativa de teatre, nou alumnes del 4t B i cinc del 4t A. És necessari identificar les característiques dels adolescents per estudiar com els afecta el teatre en la seva vida dins la dimensió socioemocional, artística i sociocultural.

Cal tenir en compte la societat líquida de l'actualitat en què tot és voluble i efímer, on els adolescents nascuts entre el 1995 i 2010 anomenats post millennials estan hiperconnectats i se'ls anomena multitasques, perquè són capaços de fer anar diverses pantalles a la vegada, és la generació DIY (Do It Yourself), en què les imatges són el seu mitjà d'expressió. Són

nadius digitals, autònoms, exigents i impacients. Han creat noves maneres d'entendre la cultura amb un registre de nous llenguatges, són *influencers*, *tic tockers* i activistes. Les EA poden utilitzar la tecnologia i cada cop, el concepte teatral ha anat evolucionant a processos performatius amb l'ús de pantalles, però al teatre es prioritza la presencialitat humana i tots els sentiments que comporta. A alguns adolescents els va costar mantenir un compromís vers la matèria, el fet de perfeccionar les escenes a través de la repetició implicava un esforç al que no eren capaços de comprometre's, perquè es conformen amb el treball d'un instant, la gratificació efímera de l'instant, sense elaborar els personatges i sense la necessitat de millorar. És la que s'anomena la societat de la urgència, viure en la pressa sense reflexionar i aturar-se i cal que els mostren el plaer per assaborir el món, els adolescents només han estat imitant la urgència dels adults i l'han potenciada.

Per preservar la privacitat de l'alumnat de 4t d'ESO i poder identificar-lo amb facilitat, a partir d'ara s'anomenaran amb el nom de personatges de les obres de Shakespeare.

A la taula 6, es descriuen trets de l'alumnat relacionat amb característiques de personatges shakesperians. A continuació s'indiquen les abreviatures dels participants adolescents en la investigació que apareixen als resultats.

Adolescents

A1. Shakespeare	A6. Hamlet	A11. Falstaff
A2. Julieta	A7. Tibald	A12. Romeo
A3. Titània	A8. Gertrudis	A13. Desdèmona
A4. Cordèlia	A9. Otel·lo	A14. Miranda
A5. Ofèlia	A10. Macbeth	

Taula 6

Identitat dels participants relacionats amb personatges shakesperians

Identitat dels adolescents participants camuflada en personatges shakesperians
Tibald. A7
Tibald és el cosí petit de Julieta i rival de Romeo a l'obra de <i>Romeo i Julieta</i> . L'alumne que el representa és nouvingut al centre i no és popular a la classe, la situació familiar és complicada i repercuteix en el sociograma aquest factor d'aïllament.

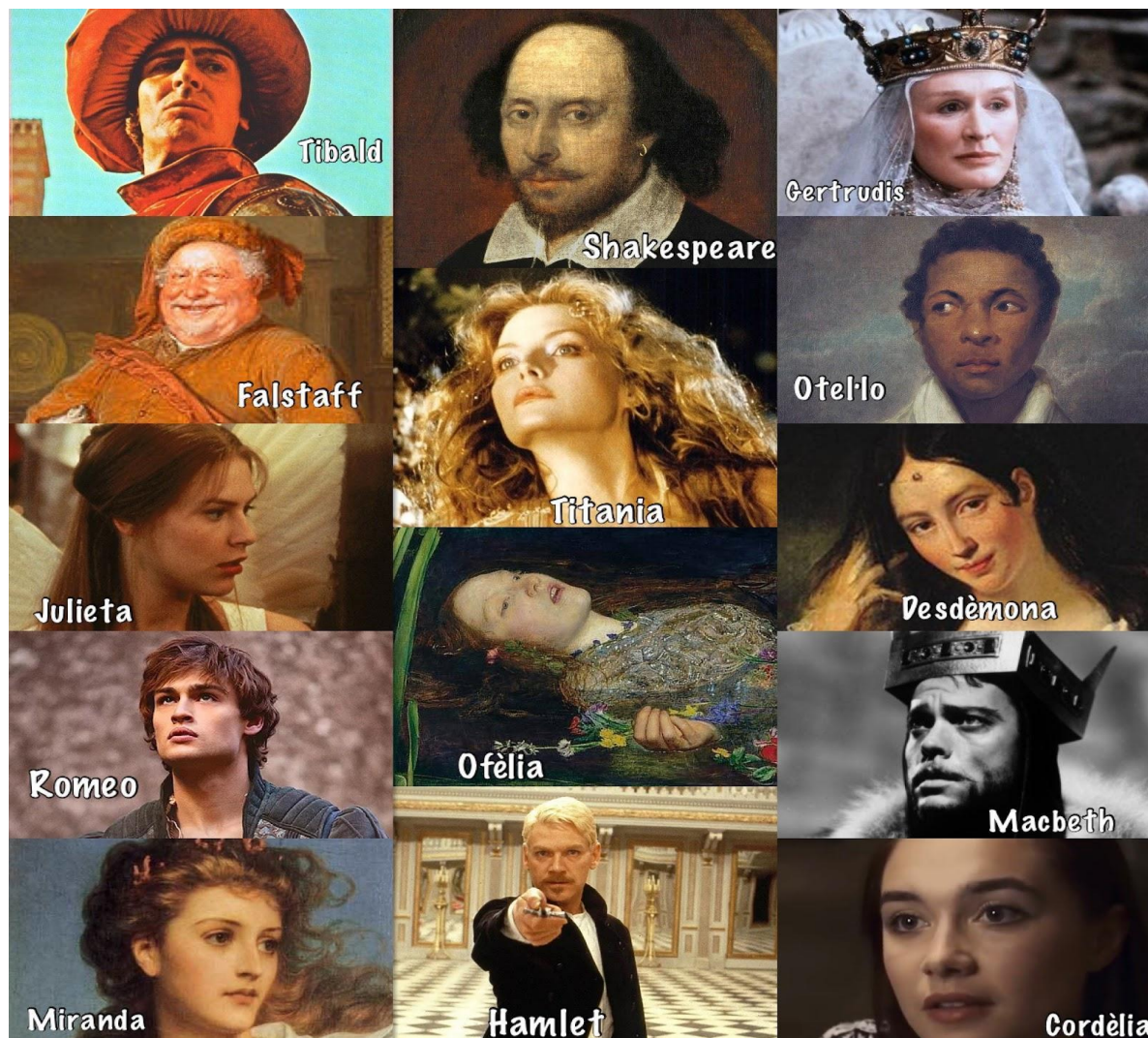
Shakespeare. A1
Shakespeare és l'autor, dramaturg i actor per excel·lència del Segle d'Or anglès. L'alumne que el representa és el que més seriosament es pren la matèria i malgrat que ha de lidiar amb dificultats en lectoescriptura i amb trets dislèctics, la seva actuació i lideratge, en el grup en escena, és notable.
Gertrudis. A8
Gertrudis és la mare de <i>Hamlet</i> , i el seu fill la considera una traïdora al casar-se amb el seu cunyat, immediatament després de la mort del seu marit. Representa una alumna que no és molt popular al centre però que sap imposar allò que desitja malgrat que té molts dubtes.
Falstaff. A11
Falstaff és un còmic "borratxo", un personatge graciós i intel·ligent que Shakespeare introduïa sempre que podia a les obres. L'alumne que el representa és llest i irònic malgrat que de vegades es mostra mandrós, però té facilitat per la comicitat i conquereix el públic.
Titània. A3
Titània és la deessa de les fades del bosc en <i>El somni d'una nit d'estiu</i> , representa una alumna que va estar molt absent a les classes durant el curs passat però al 2020-21 s'ha esforçat molt i s'ha implicat activament en el teatre.
Otel·lo. A9
Otel·lo és un personatge que simbolitza la gelosia, ja que es deixa influenciar pel que diuen els altres i acaba matant a la seva dona Desdèmona. Otel·lo pensava que la dona li era infidel. L'alumne que el representa té molt poca autoestima, pensa que no sap fer res bé i acaba destruint tot allò que s'ha construït amb els altres, inclús pot ferir emocionalment a companys.
Desdèmona. A 13
Desdèmona és un personatge fidel i pur a Otel·lo, el seu marit, en canvi, ell acabarà matant-la per gelosia. L'alumna que la representa és molt inconstant en l'assistència a classe però quan es presenta a l'aula participa activament amb motivació.
Julieta. A2
Julieta és l'enamorada de <i>Romeo i Julieta</i> i per amor acaba suïcidant-se. L'alumna que l'encarna és alegre, despreocupada i llesta, també enamorada de qui representa a Romeo.
Romeo. A12
L'enamorat de <i>Romeo i Julieta</i> , representa a un alumne que es deixa influenciar pels companys i que de vegades es comporta de manera conflictiva i compulsiva, malgrat que és bastant popular. Presenta una simptomatologia ansiosa-afectiva.

Ofèlia. A5
Ofèlia és la núvia de <i>Hamlet</i> i acaba suïcidant-se perquè ell li ha negat l'amor. Ofèlia acaba embogint i suïcidant-se. L'alumna que la representa presenta una discapacitat intel·lectual lleugera i té una complicació emocional amb la família.
Macbeth. 10
Macbeth és una tragèdia on l'ambició del personatge acaba per destrossar-lo. L'alumne que el representa, és espavilat per algunes coses, però no pot controlar els seus impulsos agressius, i busca contínuament el seu propi benestar i diversió sense considerar la resta del grup. L'alumne presenta retard greu en l'aprenentatge.
Miranda. 14
Miranda és la jove protagonista de la <i>Tempesta</i> , va viure desterrada a una illa deserta només amb el seu pare. L'alumna que la representa és somniadora, és conscient de la seva dislèxia i TDAH i és molt constant en la vida fins aconseguir el que desitja.
Hamlet. A6
Hamlet és el jove personatge a qui se li apareix l'esperit del seu pare que l'han assassinat i li demana venjança. L'alumne que el representa és nouvingut al centre i presenta molts problemes relacionals, és impopular. Presenta TEAF (Trastorn de l'Espectre Alcohòlic Fetal) causa del TDAH.
Cordèlia. A4
Cordèlia és la filla menor del <i>Rei Lear</i> , representa la fidelitat i els bons pensaments. L'alumna que la representa demostra moltes ganes d'aprendre, d'estimar la vida, però al mateix temps és vulnerable i amb baixa autoestima, necessita descobrir-se i fer-se valdre.

A la figura 33, es proporciona un collage de fotografia de diversos personatges, trobats a google, per identificar els trets amb més facilitat.

Figura 33

Personatges de les obres de Shakespeare. Imatges de google. Collage de creació pròpia.



Dels 14 adolescents que han participat, 7 presenten un diagnòstic i se'ls ha proporcionat mesures d'atenció a la diversitat, amb plans individualitzats, respectant el seu ritme i necessitats. Malgrat aquesta mesura, la majoria d'aquests 7 joves presenten dificultats acadèmiques i no aproven les competències bàsiques, la qual cosa implica la no obtenció del graduat escolar. Aquest *hàndicap* ha provocat rebutjos al centre, per part de l'alumnat, han protagonitzat actes de vandalisme i famílies preocupades per la situació acadèmica dels seus fills. A la taula 8 es mostren les característiques de l'alumnat.

Taula 8
Característiques de l'alumnat d'AED

4t AED	Diagnòstic i mesures d'atenció a la diversitat	Actitud a teatre	Actitud a les altres classes	Resultat de les competències bàsiques de 4t d'ESO
A3 Titània	-	Al curs 2019-2020 va ser absentista. Aquest any molta implicació.	4t A. Segueix el curs amb normalitat. Bona actitud.	Té un bon domini en la competència lingüística i té molt bon domini en la competència matemàtica i en la científicotecnològica.
A14 Miranda	NESE ¹³⁰ per trastorns que condicionen l'aprenentatge (dislèxia i TDAH). PI¹³¹ metodològic	Cada cop es va soltant. Comença a confiar en ella.	4t A. Segueix el curs amb normalitat, treballa i s'esforça.	Té un bon domini en la competència de llengua catalana. Té un domini suficient en castellà, anglès, en la competència matemàtica i en la científicotecnològica.
A4 Cordèlia	-	Tímida, però treballadora i malgrat que supera reptes li guanya la vergonya i la baixa autoestima. Cal reforçar-la.	4tA Segueix el curs amb normalitat en la majoria, en la majoria de matèries presenta dificultats en matemàtiques. Pot millorar i presentar feines en biologia i CiV.	Té molt bon domini en la competència lingüística i té un bon domini en la competència matemàtica i en la científicotecnològica.
A2 Julieta	-	Treballadora, de vegades cohibida en les improvisacions.	4t A. Segueix el curs amb normalitat en totes les matèries. Està juganera i es distreu xerrant.	Té un bon domini en la competència lingüística i té molt bon domini en la competència matemàtica i en la científicotecnològica.
A11 Falstaff	-	Necessita consciència i treball emocional a l'aula. Té facilitat per la improvisació i l'humor.	4t A. Segueix el curs amb normalitat excepte en matemàtiques que ha de millorar. Presenta dificultats en AED i TIC per no presentar feines.	Té un bon domini en la competència en llengua catalana i castellana, un domini suficient en anglès, en la competència matemàtica i en la científicotecnològica.
A9 Otel·lo	-	Molt desconcentrat. És el primer cop que fa teatre i es distreu fàcilment amb els companys.	4t B. Segueix amb normalitat català, anglès, EFi CiV. Ha de millorar en socials, ECO i mostra dificultats en AED, matemàtiques i TIC. Ha de millorar l'actitud, esforç i deixar de xerrar.	Té un domini suficient en la competència en llengua castellana. No assoleix la competència anglesa, catalana, la matemàtica i en la científicotecnològica.
A8 Gertrudis	Retard en l'aprenentatge PI metodològic	De vegades absentista, li agrada el teatre. L'any passat es mostrava més reàcia. Inconstant.	4t B. Segueix amb normalitat EFi social. Ha de millorar en castellà, AED, EVP, CiVi mostra dificultats en matemàtiques.	No assoleix cap competència, ni lingüística ni científicotecnològica.

¹³⁰ NESE: Necessitats específiques de Suport Educatiu.

¹³¹ PI: Pla individualitzat

A1 Shakespeare	NESE Dificultats en lectoescriptura (presenta trets dislèctics). Acumula un fort retard d'aprenentatges. PI curricular	Molt entusiasmada amb el teatre. Es pren molt seriosament el treball. Presenta el diari de camp en àudio.	4t B. Segueix amb normalitat català, anglès, EF, AED. Música, EVP. Ha de millorar en socials, CiV i mostra dificultats en matemàtiques.	Té un domini suficient en anglès. No assoleix cap competència lingüística en castellà, en català, en la competència científicotecnològica ni la matemàtica.
A12 Romeo	NESE Trets de dislèxia, TDAH (amb predominància inatent) i simptomatologia ansioso-afectiva. PI curricular	Es nega a fer treball amb text. Considera que no ho fa bé. Inconstant, de vegades molt motivat i d'altres molt negatiu i distret amb els companys.	4t B. Segueix amb normalitat EF. Ha de millorar en castellà, socials, AED i CiV. Mostra dificultats en matemàtiques, anglès, TIC, ECO. Manté converses irruptives a l'aula. Es desconnecta, juga. Li costa posar-se a treballar.	No assoleix cap competència, ni lingüística ni científicotecnològica i matemàtica.
A7 Tibald	-	Molt participatiu a teatre i creatiu. Busca relacionar-se amb uns companys que no sempre l'accepten.	4t B. Segueix la majoria de matèries amb normalitat. Ha de millorar en AED i TIC. Dificultats en matemàtiques.	Té un domini suficient en català. No assoleix la competència en llengua castellana, anglesa, matemàtica i la científicotecnològica.
A13 Desdèmona	-	Bastant absent. Li falta presentar diari. S'implica poc perquè falta molt a classe, quan treballa ho fa bé.	4t B. Segueix bé en castellà, anglès, socials i EF. Millorar en AED, música, EVP i CiV. Dificultat en matemàtiques. Li falta constància.	Té un bon domini en català, molt bon domini en castellà. Té un domini suficient en la competència anglesa. No assoleix la competència, matemàtica i en la científicotecnològica.
A10 Macbeth	NESE per retard greu dels aprenentatges. PI curricular	Presenta trets d'hiperactivitat. Li costa concentrar-se. No fa el diari.	4t B. Segueix en castellà anglès, socials i EF. Ha de millorar en CiV. Presenta dificultats en matemàtiques, AED/ TIC, ECO. No treballa es distreu.	No assoleix cap competència, ni lingüística ni científicotecnològica.
A5 Ofèlia	NESE-NEE per DIL (discapacitat intel·lectual lleugera). PI curricular	Molt tímida, té poca interacció amb el grup, bona relació amb Hamlet. Participa activament en les activitats.	4t B. Segueix en EF. Millorar en castellà, anglès, socials, AED, TIC i CiV. Dificultats en biologia i matemàtiques.	Nivell molt baix. No assoleix cap competència, ni lingüística ni científicotecnològica.
A6 Hamlet	NESE QIT-74 febrer 2019. Informe UTAE. Dislèxia. TEAF causa de TDAH. Se li torna a fer WISC aquest curs. PI curricular	Molt poca interacció amb el grup, de vegades conflictiva. Li costa intervenir o explicar com se sent, es relaciona amb Ofèlia.	4t B. Segueix en castellà, EF, música. Millorar en anglès, AED, VIP, CiV. Dificultats en matemàtiques i socials. Treballa poc, no participa, però escolta.	Nivell molt baix. No assoleix cap competència, ni lingüística ni científicotecnològica.

8.2.2.2 Característiques dels docents

Els 9 docents participants han estat: 2 tutors un per cada grup-classe de 4t d'ESO (àmbit social i lingüístic) i la mentora (àmbit lingüístic) de 4A, la psicopedagoga i la integradora social en pràctiques i 4 membres de l'equip directiu (directora de l'àmbit científic, secretària de l'àmbit matemàtic, cap d'estudis de l'àmbit científic i coordinadora pedagògica d'educació física).

Dels 9 docents només 1 és home, la resta són dones d'edats compreses entre els 35 i els 50 anys. Tots són funcionaris a excepció del tutor de 4t de l'àmbit social que ocupa una vacant i la integradora social que estudia i realitza les pràctiques al centre. Cap dels docents tenen formació artística.

L'equip directiu fa deu anys que organitza el centre, malgrat que la direcció fa 5 anys que va canviar, la resta continua treballant. El centre és petit i el personal docent es troba molt actiu en els projectes del centre i amb una mentalitat oberta per a que el centre creixi afavorint la convivència, el benestar emocional, cultural, artístic i el coneixement en general.

8.2.2.3 Característiques de les famílies

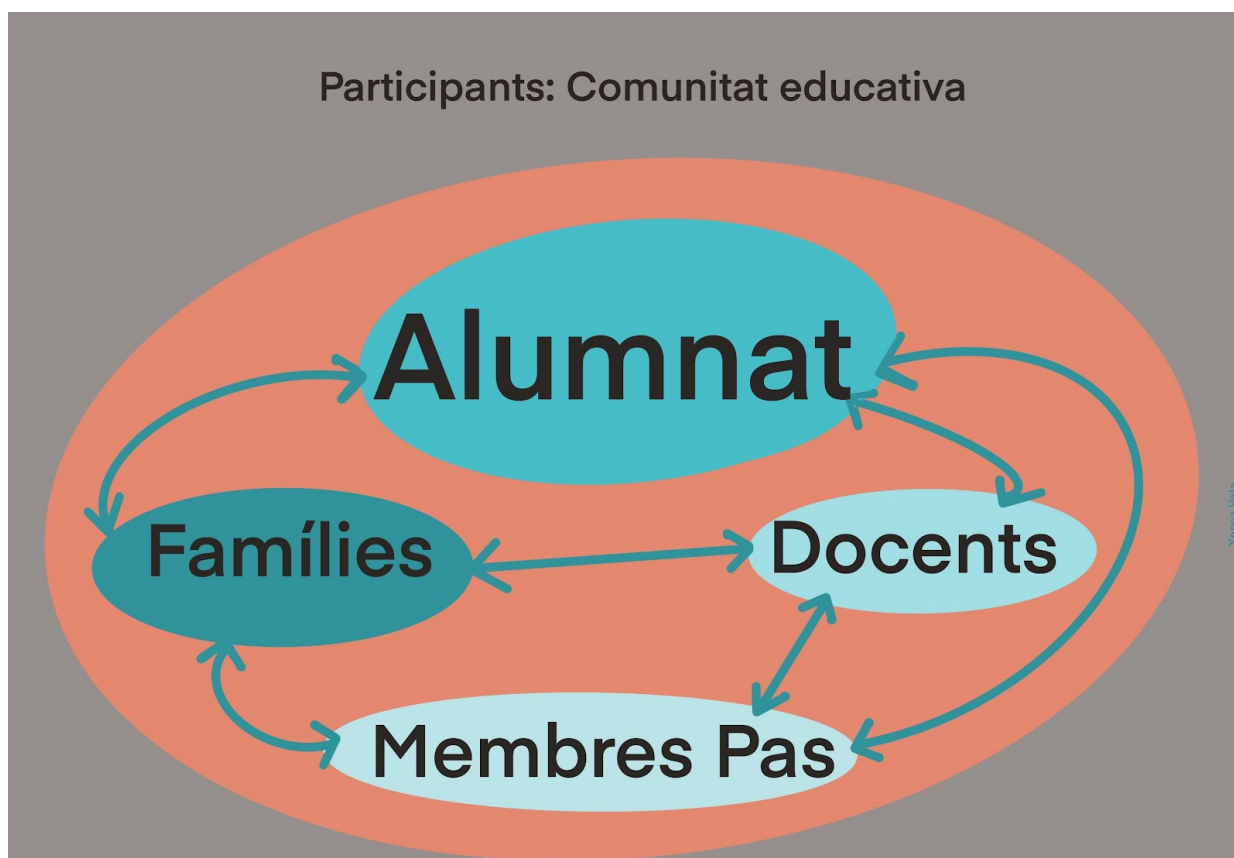
Han participat 9 famílies de l'alumnat d'AED. El perfil sociocultural i econòmic de les famílies és mitjà baix i amb estudis elementals, pertanyen al sector terciari. Les famílies resideixen en les tres poblacions adscrites al centre: Vallbona d'Anoia, La Pobla de Claramunt i Cabrera d'Anoia. La majoria de famílies tenen dos o més fills, que es van incorporant al centre a mesura que arriben als dotze anys, per tant són famílies que es coneixen el centre i aposten per ell, potser per convicció i d'altres perquè és l'opció més fàcil i econòmica. Cal recordar que les poblacions de La Pobla de Claramunt i de Cabrera d'Anoia tenen transport escolar gratuït.

8.2.2.4 Característiques dels membres PAS

Els dos conserges, un home i una dona, del centre s'impliquen activament en les activitats del centre a més d'estar en relació amb l'alumnat, es consideren un puntal important en la convivència del centre. Són dues persones actives i participatives en la dinàmica del centre. El conserge porta treballant al centre 10 anys, des que es va inaugurar i la conserge des de fa 3 anys. L'edat dels conserges es troba en la franja dels 40 als 55 anys.

A la figura 34 es visualitza els quatre grups de la mostra intencional, és a dir, els subjectes participatius.

Figura 34
Participants en l'estudi



8.3 Instruments i procediment

Tots els instruments de recollida d'informació utilitzats en la tesi estan interrelacionats per poder obtenir una mirada més calidoscòpica sobre l'evolució d'aquest alumnat, a través de les Arts Escèniques i analitzar la generació d'algun benefici en la comunitat, provocant canvis en les dimensions: socioemocional, artística i sociocultural.

S'utilitzen 7 instruments d'investigació:

1. Qüestionaris.
2. Tècnica fotoveu.
3. Entrevistes.
4. Observació.
5. Diaris de camp.
6. Fitxa d'Autoavaluació.
7. Sociograma.

8.3.1 Qüestionaris

Un qüestionari consta d'un conjunt de preguntes respecte d'una o més variables a mesurar i ha de ser congruent amb el plantejament del problema i/o la hipòtesi. Aquest instrument es pot contestar en format digital, telefònicament o en paper i pot proporcionar aspectes quantitatius i qualitius depenent de les preguntes formulades. Segons Hernández¹³², Fernández i Baptista (2003), les preguntes poden ser bàsicament de dos tipus: Les preguntes tancades, que contenen categories o opcions de resposta prèviament delimitades, normalment dicotòmiques i les preguntes obertes, que no delimiten les alternatives de resposta i el nombre de categories de resposta és molt elevat. Les dades recollides en els qüestionaris són informació sobre les opinions, reflexions i emocions de la persona. Els qüestionaris de la tesi es poden consultar a l'annex 1 i han estat elaborats per la investigadora i validats per 10 experts. Per validar-los s'ha enviat per correu electrònic una carta de presentació i un excel introduint les preguntes i indicant si són pertinents, unívocues i importants per la investigació. A l'annex 9 es poden consultar els documents anomenats.

Els participants dels qüestionaris han respost on-line, a través del programa Google form, que recull les respostes individuals i elabora un resum col·lectiu. A la investigació es realitzen dos tipus de qüestionaris un per a l'alumnat i l'altre per a les famílies. Els qüestionaris fets als adolescents de 4t d'AED es distribueixen en dos eixos temporals, a l'inici de curs, en el mes d'octubre (Q1) i al final de curs, en el mes de juny (Q2). El qüestionari 1 (Q1) consta de 35 preguntes repartides en 5 blocs: Informació personal, bloc 1: Socioemocional, bloc 2: Artístic, bloc 3: Sociocultural, bloc 4: Mètode IAN i bloc 5: Tècnica Fotoveu. Hi ha preguntes tancades però predominen les preguntes on l'alumnat pot gradar la seva resposta, si està en desacord o d'acord, o valorar la seva implicació en les diferents dimensions anomenades. També hi ha una secció per valorar el mètode IAN que mesura la qualitat artística dels espectacles. La tècnica fotoveu que està dins del qüestionari per recollir amb més facilitat les imatges que utilitza, s'explicarà en el següent punt.

El qüestionari fet als adolescents al juny, anomenat Q2 consta de 5 seccions i 4 blocs. El qüestionari Q1 i Q2 són iguals fins arribar al bloc 4 del Q2. A la primera secció hi ha preguntes d'identificació. Al Bloc 1 les preguntes estan relacionades amb la dimensió socioemocional, al Bloc 2 se focalitza en dimensió sobre la qualitat artística, al bloc 3 es

¹³² Roberto Hernández Sampieri és director del Centro d'Investigació i del Doctorado d'Administració de la Universitat de Celaya.

realitzen preguntes sobre el desenvolupament sociocultural. Al bloc 4 del Q2 s'introdueixen preguntes obertes per a que l'alumnat pugui valorar el curs de teatre trimestre a trimestre, autoavaluant el propi aprenentatge i el de grup. En l'últim bloc també es convida l'alumnat a expressar la seva experiència teatral a partir d'una fotografia i una reflexió.

L'altre tipus de qüestionari (Q3) es va realitzar al març per a que les famílies poguessin valorar l'evolució artística i socioemocional dels seus fills a través de les Arts abans de veure l'espectacle de final de curs. Aquest qüestionari no es va validar per experts ja que va ser introduït per tal de vincular-se amb les famílies, doncs a causa de la pandèmia del 2020, els familiars tenien prohibida l'entrada als centres educatius i el contacte docents-famílies era només per via telefònica. El qüestionari consta d'11 preguntes obertes, per a que les famílies valoressin als seus fills/es al centre i la matèria de teatre. L'objectiu d'aquest qüestionari era saber quina relació tenia la família amb els seus fills i filles i quina relació havien establert amb el teatre, incidint en si havien observat alguna transformació. El model del qüestionari (Q3) està a l'Annex 1.

A continuació s'indiquen les abreviatures dels corresponents qüestionaris dels participants en la investigació que apareixen als resultats, d'adolescents i famílies.

Qüestionaris adolescents (Q1 i Q2)

QA1. Shakespeare	QA6. Hamlet	QA11. Falstaff
QA2. Julieta	QA7. Tibald	QA12. Romeo
QA3. Titània	QA8. Gertrudis	QA13. Desdèmona
QA4. Cordèlia	QA9. Otel·lo	QA14. Miranda
QA5. Ofèlia	QA10. Macbeth	

Qüestionaris famílies

QF1. Shakespeare	QF6. Hamlet	QF11. Falstaff
QA2. Julieta	QF7. Tibald	QF12. Romeo
QF3. Titània	QF8. Gertrudis	QF13. Desdèmona
QF4. Cordèlia	QF9. Otel·lo	QF14. Miranda
QF5. Ofèlia	QF10. Macbeth	

8.3.2 Tècnica Fotoveu

Soriano¹³³ (2016) explica que Fotoveu és un mètode qualitatiu d'investigació per escoltar la veu de la societat davant una problemàtica a través d'imatges i també és un instrument ja que permet recollir dades informatives sobre l'objecte d'estudi. Es considera que és una tècnica que potencia el treball cooperatiu amb veu individualitzada. Cada persona té la possibilitat de treballar amb imatges allò que vol dir i posteriorment verbalitzar-ho en un debat amb el grup. Convé ressaltar que a més de crear vincle amb la comunitat, la tècnica té una capacitat transformadora. Les imatges denuncien, mostren i fan visibles els punts de vista de cada participant.

El terme *Photovoice* va ser creat i definit per Wang i Mary Ann Burris (1994) citat en Soriano (2016), com un procés pel qual la gent podia identificar, representar i millorar la seva comunitat a través de la tècnica fotogràfica específica. El concepte va néixer al proposar a unes dones xineses, treballadores de poblacions rurals, que mostressin les seves realitats laborals i de salut diària a través d'un senzill mitjà d'expressió. El terme, a més d'avaluar les necessitats del grup social, volia donar veu i empoderar aquest col·lectiu per a una transformació social.

La tècnica Fotoveu s'ha utilitzat en la tesi (es pot consultar a l'annex 2) sobretot per identificar les habilitats en la dimensió socioemocional, artística i sociocultural que generen els adolescents amb les AE. En els qüestionaris on-line Q1 i Q2 es va demanar a l'alumnat una explicació de les seves experiències teatrals a través de fotografies acompanyades d'un petit text descriptiu. La mateixa tècnica es va utilitzar per expressar l'experiència-veu-imatge de l'assistència a un assaig de l'espectacle "La farmaciola del malalt imaginari" de la Companyia Terra Teatre que col·labora amb el centre.

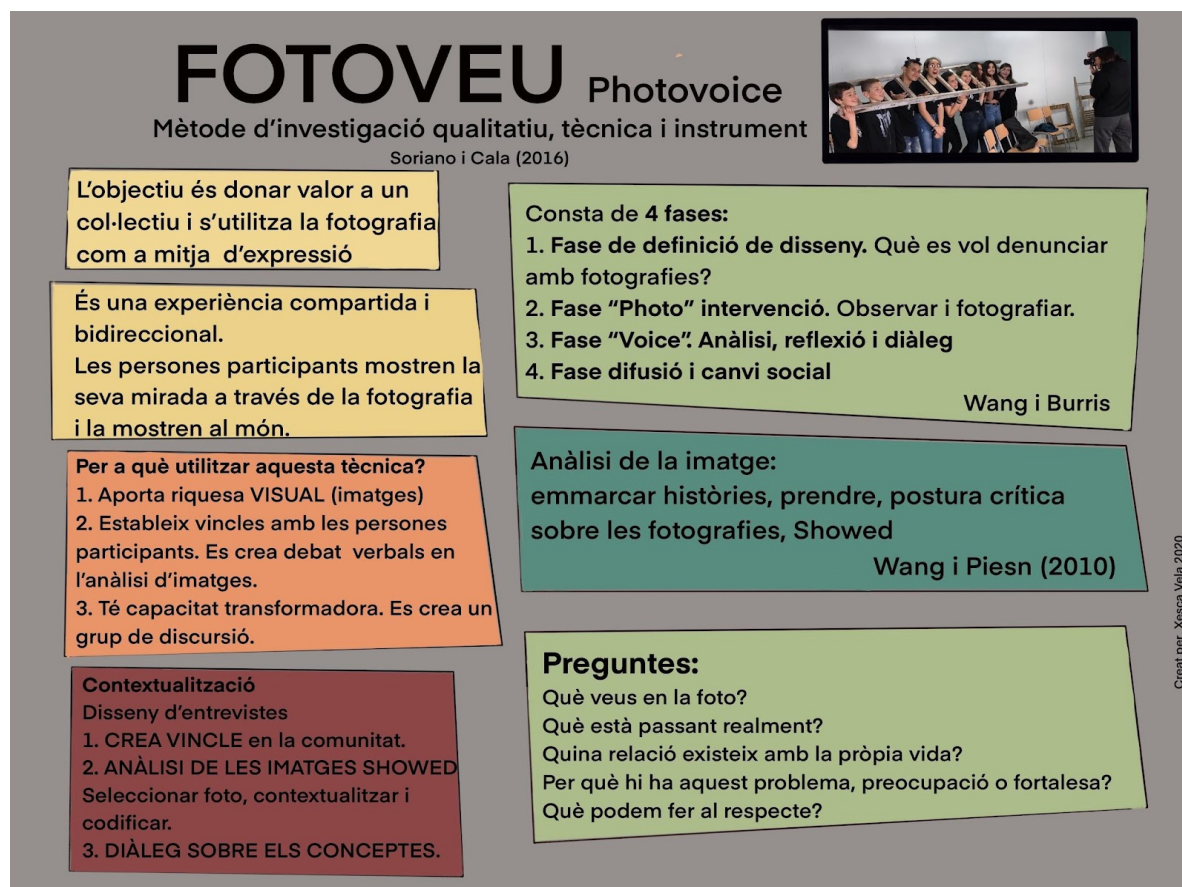
Un cop recollides les imatges i l'explicació es volia fer una difusió pel centre i la comunitat educativa però va ser impossible inaugurar una exposició al centre amb les imatges, per la pandèmia, en canvi es van compartir les imatges en format padlet, una plataforma digital que permet visualitzar totes les imatges de l'alumnat. Es facilita la fitxa per analitzar l'activitat fotoveu a l'annex 2.

¹³³ Encarnación Soriano pertany al Departament d'Educació en la Facultat d'Humanitats (Universitat d'Almeria).

A la figura 35 s'explica en què consisteix el mètode d'investigació, tècnica i instrument fotoveu i les seves fases a seguir segons Soriano (2016).

Figura 35

Tècnica Fotoveu



8.3.3 Entrevistes

L'entrevista pot ser estructurada, semiestructurada i no estructurada, depenent de si les preguntes han estat fixades prèviament i no se surt de l'estipulat o si la conversa és més fluida i es pot aprofundir en les respostes que van aflorant tot abandonant l'esquema establert. Les preguntes en una entrevista poden ser tancades i obertes, és a dir, preguntes de limitades opcions de resposta o preguntes on les respostes poden ser infinites; paral·lelament, l'entrevista pot ser individual o grupal; també es pot realitzar en una o diverses sessions. Segons Riba¹³⁴ (2007), l'entrevista consta de preguntes clares,

¹³⁴ Carles Riba és Doctor en Filosofia i ciències de l'Educació (UB), professor titular de Metodologies de les Ciències i el Comportament. Professor i consultor de la UOC.

entenedores i necessàries per a la investigació. Valles (1997) creu que l'entrevista aporta gran riquesa informativa amb la mirada dels entrevistats i amb l'enfocament que aporta l'entrevistador.

“L'entrevista qualitativa es refereix a una conversa intencional que permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones que, si no fos d'aquesta manera, no estarien al seu abast. Aporta la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats i permet així interpretar els significats de les accions. Constitueix una font inestimable de significat i complement per al procés d'observació”. Taylor i Bogdan (1987)

Les entrevistes de la tesi, que es poden consultar a l'**annex 3**, han estat elaborades per la investigadora. S'han generat 4 tipus d'entrevistes: Entrevistes als professionals de l'educació (EP), entrevista al personal d'administració i servei (EPAS), entrevistes als adolescents (EA) i entrevistes als familiars (EF).

EP. Les entrevistes als professionals de l'educació estan semiestructurades. De fet, el format base de l'entrevista és d'un qüestionari de 32 preguntes (veure annex 3), malgrat que les preguntes estan fixades, es deixa marge a la improvisació per poder aprofundir en noves preguntes que no s'han contemplat. A l'inici de les entrevistes es formulen preguntes per contextualitzar el professional, quin és el seu rol en el centre educatiu, quants anys porta a l'educació i preguntes més personals sobre la pròpia formació teatral i la seva participació en les activitats teatrals del centre. Seguidament, en el primer bloc s'entra en la dimensió socioemocional de l'alumnat per poder identificar la visió dels docents vers els adolescents i la gestió de les emocions dels joves, tot relacionant-se amb el teatre. Finalment, en el segon bloc es demana l'opinió als professionals sobre el desenvolupament sociocultural de la comunitat educativa vinculat amb les activitats teatrals. Les entrevistes han estat enregistrades en àudio i posteriorment transcrites. S'entrevista presencialment als 4 membres de l'equip directiu i a 5 professionals en l'educació: la psicopedagoga, la integradora social en pràctiques, els dos tutors de 4t d'ESO i la mentora de 4t curs. L'opinió i reflexió de l'equip directiu ajuda a valorar de manera holística l'impacte que han generat les activitats artístiques per la comunitat educativa. De fet, la demanda de potenciar les Arts Escèniques, al centre, va sorgir de la direcció. Els membres de l'equip directiu són quatre, és un equip femení amb molta empena i amb visions diferents i complementàries que proporcionen a la investigació l'oportunitat de clarificar preguntes i respostes en un marc d'interacció més directe, íntim, personalitzat, flexible i espontani. L'entrevistadora ha pogut

crear un grau de confiança en l'entrevista ja que els testimonis eren propers i coneguts, i s'ha pogut aprofundir en diferents aspectes del projecte teatral.

EPAS. També s'ha entrevistat als dos conserges del centre (veure a l'annex 3) que participen en l'activitat del dia Mundial del teatre i tenen coneixement de l'actitud dels joves a fora de les aules, a més de disposar de la informació del funcionament del centre des d'una altra perspectiva. A través d'una entrevista semiestructurada de 28 preguntes obertes s'investiga sobre l'opinió dels conserges de l'alumnat de l'optativa teatral de 4t d'ESO respecte la dimensió socioemocional, artística i sociocultural en la comunitat educativa del centre.

EA. Entrevistes als adolescents. Al final de curs, després de la representació de l'espectacle Soliloquis, es fan entrevistes als adolescents sobre la seva experiència. Les entrevistes estan estructurades, consten de 24 preguntes obertes que pretenen detectar com s'ha sentit l'alumnat després de l'experiència de trobar-se davant un públic (veure annex 3). Les preguntes també van dirigides cap a l'avaluació de les dinàmiques de l'aula de teatre i cap a la docent, per realitzar crítiques constructives de millora en la pràctica educativa. En un principi l'alumnat, per parelles s'entrevistaven enregistrant l'àudio, però com era final de curs i molts van marxar, la docent va acabar de realitzar les entrevistes que faltaven, enregistrant-les en àudio i transcrivint-les posteriorment.

EF. Entrevistes a les famílies (veure annex 3). Al mes de juny l'alumnat va entrevistar a les seves famílies. Totes les entrevistes es van gravar en àudio i han estat transcrites. Les entrevistes estaven estructurades, constava de 18 preguntes sobre l'espectacle que havien vist on actuaven els seus fills i filles. L'entrevista es focalitzava en la qualitat artística de l'obra, i en la necessitat de vincular la comunitat educativa a partir de l'art. També es demanava una avaluació de forma oberta de la feina del docent amb l'alumnat.

A continuació s'indiquen les abreviatures de les entrevistes corresponents als participants de la investigació que apareixen als resultats.

Entrevistes professionals

EP1. Directora

EP4. Secretaria

EP6. Psicopedagoga

EP2. Cap d'estudis

EP5.1. Tutor 4t A

EP7. Integradora social

EP3. Coordinadora

EP5.2. Mentora 4t A

pedagògica

EP5.3. Tutora 4t B

Entrevistes membres PAS

EPAS1. Conserge 1

EPAS2. Conserge 2

Entrevistes famílies

EF1. Shakespeare

EF6. Hamlet

EF11. Falstaff

EF2. Julieta

EF7. Tibal

EF12. Romeo

EF3. Titània

EF8. Gertrudis

EF13. Desdèmona

EF4. Cordèlia

EF9. Otel·lo

EF14. Miranda

EF5. Ofèlia

EF10. Macbeth

Entrevistes adolescents

EA1. Shakespeare

EA6. Hamlet

EA11. Falstaff

EA2. Julieta

EA7. Tibald

EA12. Romeo

EA3. Titània

EA8. Gertrudis

EA13. Desdèmona

EA4. Cordèlia

EA9. Otel·lo

EA14. Miranda

EA5. Ofèlia

EA10. Macbeth

8.3.4 Observació

Segons Hernández, Fernández i Baptista (2010), l'investigador qualitatiu ha de ser eclèctic perquè s'ha d'entrenar en àrees psicològiques, antropològiques, sociològiques, comunicacionals, educatives i d'altres similars per poder recollir anotacions de l'observació. Per corroborar l'observació, s'utilitzen enregistraments que són fruit de l'avenç tecnològic i donen l'oportunitat d'emmagatzemar tota mena de documents com els audiovisuals, fotografies i àudios. Aquests avenços proporcionen una eina fiable i objectiva ja que es pot enregistrar sense interpretacions ni valoracions subjectives, finalment es realitza la transcripció d'allò observat.

A la tesi s'ha creat una fitxa sistemàtica d'observació, es pot consultar a l'annex 4, que contempla les tres dimensions a investigar i les categories que s'han anant obtenint. . Per obtenir les dades es graven en vídeo diverses sessions puntuals de les classes d'AED. En un principi, el comportament de l'alumnat davant la pressió d'una càmera alterava el seu comportament, posteriorment es van acostumar. Els adolescents van signar els drets

d'imatge per poder fer-ne un ús acadèmic. S'han enregistrat improvisacions, assajos d'espectacles i un debat teatral anomenat Kitchen Table (KT). La KT és una tècnica teatral d'escolta activa amb els adolescents, els joves representen el focus d'atenció i se'ls proporciona espai per parlar i ser escoltats pels adults. En una *Kitchen Table*, l'alumnat es posa al voltant d'una taula amb menjar i tenen un micro que indica qui té la paraula en cada moment. Segons el projecte *Teen Ambassadors (2021)*, per tenir públic adolescent als teatres, cal escoltar-los. Aquestes eines serveixen per formar audiència adolescent crítica i reflexiva amb la societat i amb la cultura teatral (TEEN, 2018) i es relaciona amb el quart objectiu de la tesi, desenvolupar la consciència de la qualitat artística.

A continuació a la taula 9 s'indiquen els vídeos observats, la data, la durada i el lloc on es va enregistrar, a l'annex 10 hi ha l'observació detallada.

Taula 9
Vídeos enregistrats

Data		Nom de l'activitat	Duració	Participants
1	16/10/20	Impro Astronautes. ESPAI CREATIU DEL CENTRE	8:53 min.	Alumnat de 4t d'AED
2	18/11/20	Joc cadires pel Treball de Recerca. ESPAI CREATIU DEL CENTRE	23 s.	Alumnat de 4t d'AED, exalumna de teatre
3	17/12/20	Consells per 1r ESO ESPAI CREATIU DEL CENTRE	3 min.	Alumnat de 4t d'AED i alumnat de 1r d'ESO que fan joc dramàtic
4	13/1/21	Lectura dramatitzada de Molière ESPAI CREATIU DEL CENTRE	49:17 min.	Alumnat de 4t d'AED,
5	23/2/21	Visita i entrevista a una companyia de teatre que treballa Molière TEATRE AURORA D'IGUALADA	36:59 min.	Alumnat de 4t d'AED, companyia Terra Teatre. 3 acompanyants docents
6	5/3/21	Gravació de "Les dones sàvies" de Molière ESPAI CREATIU DEL CENTRE	19:07 min.	Alumnat de 4t d'AED
7	19/3/21	Kitchen Table ESPAI CREATIU DEL CENTRE	gravacions de minuts	Alumnat de 4t d'AED
8	27/3/21	Vídeo de "Escola de dones" per celebrar el Dia mundial del teatre. Participa tota la comunitat ESPAI CREATIU DEL CENTRE	35 min.	Tota la comunitat educativa que s'ha presentat com a voluntària: famílies, docents, alumnat i membres PAS.
9	7/5/21	Classe per preparar els soliloquis ESPAI CREATIU DEL CENTRE I PATI	1h 54 min.	Alumnat de 4t d'AED
10	8/6/21	Actuació dels soliloquis TEATRE DE VALLBONA D'ANOIA	35:08 min.	Alumnat de 4t d'AED, públic (famílies, docents, companys, amics)...

A continuació s'indiquen les abreviatures de les observacions en la investigació que apareixen als resultats.

Observació vídeos

OV1. Improvisació Astronautes

OV6. Dones sàvies

OV2. Joc de cadires

OV7. Pina Bausch i Kitchen Table

OV3. Consells 4t a 1r

OV8. Dia Mundial de Teatre

OV4. Lectura Molière

OV9. Creació soliloquis

OV5. Entrevista Terra teatre

OV10. Estrena soliloquis

8.3.5 Diaris de camp

El diari de camp, està entre el diari i l'anecdota, ja que, d'una banda, pretén recollir un relat descriptiu d'un episodi o anècdota però, de l'altra, inclou impressions i interpretacions subjectives, tal com es fa en el diari. Les anotacions indiquen les activitats realitzades i les impressions viscudes pels participants a través de l'observació del grup. Si l'**observador** participant és **actiu**, la distància entre observador i subjecte o grup observat és inferior que en l'observació a distància. En el cas que la relació establerta sigui personal cal mantenir la perspectiva i l'objectivitat. Els diaris de camp es redacten al realitzar les sessions, i recullen reflexions o experiències del subjecte. Els autodiari són documents en què el subjecte s'involucra personalment i emocionalment de forma sincera i fiable.

“L'observació participant és la principal eina de treball de l'etnografia i es recolza per registrar les seves “impressions” a l'anomenat diari de camp. Aquest no és res més que un registre continu i acumulatiu de tot el que va passar durant la vida del projecte de recerca.” Sandoval¹³⁵ (2002:140)

A l'annex 5 es pot consultar l'estructura dels diaris de camp tant de la docent com de l'alumnat però no tota la informació recollida. S'han documentat totes les classes realitzades durant el curs acadèmic 2020-2021 amb imatges i dades escrites de la investigadora. El contingut complet dels diaris dels joves no està annexat, per mantenir la seva privacitat, malgrat que els resultats contenen testimonis extrets dels diaris dels joves.

¹³⁵ Carlos Sandoval és Doctor en Educació de la Universitat de Nova (Florida, Estats Units). Expert en anàlisi de dades en investigació social.

El diari de camp té un caràcter informatiu del que es proposa casa sessió amb anotacions descriptives, d'alguns punts a destacar del grup, són registres sistemàtics del funcionament i s'ha documentat cada sessió del curs acadèmic 2020-2021 a través d'imatges i text.

A continuació s'indiquen les abreviatures dels diaris dels participants en la investigació que apareixen als resultats.

Diaris de camp dels adolescents

DCA1. Shakespeare

DCA2. Julieta

DCA3. Titània

DCA4. Cordèlia

DCA5. Ofèlia

DCA6. Hamlet

DCA7. Tibald

DCA8. Gertrudis

DCA9. Otel·lo

DCA10. Macbeth

DCA 11. Falstaff

DCA12. Romeo

DCA 13. Desdèmona

DCA 14. Miranda

DCD1. Diari de camp de la docent de teatre

8.3.6 Fitxa d'autoavaluació

D'altra banda està la fitxa d'autoavaluació trimestral dels adolescents, és una mesura d'autoavaluació, per saber el seu grau de satisfacció i el seu grau d'exigència, esforç i motivació tot relacionant-se amb el primer objectiu de la tesi que és identificar les habilitats en la dimensió socioemocional i artística que generen les Arts Escèniques a través de l'alumnat de la matèria AED en 4t d'ESO.

La fitxa d'autoavaluació es pot consultar a l'annex 6, es dissenya per a que l'alumnat pugui valorar el seu aprenentatge durant el curs i per a que el o la docent pugui analitzar la seva pràctica educativa tenint en compte la recepció de la matèria teatral de l'alumnat. Les qüestions que es formulen van dirigides cap a un reconeixement personal per la feina feta i els coneixements adquirits, incidint en el desenvolupament artístic i en el social, és a dir, incidint en les tres dimensions socioemocionals, artístiques i socioculturals.

L'alumnat té un dossier de la matèria i al final es pot autoavaluar per setmana i trimestralment. Cal remarcar que al qüestionari de final de curs dels joves també s'introdueix una reflexió autoavaluativa de la implicació de l'alumnat, del coneixement artístic adquirit a més de valorar la matèria i al professorat implicat.

8.3.7 Sociograma

El sociograma és una tècnica que s'utilitza per analitzar i comprendre les relacions que s'estableixen entre grups socials. En educació s'utilitza per obtenir informació de l'alumnat, de forma individual, detectant els seus rebutjos i preferències i de forma col·lectiva, per observar com és acceptat o exclòs pel grup. El sociograma dona una visió molt àmplia de les interaccions a través de la percepció realista o no de l'alumnat que respon a unes preguntes senzilles de preferència i rebuig. Les dades són un suport per al professorat, que pot reafirmar el que observa des de fora del grup o, per a ajustar moviments dins del grup, tot afavorint una millor convivència. Cal dir que el sociograma informa sobre possibles conflictes, tot i que és limitat, no informa quin és problema. A partir de l'anàlisi del sociograma es pot observar i fomentar noves interaccions per a que l'alumnat no se senti marginat, al contrari, que se senti inclòs en un projecte de grup i reforça la mirada positiva dins del grup. En diferents centres educatius és utilitzat per formar grups de inclusius, en el cas de treballs de síntesi o en projectes de recerca, com a dinamització de tutories o patis.

El grup de recerca del Tarragonès, Canet i d'altres (2015), va proposar fer un sociograma a classe dins del projecte de cultura i valors a 2n d'ESO i reflexionen sobre el que van obtenir:

“De fet, el que s'aconsegueix amb aquesta tècnica és representar gràficament amb el sociograma les relacions d'atracció i rebuig, les relacions afectives positives i negatives: la proximitat social entre els membres d'un grup. Dins d'un grup, no tots els membres es relacionen de la mateixa manera entre si; dins d'un grup és molt probable que hi hagi subgrups i/o parelles, en què la relació entre els membres és molt més cohesionada, més propera. A més a més, amb el test sociomètric i la seva representació gràfica (el sociograma), podem considerar el paper que té cada un dels membres del grup (identificar els líders, els individus segregats o marginats...), com també els possibles efectes de les relacions interpersonals sobre el funcionament total del grup. En la pràctica, el test sociomètric consisteix en un conjunt d'eleccions i/o de rebutjos que emet cada membre del grup cap als altres, i així podem avaluar l'aspecte socioafectiu del grup i dels seus integrants”. Canet i d'altres (2015:3)

El sociograma, segons Canet i d'altres (2015), té dues funcions essencials per conèixer el grup: la **funció descriptiva**, que indica el funcionament del grup informant sobre les atraccions i rebutjos respecte a les actituds positives i negatives de les persones, en aquesta funció es poden identificar els diferents rols que s'estableixen i la **funció explicativa**, que permet relacionar aspectes d'estructura global amb altres aspectes de funcionament de grup. L'aplicació del sociograma consta de 5 fases:

1. L'investigador es planteja què vol saber del grup.
2. Es formulen les preguntes al grup, aclarint que és una formulari confidencial i cal que responguin de forma espontània i sincera.
3. S'elabora la matriu sociomètrica, en un quadre de doble entrada, amb els nombres dels participants, a l'eix vertical es troben els electors i a l'eix horitzontals, els triats.
4. Es construeix el sociograma, hi ha programes que afavoreixen la seva pràctica com el programa que s'ha utilitzat anomenat **yEd**. El sociograma expressa visiblement la posició que ocupa cada persona al grup, per cada pregunta de rebutjos i preferències.
5. I finalment, l'anàlisi i interpretació del sociograma que amplia la mirada parcial de l'investigador respecte al grup.

Per avaluar els resultats, Canet i d'altres (2015), diferencien les posicions sociomètriques i les configuracions sociomètriques. Les posicions sociomètriques indiquen el lloc individual de cada persona dins del grup segons les eleccions o rebutjos obtinguts, i apareixen les figures de:

- El **líder**: membre del grup amb el major índex de popularitat i alt estatus sociomètric. Poden haver diversos sublíders en els subgrups, de vegades el líder de tot el grup fa de pont entre ells.
- L'**eminència gris** és la persona pràcticament aïllada, amb relació mútua amb el líder, de baixa popularitat.
- L'**aïllada**: és la persona que no rep eleccions i tampoc tria a ningú. Deixa en blanc les preguntes.
- La **marginada**: persona que tria a d'altres, però no és triat per ningú.
- La **rebutjada parcial**: persona que rep més rebutjos que acceptacions.
- La **rebutjada total**: persona que només rep rebutjos.
- El **normal**: subjecte que rep algunes acceptacions i alguns rebutjos. Generalment és el cas de la majoria.
- El **polèmic**: té la funció antilíder, rep força acceptacions i rebutjos. Té característiques positives i alhora negatives, disgrega el grup.

Les configuracions sociomètriques són supraindividuals i relacionen entre sí almenys dues persones:

- “La **parella** (relació diàdica): subjectes que es trien mútuament.
- El **triangle** (relació triàdica): A, B i C es trien entre si. Poden formar un subgrup unit i compacte. Si existeixen molts subgrups, pot informar sobre la disgregació del grup i la poca cohesió.
- La **cadena**: A tria a B, B tria a C i C tria a D... A més poden ser també recíproques.
- **L'estrella**: reflecteix com a líder (positiu o negatiu) influencia en la dinàmica del grup.”

Canet i d'altres (2015:10)

Aplicació de l'instrument: S'envia un qüestionari per google form, a l'alumnat amb 4 preguntes clau de la dimensió socioemocional i de l'artística:

Preferències: a) Amb qui actuaries? b) A qui explicaries un problema? Escull 2 persones

Rebutjos: c) Amb qui no actuaries? d) A qui no explicaries un problema? Escull 2 persones

Quan l'alumnat respon s'introdueixen les dades al programa yEd Graph Editor. Es creen unes imatges clarificadores de les relacions que s'estableixen a l'aula en l'àmbit artístic i en el socioemocional. El qüestionari del sociograma es va passar a l'alumnat d'AED a principis de febrer. Es presenta l'explicació sociograma a l'annex 7.

8.4 Anàlisi de dades

Els instruments ajuden a obtenir les dades per aconseguir els objectius d'aquesta investigació. Per tal d'organitzar i analitzar aquesta informació s'ha partit de tres dimensions i s'han anat afegint categories. Les tres dimensions són la socioemocional, l'artística i la sociocultural. La dimensió socioemocional s'ha classificat es vuit categories: motivació, interessos, regulació emocional, adaptabilitat, autonomia, assertivitat, receptivitat i perseverança. La dimensió artística en classifica en sis categories: expressió, interpretació, creació, creativitat i imaginació, pensament crític i participació en el joc sociodramàtic. I finalment la dimensió sociocultural es reparteix en sis categories: participació, acció i cohesió, acte social teatral, benefici a la comunitat, cooperació i empatia. A la taula 10, s'indiquen els objectius de la tesi, les dimensions d'estudi, les categories i subcategories, els instruments i la font d'informació.

Taula 10
Quadre de dimensions, categories, subcategories, instruments i font d'informació

DIMENSIÓ	CATEGORIES	SUBCATEGORIES	INSTRUMENTS	FONT D'INFORMACIÓ
DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL: perspectiva individual Relacionat amb el SER i l'HABILITAT	MOTIVACIÓ Habilitat de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural Estímul per aconseguir una fita, potser intrínseca o extrínseca	Grau de motivació Tipus de motivació: intrínseca i extrínseca	Qüestionaris Fotoveu Entrevistes Observació Diari de camp Fitxa d'autoavaluació Sociograma	Famílies Docents Adolescents Membres PAS
	INTERESSOS Capacitat d'expressar de forma oberta i propera els sentiments i inquietuds	Tipologies d'interessos		
	REGULACIÓ EMOCIONAL Capacitat de reconèixer i regular les emocions pròpies per ajustar-les adequadament a les necessitat	Capacitat per regular: Alegria, Sorpresa, Por, Enuig i Tristesa		
	ADAPTABILITAT Capacitat d'adequar-se a qualsevol context, relació o situació de manera positiva	Adaptació a l'escenari Adaptació a l'espai escènic Adaptació als reptes teatrals		
	AUTONOMIA Capacitat de prendre decisions i afrontar situacions sense dependre dels altres	Responsabilitat Consciència Independència a l'aula		
	ASSERTIVITAT Capacitat d'expressar sentiments, emocions o pensaments propis de manera lliure i amb seguretat, sense negar els drets dels altres i sense que els altres vegin en aquestes expressions conductes agressives o manipuladores	Honestetat Coherència amb un mateix		
	RECEPTIVITAT Capacitat de rebre suggeriments, idees, valoracions i crítiques	Encaixar altres opinions		
	PERSEVERANÇA (esforç/superació) Capacitat de perseverar en la superació de dificultats per aconseguir objectius	Enfocar objectius Passar a l'acció		

DIMENSIÓ	CATEGORIES	SUBCATEGORIES	INSTRUMENTS	FONT D'INFORMACIÓ
DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC Relacionat amb el CONÈIXER nous llenguatges artístics i d'altres cultures i FER, passar a l'acció. Es valora la INTENCIÓ artística.	EXPRESSIÓ Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics. Potenciar l'habilitat (factor del model IAN)	Capacitat d'improvisació i comunicació amb l'audiència Habilitats de connexió amb el públic	Qüestionaris Fotoveu Entrevistes Observació Diari de camp Fitxa d'autoavaluació Sociograma	Famílies Docents Adolescents Membres PAS
	INTERPRETACIÓ Interpretar i representar amb formes bidimensionals i tridimensionals, estàtiques i en moviment. Potenciar la intenció (factors del model IAN)	Construcció del personatge Mantenir-lo en escena Realitat en la interpretació		
	CREACIÓ Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit. Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius. Potenciar la necessitat (factors del model IAN)	Necessitat d'explicar el que senten a través de l'art utilitzant: Moviment i dansa Veu i musicalitat Interpretació de personatges Manipulació d'objectes Escenografia i il·luminació Caracterització i figurisme		
	CREATIVITAT I IMAGINACIÓ Capacitat de generar idees i innovacions Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius.	Originalitat		
	PENSAMENT CRÍTIC Capacitat que porta a observar, reflexionar, interrogar, examinar i avaluar raonadament les qüestions que es presenten a la pràctica artística	Comprensió artística		
	Participació JOC SOCIODRAMÀTIC Joc actiu en el qual interpreten diferents papers i escenes, assumeixen diferents rols d'identitat, protagonisme i diferents activitats. Reforça l'aprenentatge de simulació i interès social.	Capacitat per entrar i sortir de diferents rols de personatges. Psicodrama		

DIMENSÍO	CATEGORIES	SUBCATEGORIES	INSTRUMENTS	FONT D'INFORMACIÓ
DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL: Perspectiva comunitària (Relacionat amb el CONVIURE, la NECESSITAT de comunicar-se amb la societat en la que es viu)	PARTICIPACIÓ Capacitat per participar activament, de forma continuada i conscient en benefici de la comunitat.	Grau de participació a les activitats Compromís amb el grup	Qüestionaris Fotoveu Entrevistes Observació Diari de camp Fitxa d'autoavaluació Sociograma	Famílies Docents Adolescents Membres PAS
	ACCIÓ I COHESIÓ Fer ús del coneixement artístic i de les seves produccions com a mitjà de cohesió i d'acció prosocial.	Facilitar la inclusió de tothom		
	ACTE SOCIAL TEATRAL Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions.	Respecte i admiració per la professionalitat de companyies teatrals		
	BENEFICI DE LA COMUNITAT Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social	Participar en el debat sobre les creacions artístiques Compartir les sensacions viscudes		
	COOPERACIÓ Capacitat de treballar en equip amb altres per tal d'aconseguir objectius compartits	Interdependència Sinergia		
	EMPATIA Capacitat de percebre i comprendre el comportament, les emocions i els sentiments d'una altra persona o d'un grup de persones	Identificació amb un mateix i amb els altres		

8.5 Revisió ètica

Per a l'elaboració de la tesi doctoral s'han considerat els acords establerts per la Universitat Autònoma de Barcelona (2020) segons el Codi de bones pràctiques en la recerca (CBPR). Per tant, la manera en la que es planifica la tesi, es recullen les dades de la recerca i es difonen els resultats, segueix el CBPR, tot respectant el compromís ètic per la millora de la qualitat de recerca en l'educació, establint mecanismes per garantir l'honestedat, el rigor i la responsabilitat.

En la recerca amb éssers humans, com és el cas de la tesi, l'alumnat no s'ha identificat amb el nom real, per cada jove participant s'ha fet al·lusió a diversos personatges de les obres de Shakespeare. L'alumnat durant un curs anual ha rebut formació en teatre i ha participat voluntàriament en la investigació amb la compensació emocional per part de la investigadora i dels adolescents. Els annexos presenten alguns exemples de les dades de la investigació extretes dels instruments, com els qüestionaris, entrevistes, diaris, entre d'altres. Per preservar la privacitat dels participants no es proporciona el material complet, tot i que les transcripcions de les entrevistes, els arxius en àudio i en audiovisual de les activitats teatrals, les respostes als formularis, les imatges i els diaris de camp es poden consultar i escoltar prèvia sol·licitud a l'autora de la Tesi Doctoral.

Respecte als drets d'imatge l'alumnat (16 anys) ha signat l'autorització de consentiment a la recerca i han estat informats en tot moment que s'estava realitzant una investigació amb ells, per tant autoritzaven a cedir els drets de les imatges, els vídeos i els seus diaris de camp. Les famílies també eren conscients del treball de recerca, com també era conscient el professorat del centre i els membres del personal d'administració i Servei (PAS). Per tant es guarda degudament la confidencialitat dels participants segons la protecció de dades de caràcter personal.

ACTE IV

ANÀLISI DELS

RESULTATS

“El món és un escenari,
Homes i dones fan només d’actors,
tenen les seves pròpies entrades i sortides,
i un mateix home hi pot fer molts papers”
Al vostre gust (Shakespeare)

ACTE IV. ANÀLISI DE RESULTATS

9. ANÀLISI DE RESULTATS

9.1 Dimensió socioemocional

- 9.1.1 Motivació/Satisfacció
- 9.1.2 Interessos
 - 9.1.2.1 Intenció
- 9.1.3 Regulació emocional
- 9.1.4 Adaptabilitat
- 9.1.5 Autonomia
- 9.1.6 Assertivitat
- 9.1.7 Receptivitat
- 9.1.8 Perseverança

9.2 Dimensió artística

- 9.2.1 Expressió
- 9.2.2 Interpretació
 - 9.2.2.1 Habilitat artística
- 9.2.3 Creació
 - 9.2.3.1 Qualitat Artística
- 9.2.4 Creativitat i imaginació
- 9.2.5 Pensament crític
- 9.2.6 Joc Sociodramàtic

9.3 Dimensió sociocultural

- 9.3.1 Participació
- 9.3.2 Acció i cohesió
- 9.3.3 Acte social teatral
- 9.3.4 Benefici a la comunitat
 - 9.3.4.1 Necessitat social
- 9.3.5 Cooperació
- 9.3.6 Empatia

ACTE V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

10. DISCUSSIONS

- 10.1 Dimensió socioemocional
- 10.2 Dimensió artística
- 10.3 Dimensió sociocultural

ACTE IV. ANÀLISI DE RESULTATS

9. ANÀLISI DE RESULTATS

Els resultats obtinguts a partir dels instruments utilitzats s'han organitzat en funció de les tres dimensions d'estudi: la dimensió socioemocional, l'artística i la sociocultural, detallant cada categoria i subcategoria sorgida. Els resultats que es presenten en aquest apartat representen la informació més rellevant recollida a partir de l'observació, els diaris de camp, els qüestionaris, el sociograma, la fitxa d'autoavaluació i les entrevistes. Per a més informació es poden consultar els annexos on es presenta a mode d'exemple la recollida de la informació.

9.1 Dimensió socioemocional

A continuació, s'enumeren cadascuna de les categories i subcategories que han sortit en la dimensió socioemocional: motivació, interessos amb la subcategoria de la intenció, regulació emocional, adaptabilitat, autonomia, assertivitat, receptivitat i perseverança.

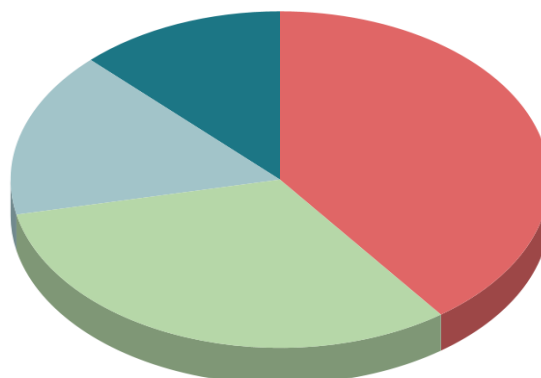
9.1.1 Motivació/Satisfacció

Dels qüestionaris als adolescents, realitzats en dos eixos temporals, al mes d'octubre i al mes de juny, s'ha detectat que els joves han incrementat la seva motivació a l'hora de realitzar activitats de teatre. Sens dubte, l'experiència que els alumnes tenen en relació a les activitats teatrals influeix en la seva motivació i satisfacció. Així doncs, al mes d'octubre, el 38,5% de l'alumnat tenia molt poca experiència fent teatre, el 30,8% portava entre 1 ó 2 anys en teatre, el 15,4% portava 3 anys participant en les activitats teatrals del centre i el 15,5% ja havia realitzat teatre a l'escola o a 1r d'ESO, com es pot contemplar la figura 37.

Figura 37

Experiència teatral dels adolescents de 4t . Octubre 2020

● Cap experiència ● Fa 1 ó 2 anys ● Fa 3 anys ● Fa 4 ó més anys



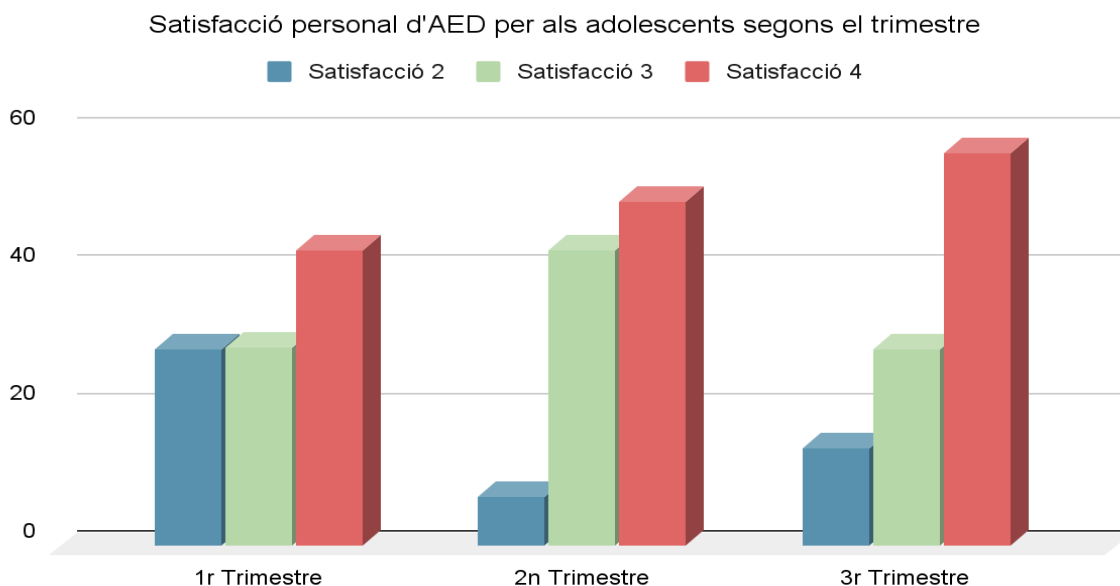
La percepció de l'alumnat, al mes d'octubre, respecte al teatre i les pròpies habilitats, era pessimista. Els alumnes menys experimentats no se senten motivats i fan judicis sobre ells, infravalorant-se. Els joves experimenten emocions com la vergonya de parlar en públic o d'expressar el que senten davant altres persones com a reptes impossibles d'aconseguir, a més, reconeixen que no actuen bé, la qual cosa repercuteix en la motivació. En canvi, els alumnes més experimentats reconeixen que s'ho passen bé, estan motivats i se senten lliures fent teatre, que han guanyat en confiança i han après a desaparèixer com a persona en escena, per crear altres personatges. La satisfacció dels alumnes en el període d'implementació de les Arts Escèniques del curs acadèmic 2019-2020 s'ha incrementat al llarg dels trimestre com s'observa en la taula 11 i la figura 37.

Taula 11

Satisfacció personal

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents		
Categoria: Motivació . Valoració de la satisfacció al realitzar teatre Es puntua 1 si és gens satisfactori fins a 4, molt satisfactori			
Primer trimestre (setembre-desembre)	Segon trimestre (desembre-març)	Tercer trimestre (març-juny)	
De puntuació 1, 0%, de 2 un 28,6%, de 3, un 28,8% i de 4 un 42,9% .	De puntuació 1, 0%, de 2 un 7,1%, de 3, un 42,9% i de 4 un 50%.	De puntuació 1, 0%, de 2 un 14,3%, de 3, un 28,6% i de 4 un 57,1% .	

Figura 37
Satisfacció personal d'AED



Tal i com podem observar en aquest gràfic de barres ordenat per trimestres i per grau de satisfacció, l'alumnat ha incrementat la seva satisfacció, és a dir, els joves se senten més motivats practicant teatre, al llarg dels tres trimestres del curs. Els alumnes reconeixen que han perdut la vergonya i la por escènica, que han establert una confiança grupal que al principi de curs no existia. Es pot corroborar aquest resultat en els testimonis dels adolescents segons les entrevistes, els qüestionaris o el diari de camp.

“No se me da bien actuar, me da mucha vergüenza y nunca se me ha dado bien hacer cosas delante de la gente. Me lo paso bien cuando una impro sale bien o cuando todos hacemos el tonto. A la hora de hacer algo más serio o con más sentimiento y movimiento siento mucha vergüenza y se me hace difícil.” (Qüestionari adolescent-Miranda-QA14)

“Fer teatre és important perquè és una manera de treure la por i la vergonya davant dels altres”. (Entrevista-Falstaff-EA11)

“Em sento molt lliure i segura però al principi em sentia amb molta vergonya”. (Qüestionari adolescent-Cordèlia-QA4)

En els qüestionaris del mes d'octubre, el percentatge de l'alumnat que havia marcat màxima satisfacció fent teatre era elevat, però al mes de juny aquest nivell es va incrementar un 14,2%. El teatre ha donat als adolescents l'oportunitat de desfogar-se i obrir-se a uns companys i a un públic.

“Sempre m’agraden molt aquells petits moments de visualitzacions on desconnectar de tot i et poses a imaginar i sembla que et teletransporta. (Diari de camp-Julieta-DCA2)

“Em sento realitzada quan estic fent teatre, sento que tot se m’oblida i només són important les sensacions de l’escenari”. (Qüestionari adolescent-Titània-QA3)

“El teatro me relaja, me hace sentir bien y quitarme de problemas”. (Qüestionari adolescent-Romeo-QA12)

Amb la docent de teatre, els alumnes han establert una bona comunicació, que ha estat clau per al bon funcionament del curs ja que la motivació era bidireccional, per part del professorat i per part de l’alumnat. La reflexió que han realitzat, els adolescents, de tot el curs, és que en un principi estaven a l’expectativa del que es faria a teatre i la motivació existia per la novetat però a mesura que treballaven les improvisacions i es relacionaven amb artistes teatrals, la motivació personal i col·lectiva s’anava incrementant fins arribar al tercer trimestre. En el segon trimestre es va experimentar una motivació intermitent per part d’alguns subgrups de la classe, però al tercer trimestre es va establir un objectiu concret que els energitzava i vigoritzava per aconseguir-lo. És en aquest moment que experimenten una transformació motivacional *in crescendo*. Els joves identifiquen i prenen consciència del seu estat emocional, dels seus desitjos i de les seves necessitats en sintonia amb l’objectiu del grup, el d’estrenar l’espectacle: *Soliloquis, pensaments d’adolescent*.

“El dimecres vaig fer una improvisació amb molt d’ímpetu i vaig intentar arribar al fons del cor dels meus companys”. (Diari de camp-Shakespeare-DCA1)

“Durant la classe d’avui ens hem posat a tope amb els soliloquis. Hem establert l’ordre de qui anirà després de qui i hem treballat a fons amb el soliloqui de cadascú i amb el què passa darrere. Penso que cada dia va cobrant més forma l’obra i està quedant realment bé. Estic molt emocionada!!!”. (Diari de camp-Titània-DCA3)

“Avui, per parelles, hem sortit al pati per gravar les respostes d’unes preguntes per una entrevista. Jo he anat amb Falstaff i les seves respostes m’han sorprès. Eren preguntes poc habituals i m’ha agradat compartir les respostes amb ell. Crec que és una persona interessant amb la qual treballo molt bé.” (Diari de camp-Cordèlia-DCA4)

Cal ressaltar el cas de Shakespeare, per a ell, el teatre li aporta satisfacció ja que es troba motivat actuant. De fet, a causa de la seva dislèxia, té dificultats en les matèries on ha d’escriure o llegir, la qual cosa el fa sentir-se inferior a la resta; però, en teatre sent que pot destacar ja que s’aprèn de memòria el text i enriqueix els seus personatges amb la seva presència, la qual cosa li proporciona plaer i motivació.

“Des d’un principi et preparen per al futur i jo crec que el teatre et prepara per estar de cara al públic, de cara a perdre el pànic escènic, hi ha molts treballs que has d’estar de cara al públic i et genera aquella confiança i també que és una assignatura, entre les altres, que fa que el dia et resulti “ameno”. Per tranquil·litza-te bastant, a mi em tranquil·litza molt”. (Diari de camp-Shakespeare-DCA1)

El cas de Shakespeare és un exemple clar, en què tota la comunitat del centre està d’acord que el teatre l’ha motivat al 100%. Shakespeare era un alumne que no sabia què fer amb la seva vida i inclús havia utilitzat la violència per ser acceptat en el grup classe, a tall d’exemple, l’alumne narra com havia arribat a fer bullying a un company a l’escola. El teatre li va obrir la mirada cap a l’àmbit artístic, a canalitzar la seva energia cap a la creació artística, tant musical com teatral, fins i tot els docents estan d’acord que el seu canvi va ser espectacular, i és més, ara, que ha acabat 4t d’ESO està estudiant en una escola de teatre, com diu ell, *“atrapant somnis”*.

Durant el desenvolupament de les diferents activitats teatrals al llarg del curs acadèmic, la finalitat era generar motivació i satisfacció personal i grupal.

Les figures 38, 39 i 40 representen activitats teatrals per cada trimestre. A l’esquerra, al primer trimestre els joves van treballar dinàmiques per generar motivació grupal; al segon trimestre, la imatge del centre, van trobar afinitats amb artistes de teatre i es van vincular a les obres de Molière per motivar-se amb novetats i reptes diversos i finalment, al tercer trimestre, la foto de la dreta, es veu l’actuació al teatre de la població davant d’un públic que els va generar un increment de motivació, per tant, es va elevar en els adolescents la satisfacció personal i grupal.

Figura 38 Activitat teatral AED 1r trimestre



Figura 39. 2n trimestre AED



Figura 40. 3r trimestre AED



A les entrevistes de les famílies fetes després de l’actuació, també es va comentar el canvi experimentat pels seus fills, va ser una transformació molt radical amb el teatre, estaven realment motivats i van commoure al públic amb les seves actuacions.

“Jo crec que ha sigut molt positiva l'experiència, joves que no tenen res en comú, que fora d'allà no és que siguin amics, per dir-ho així, però que en aquest espai és només per ells i crec que ha estat una relació molt bonica. Amb la docent estic molt contenta pq s'ha establert tb una confiança, ella s'interessa molt per conèixe'ls, per motivar-los, i fer-los creure en si mateixos i per mi ha sigut molt bona, molt positiva” (Entrevista- família-EF14)

“Això és molt maco, que als meus fills hagin après d'aquesta manera, amb confiança, amb respecte.” (Entrevista- família-EF1)

En l'observació dels vídeos gravats de les sessions teatrals i amb els diaris de l'alumnat, es detecta que hi ha una progressió en el nivell de satisfacció dels alumnes a cada sessió. Tanmateix, no sempre ha estat positiva la motivació. Durant el segon trimestre, amb l'espectacle de Molière, alguns alumnes havien treballat força i s'havien après el paper del personatge, però hi havia joves més disruptius que es desmotiven davant l'esforç d'aprendre un text o de repetir escenes. Això va provocar que baixaven el seu nivell d'atenció i es distraïen jugant entre el subgrup d'amics i s'oblidaven de relacionar-se amb els altres companys. Per aquest motiu, al segon trimestre va haver **“apagades emocionals”** per part d'alguns adolescents com Romeu, Otel·lo, Macbeth i de vegades Falstaff, malgrat que finalment, van acabar participant a les dinàmiques teatrals.

“Sincerament estic decepcionada amb mi mateixa ja que sé que ho hagués pogut fer mil cops millor del que ho he fet, em sap greu que no haguem tret tot el potencial que tenim a dins com a grup i que és una llàstima”. (Diari de camp-Julieta-DCA2)

“Avui hem representat l'obra i l'hem gravat. Hem improvisat bastant i no hem fet el text original ja que quasi ningú se'l sabia i això ha fet que no quedi com ens hagués agradat”. (Diari de camp-Cordèlia-DCA4)

“Tot i que el resultat podria haver sigut millor, els joves van prendre consciència de la feina d'actuar i van ser capaços de defensar un personatge en una comèdia de Molière” (Diari de camp- docent-DCD1)

Les següents figures de la 41 a la 43 mostren els assajos dels adolescents i la representació de *Les dones sàvies* de Molière. A la figura 41 es troba l'actor que fa de Molière amb la promesa, a la imatge central es presenten tots els personatges i a la imatge de la dreta es mostren tres personatges en primer pla.

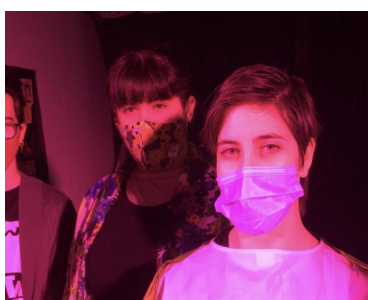
Figura 41. Assaig Molière 1



Figura 42. Assaig Molière 2



Figura 43. Assaig Molière 3



Segons es dedueix de les observacions als vídeos d'aula, els joves van ser molt participatius, en particular, en les activitats de dinàmiques teatrals i jocs dramàtics perquè el moviment a l'aula els activa i els motiva. A les figures de sota, de la 44 a la 46, es veu la dinàmica de les cadires, un joc que va portar Bernarda (personatge que feia de Lorca, al centre), una ex-alumna que va elaborar la investigació pràctica del Treball de Recerca de Batxillerat, amb l'alumnat d'AED.

Figura 44. Joc cadires 1



Figura 45. Joc cadires 2



Figura 46. Joc cadires 3



El joc de les cadires que va proposar Bernarda, era un joc de cooperació i regulació grupal, que necessitava atenció i coordinació per superar el repte. Als diaris de camp, els joves fan menció d'aquestes activitats.

“Después hemos hecho el juego de las sillas y la partida que creo que más ha durado ha sido la mía, que con tal de conseguir que no me sentara me han dado vueltas como una peonza, pero al final he conseguido sentarme”.
(Diari de camp-Miranda-DCA14)

De les observacions extretes en la sessió de teatre de l'activitat de Pina Bausch i la Kitchen Table també hi ha certa desmotivació per part d'un subgrup d'alumnes i d'elevada motivació per part d'un altre.

“Avui han ballat una coreografia de “tina baus” i hem fet la chicken table, pero yo, Otel·lo i Macbeth ens hem quedat mirant per no ballar”. (Diari de camp-Falstaff-DCA11)

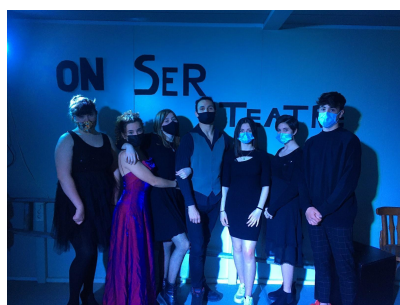
“Avui ens hem vestit elegants i hem ballat una coreografia que era sols de moure els peus, el vídeo es diu Kontakthof, Pina Bausch aunque alguns companys no han vingut i altres no han volgut fer res. Després hem fet una kitchen table ens han fet preguntes i hem portat menjar”. (Diari de camp-Ofèlia-DCA5)

“Ha sigut molt guai sobretot la primera part de la classe ja que la gran majoria anaven ben vestits i l’obra ha quedat molt molt xuli. Després a la kitchen table ha estat molt guai debatre entre el companys sobre aquest temes. N’hi ha hagut tres que no han volgut fer res amb tota la classe”. (Diari de camp-Julieta-DCA2)

Per tal de poder entendre millor la situació viscuda, es presenta a continuació un relat extret del diari de camp de la docent:

“La sessió era un divendres al matí de dues hores seguides en el què van faltar a la classe Tibald, Desdèmona i Gertrudis. Per aquest dia es va demanar als adolescents que portessin dues coses: 1) vestuari elegant per gravar el vídeo de Kontakthof, una coreografia de Pina Bausch; 2) menjar per compartir en una Kitchen Table. La majoria d’adolescents porta menjar, però no la roba elegant. A la primera hora participen positivament: Shakespeare, Titània, Cordèlia, Romeo, Julieta, Ofèlia i Miranda. Han portat vestuari i estan engrescats, en canvi es neguen a participar i a més d’una manera molt disruptiva i desafiant: Macbeth, Falstaff i Otel·lo. Hamlet tampoc vol participar però sense crear conflicte. S’ho prenen com una ofensa, es bloquegen i no deixen treballar. Se’ls separa per diferents espais de l’aula i malgrat que tenen ganes de participar, saben que si no compleixen les regles, no ho poden fer. Com estan enfadats treuen el seu menjar de la taula per a que ningú s’ho mengi, es mostren molt amenaçants, tot i això, la resta del grup treballa molt bé. Ofèlia no es treu la jaqueta (es suposa que per vergonya), malgrat que ha vingut amb un vestit elegant i Miranda, amb vestit, també es mostra tímida. Participen passivament com espectadors: Otel·lo, Macbeth, Falstaff i Hamlet. Cal posar límits, ja que són capaços de trencar les dinàmiques de treball de tot el grup perquè a ells no tenen ganes de treballar i no és just per la resta.” (Diari de camp-Docent-DCD1)

L’espectacle *Kontakthof* de Pina Bausch, recrea un ambient elegant en l’escenari i els adolescents l’han imitat. A les figures 47, 48 i 49 d’esquerra a dreta s’observa el grup que participa, en la imatge central, els adolescents es situen al centre de l’escenari imitant la coreografia de Pina Bausch i a la imatge de l’esquerra una alumna imitant part de l’espectacle amb la coreografia inicial, Julieta es mostra a públic, la cara, les mans, les dents... com si fos un objecte.

Figura 47. *Kontakthof 1*Figura 48. *Kontakthof 2*Figura 49. *Kontakthof 3*

A les següents figures 50, 51 i 52 es veuen als alumnes al voltant d'una taula amb menjar i un micròfon que indica qui té la paraula. L'alumnat respon a preguntes sobre la seva experiència teatral i sobre la pròpia vida, és el debat teatral anomenat *Kitchen Table (KT)*. Entre 5 ó 6 alumnes es col·loquen al voltant d'una taula preparada per menjar, i rodejant-los, en un cercle concèntric es disposa el públic, que pot ser d'adults o companys. L'alumnat actiu que participa en la sessió fa torns per posar-se en el cercle interior i en aquest cas, l'alumnat passiu, que és l'alumnat que no ha volgut participar fa de públic entre altres companys, però mantén el respecte vers el treball dels altres.

Figura 50. *Kitchen Table 1*Figura 51. *Kitchen Table 2*Figura 52. *Kitchen Table 3*

Al tercer trimestre es van treballar els soliloquis i les dinàmiques dels grup van canviar, com s'apunta en el diari de la docent i dels adolescents. Durant l'activitat de creació de soliloquis es va viure una dinàmica molt agradable que va generar molta complicitat, creant-se una bona esfera de treball.

“A través de la relaxació es va crear un clima tranquil de confiança i posteriorment van parlar sobre temes vitals i experiències pròpies com la primera vegada de qualsevol cosa, records d'infantesa, secrets ocults...” (Diari de camp-Docent-DCD1)

“Avui hem posat en comú les respostes de l’entrevista de dimarts. Ha sigut una classe “intensa” on tothom ha comentat la part que no es sol mostrar”. (Diari de camp-Cordèlia-DCA4)

“Fa molt que no escric, però penso que la classe d’avui és necessari plasmar-la aquí per a tenir-la present i aprendre de totes les reflexions que he tingut. Hem estat treballant els Soliloquis, m’han aconsellat que posi pauses entre frases, i això m’ha servit molt per a saber com expressar tots els meus pensaments d’una forma més natural i menys mecànica. M’ha encantat la classe d’avui i sens dubte m’ha ajudat moltíssim per al dia de l’obra, superar-me a mi mateixa i deixar-los a tots bocabadats”. (Diari de camp-Titània-DCA3)

S’observa que l’alumnat, en el vídeo de l’activitat sobre els soliloquis estava molt motivat, convé remarcar que van faltar joves que generalment es mostren més desmotivats, la sessió va funcionar molt bé ja que l’estat d’ànim del grup es va contagiar a partir de les neurones mirall, segons apunta en el diari la docent. A les figures de la 53 a la 58 es mostren els assajos dels soliloquis i es pot detectar la implicació de l’alumnat, entre ells destaca Shakespeare, que feia de mestre de cerimònies i a més de presentar les escenes també portava la música. Shakespeare ha estat un líder positiu per al grup, des de l’inici.

Figura 53. Soliloquis 1



Figura 54. Soliloquis 2



Figura 55. Soliloquis 3



Figura 56. Soliloquis 4



Figura 57. Soliloquis 5

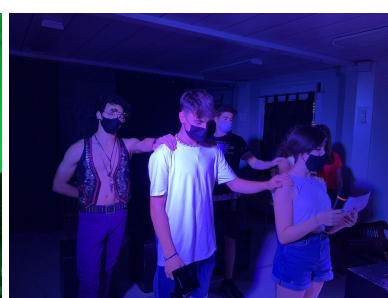


Figura 58. Soliloquis 6

A mode de conclusió en aquest apartat, es pot afirmar que la motivació no ha estat continuada, ha anat variant a mesura que l’alumnat ha anat evolucionant amb les classes de teatre. Sens dubte la satisfacció màxima es va obtenir en l’espectacle de final de curs: *Soliloquis, pensament d’adolescents*. Però la motivació és canviant, ja que té moltes

variables que pot influenciar a la persona, depèn del moment en el què es troba la persona i ha hagut dies que no sempre s'ha aconseguit que tot el grup funcionés amb la mateixa dinàmica motivacional. Malgrat tot, les experiències viscudes, han fet créixer, en els joves, motivació vers el teatre. Les activitats teatrals no han deixat indiferent cap dels participants, segons la recollida de dades dels instruments utilitzats.

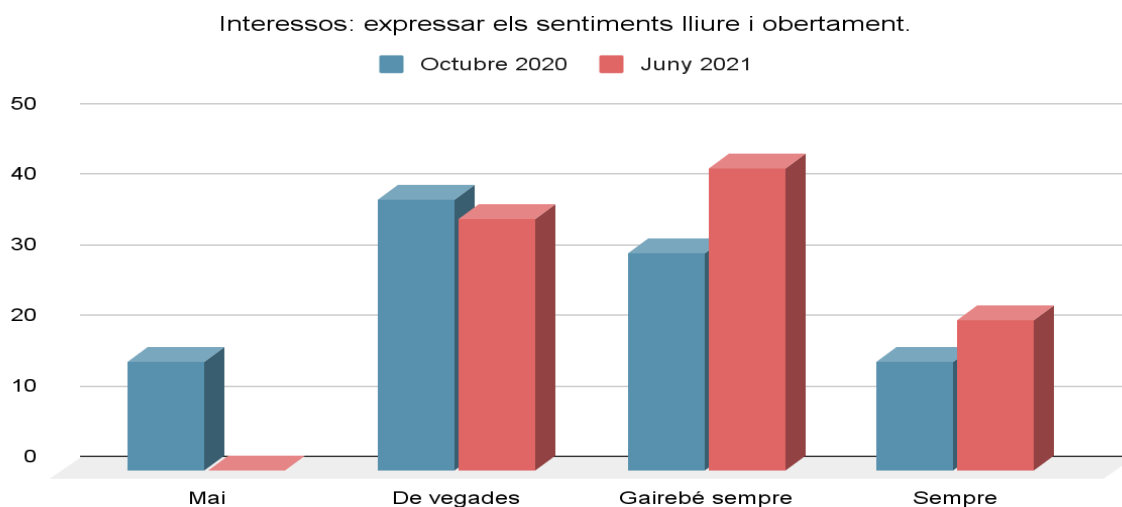
9.1.2 Interessos

Als qüestionaris del mes d'octubre i del mes de juny, l'alumnat s'ha expressat de forma oberta i lliure en el teatre, per tant els joves han incrementat la comunicació dels seus interessos, dirigint-se cap a una expressió més lliure del que desitgen. Malgrat tot, al mes de juny, els joves no van seleccionar el nivell més alt en l'expressió d'interessos, es reserven els seus gustos, tot i que s'han obert més, tal i com mostra a la taula 12 i a la figura 59:

Taula 12
Interessos

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: Interessos . Saps expressar-te de forma oberta i lliure els sentiments a teatre?	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 15,4% marca sempre, 30,8% gairebé sempre, 38,5% de vegades i 15,4% mai	El 21,4% marca sempre , 42,9% gairebé sempre, 35,7% de vegades i 0% mai .

Figura 59
Interessos



Les famílies, en els qüestionaris, també expressen que els seu fills, malgrat que sociabilitzen, són bastant reservats i expliquen poques coses del que senten, tot depenent del nivell de maduració de l'alumne. En el cas de Hamlet, la mare sap que el seu fill presenta dificultats socials i explica:

“És un noi carinyós, simpàtic, alegre, generós, amb moltes dificultats per expressar-se i mostrar el seu veritable jo. Amb un concepte d'ell mateix i del món que no és gaire real”. (Qüestionari-família-QF1)

De fet és un dels dos alumnes que no van actuar a l'espectacle final de curs, per motius molt diversos, Hamlet tenia un bloqueig emocional que li impedia expressar-se lliurement per por a no ser acceptat pel grup a causa de la seva inseguretat. Però quan els alumnes que l'incomodaven no assistien a classe, els seu comportament era molt més obert i sensible, dins les seves possibilitats, així ho va verbalitzar la integradora social en pràctiques, en l'entrevista. La integradora acompanyava el grup en diferents matèries al dia i podia tenir una visió més completa del comportament individual i col·lectiu dels adolescents. Miranda i Ofèlia, també se sentien intimidades en un principi, però la seva evolució va ser molt diferent a la de Hamlet i van ser capaces d'expressar els seus interessos en escena.

Els joves en les entrevistes de final de curs expliquen que el seu interès per fer teatre es va anar incrementant durant el curs i la majoria preferien fer dues hores seguides, el divendres de teatre enlloc d'una, com era el cas dels dimecres. Però d'altres joves com Hamlet, que li costava concentrar-se, fer dues hores li resultava més difícil.

“Prefereixo els divendres les dues hores seguides, a part pq perds més temps de classe i és més divertit fer-ho en teatre. No és que perdi el temps, però prefereixo fer 2 hores de teatre a fer dues hores de mates”. (Entrevista-Falstaff-EA11)

“Depende del día, porque viernes me daba pereza las dos horas pero luego hacíamos juegos e interacciones y me lo pasaba bastante bien, la verdad”. (Entrevista-Gertrudis-EA8)

“El dimecres a última hora perquè el divendres se'm feia llarg. Em costaven molt les relaxacions, m'ha passat sempre. Depèn del dia participava més o menys”. (Entrevista-Hamlet-EA6)

La resta d'adolescents coincidien que els divendres era el millor dia, perquè a les 8 del matí comencen amb dues hores de teatre.

*“Els divendres les dues primeres hores seguides, ja que estem més concentrats i tenim més temps i podem fer coses més extenses i ens posem a treballar seriosament. En una hora de vegades es quedava molt curt poder treballar pq som un grup que ens costa posar-s’hi però quan ens posem ho fem prou bé”.
(Entrevista-Julieta-EA2)*

*”Divendres, les dues hores seguides. En una hora no donava temps a fer res, entre que escalfem una mica i actuàvem no donava temps a res”.
(Entrevista-Romeo-EA12)*

En el diari de la docent es descriu els interessos a la classe de l’alumnat segons el seu comportament al vídeo de la Kitchen Table:

“Hamlet si veu que algú no participa intenta passar desapercbut i no interacciona, això sí, sense crear polèmica. Otel·lo té un sentit del ridícul molt gran i sempre qüestiona el que fem i si no es sent segur no participa i no mostra interès. Macbeth busca contínuament la provocació, ha tingut molts problemes al centre i està a una falta per a l’expedient disciplinari. Ha decidit que no volia participar i s’ha sumat Falstaff. Els he dit que si no participen, han de sortir d’escena, però que no falten al respecte als companys i a la feina del docent que els prepara les activitats. Ells pensant que era una imposició de poder han dit que no participen i s’emporten el menjar que han portat. Els he dit que molt bé, però que l’individualisme no els portarà a fer una bona feina. Han respectat el silenci, tot i que en algun moment han molestat amb comentaris despectius, però amb la resta s’ha pogut treballar. Els mateixos companys els han dit que ells volien fer coses en teatre i que sempre són els mateixos que trenquen la dinàmica de classe. Està bé que vegin que no tenen quòrum i que tothom té ganes de treballar”. (Diari de camp- docent-DCD1)

Finalment, es va fer una intervenció amb les famílies i es va trucar telefònicament per explicar la falta d’interès i respecte vers els companys dels seus fills. Cada família ho va rebre de forma diferent, però estaven d’acord que calia un canvi d’actitud i de compromís, tot i que les famílies van assegurar que els seus fills estaven molt interessants en el teatre, ja que era una matèria molt estimada per ells. L’alumnat també ho reconeix a les entrevistes, el teatre els interessa malgrat que no per dedicar-s’hi, la docent els fa veure que aquesta actitud de negació que van mostrar també defineix l’adolescència i que l’experiència es pot incloure en l’espectacle final, expressant com se senten quan s’enfaden o es bloquegen, ja que el públic es pot commoure i empatitzar amb la situació.

Un altre vídeo analitzat, que demostra l’interès dels joves, va ser la improvisació dels astronautes, l’activitat es va desenvolupar al primer trimestre, i cal dir que les improvisacions eren de gran interès per l’alumnat, pel seu caràcter efímer, immediat, on creaven i després s’oblidaven del que havien fet, sense el compromís de treballar-ho a posteriori, la qual cosa els estimulava. Però amb el temps, les improvisacions dels joves es tornen repetitives i necessiten altres coneixements i recursos teatrals, com deia Shakespeare, “*està bé*

improvisar, però també cansa”, tenir un paper per treballar-lo obliga a exercitar una altra zona del cervell. La docent de teatre reflexiona sobre la improvisació dels astronautes:

“Els adolescents han improvisat aquesta escena a través d’una proposta d’uns companys, com era del seu propi interès tothom ha participat activament i han controlat les emocions en escena. Han sabut adaptar-se a les necessitats del moment i han estat autònoms. Els joves s’adonen que amb l’esforç de repetir escenes que els interessin, el treball resultant millora. En conjunt, han superat els reptes que l’escena els proposa. Els joves s’han sentit molt realitzats. Per tancar la sessió se’ls pregunta com s’han sentit. La valoració ha estat molt positiva. Quan se’ls proposa algun canvi, de vegades els hi costa rebre-ho com una millora. Hi ha un cert nombre d’alumnes que no sabien encaixar les millores que desde fora els proposàvem”. (Diari de camp-Docent-DCD1)

Els adolescents també van viure la improvisació dels astronautes positivament, segons els seus diaris:

“Hem fet petites improvisacions que després hem convertit en una de molt grossa “extraterrestres”. Avui ha sigut la bomba perquè tothom estava concentrat amb el seu personatge i les coses fluïen soles i el resultat “ extraterrestres “ ha quedat molt guai i lo millor és que participaven tota la classe i encara ens escoltàvem prou els uns als altres”. (Entrevista-Julieta-EA2)

“Avui hem fet impros per grups. He anat amb Titània i Shakespeare. Jo era la reina dels marcians i ells venien a investigar la vida del planeta. Ha estat molt divertit. M’he sentit important i bé. Ens ha sortit una bona impro”. (Entrevista-Cordèlia-EA4)

“L’altre dia vàrem fer unes improvisacions d’alienígenes, de l’espai, em va agradar molt, no tinc molta experiència amb coses de l’espai però em va agradar molt, va estar bastant dinàmic”. (Entrevista-Shakespeare-EA1)

En el vídeo sobre la lectura dramatitzada de Molière, es percep que malgrat que la lectura no era l’activitat que més els agradava, van mostrar interès pels seus personatges i per la lectura. Hi ha cert alumnat que presenta dificultats en la lectura i en mantenir la concentració, però en general tothom va participar. Hamlet estava assegut fora del cercle i la docent li va demanar diverses vegades que entrés, finalment ho va fer. El vídeo és estàtic, ja que es treballa la lectura de l’adaptació de l’obra, per primer cop. Hi ha un bon ambient, la lectura ha estat bastant fluida. Al diari, la docent de teatre explica sobre aquell dia i reflexiona sobre els seients més estimats pels adolescents.

“En general l'alumnat s'ha mostrat molt engrescat llegint el seu paper, alguns adolescents presenten dificultats en la lectura, però la resta els ajuden. Otel·lo s'asseu en una butaca per la lectura, Falstaff utilitza el balancí i Macbeth seu en la cadira alta. Necessiten ser diferents i buscar la comoditat pròpia. Sempre hi ha una lluita per les cadires que són diferents de l'aula. Quan estan aquest tres alumnes es fan els propietaris. Quina convenció s'ha establert per seure?”. (Diari de camp-docent-DCD1)

Respecte al text adaptat i la lectura, l'alumnat ha mostrat interès, la durada és de 30 minuts, una adaptació lleugera per a que tothom pugui participar còmodament. Als alumnes els ha agradat el text, era més curt que la versió inicial i els personatges eren entenedors. A la figura 60 es mostra l'alumnat i la docent en cercle, utilitzant diferents cadires, el clima és distès i còmode.

Figura 60

Lectura dramatitzada



En general, l'alumnat verbalitza els propis interessos i el teatre els ha ajudat a expressar-los. Les activitats teatrals que més han despertat interès immediat, als joves, han estat les improvisacions, per ser efímeres i la sensació d'aconseguir desitjos ràpidament. No tot l'alumnat gaudeix amb les improvisacions, Miranda de vegades es queda parализada i d'altres joves que són més passius els hi costa actuar, però a mesura que els joves han practicat, les improvisacions eren més fluides perquè se sentien relaxats i incrementaven l'interès.

9.1.2.1 Intenció

En aquesta subcategoria hi ha una línia fina entre l'emocionalitat de l'artista i el propòsit que vol transmetre en escena. Per a que els joves puguin saber quina és la pròpia intenció a expressar en un espectacle, cal que tinguin nocions teatrals, per aquest motiu el centre educatiu, va creure important que l'alumnat de l'institut tingués matèries de teatre per provocar-los sensibilitat artística, tal com diu la secretària:

“El teatre és necessari a nivell del tractament d'emocions, és un pilar a treballar. Coixeja l'educació. És una disciplina que no s'ha considerat prioritària com per haver-hi d'estar en el currículum de l'Educació Primària i de l'Educació Secundària, però penso que això canviarà perquè cada vegada s'està veient la gran utilitat i la gran tasca transgeneracional”. (Entrevista professional-Secretària-EP4)

La directora tenia la intenció d'instaurar les matèries de teatre al centre, tanmateix lamenta que els professionals en Arts Escèniques, que poden conduir el teatre a l'educació no poden inscriure's a les llistes d'educació perquè no està reconeguda la titulació pel Govern. El centre només pot demanar plaça per a persones que han fet carreres convencionals com les matemàtiques, biologia, llengües..., carreres homologades pel Departament d'Educació.

“... t'ha de venir una persona artística i creativa i això et canvia radicalment el centre i per això dic que són les persones les que fan el centre i no el centre, fa les persones. Els centres es defineixen pel seu professorat. La funció de l'equip directiu és de potenciar-ho, si no, quina funció té? Ho fan les persones i l'equip directiu és el facilitador”. (Entrevista professional-directora-EP1)

Concloent amb el que diu la directora, el centre ha de tenir la intenció de proposar activitats teatrals, tanmateix és necessari que els docents adquireixin professionalitat artística per poder impartir-les i el Departament d'Educació ha de donar accessibilitat als professionals del teatre per a que puguin inscriure's a la borsa de treball de personal docent.

Els adolescents apunten que la seva intenció de fer teatre era per a treure's la por escènica, com a via d'escapament, i per millorar l'expressió oral. A la pregunta, amb quina intenció fas teatre, l'alumnat verbalitza:

“Per poder expressar-me, per poder deixar de ser jo i poder ser una altra persona per un moment i per a que els problemes que tinc se'n vagin per una estona”. (Entrevista-Shakespeare-EA1)

“Per desfogar-me i estar més tranquil”. (Entrevista-Hamlet-EA6)

“Per expressar-te, per saber com actuar en diferents situacions i per obrir-te, és molt important parlar davant un públic i saber interpretar diversos personatges, saber interpretar posant-te en la seva pell”. (Entrevista-Julietta-EA2)

Des d'un altre punt de vista, les famílies entrevistades assenyalen quina és la intenció de les activitats teatrals, per als adolescents. El teatre té la intenció d'ajudar als joves a desenvolupar-se personalment i a agafar confiança en ells mateixos, a més de treballar en grup.

“Amb el teatre, els adolescents busquen passar-s'ho bé, alliberar emocions, conèixer-se a ells mateixos”. (Entrevista-famílies- EF3)

“Motivar-los i fomentar vincles d'amistat”. (Entrevista-famílies- EF5)

Recapitulant, la intenció és una subcategoria dels interessos del adolescents i aporta informació sobre perquè els joves volen fer teatre, quin és el propòsit amb el teatre i de quina forma ho expressaran, en escena, a partir de les classes de teatre. Els joves agafen més seguretat en escena i perden la por escènica amb la pràctica teatral, la qual cosa els ajuda a desfogar-se, expressant els seu desitjos i les seves idees lliurement, sense vergonyes ni complexes.

9.1.3 Regulació emocional

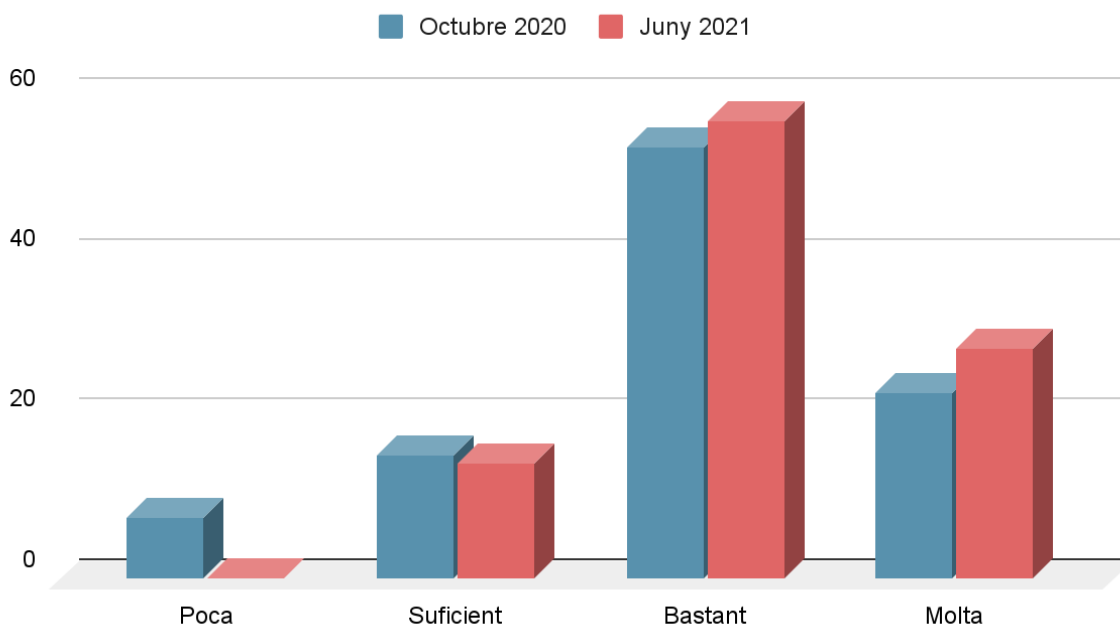
Els adolescents, als qüestionaris indiquen que se saben regular emocionalment, tant a l'octubre com al juny. Es detecta un petit increment, al juny, del 5,5% de joves que pensen que han millorat **molt** en regulació emocional en escena. La majoria de joves marquen el nivell 3 de regulació emocional, un 57,1%.

Els resultats es poden observar en el la taula 13 i la figura 61.

Taula 13
Regulació emocional

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Regulació emocional . Reconèixer i regular emocions en escena Valoració de l'1 (poc) al 4 (molt)	
Octubre 2020	Juny del 2021
7,7% marquen 1, el 15,5% marquen el 2, el 53,8% marquen el 3 i el 23,1% marquen el 4.	EI 0% marquen 1, el 14,3% marquen el 2, el 57,1% marquen el 3 i el 28,6% marquen el 4.

Figura 61
Regulació emocional



En els diaris de camp dels adolescents reconeixen que amb el teatre han après a regular-se emocionalment, han après a divertir-se i fluir amb les improvisacions deixant de banda la vergonya, també la timidesa i demostrant seguretat en escena. Hi ha alumnes que encara mostren immaduresa emocional i no saben gestionar-se, i s'enfaden perquè se senten insegurs o prefereixen no intervenir en segons quines activitats proposades, però la majoria ha anat sentint-se millor al llarg del curs emocionalment parlant. Els comentaris dels joves a les entrevistes del final de curs ho corroboren.

“Al principio fatal, no me gustaba mucho, a mi actuar no es que me apasionara y no se me daba muy bien. Sabía que otros niños de clase habían hecho otros cursos de teatro y habían ido a actuar a lugares y tenían un nivel más alto que yo, y me sentía con más vergüenza. Pero poco a poco en las clases fuimos perdiendo la vergüenza, como éramos pocos... nos reíamos y eso cortaba el hielo y al final bien”. (Entrevista-Miranda-EA14)

“Muy bien y me he quitado el miedo de encima. No había hecho nunca teatro”. (Entrevista-Otel-lo-EA9)

“El teatro és una manera de jugar quan ja ets gran”. (Entrevista-Falstaff-EA11)

“Al principio no quería hacerlo, luego sí me apunté, luego se me quitaron las ganas y luego decidí que sí voy a hacerlo porque es mi último curso y la verdad es que no me arrepiento y me lo he pasado muy bien”. (Entrevista-Gertrudis-EA8)

També es manifesta l'evolució de la gestió emocional en l'espectacle de final de curs, les famílies entrevistades afirmen que els joves van organitzar-se molt bé i van saber commoure al públic, els va emocionar l'actuació dels joves, quan parlaven d'amor, de por, de tristesa, d'alegria... a les famílies els hi va sorprendre la temàtica que van treballar, perquè en els soliloquis hi havia l'essència de cadascú, amb les seves emocions i els seus conflictes. Les famílies comenten que els va agradar l'espectacle.

“Moltíssim. La música que van escollir, sobretot, perquè a mi m'agrada molt la música com a expressió i sentiment. I em va agradar com ho van exposar el que senten, cadascú de la seva manera... a ser molt maco i a més la Xesca jo noto que els deixa molt escollir tot el que volen dir, el que volen transmetre, els deixa ser ells mateixos i això és el que més m'agrada del treball de la Xesca, que els deixa ser ells mateixos tota l'estona”. (Entrevista-famílies-EF1)

Les famílies valoren la feina feta per la docent amb els adolescents perquè els deixa treballar les emocions donant-los eines per gestionar-les, polir-les i així presentar-les en escena, sabent distanciar-se del que sent la persona, (l'actor o l'actriu), del que ha sentir en escena el personatge. Les famílies donen importància a que els joves se sentin segurs per expressar el que senten lliurement.

“Sí, em va agradar. Vam poder parlar d'alguna cosa amb la que ells es senten còmodes, no amb un text que no era d'ells, i això li va donar molta confiança”. (Entrevista-famílies-EF14)

Contràriament als adolescents, els docents tenen una altra visió, conflueixen en que l'alumnat sap expressar les emocions però que hi ha un percentatge elevat de joves, que no les sap gestionar encara, i no filtren el seu malestar, en conseqüència canalitzen el seu malestar ocasionant desperfectes al centre i al poble. Cal fer esment que quan es van fer les entrevistes hi havia hagut actes de vandalisme al centre i l'equip directiu va contestar les entrevistes subjectes al malestar del moment.

“Disfressen molt les emocions. N'hi ha que sí que saben expressar-les i no s'avergonyeixen. A d'altres els importa massa el que pensen els seus amics, companys de classe que “tallen molt el bacallà” i no crec que siguin sincers en com se senten i en com actuen. I regular-les, hi ha qui sí i hi ha qui no. Romeo no... Depenen molt del filtre dels seus amics que “tallen el bacallà”. Entren en un món molt destructiu, fan maleses i no són capaços de dir qui ho ha fet o donar suport a un nen que ho està passant malament. No saben gestionar-ho. D'altres sí que en saben”. (Entrevista professional-directora-EP1)

“Estic segura que a nivell d’expressar-les amb el rostre en saben. Verbalitzar la majoria també i potser hi ha algú que no se n’acaba de sortir amb les paraules. A nivell d’expressions facials tothom. I regular-les no, a vegades no, i d’aquí els problemes”. (Entrevista professional-secretaria-EP4)

“Als nois els hi costa més expressar-se que a les noies, sobretot els que van de “malotes”, parlar de sentiments és com un signe de feblesa. També hi ha alumnes com Shakespeare que emocionalment pot parlar de tot, súper obert. Però un Romeo no sabrà expressar ni posar-li nom a la frustració que porta a sobre. En general, als alumnes de 4t B els hi costa molt, tenen poca consciència i intel·ligència emocional, poc autoconeixement. No saben regular-se, exploten si no aconsegueixen el que volen”. (Entrevista professional-tutora 4tB-EP5.3)

Cal dir que en moments puntuals, sobretot en l’espectacle de final de curs, l’alumnat va demostrar maduresa, però fins arribar a aquest punt van haver moltes classes que van haver de lidiar amb els propis conflictes emocionals.

“A nivell emocional han despuntat totes les emocions d’eufòria, d’alegria i de llibertat. Han superat la vergonya i han potenciat la seguretat en escena. Han estat molt valents en la seva posada en escena. El seu esforç ha estat valorat i han aconseguit l’objectiu d’actuar en l’espectacle de final de curs. Han expressat els seus interessos ja que ells han escrit el seu propi paper. Els joves han estat autònoms, assertius i han evolucionat positivament, a partir dels suggeriments que els van proposar”. (Diari de camp-docent-DCD1)

9.1.4 Adaptabilitat

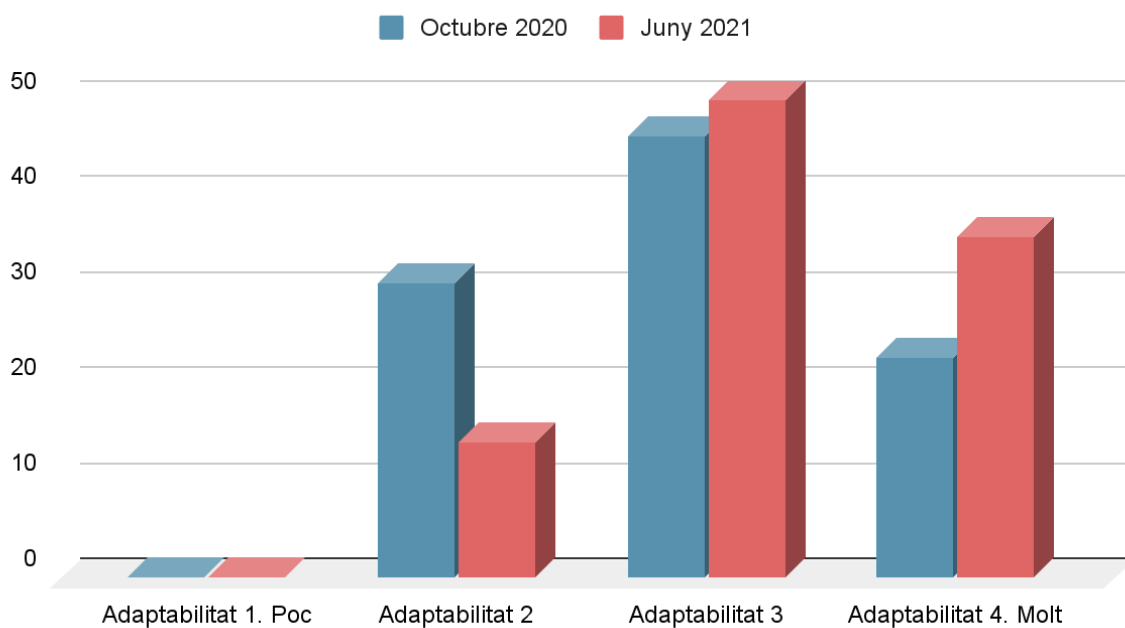
Els alumnes reconeixen que han sabut adaptar-se en el grup de teatre i a superar els reptes proposats en les activitats teatrals. La majoria de joves pensen que s’han adaptat entre **bastant i molt** al grup, com s’ha corroborat al qüestionari del mes de juny. A la taula 14 i a la figura 62, s’observa que el nivell 4 d’adaptabilitat dels joves al grup s’ha incrementat un 12,6% del mes d’octubre al mes juny.

Taula 14
Adaptabilitat

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Adaptabilitat . Capacitat per adaptar-se positivament davant els impediments.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 30,8% marquen 2, el 46,2% marquen 3 i el 23,1% marquen 4.	El 0% marquen 1, el 14,3% marquen 2, el 50% marquen 3 i el 35,7% marquen 4 .

Figura 62

Adaptabilitat dels adolescent



En les entrevistes als docents, es detalla l'evolució i l'adaptabilitat de cada alumne, de la mateixa manera que al diari de la docent de teatre que recull les seves reflexions l'adaptabilitat de cada alumne, a les classes de teatre:

“L’alumne que més s’ha adaptat i mostra més interès és Shakespeare, seguit de Titània i Julieta. Shakespeare tot i les dificultats en lectoescriptura, les ha superat amb la seva capacitat d’improvisació i rapidesa de reacció, en cada treball realitzat s’ha adaptat molt positivament i sempre ha suggerit més idees en la interpretació. Titània s’ha connectat al teatre amb molta il·lusió i era una de les que posava a ratlla els companys que no volien fer classe, ella s’interessava i ha presentat una actitud molt fluïda, en totes les fases teatrals que s’han treballat. Julieta també s’ha adaptat molt bé al grup, li costaven una mica més les improvisacions però va aprendre a deixar-se portar i no controlar tant. Miranda, malgrat la timidesa ha sabut evolucionar dins el grup molt positivament. Ofèlia ha mostrat un grau de maduresa i valentia, malgrat no estar tan integrada al grup, i ha intentat incloure Hamlet quan ell sortia de les activitats. Finalment, el grup va sortir a escena defensant el seu personatge. Macbeth i Otel·lo han mostrat dificultat en el comportament i de vegades no s’adaptaven al que el grup demanava, malgrat tot, Otel·lo va participar a final de curs, en canvi Macbeth es va desentendre de qualsevol activitat a l’institut. Tibald cada cop que faltaven els altres companys, per mal comportament, verbalitzava més lliurement les seves emocions perquè es sentia més segur. Desdèmona malgrat la poca assistència al centre, va participar a final de curs amb el seu soliloqui i una bona interpretació. Gertrudis ha estat molt inconstant i insegura, depenent del dia estava bé al grup i un altre dia estava totalment creuada i no volia entrar a classe, finalment es va engrescar amb el seu soliloqui i va participar molt positivament i va portar tota la família a l’espectacle, es sentia molt orgullosa del que havia aconseguit. Falstaff es deixava influenciar pels amics i es distreia, però quan es posava a treballar, actuava molt bé, amb un caràcter còmic que enamorava al públic. Cordèlia s’ha mostrat molt insegura en el treball d’improvisació i de soliloquis, ja que sortia de la seva zona de confort i necessita controlar on es troba, en canvi treballant un text que la situava en una zona segura i previsible es sentia molt bé. Romeo tenia dues vessants contradictòries, la de riure’s de tot i no participar o la de participar molt activament en les improvisacions tot i que aprendre’s un text se li feia una muralla, per això el soliloqui li va anar tan bé, perquè era ell i els seus pensaments”. (Diari de camp-docent-DCD1)

A tall de recapitulació, el grup ha anat coneixent-se i els joves han après a respectar-se entre ells, amb les seves particularitats, evidentment, hi ha uns joves més adaptats que d’altres, aquesta és la pluralitat de l’aula, però el teatre els ha ajudat a descobrir-se en altres facetes i situacions, com ho expliquen en els seus diaris de camp.

“Avui m’ha encantat especialment ja que hem fet moltes activitats i molt variades entre si, m’encanten el jocs de confiança amb el meu grup ja que noto com mica en mica anem fent pinya i confiem cada cop més els uns amb els altres. Els autoretrats han quedat genial i m’ho he passat molt bé dibuixant ho. Les impros d’avui que han sortit a escena m’han encantat. La classe d’avui ha estat una de les meves preferides d’aquest curs, érem més poquets, perquè faltava gent, però tot i així ha sigut brutal”. (Diari de camp-Julieta-DCA2)

A les figures 63, 64 i 65 es mostren les activitats referides per Julieta.



Figura 63. Jocs d'introspecció 1



Figura 64. Jocs d'introspecció 2

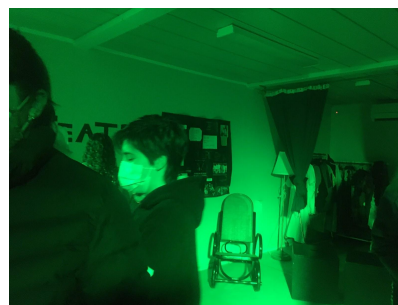


Figura 65. Jocs d'introspecció 3

9.1.5 Autonomia

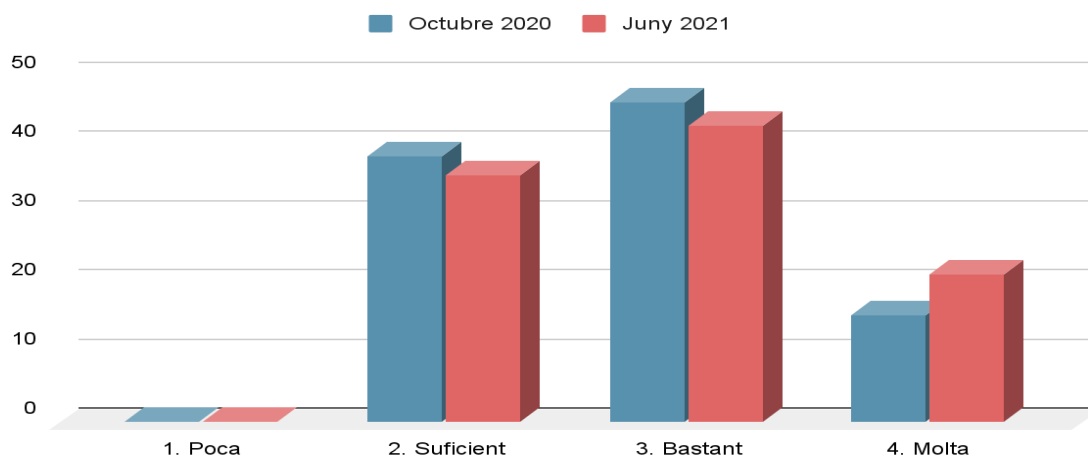
En els qüestionaris dels adolescents, s'observa que tant a l'octubre com al juny, l'alumnat considera que té una autonomia de **suficiència** o **bastant** autonomia, i només el 21,4% considera al juny que té molta autonomia en escena, malgrat que respecte a l'octubre s'ha incrementat un 6% en **molta** autonomia. Els resultats s'exposen a la taula 15 i a la figura 66.

Taula 15
Autonomia

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: Autonomia . Capacitat per prendre decisions en escena i situacions difícils	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 38,5% marquen 2, el 46,2% marquen 3 i el 15,4% marquen 4.	El 0% marquen 1, el 35,7% marquen 2, el 42,9% marquen 3 i el 21,4% marquen 4.

Figura 66

Autonomia. Capacitat per prendre decisions en escena i situacions difícils.



Els adolescents, respecte a la seva autonomia, saben que no són autosuficients en la temàtica teatral, depenen de la docent perquè no disposen de suficient coneixement teatral de la matèria, malgrat que improvisaven, necessitaven unes indicacions, i de vegades alguns joves es mostraven passius i dependents, tot i que se'ls donava llibertat de creació.

“Pensant una mica crec que podia. Jo era més del “dia a dia” i fer el que tocava, tocava improvisar, improvisava, el que tocava. Pensant si que podria fer una obra”. (Entrevista-Falstaff-EA11)

“De vegades si, d'altres no. En treball col·laboratiu participo i quan he de fer-ho individual em poso les piles i em poso al 100% per a que sigui un personatge el més original possible”. (Entrevista-Shakespeare-EA1)

“No, yo me estreso, me muero”. (Entrevista-Gertrudis-EA8)

“Si es del tipo de actuar yo sola, no, porque me bloqueo y me siento más segura con una persona al lado. Pero ha habido cosas que hemos tenido que hacer solos y he intentado improvisar como he podido y he salido bien de la interpretación”. (Entrevista-Miranda-EA14)

“Bastant, m'agrada molt anar pel meu compte i m'agrada manar, no sé com dir-ho. Tot i que m'ha ajudat molt escoltar les propostes de l'altra gent que abans em costava molt, però saber escoltar m'ha agradat”. (Entrevista-Julieta-EA2)

Les famílies en les entrevistes reconeixen que els seus fills i filles van fer un acte molt valent al pujar a l'escenari tot mostrant autonomia, van actuar de forma organitzada i fluida.

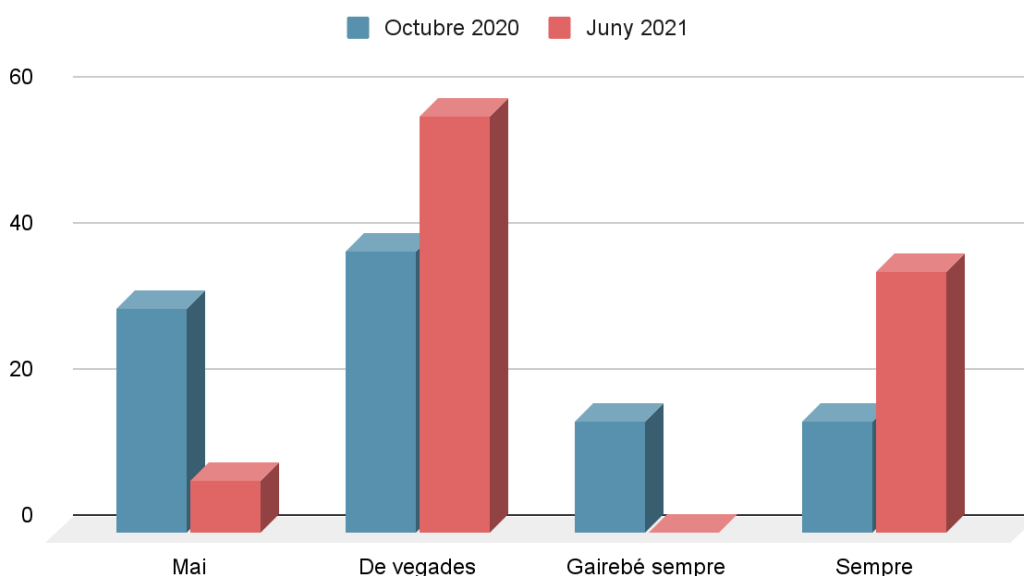
9.1.6 Assertivitat

Els qüestionaris als adolescents reflecteixen que al principi de curs hi havia una gran part de l'alumnat que mai expressava el que sentia, sense ferir als altres i algú va reconèixer que **de vegades** ho feia. Al mes de juny, en canvi, es va incrementar el nivell d'assertivitat. L'alumnat escull **de vegades** sóc assertiu i el nivell de **sempre** sóc assertiu es va incrementar un 20,3%, respecte al mes d'octubre. Es pot identificar a la taula 16 i la figura 62 que l'alumnat es posiciona, al mes de juny, en dos nivells majoritàriament: els joves són **de vegades** assertius amb un **57,1%** i **sempre** són assertius un **35,7%** de joves i un **7,1 %** dels joves, **mai** és assertiu. Els resultats s'exposen a la taula 16 i a la figura 67.

Taula 16
Assertivitat

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (octubre-juny)
Categoria: ASSERTIVITAT . Ets una persona que expresses el que sents sense ferir als altres.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 15,4% Sempre, 15,4% Gairebé sempre, 38,5% De vegades i 30,8% mai.	El 35,7% Sempre, 0% Gairebé sempre, 57,1% De vegades i 7,1% mai.

Figura 67
Assertivitat

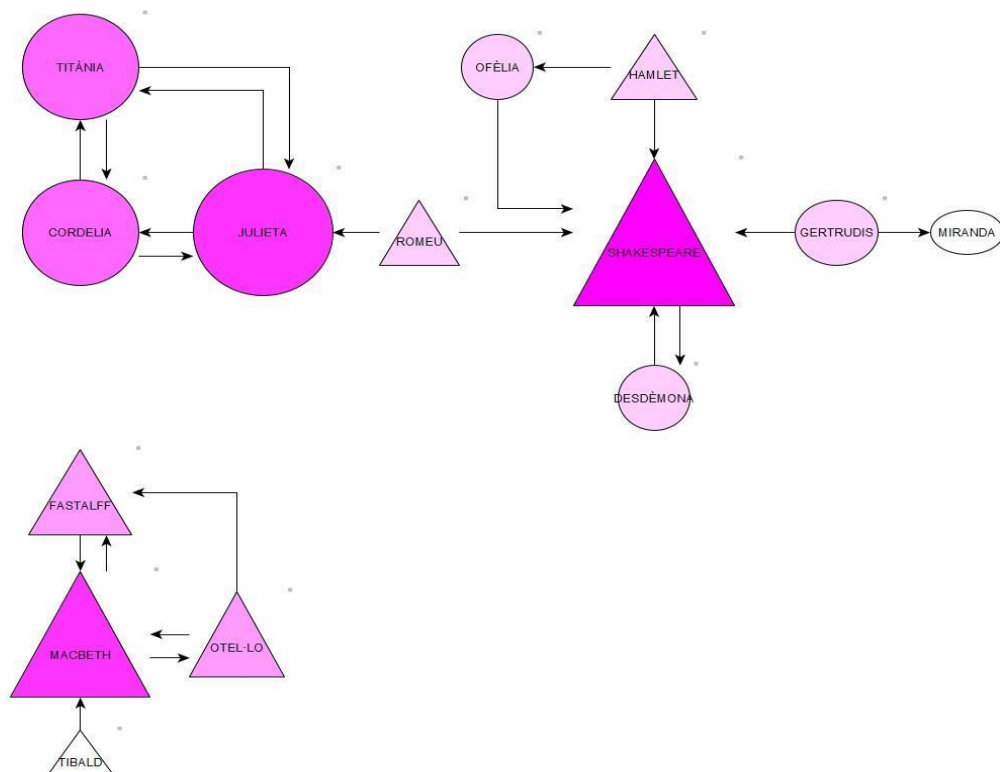


A continuació es mostra com es relaciona el grup, coincidint amb el sociograma on els joves escullen dues persones per confiar un problema, figura 68, i dues persones a qui no els confiaria un problema del grup, figura 69. Sorgeixen tres subgrups en la pregunta de confiar, dos més connectats i un tercer totalment desvinculat de la resta. El subgrup d'amistat desvinculat el componen *Macbeth*, *Otel·lo* i *Falstaff*, en canvi *Tibald* escull *Macbeth* i ningú l'escull a ell. En els altres dos grups que han sorgit s'observa un grup de noies, *Julieta*, *Cordèlia* i *Titània* que van a la mateixa classe i com alumne pont es troba *Romeo*, que escull *Julieta* i *Shakespeare*, líder de l'altre subgrup. Aquest subgrup són de la mateixa classe, a excepció de *Miranda*, que no escull ningú per confiar un problema, es pot observar que és

un subgrup de marginats i amb poques connexions entre ells. *Shakespeare* es vincula amb tots, però únicament confia en *Desdèmona*, una noia absentista.

Figura 68

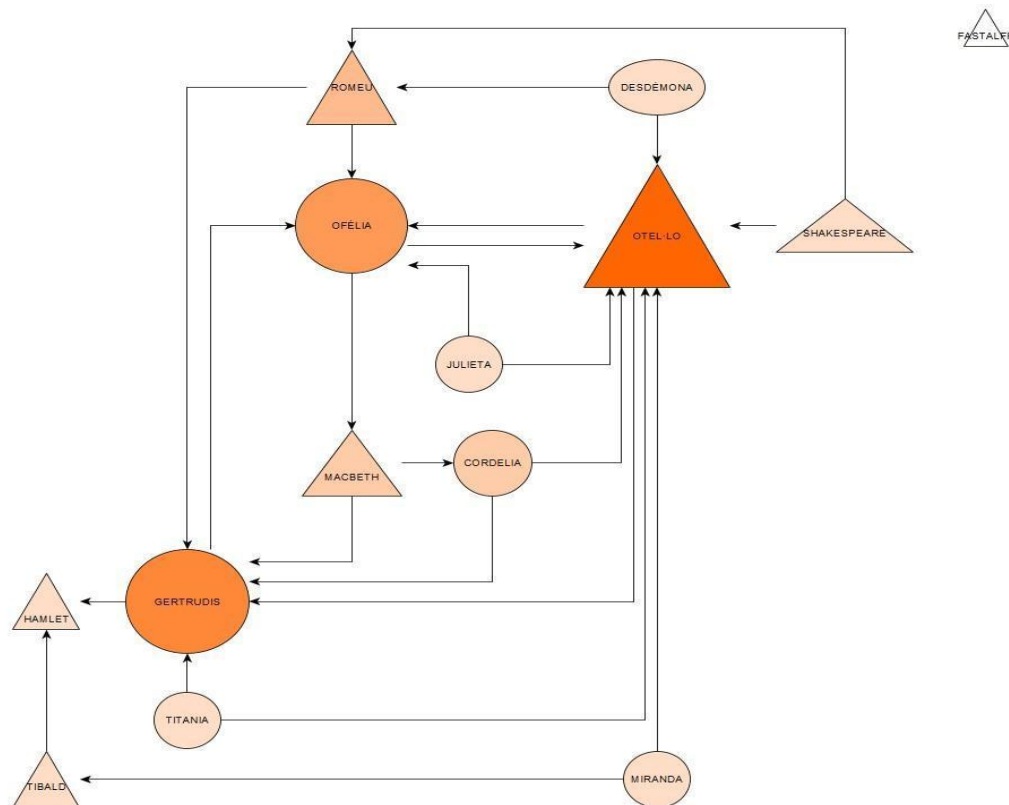
Sociograma feta amb el programa yEd. *Escull 2 persones per confiar un problema*



Quan s'analitzen els rebutjos o la desconfiança (figura 69), apareixen 3 persones molt marcades, *Otel·lo* és rebutjat per 7 companys/es, *Gertrudis* per 5 i *Ofèlia* per 4 persones. *Falstaff*, ni és rebutjat per ningú ni escull a cap persona per rebutjar-la. *Shakespeare* no confia en *Romeu*, en canvi *Romeu* l'escull per confiar-li un problema. Es veu clarament que el grup està disgregat a nivell de confiança i assertivitat, però alhora quan es posen a treballar fent teatre tothom treballa amb tothom. En la configuració sociomètrica existeix el triangle *Falstaff-Otel·lo-Macbeth*, hi ha una altra tríada: *Julieta-Cordèlia-Titània*. *Shakespeare* es troba en posició estrella ja que rep moltes fletxes, té una influència en el grup molt important. La relació diàdica s'estableix entre el *Hamlet* i *Ofèlia*, dues persones rebutjades per la majoria del grup.

Figura 69

Sociograma feta amb el programa yEd. *Escull 2 persones a les que no confies un problema*



Amb el sociograma es demostra que a les classes de teatre els adolescents han après a acceptar-se, però els és difícil establir relacions sinceres entre el grup i expressar realment el que senten, per tant els costa ser assertius entre el grup gran, no és el cas en subgrups. Les famílies admiren la capacitat d'assertivitat que van demostrar en l'espectacle final de curs, soliloquis:

*"Molts d'ells van obrir els seus sentiments d'una manera que no havien fet mai".
(Entrevista-famílies-EF14)*

"Em va emocionar veure la meva germana davant l'escena i davant tantes persones i a sobre ho feia bé amb els seus amics de classe". (Entrevista-famílies-EF3)

Una altra dada a aportar, és l'extreta del vídeo de l'activitat teatral d'introspecció. Va ser una classe de preparació dels soliloquis i l'alumnat es va sentir segur perquè va poder confiar anècdotes de vida i emocions íntimes en el grup, escoltant i aportant opinions sinceres i respectuoses.

*“Hoy hemos hecho, por parejas, entrevistas. Las preguntas estaban escritas en el dossier de soliloquios. Gertrudis y yo íbamos juntas. La verdad es que nos hemos reído mucho y nos hemos conocido un poco más. Además estábamos en el solecito y se estaba muy a gusto. Yo con Gertrudis no me llevaba bien en mates y nos conocíamos pero por encima, ahora que hemos aprendido a respetarnos nos conocemos mejor y nos llevamos mejor. Como nos conocemos desde primaria y no había más gente cerca nos ha sido fácil a las dos expresarnos sin tapujos y la verdad es que nos hemos reído mucho. Y nos hemos quedado a gusto al decirlo todo”.
(Diari de camp- Miranda-DCA14)*

Aquest espais de llibertat al centre els ajuda a descobrir als altres, com diu Cordèlia: “a sorprendre’s dels pensaments dels companys”. A les figures de la 70 a la 75, es detecta l’ambient de calidesa amb què han treballat, com diu Miranda, “*gaudint del clima*”.

Figura 70. Entrevistes entre iguals 1



Figura 71. Entrevistes entre iguals 2



Figura 72. Entrevistes entre iguals 3



Figura 73. Entrevistes entre iguals 4



Figura 74. Entrevistes entre iguals 5



Figura 75. Entrevistes entre iguals 6



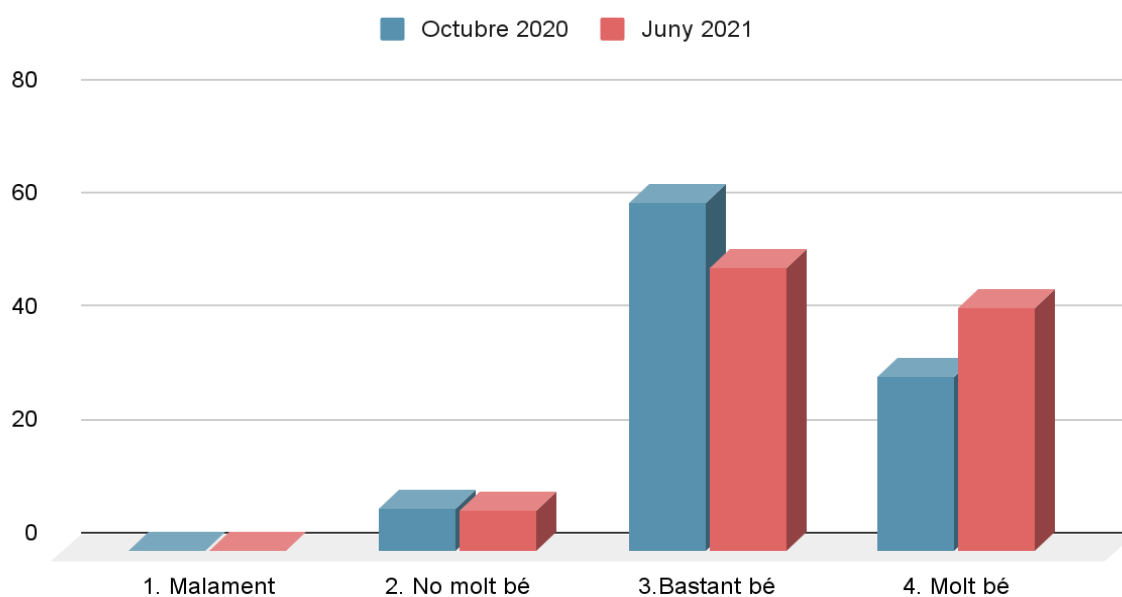
9.1.7 Receptivitat

Els adolescents han respost, en els qüestionaris, que reben **bastant bé** i **molt bé** els suggeriments. Al llarg del curs teatral s’ha incrementat un 12,1% les respostes on han après a encaixar el suggeriments **molt bé**, malgrat que el **50%** del joves ha contestat al juny que reben els suggeriments bastant bé i és el **42,9%** que responen que ho encaixen **molt bé**. Els resultats s’il·lustren a la taula 17 i a la figura 76.

Taula 17
Receptivitat

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (en dos eixos temporals)
Categoria: Receptivitat . Com reps els suggeriments dels altres? La gradació va de 1 (molt malament) a 4 (molt bé)	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marca 1, el 7,7% marca 1, el 61,5% marca el 3 i el 30,8% marca el 4	El 0% marca 1, el 7,1% marca 1, el 50% marca el 3 i el 42,9% marca el 4.

Figura 76
Receptivitat



Els comentaris dels adolescents es contradiuen amb el que expliquen els docents, els quals opinen que els suggeriments o recomanacions que fan als joves, en general, no són ben rebuts, i els acullen amb veu crítica, normalment poc constructiva.

“Hi ha gent que ho rep com una veu constructiva per als seus estudis i hi ha d’altres que ho reben com una crítica que no estan disposats a acceptar. Forma part de l’adolescència, hi ha dies que poden acceptar-ho i veure-ho i els altres entomar-ho malament”. (Entrevista professional-directora- EP1)

“Depèn, al principi no, després ho reben, reflexionen i són capaços de fer-se autocrítica. Otel·lo, Hamlet, no. Els altres sí”. (Entrevista professional-tutor 4t A-EP5.1)

“Reben els suggeriment de vegades a la defensiva. Són canalla que has d’agafar individualment per parlar més profundament, mai amb tot el grup”. (Entrevista professional-tutora 4t B-EP5.3)

“Són un grup que d’un dia per l’altre et pot canviar la truita, és un grup molt viu, de sobte són amics i seguidament hi ha un tema que és super important i deixen de ser amics i estan sense parlar, odiant-se. Els fets que ens expliquen no són gaire importants per nosaltres però per ells depèn l’amistat”. (Entrevista professional-psicopedagoga-EP6)

La psicopedagoga i la integradora social en pràctiques del centre reconeixen que a les classes de teatre, els adolescents tenen una altra predisposició i accepten els suggeriments per millorar, tot i que hi ha 4 alumnes disruptius al grup que es volen imposar i els hi costa acceptar els suggeriments:

“Hi ha alguns que sí que reben bé els suggeriments, Shakespeare, està molt interessant i ho rep com un aprenentatge. Altres potser no, s’enfaden però els afecta internament. Un exemple és Romeo... per dins no ho sap gestionar. Hamlet veig que li costa molt, participaria però no s’atreveix per por als altres, però sí que en té ganes. No està ben integrat al grup i va tenir algun conflicte a classe. Compta amb la complicitat d’Ofèlia. Hi ha un subgrup disruptiu: Otel·lo, Falstaff, Romeo, Macbeth són 4 alumnes molt potents i els altres no aixequen el cap perquè aquests 4 es volen imposar. L’única persona que aixeca el cap i s’enfronta és Gertrudis”. (Entrevista professional-integradora social-EP7)

“La complexitat del grup és reconeguda pels docents aquest curs, potser a teatre no és tan evident perquè la participació de tothom és vital per al bon funcionament de l’espectacle”. (Diari de camp-docent-DCD1)

Quan els alumnes que tenen interès per la matèria de teatre, participen en altres activitats com a experts teatrals, saben rebre bé els suggeriments, a més de proporcionar ells consell a d’altres alumnes, és el cas de l’activitat anomenada consell teatral de l’alumnat de 4t d’ESO a l’alumnat de 1r d’ESO.

“Les relacions que s’estableixen entre adolescents de diferents edats són molt positives. L’alumnat de 1r d’ESO se sent escoltat i aconsellat pels grans, és reconfortant i per als alumnes de 4t, és un reconeixement social pel seu treball realitzat durant el curs i es valora la seva expertesa. L’alumnat de 1r d’ESO rep els suggeriments gratament. Els adolescent experts participants de 4t han estat: Shakespeare, Tibald, Julieta, Titània i Cordèlia. A causa de la pandèmia aquest tipus d’activitats han d’estar molt controlades i restringides. L’alumnat de 1r, què és grup bombolla de 17 alumnes, es manté distant dels 5 alumnes de 4t d’ESO que venien a veure el seu petit espectacle. Aquesta activitat es realitza per a que es creï comunitat i per a que els petits es puguin reflectir en els grans i que els grans valoren i validen la feina dels més petits del centre. És una retroalimentació”. (Diari de camp-docent-DCD1)

Tal i com es recull a l’observació, els suggeriments dels joves de 4t als de 1r d’ESO eren similars als que s’aconsellen a la classe de teatre.

“Està molt bé el que heu fet, però heu de mirar al públic, és molt important en una obra, per expressar els sentiments” (Observació vídeo-consell-OV7)

“No heu de tenir por al públic, us heu d’apropar, sense vergonya” (Observació vídeo-consell-OV2)

“Ja sé que fa vergonya actuar i sobretot si es té un públic més gran com els de 4t, però heu d’aprofitar que el públic està atent per captar el seu interès. El text és important per poder avançar en escena, us felicito per la feina feta. (Observació vídeo-consell-OV1)

Les figures 77, 78 i 79, il·lustren l’activitat del consell d’actuació i l’actuació dels de primer.

Figura 77. Consells de teatre 1

Figura 78. Consells de teatre 2

Figura 79. Consells de teatre 3



De manera genèrica, per concloure l’apartat de receptivitat, els adolescents creuen que reben positivament els suggeriments, però la majoria de docents classifica l’alumnat de 4t en dos subgrups, un al que li costa d’acceptar suggeriments i s’ho pren com una amonestació i l’altre subgrup, que treballa molt bé i es pren els suggeriments com a part de l’aprenentatge.

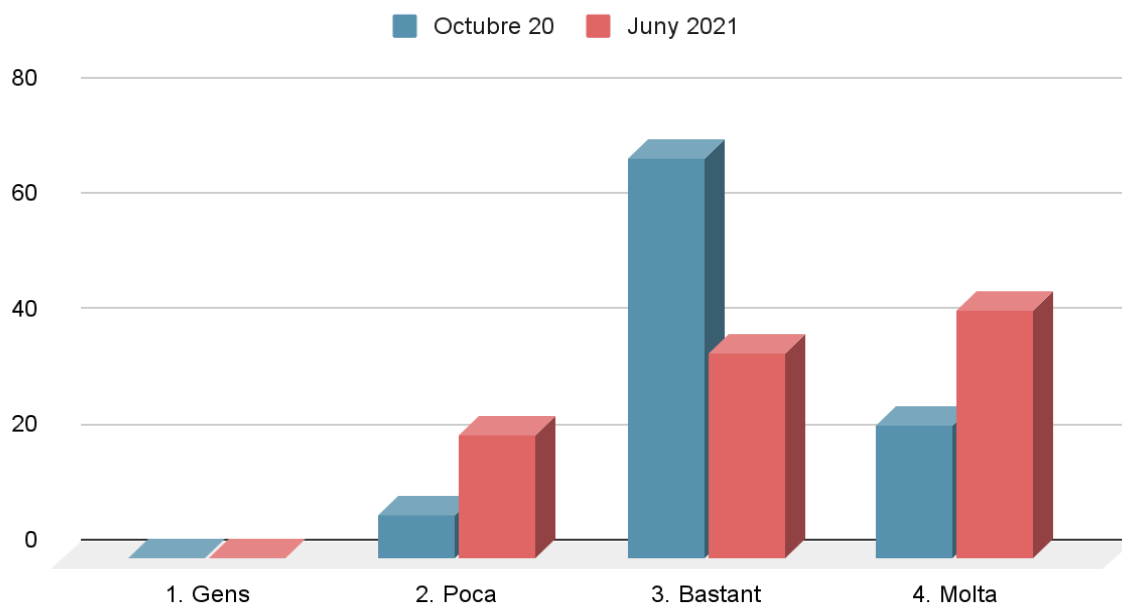
9.1.8 Perseverança

En els qüestionaris, els adolescents han reconegut que han treballat fent teatre i finalment al tercer trimestre ha donat un bons resultats, com s'ha vist en l'espectacle final. S'ha incrementat un 19,8 % d'alumnes que opinen que s'han esforçat **molt** per poder actuar. Al mes d'octubre, els adolescents havien gradat la perseverança en **bastant** i al mes de juny es va repartir entre la gradació **bastat** i **molta** perseverança. El 21,4 % dels joves ha seleccionat que tenen **poca** capacitat d'esforç, que representen als alumnes que no van participar a l'espectacle final de curs. A la taula 18 i a la figura 80 es poden observar els resultats.

Taula 18
Perseverança

Dimensió Socioemocional.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: Perseverança . Valora la capacitat per superar dificultats i aconseguir objectius. La gradació va de 1 (gens) a 4 (molt)	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marca 1, el 7,7% marca 1, el 69,2% marca el 3 i el 23,1% marca el 4.	El 0% marca 1, el 21,4% marca 1, el 35,7% marca el 3 i el 42,9% marca el 4.

Figura 80
Perseverança



En contradicció al que pensen els adolescents, l'equip directiu afirma que aquesta promoció d'alumnes de 4t d'ESO no estan acostumats ni educats en el tema de valors, ni en l'esperit de superació, és una generació que ha obtingut les coses sense esforç.

“En general la cultura de l'esforç s'ha perdut bastant i has de convèncer la gent a partir de la motivació, no s'esforcen. Al grup de teatre hi ha dinàmiques que ajuden a la motivació i llavors s'esforcen més, no per cultura de l'esforç sinó per motivació”. (Entrevista professional-directora-EP1)

“Cada adolescent, amb la seva tècnica i compromís ha estat capaç de mostrar la seva feina davant un públic, això ha estat un èxit assegurat. Però el treball no ha estat constant, hi havia alguns joves que preferien no esforçar-se. No depèn d'una persona sinó del treball i la perseverança de tot el grup. Els joves han après a escriure el seu soliloqui, a interpretar-lo, a imaginar-lo i a ser capaços de comprometre's amb el grup i amb si mateix”. (Diari de camp-docent-DCD1)

Malgrat tots els impediments i negatives a interpretar l'obra en un principi, finalment, amb molta perseverança, de la docent i de l'alumnat, els joves han aconseguit representar un espectacle davant un públic i tant famílies com adolescents han estat molt satisfets. Només 2 alumnes no han participat a l'espectacle. Hamlet per impediment emocional al bloquejar-se i Macbeth per descontentament amb l'institut, aquesta va ser la seva manera de reivindicar el seu descontent amb l'educació. A la figura 81 es pot identificar una escena de l'espectacle final en què els adolescents formen una xarxa de vida, l'alumna del davant està amb micròfon, i al darrere se situen totes les seves generacions anteriors per part de pare i per part de mare.

Figura 81

Espectacle Soliloquis



Els joves reconeixen que han après a superar amb perseverança: la por escènica, a expressar-se davant el públic, a no tenir vergonya, a obrir-se amb els companys, a actuar, a posar-se en el paper d'un personatge i a superar reptes.

“Jo no sé per què tenia molta ràbia acumulada i ho pagava amb tot i el teatre va ser com una via per desfogar-me. El teatre m'ha fet més social, com sóc ara, més alegre, més positiu i social, això m'ho ha portat el teatre i ho sé 100%”. Entrevista adolescent-Shakespeare-EA1)

Particularment, l'alumnat va entendre la importància de la perseverança quan va assistir a un assaig de la companyia Terra teatre, ja que a més d'entrevistar als intèrprets, van poder assistir a un assaig general i detectar les complicacions tècniques que apareixen de manera imprevista, conflictes amb els que la companyia ha de lidiar a més del treball diari de la creació de personatges, construcció de màscares, titelles, l'espai sonor o la il·luminació. L'alumnat va entendre el significat de fer teatre per a una companyia, i l'esforç que comporta per a diferents professionals de l'ofici teatral. Els joves van preguntar als intèrprets, sobre la professió teatral i el procés de creació, els interessava saber quins estudis van cursar per arribar a ser actors i actrius, també van preguntar coses més tècniques com la construcció i la manipulació de les màscares, van mostrar curiositat per l'economia que genera el teatre i per si es podia viure només del teatre. L'alumnat es van adonar que no és una feina fàcil, perquè implica moltes persones treballant en equip. Finalment els joves van preguntar si es podia viure del teatre.

“Es pot si no vols ser ric, però no és fàcil, s'ha de treballar molt, està la producció, la creació, l'escenografia... s'ha de fer de tot si ets una petita empresa o esperes que et demanen per grans produccions. Si esperes depens dels altres, si tu busques t'assegures la feina”. (Entrevista professional-actor-EP9)

A les figures 82, 83 i 84 es veu l'excursió al teatre Ateneu d'Igualada per veure l'assaig: *El Malalt imaginari* a càrrec de la Companyia Terra teatre.

Figura 82. Terra teatre 1



Figura 83. Terra teatre 2



Figura 84. Terra teatre 3



A tall de conclusió, els adolescents consideren que han aconseguit interpretar la seva obra amb l'esforç que han realitzat i la perseverança que han tingut, malgrat que en altres matèries no ho demostrin, com afirma l'equip directiu, tot i que no es pot englobar a tots en la mateixa etiqueta, la majoria de l'alumnat s'ha esforçat, però detecten que la generació Z, a la que pertanyen aquests adolescents, tenen poca cultura de l'esforç.

RESUM DELS RESULTATS DE LA DIMENSIÓ SOCIOEMOCIONAL

Dins la dimensió socioemocional s'han identificat 8 categories i 1 subcategoria: motivació, interessos amb la subcategoria de la intenció, regulació emocional, adaptabilitat, autonomia, assertivitat, receptivitat i perseverança. La continuació es fa el resum per categories.

Motivació/Satisfacció: l'alumnat ha incrementat la seva satisfacció, és a dir, els joves se senten més motivats practicant teatre, al llarg dels tres trimestres del curs. Els alumnes reconeixen que han perdut la vergonya i la por escènica, que han establert una confiança grupal que al principi de curs no existia. La motivació personal i col·lectiva s'anava incrementant fins arribar al tercer trimestre.

Interessos: L'interès dels joves per fer teatre es va anar incrementant durant el curs. En general, l'alumnat verbalitza els propis interessos i el teatre els ha ajudat a expressar-los. Les activitats teatrals que més els ha despertat interès immediat han estat les improvisacions, per ser efímeres i la sensació d'aconseguir desitjos ràpidament.

Intenció: És una subcategoria dels interessos del adolescents i aporta informació sobre per què els joves volen fer teatre, quin és el propòsit amb el teatre i de quina forma ho expressaran, en escena, a partir de les classes de teatre. Els joves agafen més seguretat en escena i perden la por escènica amb la pràctica teatral, la qual cosa els ajuda a desfogar-se expressant els seu desitjos i les seves idees lliurement, sense vergonyes ni complexes.

Regulació emocional: Els joves amb el teatre han après a regular-se emocionalment, han après a divertir-se i fluir amb les improvisacions deixant de banda la vergonya, també la timidesa i demostrant seguretat en escena. Hi ha alumnes que encara mostren immaduresa emocional i no saben gestionar-se, i s'enfaden perquè se senten insegurs o prefereixen no intervenir en segons quines activitats proposades, però la majoria ha anat sentint-se millor al llarg del curs, emocionalment parlant.

Adaptabilitat: Els adolescents han sabut adaptar-se en el grup de teatre i a superar els reptes proposats en les activitats teatrals. Hi ha uns joves més adaptats que d'altres, aquesta és la pluralitat de l'aula, però el teatre els ha ajudat a descobrir-se en altres facetes i situacions de la vida quotidiana que els ha fet despertar l'instint d'adaptació al grup i als reptes.

Autonomia: Els joves no són autosuficients en la temàtica teatral, depenen de la docent perquè no disposen de suficient coneixement teatral de la matèria, malgrat que improvisaven, necessitaven unes indicacions, i de vegades alguns joves es mostraven passius i dependents, tot i que se'ls donava llibertat de creació. A mesura que treballen en teatre van adquirint més autonomia.

Assertivitat: A través de la mirada de respecte i escolta als altres es potencia la resolució de conflictes en escena.

Receptivitat: S'estableix connexió amb l'audiència. S'aprèn a acceptar les crítiques i a buscar solucions de millora en escena. Es transforma la ràbia en art i en enteniment.

Perseverança: A les classes de teatre els adolescents han après a acceptar-se els uns als altres, però els és difícil establir relacions sinceres entre el grup i expressar realment el que senten, per tant els costa ser assertius entre el grup gran, no és el cas en subgrups, malgrat que amb un objectiu comú, com l'estrena d'una obra, tothom ha après a respectar-se i ajudar-se.

Receptivitat: Els joves consideren que saben rebre els suggeriments per millorar en escena en canvi els docents distingeixen 2 grans grups d'alumnat molt diferenciat, els que reben els suggeriments o recomanacions positivament i els que no saben rebre'ls, perquè els acullen amb veu crítica, normalment poc constructiva.

Perseverança: La representació teatral davant el públic d'un treball continu a l'aula de teatre ha demostrat a l'alumnat la necessitat d'esforçar-se i tenir una continuïtat en el treball. Milloren la interpretació i malgrat que en altres matèries algun alumne no ho demostra, a les classes de teatre la majoria de l'alumnat s'ha esforçat.

9.2 Dimensió artística

Seguidament s'enumeren cadascuna de les categories i subcategories que han sortit en la dimensió artística: Expressió, interpretació amb la subcategoria de l'habilitat artística, creació amb la subcategoria de qualitat artística, creativitat i imaginació, pensament crític i joc sociodramàtic.

9.2.1 Expressió

En els qüestionaris de l'octubre un 15,4% d'adolescents va seleccionar que tenia **molta** iniciativa en l'expressió i al mes de juny, el percentatge era del 35,7%, per tant, l'expressivitat dels adolescents es va incrementar un 20,3%. Al mes d'octubre, hi havia un 23,1% d'alumnes que consideraven que tenia **poca** iniciativa i al mes de juny, havien reduït aquesta sensació al 7,1%. Les dades es poden visualitzar en la taula 19 i la figura 85.

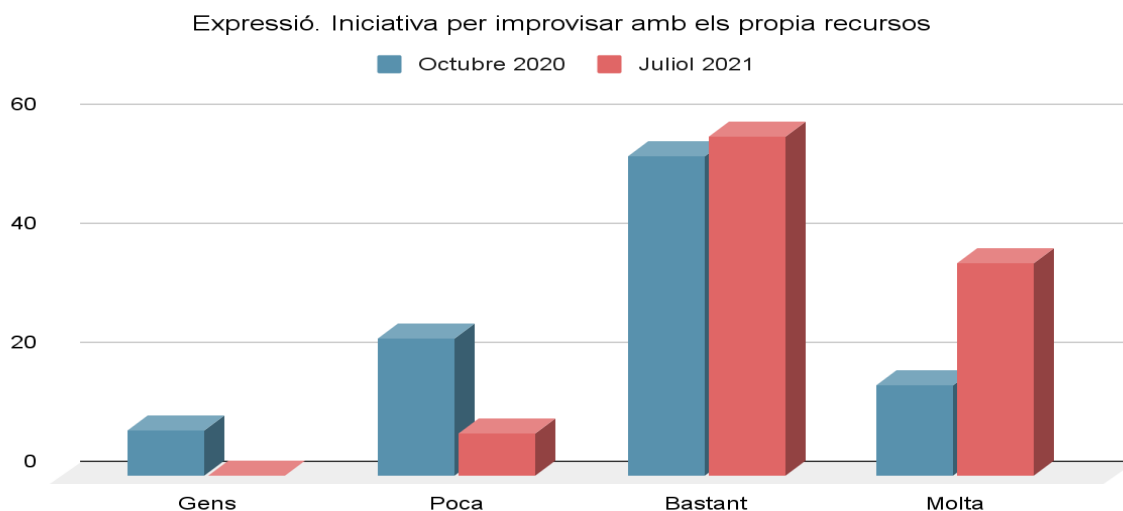
Taula 19

Expressió

Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (octubre-juny)
Categoria. Expressió . Tens iniciativa per improvisar i disposes de recursos artístics? Es valora de 1(poc) a 4 (molt).	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 7,7% marquen 1, el 23,1% marquen 2, el 53,8% marquen 3 i el 15,4% marquen 4 .	El 7,1% marquen 2, el 57,1% marquen 3 i el 35,7% marquen 4 .

Figura 85

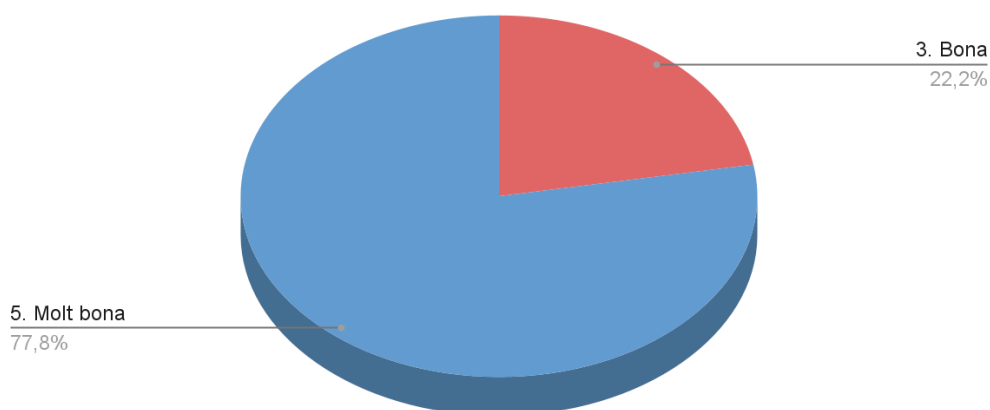
Expressió.



Els adolescents creuen que han après a expressar-se millor amb els llenguatges artístics en concordança amb el que expliquen les seves famílies, que als qüestionaris van fer comentaris molt positius sobre l'actuació dels seus fills i la manera d'expressar-se. Per tant, les famílies van valorar l'experiència teatral per a enriquir l'expressió artística com a **molt bona**, el 77,8% i com a **bona** el 22,2% i cap família va valorar l'experiència com a molt dolenta. Cal explicar que l'interval de valoració anava de l'1 (molt dolenta) al 5 (molt bona). Al gràfic s'observa el percentatge indicat (Figura 86).

Figura 86

Experiència teatral dels fills



Els adolescents reconeixen que al llarg del curs les activitats teatrals estaven enriquides per diferents tècniques teatrals que els ajudava a millorar la seva expressió.

“No hi ha cap activitat que hàgim fet que no m’hagi agradat, perquè en cada trimestre hem après noves coses i han sigut diverses maneres de fer teatre. Al primer trimestre em va agradar molt el teatre social i les improvisacions, però també em va agradar treballar una obra de teatre escrita tot i que per diferents circumstàncies no va sortir com volíem que fos aquest tercer trimestre, els soliloquis ha estat un treball molt profund i molt intens. Ha estat “molt superguai”, ha sigut tot molt diferent i m’ha agradat tot”. (Entrevista adolescent-Julieta-EA2)

Per tancar l’apartat d’expressió artística, els joves reflexionen que amb el teatre han après a expressar-se millor, interactuen amb més fluïdesa, han après a escoltar els llenguatges artístics dels altres, a obrir-se i a treballar en equip.

Les famílies també consideren que els joves han guanyat en expressió, perquè no van demostrar pudor al parlar en públic, de temes relacionats amb l’amor o la sexualitat i van poder transmetre, a l’escenari, l’estima que senten per certes persones, tot combinant-ho amb tocs d’humor i música.

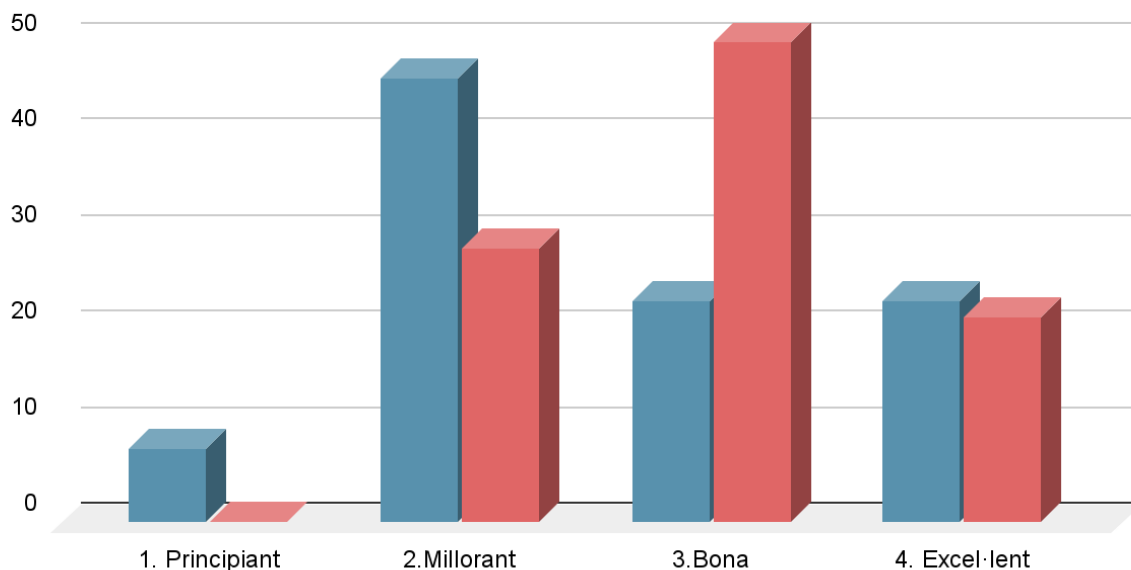
9.2.2 Interpretació

Al qüestionari del mes d’octubre, la major part de l’alumnat, un 46,2% va seleccionar que estava en un procés de **millora** interpretatiu i al mes de juny, un 50% d’alumnes se situava en un procés de **bona** interpretació. Un 21,4% dels joves, va seleccionar que disposaven d’una **excel·lent** interpretació. Al mes d’octubre, un 7,7% de l’alumnat considerava que estava en un nivell principiant d’interpretació i al mes de juny ningú va assenyalar aquesta fase d’iniciació. Les dades es poden observar a la taula 20 i a la figura 87.

Taula 20
Interpretació

Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (octubre-juny)
Categoria: Interpretació . Valorar la creació dels personatges que fan treballant el cos, la veu, el gest i l’originalitat	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 7,7% marquen 1, el 46,2% marquen 2, el 23,1% marquen 3 i el 23% marquen 4	El 0% marquen 1, el 28,6% marquen 2, el 50% marquen 3 i el 21,4% marquen 4.

Figura 87
Interpretació



A les entrevistes, l'alumnat mostra satisfacció en el resultat de l'espectacle, perquè sentia que la temàtica de l'obra col·lectiva era una part d'ell.

“Jo vaig escollir la meva indumentària, vaig escollir les cançons, jo sentia que aquell espectacle era meu, en part, i com són pensaments propis era més personal i vols que el públic entengui d'una manera i va ser molt bonic perquè jo crec que expressar els teus pensaments és molt difícil i que el teatre t'ajudi a fer-ho és “algo” molt important.” (Entrevista adolescents-Shakespeare-EA1)

“M'han vingut records de quan era petit, ha sigut interessant, he connectat amb coses de la meua vida”. (Entrevista adolescents-Hamlet-EA6)

Els adolescents, a les entrevistes van manifestar els seus dubtes sobre com sortiria l'espectacle, segons ells, havien assajat molt poc i fins l'últim moment no ho van veure clar, no sabien que totes les activitats del trimestre van estar encarades a aquest treball més íntim, d'introspecció i aquí està el secret, commoure al públic amb la seva veritat, i així va ser, l'audiència va experimentar una catarsi emocional, perquè les famílies van purificar les seves emocions, segons expliquen en les entrevistes.

“La veritat és que al principi no ho veia molt clar com aniria l'espectacle perquè no veia l'estructura de l'obra i fins al final no vaig acabar de veure-ho clar, però quan ho vam fer em vaig sentir súper bé i superealitzada.”(Entrevista adolescents-Titània-EA3)

“Pues la verdad es que al principio me costó. Si te acuerdas al principio de mi soliloquio iba a hablar de un limón y acabé hablando de mi hermano, “pa que contarte”. Pero la verdad que lo de mi hermano lo hice super rápido con confianza.”
(Entrevista adolescents-Gertrudis-EA8)

En l'anàlisi dels vídeos de les activitats teatrals també s'ha evidenciat la interpretació dels adolescents, al diari de la docent de teatre:

“Respecte a la interpretació cal dir que la gran majoria ha participat activament i positivament, en algun moment s'ha vist com reien o no sabien què fer, sortint-se'n del paper que feien, però algú prenia la iniciativa per avançar en l'escena. Posteriorment són capaços de reflexionar sobre el que han viscut i validar el treball dels companys. Shakespeare mostra gran iniciativa en la improvisació i manté el seu personatge fins al final de la interpretació. De fet, tots en la seva mesura intenten mantenir-lo. Miranda de tant en tant es troba fora de lloc i només observa el que succeeix en escena perquè no té desenvolupada l'habilitat de la improvisació, es talla actuant i enlloc de jugar analitza la situació”. (Diari de camp-docent-DCD1)

Les figures 88, 89 i 90 mostren els joves en els assajos i en el dia de l'estrena.



Figura 88. Estrena soliloquis 1

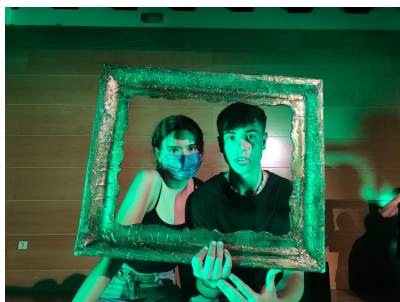


Figura 89. Estrena soliloquis 2



Figura 90. Estrena soliloquis 3

9.2.2.1 Habilitat artística

Aquesta subcategoria s'ha introduït perquè s'ha vist necessari separar la interpretació de l'habilitat, malgrat que totes dues estan interrelacionades. Gran part dels joves, reconeixen, als seus diaris, que no eren habilidosos actuant, però a mesura que van treballant les improvisacions i exercitant l'actuació, han anat millorant i perfilant la seva habilitat artística. A continuació es referencien tres intervencions de Miranda en el seu diari teatral: Al mes de setembre, al mes de novembre i al mes de febrer.

“Setembre. Me he sentido muy bien porque aunque soy vergonzosa y bastante nueva en esto de actuar, porque no se me da muy bien, al acabar una de las obras que hice con mi grupo me felicitaron diciéndome que lo había hecho muy bien y eso me animó mucho ya que yo estaba muy nerviosa y pensaba que no me había salido bien”. (Diari de camp-Miranda-DCA14).

“Novembre. Me lo he pasado genial y he sentido menos vergüenza, creo que contra mas tiempo pas con ellos menos vergüenza me da. No sé si es verdad o no pero personalmente he notado un cambio tanto personal como en el grupo”. (Diari de camp-Miranda-DCA14)

“Febrer. Hoy hemos practicado la entrada de la obra que estamos haciendo (les dones sàvies de Molière) pero no como siempre, es decir, no con la ropa que llevábamos puesta, sino con ropa que hemos elegido cada uno para nuestro personaje, de la ropa que hay en el aula (es temporal, no tiene porqué ser esa, ya que algunos utilizamos cortinas como ropa o batas como vestidos). Yo creo que cada vez nos sale mejor”. (Diari de camp-Miranda-DCA14)

Una intervenció molt significativa és la de Julieta que explica un assaig de l'obra de Molière on no va actuar, però va gaudir del treball i l'habilitat dels companys:

“Treball fet: avui hem buscat l'atrezzo per la nostra obra de teatre i s'ha treballat molt amb la introducció i en les primeres escenes. Satisfacció personal i satisfacció individual: avui no he fet gairebé res ja que a les primeres escenes no surto però ha estat molt guai veure com els companys van evolucionant i veure el seu progrés”. (Diari de camp-Julieta-DCA2)

En la mateixa consonància, els joves expliquen en les entrevistes, com les seves famílies han valorat l'habilitat artística del grup, en l'actuació de l'espectacle final.

“Sí, els va agradar. Jo no els vaig dir el que feien. I del grup també, tots ho vam fer bé”. (Entrevista adolescents-Falstaff-EA11)

“Sí, no només van valorar la meva actuació, sinó la del grup. Al principi no entenien els soliloquis. El meu pare deia que era metafòric, que són dedicatòries a cadascú de la seva família, era un espectacle més personal obert a famílies i amics”. (Entrevista adolescents-Shakespeare-EA1)

“Sí, elles mai es pensaven que pujaria a dir aquella cosa. Els vam agradar tots”. (Entrevista adolescents-Romeo-EA12)

“Crec que sí. I la del grup suposo que també, perquè sense tot el grup no ho hauríem fet, per fer l'obra en sí, es necessitava el conjunt que era aquest grup”. (Entrevista adolescents-Titània-EA3)

D'acord amb l'exposat, els professionals de l'educació expliquen la importància de desenvolupar l'habilitat artística, despertar inquietuds generades per l'interès de la matèria i incrementar la motivació.

“Són persones creatives, el teatre els dona eines per poder ser-ho més encara. En l'expressió de forma corporal ja s'expressen, alguns a través de la matèria s'han atrevit i d'altres no. Són més participatius, el teatre permet que cada cop tinguin ganes de fer més coses i es demostra pels resultats obtinguts. Veuen que ha agradat, se senten orgullosos de la feina feta, no només dels aplaudiments i la validació dels altres. Han de trencar males dinàmiques d'un mateix i els serveix per a un futur. Alguns no mostren ni empatia ni assertivitat, la resta sí”. (Entrevista professional-Cap d'estudis-EP2)

“L'activitat teatral els ajuda, són més empàtics, crea més vincles, sí que ho afavoreix. L'augment de la motivació i també cooperen entre ells.” (Entrevista professional-Coordinadora pedagògica-EP3)

La professional 4 (membre de l'equip directiu) afirma que amb el teatre, els adolescents han après a regular les emocions però alguns no ho extrapolen a la vida, els falta aquest salt per poder aprofitar allò que han après, reconeix que els joves són molt creatius i explica el cas de Shakespeare, ella va assistir a la mostra de joves que es va fer en Caixaescena (Barcelona) a l'any 2019 i ha vist la seva evolució artística al llarg de tres anys :

“Shakespeare, l'evolució ha estat brutal, quasi sembla professional. Els que han continuat amb el teatre se'ls nota un saber estar davant del públic i gaudeixen i no s'inhibeixen. A Caixaescena el nostre centre tenia un nivell molt alt”. (Entrevista professional-Secretaria-EP4)

Els tutors també consideren que amb el teatre s'ha incrementat la motivació, s'han generat noves inquietuds, han desenvolupat pensament crític i ha augmentat l'empatia. I la psicopedagoga dona importància a la faceta que té el teatre d'inclusivitat, perquè adolescents que a les classes d'altres matèries presenten dificultats acadèmiques, han trobat en el teatre un lloc en el que es poden expressar sense sentir-se inferiors de condicions:

“Sí i en casos concrets com el de Romeo, que té dificultats a classe de teatre pensa, puc fer alguna cosa i no quedar-me per sota. Participa. El teatre ha generat interès i inquietuds en Shakespeare, ha trobat el seu futur. Miranda, amb la seva timidesa, s'ha deixa't anar totalment. Els adolescents presenten autonomia i son assertius sí, però els costa saber valorar-ho. No s'ha vist en pandèmia cap espectacle”. (Entrevista professional-Psicopedagoga-EP6)

La pandèmia ha impedit que es fessin activitats teatrals per al públic durant el curs, i no estava permès barrejar alumnat de grups diferents als bombolla, per tant docents, famílies i alumnat han vist poques actuacions en directe, s'ha fet més publicitat per les xarxes socials del centre com instagram, facebook, twitter i la pàgina web del centre. Amb la mateixa mirada d'inclusió que la psicopedagoga, la integradora social en pràctiques explica.

“El teatre amb alumnat que presenta dificultat acadèmica els apuja l’autoestima, poden comptar amb recursos. El teatre iguala, no és cert del tot, iguala possibilitats, hi ha gent amb més “xispa”... Però tothom té un lloc. A l’alumnat amb retards els dona moltes oportunitats. Estic molt contenta que es pugui fer a l’institut, hauria d’estar a tots els instituts. A tot l’alumnat en general. El teatre et desinhibeix et fa treure cuirasses. Fas un tipus de treball molt important, amb tu mateix”. (Entrevista professional-Integradora social-EP7)

Els conserges també han detectat la professionalitat de l’alumnat implicat:

“Sí. Ho fan genial i molt d’ells sembla que porten des que van néixer fent això. Es veu el treball en equip i la seva imaginació, l’entusiasme i la manera de fer-ho, els agrada i estan motivats per allò que fan”. (Entrevista membres PAS-Conserges-EPAS1)

En suma, el teatre desenvolupa en els adolescents una habilitat artística que genera motivació i fluïdesa en la seva actuació.

9.2.3 Creació

Les respostes de l’alumnat al mes de juny mostren una clara tendència a seleccionar que la seva capacitat d’aprenentatge per crear productes artístics és elevada, un 57,1% de joves voten que tenen una capacitat per crear molt alta i un 21,4% assenyala que tenen una capacitat de creació alta. S’ha incrementat el concepte que tenen els joves sobre la seva capacitat de creació, de molt alta creació, d’un 34,0% respecte al mes d’octubre. L’alumnat reconeix que no està a un nivell principiant en qüestió de creació, s’adona que ha anat treballant i la seva experiència s’ha consolidat, com es pot visualitzar a la taula 21 i a la figura 91.

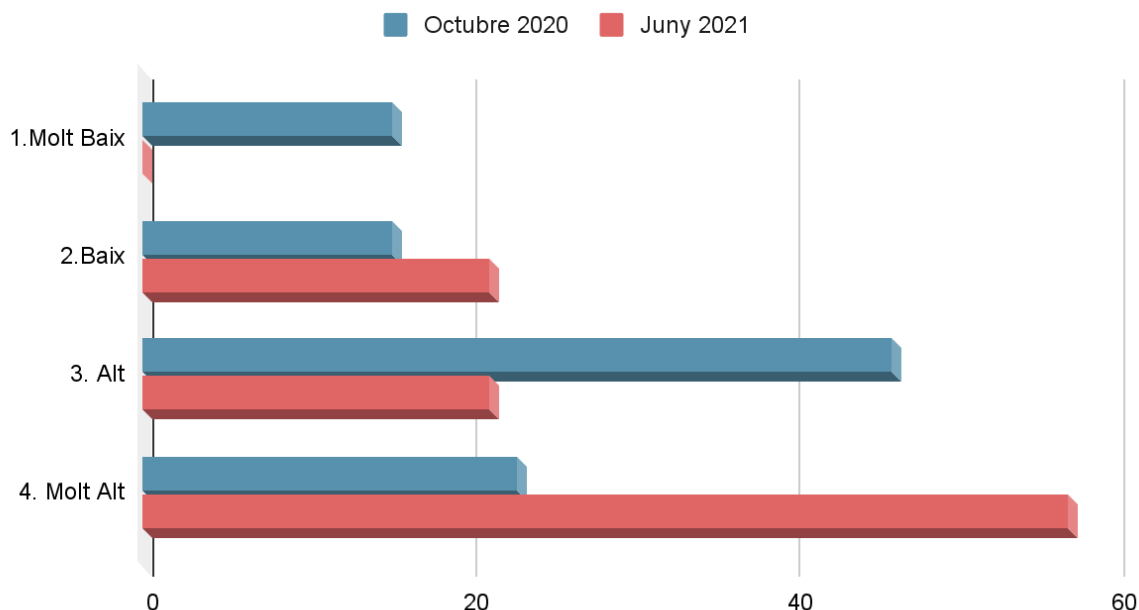
Taula 21

Creació 1. Autonomia

Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (dos eixos temporals)
Categoria: CREACIÓ 1 . Aprenentatge per engegar productes artístics amb autonomia i iniciativa.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 15,4% marquen 1, el 15,4% marquen 2, el 46,2% marquen 3 i el 23,1% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 21,4% marquen 2, el 21,4% marquen 3 i el 57,1% marquen 4 .

Figura 91

Creació 1. Autonomia



En les entrevistes, els adolescents apunten com eren i com es van sentir creant els seus personatges, alguns alumnes prefereixen interpretar personatges ja creats, com a l'obra de Molière i d'altres, preferien inventar-se ells el text.

“El meu personatge a l'obra de Molière era el pare. No m'agradava molt l'obra, bé no m'agrada interpretar una obra ja escrita, una cosa que no és teva. Va estar bé, va ser ràpid. A mi m'agrada més fer-ho jo i que surti de mi”. (Entrevista adolescents-Falstaff-EA11)

“Al principi era un rotllo, ningú sabia què s'havia de fer però després ja sabíem els papers i anàvem avançant. Em sentia raro, mai havia fet un obra així amb paper”. (Entrevista adolescents-Hamlet-EA6)

“Em vaig sentir bastant identificada amb el personatge ja que ella parlava de que en la seva època les dones estaven destinades a casar-se i a dedicar-se a educar els seus fills i a estar en casa i el meu personatge reivindicava tot el contrari”. (Entrevista adolescents-Titània-EA3)

Cada alumne va trobar en la creació dels seus personatges singularitats que els ajudaven a construir-los i enriquir-los. Respecte a l'espectacle final, les famílies, en les entrevistes afirmen que l'espectacle va ser eloqüent, significatiu i conmovedor, va ser un treball on els joves mostraven les pròpies emocions, per això va ser molt “maco”, com deia la mare de Shakespeare.

Quan en els qüestionaris es valora la capacitat i sensibilitat per fer servir altres factors escènics com l'escenografia, la llum, l'atrezzo o el so, s'observa que al mes de juny en la categoria de creació, el 50% dels joves valora com a **molt alta** la seva capacitat de creació escènica i un 28,6 % la considera **alta**. Tot i això, els joves són honestos i de vegades humils amb el seu treball i un 21,4% de joves escull que és **baixa** la seva creativitat, en canvi cap persona considera que té una capacitat de creació molt baixa. El nivell 4, que indica **molt alta** capacitat d'integració d'altres element escènics s'ha incrementat d'un 26,9%, respecte al mes d'octubre. Es poden comparar els resultats a la taula 22 i la figura 92.

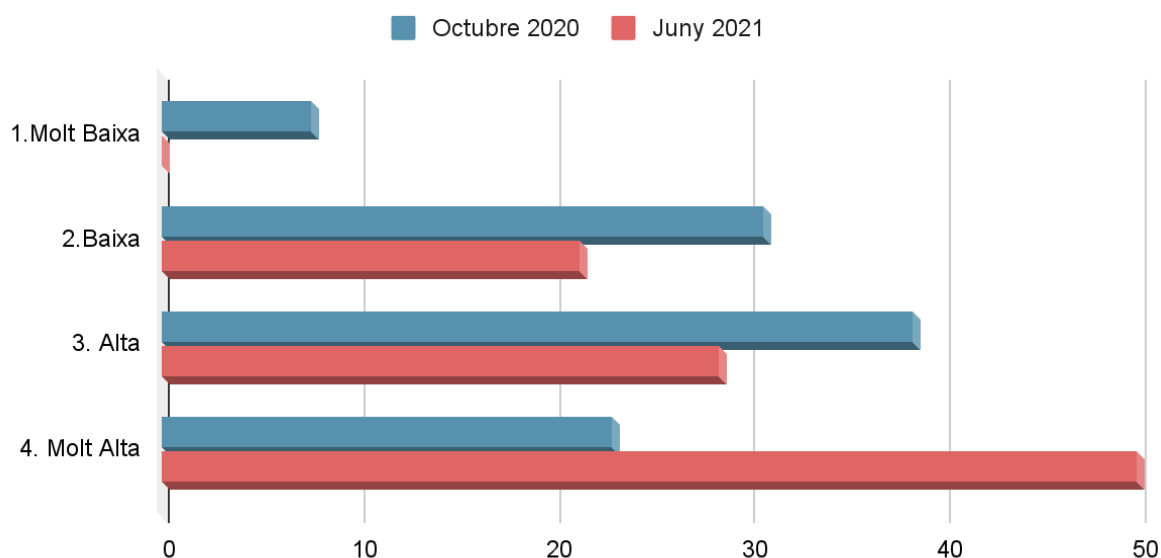
Taula 22

Creació 2. Habilitat artística

Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: CREACIÓ 2. Habilitat artística en altres factors escènics com escenografia. il·luminació, espai sonor, atrezzo	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 7,7% marquen 1, el 30,8% marquen 2, el 38,5% marquen 3 i el 23,1% marquen 4	El 0% marquen 1, el 21,4% marquen 2, el 28,6% marquen 3 i el 50% marquen 4.

Figura 92

Creació 2. Habilitat artística



L'alumnat es va familiaritzar amb nous llenguatges escènics quan va assistir a l'assaig de la *Farmacíola del malalt imaginari* a càrrec de la companyia Terra teatre.

“En aquesta activitat, l'alumnat ha après nous llenguatges artístics i ha desenvolupat el pensament crític. Els joves també han observat l'obra, han reflexionat sobre ella i sobre la interpretació, a més, han interaccionat amb els artistes parlant de les habilitats dels intèrprets, la intenció de l'espectacle i de la necessitat social de l'espectacle en l'actualitat. Els joves han entrat dins del joc socioemocional fent d'entrevistadors, comproment-se en la relació que estaven establint. Han creat un propi codi de comunicació i han identificat tots els oficis implicats en una obra de teatre a més del reconeixement de les parts d'un teatre, la platea i l'escenari”.
(Observació vídeo- entrevista Terra teatre-OV5)

A les figures 93, 94 i 95 es presenta la platea del teatre de l'Aurora, el teler i la graella per penjar els focus.

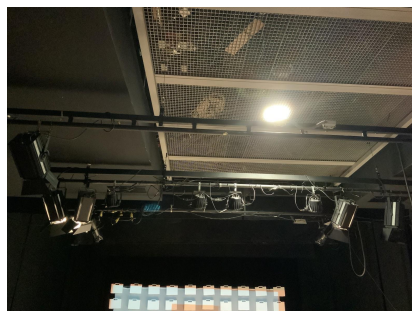
Figura 93. Teatre Aurora 1



Figura 94. Teatre Aurora 2



Figura 95. Teatre Aurora 3



En l'observació del vídeo de *Les dones sàvies* de Molière, també es va valorar la capacitat de creació dels joves, i malgrat que alguns no estaven molt disposats a treballar, es va acabar filmant, amb un bon resultat, perquè tot i que no se sabien el paper, tenien la idea i havien après a improvisar fluidament. Un altra activitat que potencia la creació col·lectiva en el centre educatiu és la que se celebra cada 27 de març, el Dia Mundial del Teatre. En l'observació del vídeo que es va analitzar, hi participen 16 docents, 6 membres familiars, els dos conserges, el personal de neteja i 41 alumnes. Les figures 96, 97 i 98 mostren una escena de docents assajant, un pare actuant i una alumna interpretant.

Figura 96. Assaig Dia del teatre



Figura 97. Dia del teatre 1



Figura 98. Dia del teatre 2



De la mateixa manera, en l'observació del vídeo per a la creació de soliloquis, els adolescents van estar capaços de crear la seva dramàtúrgia, van reflexionar, examinar i escollir allò que volien dir al seu públic, de manera que creen, expressen i treballen el pensament crític. Es comprometen a mostrar qualitat artística fent-ho el millor que saben, per tant cal subratllar que hi ha hagut compromís i al mateix temps capacitat de joc i diversió. Les figures 99, 100 i 101 mostren assajos d'escenes a l'aula identifiquen quan fan de públic o quan estan actuant.



Figura 99. Assaig a l'aula 1



Figura 100. Assaig a l'aula 2



Figura 101. Assaig a l'aula 3

9.2.3.1 Qualitat Artística.

Tot seguit es referencia la subcategoria de la qualitat artística. A partir de l'anàlisi dels resultats s'ha extret aquesta subcategoria emergent.

En el cas concret del diari de camp de Titània, on reflexiona de forma madura sobre el procés evolutiu que ha experimentat fent teatre, cap a una millora en la creació del seu soliloqui, s'ha extret un resum del que diu:

“Partint d’un eix cronològic amb els nostres 10 moments de vida vam anar extraient tots els nostres records i els sentiments que ens van acompanyar amb ells. Després per escriure el soliloqui, vam triar una paraula significativa per a nosaltres de la que sortissin unes altres en relació. D’aquí vaig treure el meu soliloqui sobre la vida. Poc a poc amb tot el que vam anar treballant a classe hem anat lligant tota l’obra, treballant singularment amb el soliloqui de cadascú i tot el que acompanya a aquest, durant l’obra. Al principi sincerament no li veia ni peus ni cap a aquesta obra, però poc a poc ha anat cobrant una forma que penso que emocionará i atraparà al públic per complet. Sens dubte, no hagués trobat una obra més ideal per a finalitzar aquesta gran etapa” (Diari de camp-Titània-DCA3)

El germà de Titània considera que l’espectacle tenia la qualitat artística d’uns adolescents de 15-16 anys, per ser la primera obra que feien estava molt bé. I la resta de familiars també coincidien en que hi havia rigor artístic.

Per aconseguir qualitat artística al centre educatiu, s’instauren de primer a quart d’ESO optatives de teatre, per a que l’alumnat s’acostumi a desenvolupar els llenguatges artístics. L’equip directiu té una clara visió de les activitats que es realitzen i els membres PAS consideren que les activitats teatrals contenen qualitat artística.

“El Dia Mundial del Teatre, l’Escola d’Espectadors Teatral que està aturada per pandèmia, l’optativa de 1r ESO, Joc Dramàtic; a segon, Khatarsi en cultura clàssica; optativa de 3r ESO, empresa teatral i a 4t ESO, Arts Escèniques i Dansa. Abans de la pandèmia les optatives eren transversals. S’implica els profes i famílies. He participat en: El Dia Mundial del Teatre, en l’Escola d’Espectadors Teatral”. (Entrevista professional-Secretària- EP4)

“És com una preparació al món del teatre i coneixement del sector, donar a conèixer el teatre al jovent, en diferents activitats. He participat en el Dia Mundial del Teatre. M’agrada participar, em veig en el vídeo i veure tota la gent que ha participat, com tots units creem alguna cosa conjunta”. (Entrevista Professional- Conserge-EPAS1)

“Recordo molta alegria i molt d’entusiasme en les activitats de teatre”. (Entrevista membres PAS- Conserge-EPAS2)

9.2.4 Creativitat i imaginació

En el marc de la creativitat i la imaginació, els joves indiquen la capacitat que tenen per generar idees i innovar en projectes teatrals, a l’octubre, un 61,6% dels joves considerava que estava en la **fase d’aprenent** (nivell 2), però a mes del juny, l’alumnat es va distribuir entre la **fase destacable** (nivell 3) i en la **fase d’expert** (nivell 4), amb un 42,9% en cada fase. Tot i que un 14,3% de joves va seleccionar la **fase aprenent**, s’ha incrementat un

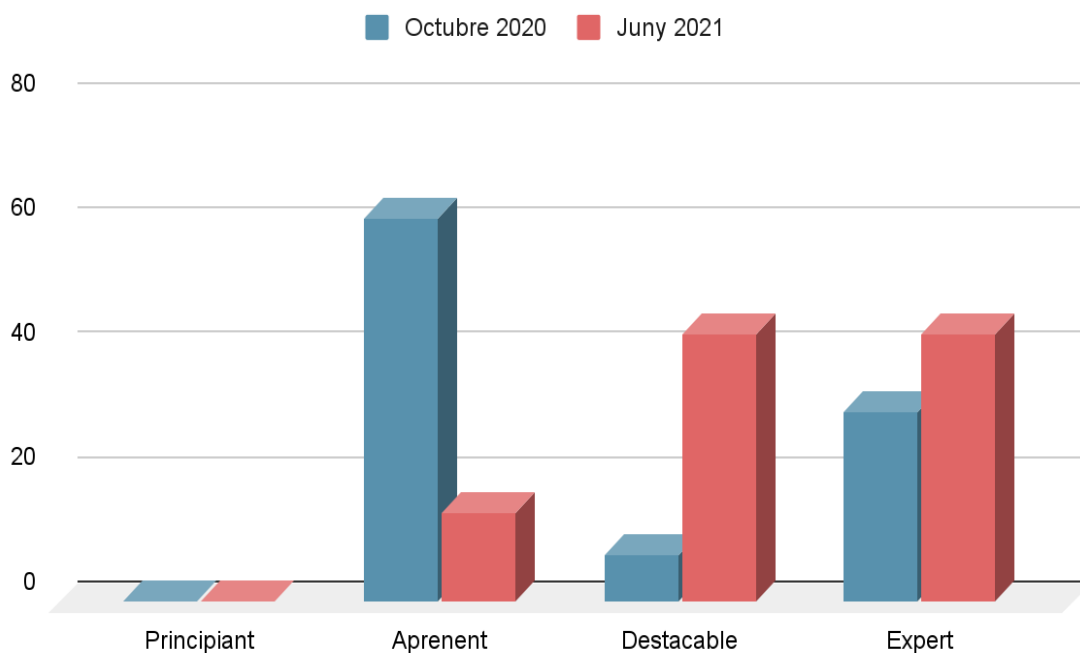
12,3% en el **nivell màxim** de creativitat i imaginació. Les dades es presenten a la taula 23 i a la figura 102.

Taula 23
Creativitat i imaginació

Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Creativitat . Habilitat per generar idees i innovar en projectes teatrals.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 61,6% marquen 2, el 7,7% marquen 3 i el 30,6% marquen 4	El 0% marquen 1, el 14,3% marquen 2, el 42,9% marquen 3 i el 42,9% marquen 4 .

Figura 102

Creativitat i imaginació. Habilitat per generar idees i innovar en projectes teatrals



Els testimonis dels adolescents comenten la seva creativitat i imaginació fent teatre:

“Pues no, depende del día. Si me levanto inspirada, genial. Si me levanto un poco... no, pero nos lo pasábamos bien”. (Entrevista adolescents- Gertrudis-EA8)

“Crec que sí, em costa una mica aprendre el text, però creatiu i imaginació per crear-me les obres jo, crec que sí”. (Entrevista adolescents- Romeo-EA12)

“Al principi costava més perquè no estàvem acostumats i ens faltava pràctica però la veritat és que he treballat bastant bé en les “impros” i crec que he sigut bastant creativa”. (Entrevista adolescents- Titània-EA3)

Els adolescents tenen un concepte positiu sobre la seva creativitat i imaginació, com expliquen en les entrevistes, cadascú es busca l'estratègia escènica per mantenir el personatge, alguns alumnes no tenen tanta soltura en escena i depenen del grup per a que funcioni la creativitat grupal, d'altres depenen molt del seu estat d'ànim.

“Les impro, a mi se'm donen bastant bé, ens dones un tema i jo creo un personatge, mai sóc jo com a personatge, si he de fer de dolent, de borratxo o de cambrer ho faig notar. Vam fer una “impro” de cambrer on estava al fons, però es notava que estava allà, malgrat que no parlava, crec que és bo mantenir el personatge” (Entrevista adolescents- Shakespeare-EA1)

En referència a l'observació dels vídeos, concretament en la creativitat i la imaginació, els personatges han evolucionat des de la lectura dramatitzada. S'han divertit, però els ha faltat rigor en els personatges.

“Shakespeare és el més creatiu i imaginatiu, sempre aprofundeix en tots els personatges que fa, els hi posa ànima. No es queda en el que fem a classe, indaga sobre com hauria de ser el personatge, el vestuari, el que sent... mira moltes pel·lícules i es documenta per crear noves escenes. Hamlet es bloqueja molt, malgrat que té coneixements teatrals, però segons amb qui, no se sent lliure d'actuar. Titània, Cordèlia i Julieta també tenen un bagatge teatral que els permet imaginar i crear noves situacions. Macbeth i Falstaff tenen experiència de vida i són molt desperts quan volen. Romeo depèn del dia se sent més o menys creatiu. Otel·lo és poc imaginatiu en escena, segueix a la resta però no se sent capaç de fer alguna cosa innovadora. Tibald depèn del dia està més o menys imaginatiu. Gertrudis i Miranda se situen en una situació de comoditat deixant-se portar per la dinàmica del grup, tanmateix, Miranda ha evolucionat molt i ha despertat la imaginació. Ofèlia de tant en tant és ocurrent però li costa de seguir el fil als companys, però s'adapta. Desdèmona no assisteix a classe”. (Observació vídeo- lectura Molière-OV4)

Les tres figures 103, 104 i 105 mostren l'evolució de Shakespeare en diversos espectacles, es veu la maduresa i creativitat en la construcció dels seus personatges., des del clown, passant per Molière i acabant fent de mestre de cerimònies a l'espectacle final.



Figura 103. Evolució Shakespeare 1



Figura 104. Evolució Shakespeare 2



Figura 105. Evolució Shakespeare 3

De manera paral·lela, es pot observar en les figures 106, 107 i 108 els assajos dels soliloquis. En cada escena, els joves proposaven què volien expressar, dissenyaven l'escenografia, proposaven una il·luminació, imaginaven l'espai sonor i treballaven la interpretació.

Figura 106. Soliloquis 1



Figura 107. Soliloquis 2



Figura 108. Soliloquis 3



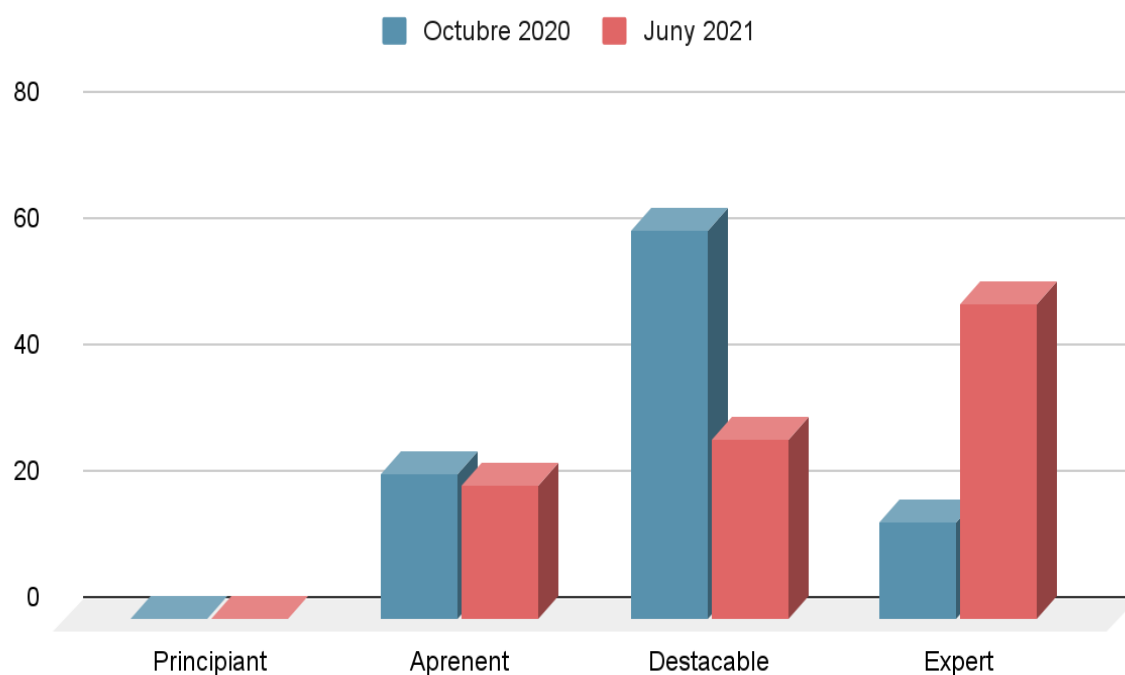
9.2.5 Pensament crític

En relació amb el qüestionari del mes de juny, el 50% dels joves seleccionen que es troben en la **fase experta** quan es parla del pensament crític. De fet, al mes d'octubre, un 61,5% de joves es va situar en la **fase destacable** i al juny es van distribuir entre la **fase destacable** el 28,6% de joves i en **fase experta** el 50%. La fase d'expertesa s'ha incrementat d'un 34,6% respecte al mes d'octubre, les dades es mostren a la taula 24 i a la figura 109.

Taula 24
Pensament crític

Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: Pensament crític . Capacitat per observar, reflexionar, interrogar, examinar i avaluar la pràctica artística d'altres companyies de teatre i la pròpia.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 23,1 % marquen 2, el 61,5% marquen 3 i el 15,4% marquen 4.	El 0% marquen 1, el 21,4% marquen 2, el 28,6% marquen 3 i el 50% marquen 4.

Figura 109
Pensament crític



De manera paral·lela, en les entrevistes dels adolescents es detecta el grau de maduresa i de reflexió sobre el que han après amb el teatre, és a dir es desenvolupa el pensament crític. L'alumnat ha valorat les debilitats i fortaleces de la matèria de teatre i ha valorat la feina de la docent. Es considera interessant citar diversos adolescents, amb el motiu de poder contrastar la diversitat d'experiències de cadascú.

“No m’ha faltat res en les classes, bé, més seriositat per part dels companys. Estar més implicats en les coses. D’atrezzo hi ha moltes coses a l’aula, darrere de les cortines tenim moltes coses, només conec el 50%, per tant hi ha molt material. Està molt ben organitzat i espero que el teatre al nostre institut es mantingui així. I amb la docent molt bé. Només t’he tingut a tu com a profe de teatre però el que hem treballat ha sigut molt positiu, res negatiu. Tot molt bé. Ha sigut un treball que portaré sempre al cor”. (Entrevista adolescents-Shakespeare-EA1)

“Les interpretacions en grup, en general, cadascú des del seu interior, tots jugàvem entre nosaltres. Amb la docent bé, ella ho preparava tot i sense ella no haguéssim fet res. Ella proposava i nosaltres les fèiem. No tenim eines i ella està més ficada en aquest món i té moltíssima més experiència”. (Entrevista adolescents-Falstaff-EA11)

“M’ho he passat molt bé, i posaria teatre a tots els instituts, perquè és una cosa que va molt bé per desenvolupar-se en un ambient, per respectar-se i saber-se expressar. La docent bé, malgrat que són pocs nens i l’aula és petita. La classe era complicada i estar tots els dies, insistint, insistint, crec que ho ha fet molt bé. Han faltat més hores de teatre”. (Entrevista adolescents-Romeo-EA12)

“Que lo hemos hecho todos bien. La profesora bien, que nos ha aguantado demasiado. La hemos liado mucho, nos hemos pasado muchas veces y ha aguantado demasiado. Lo hemos hecho porque nos aburríamos, o no sé, nos hablábamos entre nosotros y todo eso. No me ha faltado nada, a veces estaba un poco “chof”, porque algún día no quería ir porque me aburría o yo qué sé. A veces con la teoría, aunque no hemos dado, por eso pocas veces me he aburrido”. (Entrevista adolescents-Otel·lo-EA9)

“Que al final entre el grup de classe hem creat un vincle super maco i tots vam aprendre sobre nosaltres i sobre els altres. La docent molt guai, sempre ens ha estat recolzant i guiant-nos quan no sabíem què fer i ha aguantat molt a segons quins companys, i crec que ho ha fet molt bé. No sabria dir res que hagi faltat, m’han semblat bastant completes. Hem parlat dels sentiments, hem vist obres, hem fet de dramaturgs, ha estat bastant complet”. (Entrevista adolescents-Titània-EA3)

“M’emporto tota la feina que has fet per nosaltres. La feina de la docent la valoro positivament, no sempre hem valorat tota la feina que has fet per nosaltres, nosaltres t’hauríem d’haver donat més. Ha faltat cohesió de grup. Estàvem de vegades molt dispersos i ens hauríem d’haver cohesionat els uns amb els altres i posant-nos les piles tots junts, no només uns quants. M’ha agradat molt”. (Entrevista adolescents-Julietta-EA2)

“Me llevo la paciencia y la superación de la mayoría de los alumnos. Con la profesora... Tu trabajo es excepcional, eres una de mis profes favoritas, te conozco durante años, hemos discutido un montón porque yo iba cruzada o lo que sea, somos polos opuestos, al final nos perdonamos y nos reímos”. (Entrevista adolescents-Gertrudis-EA8)

M’emporto la confiança en mi mateix i el respecte. El treball de la docent molt bé. No m’ha faltat res. M’ha agradat tot. (Entrevista adolescents-Hamlet-EA6)

“No sé, perder la vergüenza y los compañeros de clase, que nos hemos respetado y hemos llegado a hacer cosas juntos para convivir en una clase. El trabajo de la docente es muy bueno. Al principio no esperaba que se interesara tanto por los alumnos en el instituto, como los profesores es su trabajo, pero tampoco intervienen tanto. Y se ha preocupado por todos. Recuerdo un día que haciendo lo de meditar, cerrando los ojos, recuerdo que no me encontré bien y ella consiguió que me relajara y a saber cómo relajar el cuerpo y se ha comportado muy bien con nosotros, con nuestras familias, siempre ha estado ahí. No sé lo que ha faltado. Cosas teatrales no, hemos hecho muchas. Ha estado muy completo todo”. (Entrevista adolescents-Miranda-EA14)

En darrer lloc, l'activitat on l'alumnat de 4t donava consells teatrals a l'alumnat de primer d'ESO ha desenvolupat el pensament crític per part dels dos grups ja que reflexionaven sobre com millorar l'activitat teatral. A les figures 110, 111 i 112 es pot visualitzar la interacció entre diferents nivells d'ESO.

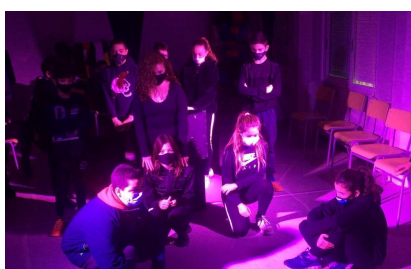


Figura 110. Consells 1



Figura 111. Consells 2



Figura 112. Consells 3

9.2.6 Joc Sociodramàtic

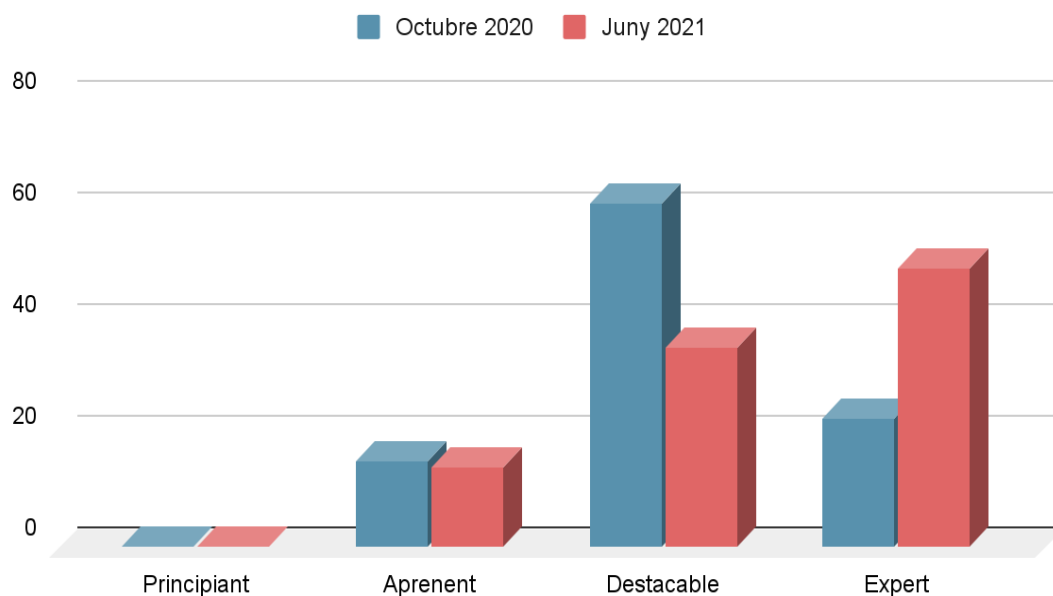
Quan es formulen preguntes als adolescents en els qüestionaris sobre la capacitat de joc, compromís i diversió, el 50% de l'alumnat, al mes de juny, creu que està en **fase expert** de capacitat per al joc i un 35,7 % de l'alumnat selecciona que es troba en la **fase destacable**. La **fase expert** s'ha incrementat un 36,9% del mes d'octubre al mes de juny. A la taula 25 i a la figura 113 se recullen les dades.

Taula 25

Joc Sociodramàtic

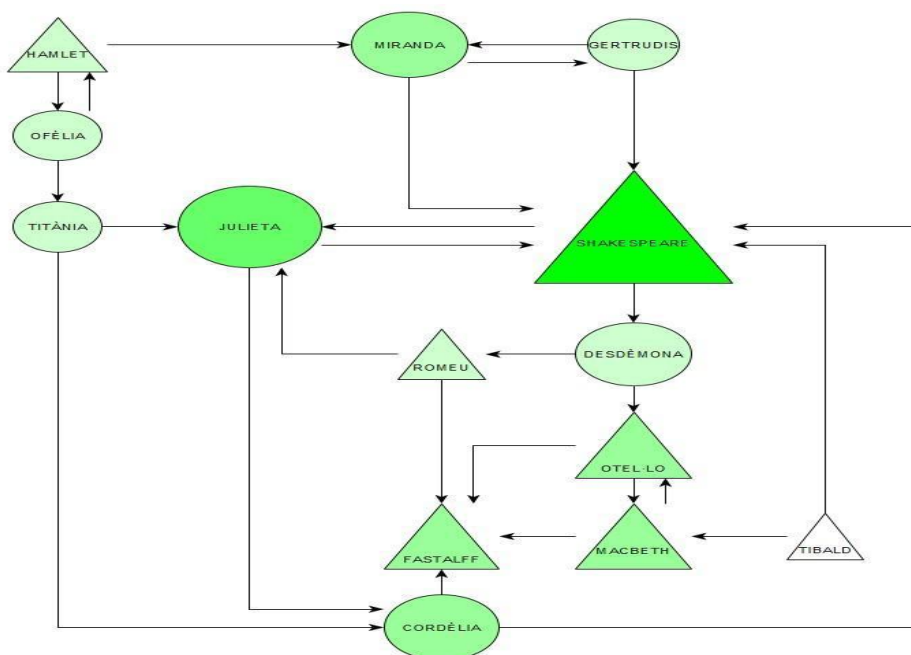
Dimensió Artística.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Joc sociodramàtic . Capacitat pel joc, compromís i diversió a través de les improvisacions dramàtiques	
Octubre 2020	Juny del 2021
0% marquen 1, el 15,4% marquen 2, el 61,5% marquen 3 i el 23,1% marquen 4	0% marquen 1, el 14,3% marquen 2, el 35,7% marquen 3 i el 50% marquen 4 .

Figura 113
Joc sociodramàtic



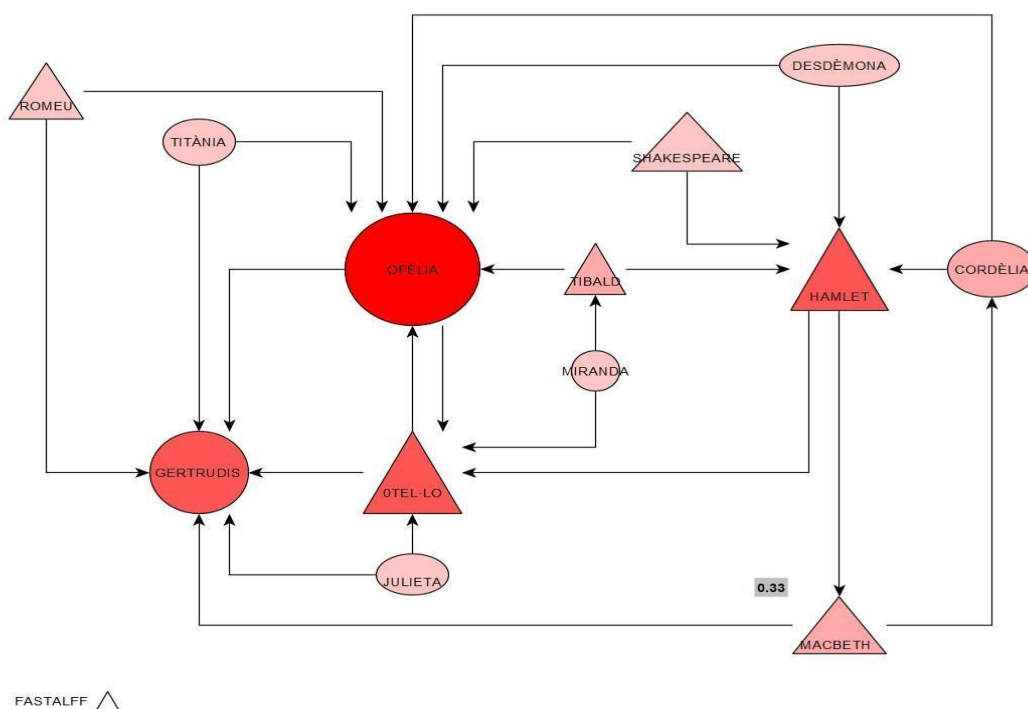
Cal destacar també, la categoria de joc sociodramàtic, el sociograma és una eina que aporta informació del grup sobre la capacitat de joc en escena i la relació que s'estableix entre l'alumnat. A la pregunta: Amb qui actuares? s'observa a la figura 114, que Shakespeare és el més escollit (amb 5 eleccions), seguit de Falstaff (4 eleccions), Julieta (3 eleccions) i Cordèlia (2 eleccions), Macbeth (2 eleccions) i Miranda (2 eleccions). A Tibald no l'escull ningú és el que es denomina el marginat dins l'anàlisi de grups. Hi ha parelles que s'escullen mútuament per actuar, com el cas d'Ofèlia i Hamlet; Julieta i Shakespeare; Macbeth i Otel·lo, o Miranda i Gertrudis. Shakespeare és el líder en l'actuació.

Figura 114

Sociograma verd (Programa yEd). *Escull 2 persones amb qui actuares*

A la figura 115, la persona que més rebutgen per actuar és Ofèlia amb 7 rebutjos; Gertrudis amb 6 rebutjos; Hamlet i Otel·lo amb 4 rebutjos i, Macbeth i Cordèlia amb un rebuig. Cal dir que només es va donar l'opció d'escollir a 2 persones i alguns es van queixar, perquè volien escollir a més persones. Falstaff és l'únic no rebutjat i no ha rebutjat a ningú per actuar.

Figura 115

Sociograma vermell (Programa yEd). *Escull 2 persones amb qui no actuares*

FASTALFF △

RESUM DELS RESULTATS DE LA DIMENSÍO ARTÍSTICA

Dimensió artística: Expressió, interpretació amb la subcategoria de l'habilitat artística, creació amb la subcategoria de qualitat artística, creativitat i imaginació, pensament crític i joc sociodramàtic. A continuació es presenten els resultats més rellevants de cada categoria.

Expressió: Es valora molt positivament el desenvolupament de la capacitat d'expressió artística que desperten els joves amb el teatre, utilitzant diferents llenguatges artístics.

Interpretació: Els adolescents han adquirit fluïdesa a l'actuar, tenen coneixements artístics i saben expressar-ho als altres. Expressen sense pudor temes tabús com el de la sexualitat o l'amor a un públic familiar.

Habilitat artística: Aquesta subcategoria s'ha introduït per separar la interpretació de l'habilitat, malgrat que totes dues estan interrelacionades. Els joves, reconeixen que no eren hàbils actuant, però a mesura que van treballant les improvisacions i exercitant l'actuació, han anat millorant i perfilant la seva habilitat artística. Els professionals de l'educació expliquen la importància de desenvolupar l'habilitat artística, despertar inquietuds generades per l'interès de la matèria i incrementar la motivació.

Creació: L'alumnat reconeix que no està a un nivell principiant en qüestió de creació, s'adona que ha anat treballant i la seva experiència s'ha consolidat amb el teatre i han despertat noves maneres de mirar la creació.

Qualitat Artística: És una subcategoria de la creació. Els joves reflexionen sobre la maduresa que adquireixen amb les classes de teatre, cadascú obté llibertat per a la creació pròpia, i a mesura que agafen destresa en la interpretació, identifiquen la necessitat d'una bona comunicació, intenció i habilitat a l'escenari dins un rigor artístic.

Creativitat i imaginació: A l'alumnat se li transmeten eines d'interpretació i cadascú es busca l'estratègia escènica per mantenir el personatge, altres alumnes no tenen tanta soltura en escena i depenen del grup per a que funcioni la creativitat grupal, i d'altres depenen molt del seu estat d'ànim. Els joves aprenen a reconèixer les debilitats i fortaleses de cadascú en relació a la creativitat teatral.

Pensament crític: Els joves aprenen a detectar el grau de maduresa i de reflexió sobre el que han après amb el teatre, és a dir es desenvolupa el pensament crític. L'alumnat ha valorat les debilitats i fortaleses de la matèria de teatre i ha valorat la feina de la docent. S'adonen el treball que hi ha, tant per part de la direcció escènica, com dels intèrprets.

Joc Sociodramàtic: La capacitat de joc, compromís i diversió en escena s'ha incrementat notablement. Mentre que en altres matèries el grup no es relacionava, en teatre tothom havia de col·laborar en totes les escenes, sigui actuant, il·luminant, canviant l'escenografia o ajudant en el vestuari. Per tant amb les classes de teatre l'alumnat es comprometia amb el joc de qualitat.

9.3 Dimensió sociocultural

Finalment s'enumeren cadascuna de les categories i subcategories que han sortit en la dimensió sociocultural: Participació, acció i cohesió, acte social i teatral, benefici a la comunitat amb la subcategoria de necessitat social, cooperació i empatia.

9.3.1 Participació

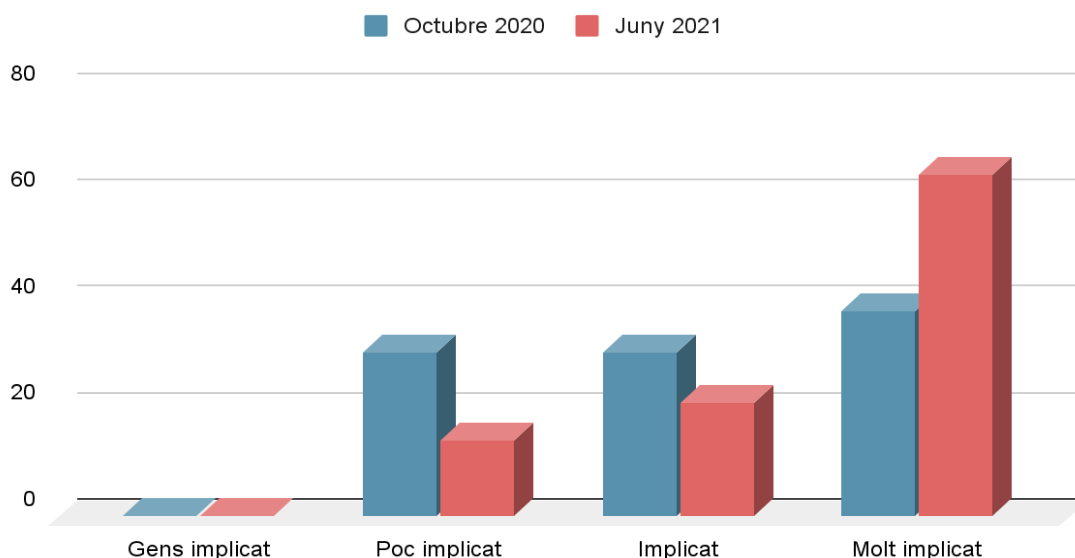
Els adolescents han incrementat la seva implicació en la matèria de teatre, al llarg del curs, al mes de juny, un percentatge del 64,3% de joves va considerar que estaven **molt implicats**, un 21,4% de joves marca que estaven **implicats** i un 14,3% va seleccionar que estaven **poc implicats**. Respecte al mes d'octubre el percentatge de participació a **molta implicació** s'ha incrementat d'un 25,8%. A la taula 26 i a la figura 116 il·lustra les dades en 4 graus d'implicació: gens implicat, poc implicat, implicat i molt implicat.

Taula 26
Participació

Dimensió Sociocultural.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Participació . Implicació i compromís per fer teatre dins el grup	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 30,8% marquen 2, el 30,8% marquen 3 i el 38,5% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 14,3% marquen 2, el 21,4% marquen 3 i el 64,3% marquen 4 .

Figura 116

Participació. Implicació i compromís per fet teatre dins del grup



Amb el testimoni de les entrevistes dels adolescents fetes al mes de juny, es documenta si creuen que han treballat i quina ha estat la seva participació a les activitats teatrals. Per la seva diversitat i brevetat, s'ha vist interessant citar diferents testimonis de joves.

“Depèn de dies. He treballat alguns dies molt bé i d’altres menys bé. Perquè hi havia coses que m’agradaven molt i quan no, no treballava igual”. (Entrevista adolescent- Falstaff-EA11)

“Sí, crec que he estat un pilar fonamental en la classe. Hi ha algun moment on tothom volia llençar la tovallola i jo he estat allà dient, si no puja ningú, pujo jo i faig el que més m’agrada a mi que és actuar.” (Entrevista adolescent- Shakespeare-EA1)

“Algunos días más que otros pero me he esforzado”. (Entrevista adolescent- Miranda-EA14)

“A veces sí y a veces no”. (Entrevista adolescent- Otel·lo-EA9)

“Depende del día, a veces me levantaba bien, contenta y a veces un poco girada y me costaba más pero luego, ahí estabas tú para decirme venga que tú lo sabes hacer y me animaba más”. (Entrevista adolescent- Gertrudis-EA8)

“Els primers dies nerviós i diferents perquè no sabia com fer-ho i quan ha passat el temps ho he fet. Sí he estat creatiu”. (Entrevista adolescent- Hamlet-EA8)

“Crec que sí, em costa una mica aprendre el text. Però creatiu i imaginació per crear-me les obres jo, crec que sí.” (Entrevista adolescent- Romeo-EA12)

“Jo crec que sí, però hi ha hagut gent que ajudava a que no. He participat positivament però a vegades t’ajuntes amb persones que són més pessimistes, o no tenen ganes de fer la classe i tu t’enganxes a aquella gent i no és bo”. (Entrevista adolescent-Julieta-EA3)

A banda de les entrevistes, en l’observació de les activitats teatrals, els adolescents han participat positivament, més en unes que en altres depenent de la motivació i de l’estat d’ànim, tant grupal com individual. Les improvisacions han estat molt ben valorades. A les figures 117, 118 i 119 es poden observar diferents escenes de les gravacions en vídeo de la improvisació dels astronautes del primer trimestre.

Figura 117. Improvisació 1

Figura 118. Improvisació 2

Figura 119. Improvisació 3

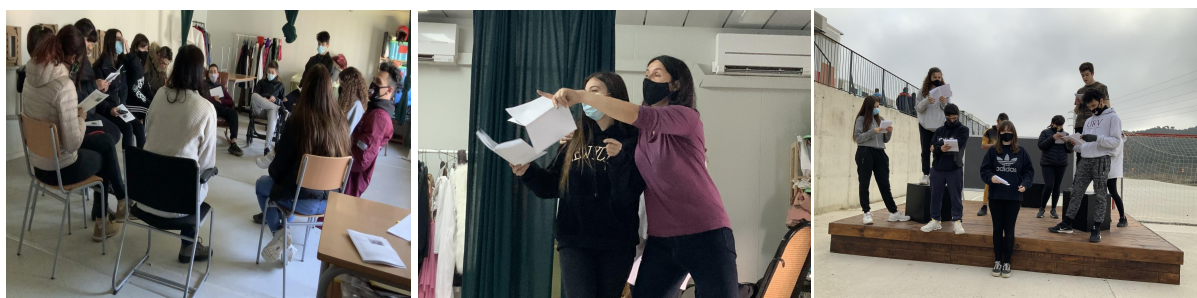


Al segon trimestre es va documentar en vídeo la primera lectura de l’adaptació de *Les dones sàvies* de Molière, figura 120 i l’assaig a la classe, figura 121, i la lectura a l’escenari del pati, figura 122.

Figura 120. Assaig Molière 1

Figura 121. Assaig Molière 2

Figura 122. Assaig Molière 3



Cal fer un esment específic a l’enregistrament del vídeo que feia l’homenatge al Dia Mundial del Teatre. Cada 27 de març, aquesta activitat teatral convida tota la comunitat educativa a la participació.

“Aquest any s’han gravat al centre i algunes famílies les han enviades des de casa. **Han participat 16 docents, 3 membres PAS, 6 membres de famílies i 41 alumnes.** En un principi, a les gravacions tothom està nerviós perquè no s’havien après el paper, sempre s’intenta encoratjar a la persona i se l’empodera. Abans de filmar, es posa en context l’escena, s’indica com són els personatges i es grava l’escena amb diferents tomes, si ho necessiten. S’explica als participants que poden improvisar si ho necessiten, però que mantinguin l’essència de l’escena. Els personatges són interpretats per diferents persones, és per això que tothom té un tret característic: Arnolf té un bigoti, Alain porta barret, la criada un mocador al cap, un davantal... L’alumnat no té cap problema de sortir de classe per gravar, però s’ha de demanar permís i hi ha docents a qui aquestes activitats extres no els agraden, ja que tenen planificada la classe i es perden explicacions. Lidiar amb aquest tema és complicat moltes vegades. Als docents se’ls va seguint i quan participen s’ho passen molt bé. Els conserges són molt agraïts i sempre participen en tot, igual que el personal de neteja. Comptar amb les famílies, és un tema més difícil, captar la seva participació és costós, cal buscar una altra manera d’engrescar-les. Es comunica a la pàgina web del centre i se’ls envia un correu”. (Diari de camp-docent-DCC1)

A les figures de sota, es mostren els participants de la comunitat educativa indicant cada personatge segons un tret característic. A la figura 123 apareix el personatge d’Agnès, té un mocador al cap i l’interpreten 4 docents i 5 alumnes; A figura 124 es presenta el personatge de la criada Georgette, amb còfia i davantal, l’interpreten la conserge, 1 docent i 4 alumnes.



Figura 123. Personatges Molière 1



Figura 124. Personatges Molière 2

A la figura 125 surt el personatge d'Horance, amb una camisa vermella, l'interpreten la conserge, 3 docents i 4 alumnes; a la figura 126 està el personatge d'Arnolphe amb bigoti, el represente 2 membres PAS, 3 familiars, 4 docents i 12 alumnes.

Figura 125. Personatges Molière 3

Figura 126. Personatges Molière 4



Finalment, a la figura 127 es mostren diversos personatges interpretats per 7 alumnes i 3 docents, Alain que és criat amb gorra cap enrere, Oronte amb bufanda negra, Crisalpe amb gorra cap endavant i Molière amb perruca llarga i arissada.

Figura 127 Personatges Molière 5



S'ha de fer un esment a l'esforç i qualitat que aporten algunes famílies, com és el cas que apareix a les figures 128 i 129, on es mostra la contribució d'una família amb la seva filla. Són dues escenes amb el personatge d'Arnold, amb bigoti i Horace amb una camisa vermella

Figura 128. Família amb Molière 1



Figura 129. Família amb Molière 2



9.3.2 Acció i cohesió

En aquesta categoria s'observa poc canvi de pensament dels adolescents, del mes d'octubre al mes de juny, s'ha incrementat un 5,5% l'opció de tenir **molta acció i cohesió**, i es detecta un augment al mes de juny del 3,3% en el nivell 3 (d'acció i cohesió **significativa**). La majoria dels alumnes al mes de juny han seleccionat que tenen una capacitat de cohesió **significativa**, la xifra és del 57,1% i un 28,6% de joves han seleccionat que tenen **molta** capacitat d'acció i cohesió, tal com es mostra a la taula 27 i a la figura 130.

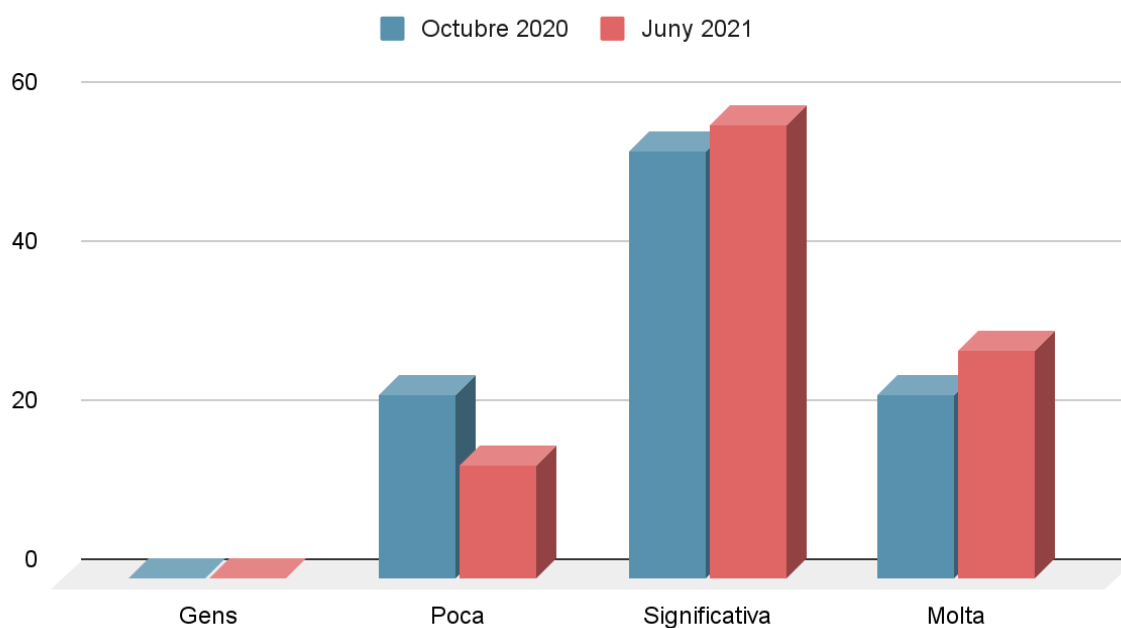
Taula 27

Acció i cohesió

Dimensió Sociocultural.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Acció i cohesió . Capacitat per unir el grup en la pràctica teatral	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 23,1% marquen 2, el 53,8% marquen 3 i el 23,1% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 14,3% marquen 2, el 57,1% marquen 3 i el 28,6% marquen 4.

Figura 130

Acció i cohesió. Capacitat per unir el grup en la pràctica teatral



Paral·lelament, al diari de la docent es fa una anàlisi del treball de cohesió i d'acció per part de cada alumne, s'inclouen també l'observació i les sensacions dels adolescents als seus diaris. A mode d'exemple es mostra alguna pinzellada del seu testimoni.

“A Miranda li ha costat formar part del grup. S’ha relacionat sobretot amb Gertrudis. També amb Julieta, Titània, Cordèlia i Shakespeare. Amb la resta s’ha anat adaptant dependent del dia. Ha après a comprometre’s amb el grup; Shakespeare ha estat unificador de subgrups. Amb el seu caràcter ha engrescat tothom a millorar i fer millors actuacions. Ha evolucionat, va ser mestre de cerimònies a l’espectacle de final de curs; Macbeth és individualista, li costa treballar amb el grup, es cansa ràpidament i no participa activament, al contrari intenta disgregar la classe per riure. No es presenta a l’actuació final del curs; Otel·lo és individualista, no treballa en grup, li costa adaptar-se. Actua en l’espectacle final del curs però de forma molt individual, només pensa en la seva actuació i sense escoltar el grup; Cordèlia ha treballat en grup, ha estat un nexe d’unió amb Falstaff. Ha estat empàtica i ha actuat a l’obra final del curs. És molt autocrítica amb ella, pateix si no surt bé; Tibald ha treballat en grup, ha cooperat i ha representat l’obra molt positivament...”. (Diari de camp-docent-DCD1)

A les entrevistes els adolescents corroboren les reflexions de la docent de teatre quan se’ls pregunta si s’han sentit integrats i cohesionats en el grup.

“Según con qué personas. Había personas con las que ni me llevaba ni me quería ver, pero con los demás muy bien, super a gusto y el día del teatro todos nos ayudamos un montón aunque no había relación”. (Entrevista adolescent-Gertrudis-EA8)

“Jo molt. Hi ha d'altres que no tant. De fora, a l'aula ordinària ja no és així, a teatre sí. El teatre m'ha ajudat a relacionar-me amb persones que de normal no m'havia relacionat. Sí, ens ha ajudat, ens hem conegut els uns al altres, s'ha creat molta confiança i s'ha creat una petita-gran pinya”. (Entrevista adolescent-Julietta-EA2)

“Sí, al principi no estàvem tan units, però al final s'ha creat un vincle super maco”. (Entrevista adolescent-Titània-EA3)

“Sí perquè les dinàmiques d'obrir-se al grup, ja ens coneixem d'anys però hi ha coses interiors que no sabia i això ha ajuntat al grup”. (Entrevista adolescent-Shakespeare-EA1)

En la mateixa línia han estat les respostes a les entrevistes dels docents i membres PAS, se'ls demana que valorin les activitats artístiques en funció a l'acció i la cohesió de grup.

“Sí, són molt positives. És un dels caramlets que ara tenim al centre”. (Entrevista professional-Directora-EP1)

“Són molt positives. Donen molta “vidilla” i fan cohesió del grup, fer coses junts”. (Entrevista professional-Mentora 4t A-EP5.2)

“Són super positives, són necessàries. Sóc de ciències, quan era jove només veia una vessant però quan l'he enriquit de cultura art, fotografia... cinema.. és quan disposem de la riquesa de la vida en tot el seu màxim esplendor i context. No són només positives, són necessàries per tothom”. (Entrevista professional-Cap d'estudis-EP2)

“És molt positiu que tots fem pinya i que tots siguem iguals en una obra de teatre”. (Entrevista membres PAS-Conserge-EPAS1)

I paral·lelament, en l'observació del vídeo enregistrat sobre el joc de les cadires s'extreu:

“El treball implica la cohesió del grup i la cooperació. Ha d'haver un compromís pel joc, d'aquesta manera s'adonen que amb el compromís de tothom es pot aconseguir un bon resultat. Amb el joc generen empatia ja que conviuen noves experiències on aprenen a escoltar-se”. (Observació vídeo-joc cadires-OV2)

9.3.3 Acte social teatral

A continuació es mostren els resultats dels qüestionaris als adolescents, al mes de juny el 50% dels joves van optar pel nivell 3, en l'acte social teatral, és a dir, en la capacitat

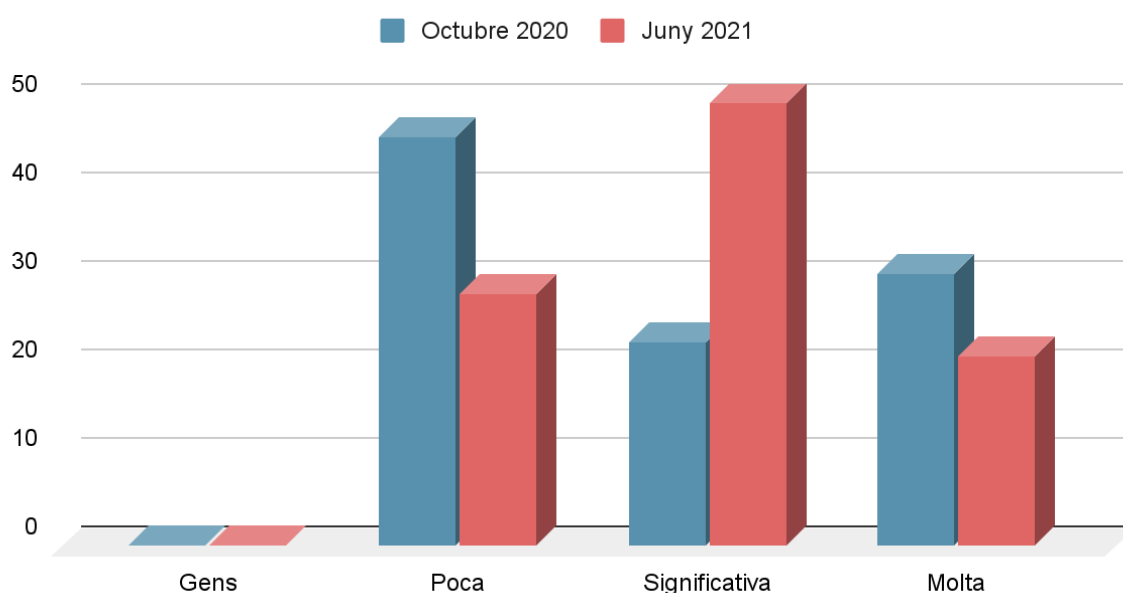
significativa per valorar els diferents llenguatges artístics i un 21,4% de joves assenyalen que tenien **molta capacitat** per valorar els llenguatges artístics i un 28,6% dels joves van seleccionar que tenien **poca capacitat** de valoració dels llenguatges artístics. En aquest cas, ha disminuït un 9,4% la percepció del joves de la màxima capacitat per valorar els diferents llenguatges. Del mes d'octubre al mes de juny, en canvi, la **capacitat significativa** s'ha incrementat un 26,9%, com s'observa en la taula 28 i la figura 131.

Taula 28
Acte social teatral

Dimensió Sociocultural.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (en dos eixos temporals)
Categoria: Acte social teatral . Capacitat per valorar els diferents llenguatges artístics en tot tipus d'espectacles	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 46,2% marquen 2, el 23,1% marquen 3 i el 30,8% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 28,6% marquen 2, el 50% marquen 3 i el 21,4% marquen 4 .

Figura 131

Acte social teatral. Capacitat per valorar els diferents llenguatges artístics en tot tipus d'espectacles



Paral·lelament, en les entrevistes als adolescents, se'ls pregunta si al principi de curs pensaven que podrien fer un espectacle davant de públic, ja que el teatre és un acte social i necessita públic per a ser complet. Els testimonis del joves afirmen que no ho pensaven i que ara se sentien satisfets.

“No, com tots vam dir que no, que no volia que ens gravessin i al final em va donar igual, ens vam acostumar. Donava igual, no ens importava, havíem perdut la vergonya”. (Entrevista adolescents-Falstaff-EA11)

“Per la meua part sí pq tenia expèriencia. Però al principi vaig pensar que no es faria res amb el meu grup, però va sortir una cosa bastant bonica que van ser els soliloquis i va estar molt bé”. (Entrevista adolescents-Shakespeare-EA1)

“Pues no, yo siempre decía que no salgo como hizo Macbeth, pero al final salí, me tocó y la verdad que no me arrepiento”. (Entrevista adolescents-Gertrudis-EA8)

“No”. (Entrevista adolescents-Hamlet-EA6)

“No estava preparat. Ara sí”. (Entrevista adolescents-Romeo-EA12)

“No, porque soy muy vergonzoso, me da mucha vergüenza”. (Entrevista adolescents-Otel·lo-EA9)

“Sí, perquè a 3r d'ESO, ja anàven a anar a Caixaescena malgrat que pel Coronavirus no ho vam fer. Estava nerviosa, però sí que em veia capaç”. (Entrevista adolescents-Titània-EA3)

“No em veia capaç amb tota la classe perquè no ha sigut una classe fàcil, però m'ha sorprès l'evolució que hem anant tenint i no m'ho esperava, m'ha sorprès. Tot i que ho haguéssim pogut fer millor i treballar més, sempre, però dintre del que cap, crec que ha estat molt bé”. (Entrevista adolescents-Julieta-EA2)

Les famílies en l'entrevista creuen que és molt important que els fills representin les obres al poble per veure l'evolució.

“Jo crec que sí, perquè és una manera de reconèixer l'esforç que fan. Fer una exposició del seu treball. A tothom li agrada això”. (Entrevista- famílies-EF14)

D'altra banda, els docents i membres PAS valoren els 3 punts forts que el teatre aporta a l'educació com a acte social. Les respostes es resumeixen en que **el teatre els ajuda a relacionar-se amb la societat, amb ells mateixos, els ajuda a expressar les emocions i perfeccionar l'autoconeixement, els genera confiança i seguretat en un mateix**. A continuació es mostren els testimonis dels professionals:

“Capacitat d’extrovertir-se de l’alumne, de sortir de la zona de confort. És conèixer una disciplina amb uns ímputs diferents. El fet de donar una optativa diferent que encaixa la gent amb la vessant artística. I treballar la motivació i la part emocional”. (Entrevista professional-Directora-EP1)

“Fer comunitat, créixer i que s’engrandeix, una família de connexions sanes, de riure’s i de passat-s’ho bé, com quan neix una criatura i has tingut un embaràs molt bonic, a mi m’emociona. Sentiment de família, de caliu, de fer el que desitges, creix l’autoestima, els fa més forts, treballen els diàlegs per posar-los en escena. A l’alumnat que li costa expressar emocions i ho fa en escena és com una flor en obrir-se, per a la comunitat”.(Entrevista professional-Cap d’estudis-EP2)

“Relació, reflexió sobre la societat, i l’expressió de les emocions. Amb les pantalles s’està perdent la relació humana i l’expressió és fonamental que es treballi”. (Entrevista professional-Coordinadora Pedagògic-EP3)

“Permet que els nens aprenguin coses i ells no s’adonin que estan aprenent mentre estan fent una activitat que per a ells és molt lúdica. Cohesió de grup, com d’alumnes o de professorat quan actuem junts o de comunitat educativa en general. Motivar els nens a expressar-se amb claredat, memoritzar...” (Entrevista professional-Secretaria-EP4)

“Creativitat, motivació, confiança i superació de reptes”. (Entrevista professional-Tutor 4t A-EP5.1)

“D’autoconeixement de l’alumne a nivell corporal i psicològic, creativitat i interconnexions de matèries i tenir molts referents artístics”. (Entrevista professional-Tutor 4t A-EP5.1)

“Seguretat en ells mateixos, il·lusió, una manera de relaxar-se”.(Entrevista professional- Mentora 4t A-EP5.2)

“No hauria de ser així, però el teatre encara és una activitat nova per desenvolupar-se personalment i socialment, nova en els centres. Dona moltes eines per potenciar l’autoestima, la relació amb l’altre i la cultura. Quan fas teatre aprens l’esforç que comporta. Des d’un altre dinamisme. M’agrada molt el teatre”. (Entrevista professional-Psicopedagoga-EP6)

“Cohesió de grup, que els alumnes puguin ser un personatge diferent que volguessin ser i que en la vida real no poden i és una cultura, un mitjà per omplir la saviesa d’un mateix”. (Entrevista membres PAS-Conserge-EPAS1)

“Alegria, motivació i expressió. Capacitat d’expressió”. (Entrevista membres PAS-Conserge-EPAS2)

A l’observació del vídeo sobre l’activitat del Dia Mundial del Teatre, que porta realitzant-se 3 anys consecutius, es detecta alegria i bon ambient quan les persones participen, és una activitat per la comunitat que s’uneix amb un objectiu final, el de celebrar la importància del Teatre per la humanitat i dignificar-lo.

“Aquestes activitats són de compromís social, molt necessari per escoltar-se els uns als altres. Cada persona amb la seva tècnica participa activament. No cal ser un virtuós, però quan hi ha esforç es desenvolupa l'habilitat artística. Es realitza amb la intenció de vincular la comunitat educativa en un projecte grupal que els engresqui. Cal augmentar la participació de les famílies. Es podria explicar a les tutories amb les famílies i insistir en que tothom és comunitat”. (Observació video-Dia Mundial Teatre-OV8)

Amb l'observació del vídeo sobre l'activitat de la creació dels soliloquis, els adolescents prenen consciència del treball d'intimitat al que s'arriba, demostren maduresa en escena i entenen el teatre com a acte social de trobada.

“La connexió del grup ha estat magnífica. Han respectat el torn, han escoltat i preguntat als companys per la vivència que han explicat. Han generat intriga, han cooperat i han demostrat una gran empatia vers els companys. Estan preparant-se per poder actuar davant un públic malgrat que molts tenen molta por i no ho tenen clar”. (Observació video-Creació soliloquis-OV9)

I finalment, a l'observació del vídeo sobre l'estrena de l'espectacle soliloquis es pot concloure que el teatre ha estat capaç d'agrupar uns joves amb diferents inquietuds en un espectacle propi i profund, parlant sobre l'adolescència, en la que ells són els experts.

“Aquesta activitat ha unit intèrprets i públic en un acte social teatral. Ha cohesionat el grup i la comunitat educativa s'ha vist beneficiada per l'aportació de l'alumnat. És una riquesa cultural i una experiència de participació, empatia i cohesió. El teatre és un ritual de comunió entre intèrprets i públic”. (Observació video-Estrena soliloquis-OV10)

9.3.4 Benefici a la comunitat

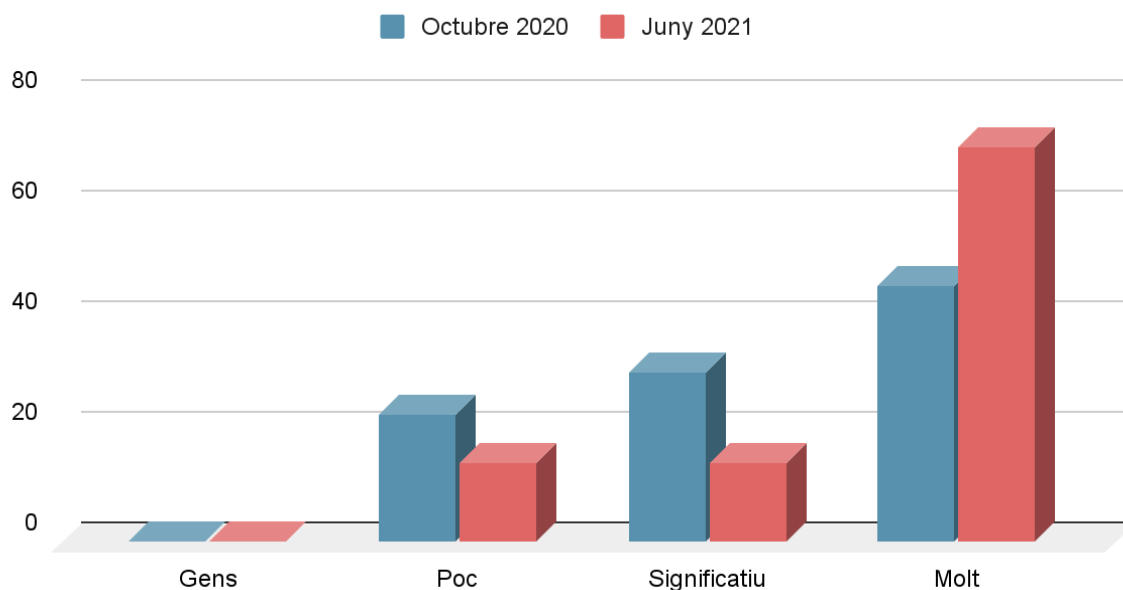
En referència al benefici comunitari, al qüestionari dels adolescents al mes de juny, el 71,4% dels joves considerava que les Arts Escèniques aporten un benefici elevat a la persona (nivell 4, màxim), el 14,3% dels joves considerava que era poc el benefici (nivell 2) i un 14,3% de joves van marcar que és **significatiu** el benefici (nivell 3). Respecte al mes d'octubre, hi ha un increment del 25,2% de joves que valora que el teatre és molt beneficiós. A la taula 29 i a la figura 132 es mostren les dades.

Taula 29
Benefici a la comunitat

Dimensió Sociocultural.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: Benefici a la comunitat . Valoració de les activitats artístiques del centre per generar benefici comunitari.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 23,1% marquen 2, el 30,8% marquen 3 i el 46,2% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 14,3% marquen 2, el 14,3% marquen 3 i el 71,4% marquen 4 .

Figura 132

Benefici a la comunitat. Valoració de les activitats artístiques del centre per generar benefici comunitari



En les entrevistes als alumnes, se'ls va demanar opinió sobre si era positiu que els seus familiars, i en general la comunitat educativa, veiés l'espectacle que havien preparat, se'ls demanava quins van ser el comentaris de les famílies un cop vist l'espectacle:

“Que estava bé, que els va agradar, jo vaig actuar com sóc jo, no es van sorprendre pq sóc així”. (Entrevista adolescent-Falstaff-EA11)

“Sí. Les ha gustado, ha sido divertido, son temas que no se hablan y que ha estado currado”. (Entrevista adolescent-Miranda-EA14)

“Mi padre, mi hermano, un amigo de la familia, mi cuñada llorando, todos, y les encantó”. (Entrevista adolescent-Gertrudis-EA8)

“La gent m’ha dit que era jo el més protagonista, perquè posava la música, actuava alguns cops, era com el que feia una mica de tot. La família em va dir que havia fet una cosa molt bonica, que la Xesca m’estima molt, per això vaig fer aquesta dedicatòria del meu soliloqui a la Xesca... Ella m’ha ensenyat un món que jo ara seguiré fora de l’insti. És la primera persona que m’ha ensenyat l’amor al teatre des de l’actuació”. (Entrevista adolescent-Shakespeare-EA1)

“Els meus germans una mica pesats. A la meva mare i a les meves àvies els hi va agradar molt. Sempre em diuen que ho vaig fer molt bé”. (Entrevista adolescent-Falstaff-EA11)

“Sí, que lo hicimos muy bien y que se nota que lo habíamos actuado y eso”. (Entrevista adolescent-Otel·lo- EA-9)

“Sí, perquè és un entorn bastant segur i em van comentar que era de les que millor ho vaig fer i de les que millor vocalitza”. (Entrevista adolescent- Titània-EA3)

“La veritat és que em fa més vergonya actuar amb gent que em coneix i em poso molt més nerviosa que si actuo davant de gent que no conec, em passa des de petita. Però reconec que és gratificant perquè la família et donarà recolzament, els comentaris són positius però em talla més la família. Van dir que va ser molt emocionant i molt intens i que tu vas fer un treball “superxulo” i molt guai els soliloquis”. (Entrevista adolescent-Julieta-EA2)

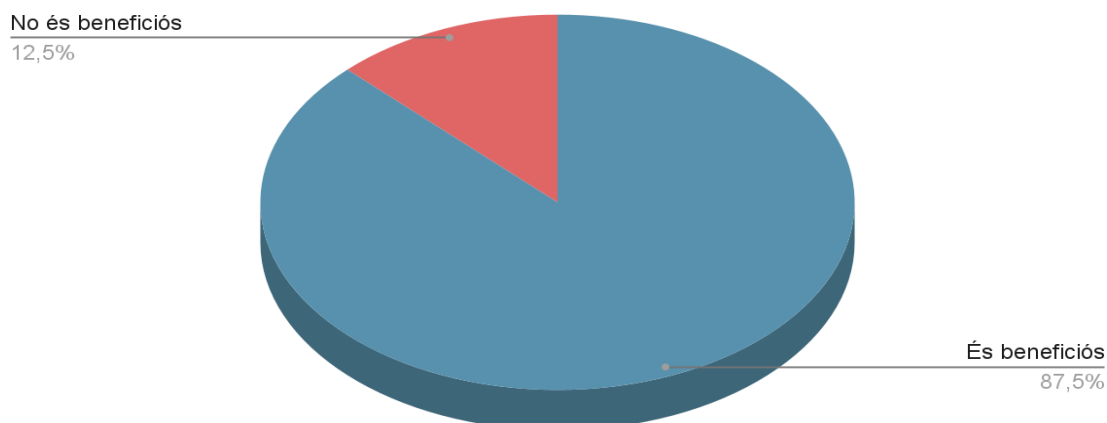
Les famílies també van respondre la pregunta sobre si consideraven beneficiós el teatre. El 87,5% d'elles van considerar que el teatre és molt beneficiós per a la comunitat educativa. Les dades es mostren a la taula 30 i la figura 133.

Taula 30

Benefici del teatre segons les famílies

Dimensió Sociocultural. Categoria: Benefici a la comunitat	Instrument 3: Qüestionari famílies (abril 2021)
Creus que el teatre li ha proporcionat beneficis en la seva vida?	
El 87,5 % dels enquestats opinen que el teatre és molt beneficiós per la vida i en canvi el 12,5% creuen que no.	

Figura 133
Benefici del teatre segons les famílies



En les entrevistes a les famílies també se'ls va preguntar si el teatre és beneficiós per la comunitat educativa i quines són les raons.

“Sí, perquè és com una manera artística de trobar-se a sí mateix, d’actuar i aprendre a gestionar les emocions del moment. En l’etapa de l’adolescència tant començant-la com acabant-la, et coneixes a tu mateix”. (Entrevista-Famílies-EF3)

“Perquè es comuniquen més entre ells, treballen en equip, afloren emocions que no les demostren normalment, el teatre els ajuda a expressar-se, a obrir-se, a comunicar-se, és fonamental”. (Entrevista-Famílies-EF1)

“Jo sí, molt perquè crec que és una altra manera d’aprendre d’una forma diferent, de conèixer-se a sí mateixos en aquesta edat que tenen, tan difícil, i per a mi ha sigut molt positiu”. (Entrevista-Famílies-EF14)

“Yo lo valoro como muy positivo, porque así los alumnos expresan unas habilidades que estudiando no las aprenden”. (Entrevista-Famílies-EF8)

“Sí, perquè els joves d’aquesta manera aprenen a tenir soltura, a perdre la vergonya i agafen confiança en sí mateixos”. (Entrevista-Famílies-EF5)

A la figura 134 es veu l’alumnat en l’espectacle: Soliloquis, pensament d’adolescents, en l’escena final, aconseguint les ales per volar de 4t dirigint-se cap al seu futur.

Figura 134

Soliloquis, pensament d'adolescents



9.3.4.1 Necessitat social

En la categoria del benefici a la comunitat, ha sorgit la subcategoria: necessitat social. Un cop s'ha detectat la mancança social de la comunitat educativa, respecte a la cultura teatral es considera imprescindible aportar coneixement i experiència teatral. En les entrevistes realitzades als adolescents, expliquen la seva experiència al pujar a l'escenari.

“Ja tenia experiència de pujar a un escenari a 6é i a la Cantania (BCN) però no havia fet una obra de teatre. Ha estat semblant i diferent. Aquí tenia un pes més graciós a l'obra”. (Entrevista Adolescents- Falstaff-EA11)

“La gent diu que sóc molt valent per pujar a un escenari i fer el que faig. Quan pujo a l'escenari em sento molt còmode perquè sento que totes les persones que estan davant, estan per mi i llavors tinc un motiu per estar a sobre i els he de donar entreteniment, el principal que dona un actor. Tens una missió i si no estàs còmode es nota. Quan pujo a un escenari pujo amb un somriure i penso que ho faré el millor que pugui”. (Entrevista Adolescents- Shakespeare-EA1)

“Ha estado bien, es una experiencia que no todo el mundo puede decir: He subido a un escenario delante de tanta gente, que lo han apreciado y que se notó que nos salió bien, se notó el esfuerzo que hicimos y estuvo muy bien”. (Entrevista Adolescents- Miranda-EA14)

“Bien, muy satisfactorio, maravilloso”. (Entrevista Adolescents- Gertrudis-EA8)

“Em va agradar, mai ho havia fet. Vaig sortir nerviós però després de treballar tanta estona tenia calma i el que costa de fer, després té la seva recompensa”. (Entrevista Adolescents- Romeo-EA12)

“No vaig pujar a l’escenari, sí que em sentia a gust amb el grup, però mai ho faig. No m’atreveixo. La llum sí, però no sé què em va passar el dia de l’estrena i tampoc vaig voler fer les llums. Sempre faig teatre però mai estreno l’obra. Em dona molt respecte i “tot això”. Em van dir que l’espectacle va estar bé, que tothom estava nerviós, van haver-hi problemes tècnics”. (Entrevista Adolescents- Hamlet-EA6)

“Estaba muy nervioso pero fué una experiencia que nunca voy a olvidar. En el cole habíamos hecho teatro, pero salíamos todos juntos, no uno a uno como aquí”. (Entrevista Adolescents- Otel·lo-EA9)

“Buahh, al principi em tremolaven a montó les mans i en l’escena de Falstaff, no parava de riure, va ser super guai l’experiència”. (Entrevista Adolescents- Titània-EA3)

“Sempre és molt gratificant com a persona, molt emocionant, és una sensació que la recomano a tothom”. (Entrevista Adolescents- Julieta-EA2)

Finalment, a les entrevistes es demana als joves que expliquen el que vulguin sobre el teatre i que ho contrasten amb el seu futur imminent. Aquests han estat els seus testimonis:

“No. Sobre el futur vull ser soldat, com vaig explicar al meu soliloqui per defensar i salvar les persones”. (Entrevista Adolescents- Falstaff-EA11)

“Vull fer alguna cosa d’esport. Les notes, algunes bé, algunes malament. El teatre no és per mi, les llums sí”. (Entrevista Adolescents- Hamlet-EA6)

“No, que ha estado todo muy bien, que hemos conseguido hacer cosas que ninguno habíamos pensado que hubiéramos podido haber conseguido y que ha sido tanto gracias a la profesora como a que nosotros nos hemos podido apoyar”. (Entrevista Adolescents- Miranda-EA14)

“Estic molt agraït d’haver fet aquests anys teatre. El meu futur serà Hollywood amb un Óscar a la mà. El futur immediat, vaig a Barcelona a Plató de Cinema, que és una academia on faré un curs de 3 anys per actors i després un altre de direcció o de darrere de les càmeres... Hi havia un clima molt sa quan vaig fer l’entrevista personal, no es basen en les notes de l’institut. Les notes les tinc justes, el tema de la dislèxia en llengües ho tinc just. Estic content, tot 5 i música i teatre amb un excel·lent, ja se sap el camí que faré! No vull estar més anys amargant-me amb una cosa que no m’agrada. Diu una pel·lícula: -Els somnis no et donaran de menjar. I un altre li replica: - Doncs llavors, passaré gana. Jo vull convertir-me en un gran actor, i sempre amb un somriure a la cara com m’ha ensenyat la Xesca”. (Entrevista Adolescents- Shakespeare-EA1)

“Bé. No m’agrada portar-me malament. Em costa molt llegir i parlar, els idiomes. Ho he intentat. M’agradaria fer mecànica, un PFI (Programa de formació i inserció) o un mòdul. Teatre no, m’agrada molt la mecànica”. (Entrevista Adolescents-Romeo-EA12)

“Futuro, si no me saco la ESO voy a un sitio que se llama Noves Oportunitats donde enseñan a llevar el toro y me buscan un trabajo ellos. Y si no, en un PFI de soldadura y hacer un grado medio de soldadura. De teatro no, de momento no”. (Entrevista Adolescents- Otel·lo-EA9)

“Ha sigut brutal i em fa molta llàstima no poder fer teatre, que ha sigut brutal l’experiència i que recomano fer teatre. El meu futur, no sé què fer, no ho tinc gens clar, ja ho vaig dir al meu soliloqui, és la meva gran preocupació. Teatre et servirà: m’agradaria fer alguna extraescolar de teatre però no sé si tindrè temps. En el futur m’agradaria fer alguna cosa, vaig dubtar de fer el batxillerat artístic i finalment m’he decantat pel científic”. (Entrevista Adolescents- Julieta-EA2)

D'altra banda, a partir dels qüestionaris a les famílies, es marquen tres punts forts que el teatre proporciona als seus fills, que són considerats com a necessitat social. Els temes que han sortit són:

- Seguretat, confiança, pèrdua de la timidesa, valentia i convivència.
- Millorar l'autoestima. Conèixer el seu cos des d'un altre punt de vista (dansa, moviment..).
- Confiança en sí mateix. Compartir i cooperar.
- Positivisme, amistat i versatilitat.
- Reforçar la comunicació amb els companys, interactuar entre iguals tot tenint cura de la diversitat. Tenir més contacte amb els companys.
- Passar-ho bé, sortir de la rutina i experimentar noves coses.
- Sentir-se important en escena perquè el teatre incrementa l'autoestima.

Les famílies, als qüestionaris comenten respecte al teatre:

“Me parece muy bien cómo está enfocada la materia. Aprenden muchas cosas... ¡Solo puedo decir que gracias! ¡Bien hecho y a seguir con las mismas ganas!”. (Qüestionari-Família-QF14)

“Per al meu fill el teatre ha estat tot per a ell. Ha descobert tot un món que està disposat a continuar descobrint. Ell és actor!!!”. (Qüestionari-Família-QF1)

“Ha estado muy bien”. (Qüestionari-Família-QF5)

Les famílies expliquen, en les entrevistes al final de curs, respecte al teatre:

“Que l’obra va estar molt xula, va estar currada, algunes improvisacions divertides i que molt bé, us felicito a tots”. (Entrevista-famílies-EF3)

“Crec que he estat clara, sóc molt feliç de veure el meu fill feliç i m’encanta que hagi estat a l’institut. **“Les activitats teatrals són fonamentals. És urgent perquè els nois expressen les seves emocions amb la música, amb l’art d’aquesta manera, aprenen a compartir i fer coses maques, junts s’adonen del potencial que tenen tots”.** (Entrevista-famílies-EF1)

“Doncs que per mi **hauria de ser una cosa que no només es fés en optativa sinó que seria bo que ho fes tothom**, com una assignatura més perquè crec que és molt positiva per ells i per l’institut perquè si els nens estan bé això també es reflecteix en la resta de coses que fan”. (Entrevista-famílies-EF14)

També, cal dir que moltes famílies, després de l’espectacle, van verbalitzar a la docent de teatre l’agraïment pel treball fet amb els seus fills i filles ja que pensaven que el grup no era fàcil de tractar i arribar fins al final era un gran èxit, va ser un gran èxit.

En l’observació del vídeo estrena de *Soliloquis* s’ha redactat el següent:

“Aquest tipus d’espectacles tan íntims i específics per cada alumne, segons els seus interessos i experiències demostren que **el teatre inclusiu empodera les persones que el fan**. Treballar per a un públic tan proper per a ells té una doble vessant, per un costat els agrada el reconeixement familiar i per altre costat els coarta a l’expressar o crear certes escenes pensant en el què els diran posteriorment, per tant dona ales i al mateix temps coarta la llibertat d’expressió. És interessant que després es faci un col·loqui amb el públic per a que comentin i valorin el treball realitzat”. (Observació vídeo-Estrena Soliloquis-OV10)

Els professionals de l’educació també reconeixen la funció que té el teatre a l’institut i el canvi que ha suposat per als joves fer teatre, com per exemple el contagi de la motivació.

“Molts alumnes sí. A Shakespeare li ha canviat la vida, ha sentit que per fi ha trobat una cosa en la que pot destacar, té iniciativa, ha trobat la seva vocació. I per les alumnes de 4t A com Cordèlia, ha estat un punt d’inflexió, ella ho diu des que fa teatre. I és un món que li crida molt l’atenció. Li agraden moltes coses diferents i el teatre és especial per ella. A tutoria de 4t B es va parlar del teatre i tots deien alguna cosa positiva, sí perquè ens ajuda a expressar-nos, a soltar-nos tots hi van trobar un punt positiu. Però hi ha joves més durs com Otel·lo, Romeo, Macbeth potser no tant, que en aquell moment es deixen anar, però en altres moments de la seva vida han après a portar-ho cap allà, però ho han valorat positivament i trobo que està molt bé. **A nivell acadèmic és de les poques assignatures que els motiva i l’esperen, igual que l’educació física**, aquest aspecte creatiu l’alumnat el necessita, en la vida segur que els ajudarà, el teatre”. (Entrevista professionals-Mentora 4t A-EP5.2)

“Els fa obrir-se al món, els està fent que expressin els seus sentiments, que no se'ls guardin, si volen ser alguna persona diferent ho poden ser. Quan participo en les activitats teatrals m'adono de la poca memòria que tinc. Em trobo bé. L'última vegada vaig interpretar amb un alumne, ens vam apropar més, és una manera de connectar amb els alumnes”. (Entrevista membres PAS-Conserge-EPAS1)

“No ho dic jo, ho diuen ells. Ho he vist en el procés i en els resultats i quedo meravellada. Qui millor que ells, diuen que això m'està servint per... o m'està desencallant per... I que puguin fluir”. (Entrevista professionals-Cap d'estudis-EP2)

“Crec que sí perquè poc o molt com han d'interactuar amb els companys, creen emocions, vincles que fa que hi hagi més acostament ara d'això a que... Per què són tan “destroyers?”. Alguna cosa sí. Shakespeare, evolució a 3r encara, ara és un personatge i s'ha fet un lloc imprescindible al centre. A 3r encara era fràgil, ell internament ho és, però no ho expressa tant. Amb el tema de l'asma, ell ho donava tot i es moria... no facis tant, afluixa... i veure com els companys el recolzaven. Ha tingut moltes dificultats acadèmiques i amb el tema del teatre ha trobat les seves habilitats, és molt bo en el que ell vol i l'ha fet créixer personalment. Miranda, vaig flipar quan es va apuntar a teatre, és super hermètica i li costa, creixement maduratiu”. (Entrevista professionals-Coordinadora pedagògica-EP3)

“És important perquè els ajuda a entrar dins seu, de les seves emocions i poder expressar-les, ja que durant el dia a dia no les expressen. D'alguna manera les treuen actuant”. (Entrevista membres PAS-Conserge-EPAS2)

9.3.5 Cooperació

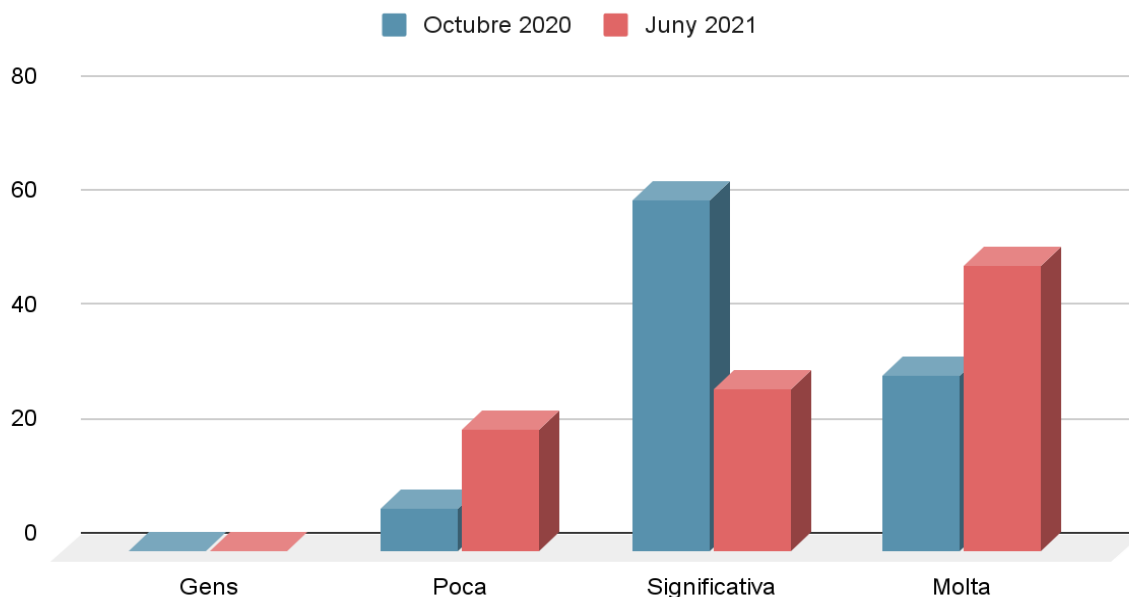
Respecte a la cooperació, un 19,2% dels joves ha incrementat la seva capacitat de treball en equip, segons les respostes als qüestionaris. Al mes d'octubre, la majoria de joves, un 61,5% va indicar que tenia una capacitat de **cooperació significativa**, en canvi, al mes de juny un 50% va seleccionar disposar de **molta** capacitat de **cooperació**. Finalment, un 28,6% dels joves, va seleccionar que disposava d'una **significativa** capacitat de cooperació. A la taula 31 i a la figura 135 s'indiquen les dades.

Taula 31
Cooperació

Dimensió Sociocultural.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents
Categoria: Cooperació . Capacitat de treballar en equip i dur a terme els objectius.	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 7,7% marquen 2, el 61,5% marquen 3 i el 30,8% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 21,4% marquen 2, el 28,6% marquen 3 i el 50% marquen 4 .

Figura 135

Cooperació. Capacitat de treballar en equip i dur a terme els objectius



En les entrevistes als professionals, docents i membres PAS, es demana que valorin el grau d'implicació en les activitats del teatre que es fan al centre.

“Hi ha gent que s’implica ràpidament i d’altres que els hi costa. Després de l’experiència d’aquests 3 anys. A l’alumnat se l’ha d’anar a buscar per a que cooperi. A les famílies potser caldria animar-les més. Hi ha famílies que diuen que comptem amb elles pel que vulguem i després se’ls ha de venir a buscar. És una feina d’anar perseguint, de vegades és una miqueta “cansina” però a la vegada és una de les coses que m’he deixat de fer en direcció. Convidar més famílies... Fem grans innecessàriament els adolescents. En l’Educació Primària estan presents les famílies i en l’Educació Secundària no. En el meu discurs de primer explico a les famílies que no els facin grans, les necessitem. La cooperació dels membres PAS és molt alta. Sempre a l’una”. (Entrevista professional-Directora-EP1)

“La cooperació dels docents crec que ha anat “in crescendo”, més nostra que de tots. Sempre ha d’haver-hi uns líders incansables per obtenir resultats. Hi ha un gran caliu entre nosaltres. A les famílies ens costa més arribar. Hi ha una desconexió, per mi tràgica, entre escola i família. L’acompanyament s’acaba. Hi ha famílies voluntàries però podria ser més maco. L’alumnat és el que més participa. Tots els inicis costen, quan acaben tenen ganes de fer-ho. “In crescendo”. I el PAS col·laboren són molt macos i s’apunten a tot”. (Entrevista professional-Cap de departament-EP2)

“Els docents van augmentant positivament la col·laboració, s’encomana, i volem participar. Sempre estem liats i hem participat. A les famílies s’ha de treballar, falta molt. Es va començar amb les sortides de l’escola d’espectadors de teatre però el confinament ho ha impedit aquest any. Va començar tímidament, els que van participar van quedar amb ganes de repetir i continuar. Amb el confinament ha quedat una mica aturat.. L’alumnat de teatre col·abora, s’hauria de treballar una mica perquè alguns s’ho miren com espectadors, poden implicar-se més. Costa trobar el moment, no és fàcil, hi ha les classes i l’horari molt marcat...i costa participar. Els membres PAS han participat, són molt potents i macos. (Entrevista professional-Psicopedagoga-EP6)

En l’observació dels vídeos també s’analitza la cooperació del grup i com aprenen d’altres professionals com és el cas de l’entrevista que van fer els adolescents als intèrprets de Terra teatre.

“L’alumnat prèviament havia treballat a l’aula les preguntes a les actrius i actors, al director i a la música. Han estat bastant atents i respectuosos. Hi ha un grupet una mica més desconcentrat que ha calgut controlar-los: Romeo, Otel·lo, Macbeth i Falstaff. De vegades Tibald ha entrat en la dinàmica negativa. Però en general el grup ha cooperat i ha estat molt positiu. Shakespeare s’ha quedat posteriorment a parlar amb els intèrprets juntament amb Miranda. Julieta, Titània i Cordèlia han estat molt atentes. Aquesta sortida ha estat un èxit, tothom ha participat sense cap absència. Ha estat una sortida molt interessant. Caldria que els intèrprets veiessin el que fan els alumnes per obtenir un retorn. De fet es fa amb l’actor Jordi Hervàs, que ha vingut altres dies a l’aula per ajudar-los a interpretar escenes”. (Diari de camp-docent-DCD1)

En l’observació de la Kitchen Table també es detecta el treball de cohesió del grup, aprenen a escoltar-se i a cooperar.

“La col·laboració és imprescindible. Els alumnes que no han participat activament ho han fet de forma passiva. Normalment al centre de la taula es posen entre 5 i 7 adolescents. Com que 4 alumnes no han participat i 3 han faltat, s’ha reduït el grup. Malgrat el comportament disruptiu de 3 persones, l’activitat ha estat molt positiva. Ha estat l’inici per començar a enfocar els seus soliloquis”. (Diari de camp-docent-DCD1)

9.3.6 Empatia

Als qüestionaris, l’alumnat reconeix que ha augmentat l’empatia respecte al mes d’octubre, ha passat d’un 38,5% al mes d’octubre a un 64,3% d’alumnes que asseguren que tenen molta empatia, al mes de juny. Només una persona considera que té poca empatia i la resta ha votat una empatia significativa. Es poden observar els resultats a la taula 32 i a la figura 136.

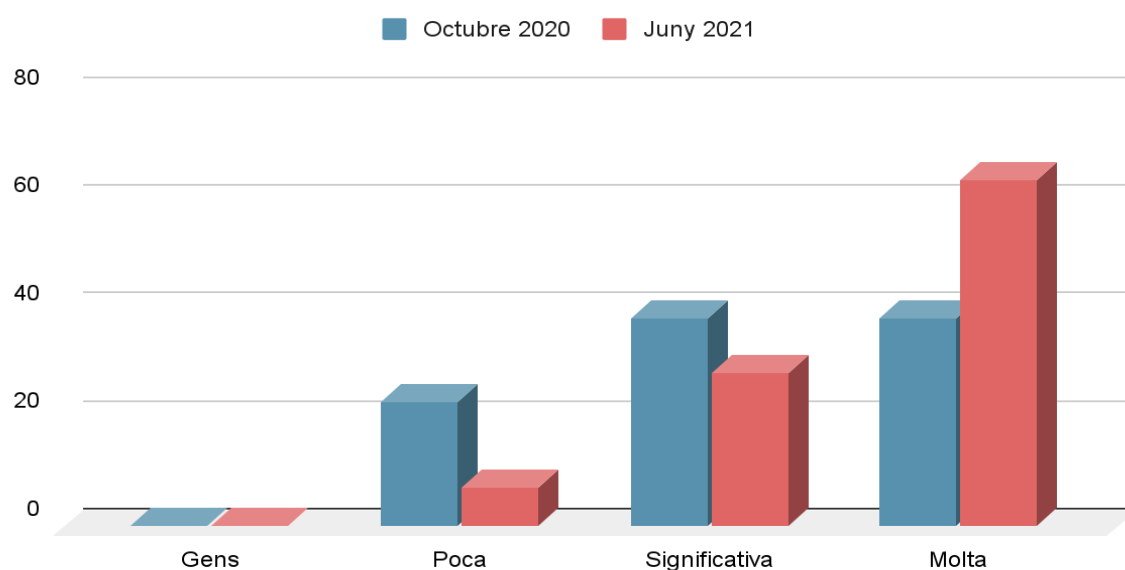
Taula 32

Empatia

Dimensió Sociocultural.	Instrument 3: Qüestionari dels adolescents (oct-juny)
Categoria: Empatia . Capacitat d'escolta dels companys de teatre	
Octubre 2020	Juny del 2021
El 0% marquen 1, el 23,1% marquen 2, el 38,5% marquen 3 i el 38,5% marquen 4 .	El 0% marquen 1, el 7,1% marquen 2, el 28,6% marquen 3 i el 64,3% marquen 4 .

Figura 136

Empatia. Capacitat d'escolta dels companys de teatre



Al qüestionari dels adolescents, es va introduir un últim apartat amb l'instrument anomenat **Fotoveu**. L'alumnat va recollir les seves imatges en una plataforma anomenada Padlet, les va compartir i les va explicar. A continuació es mostren els resultats del padlet. Figures 137 i 138.

Figures 137. Padlet amb imatges de l'alumnat 1

padlet

INS Vallbona + 6 • menys d'un minut

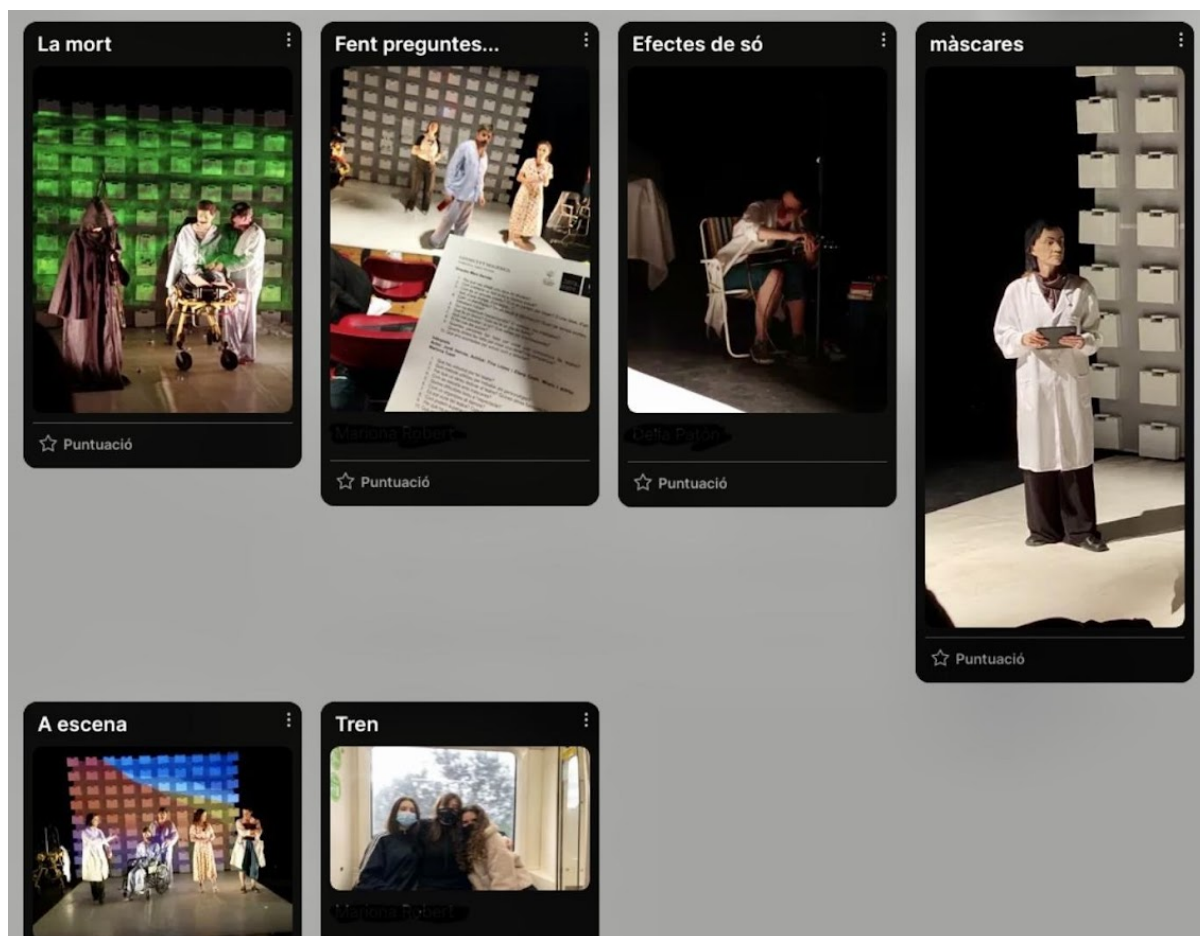
CONNECTA'T MOLIÈRE21

1. Col·loca al Padlet 5 fotos teves del dia de l'intercanvi amb la companyia TERRA TEATRE. 2. Indica el títol i fes un petit comentari de cadascuna. 3. Quan tothom l'hagi posat, votarem 1-5 les 5 fotos dels companys/es.

The Padlet contains 19 cards with the following titles and descriptions:

- Teatre de l'aurora**: Photo of a theater building.
- De camí al teatre**: Photo of a paved walkway leading to a theater.
- Ja al teatre**: Photo of the theater entrance.
- Màgia**: Photo of an ornate wooden door.
- Dona interessada**: Photo of a woman in a costume on stage.
- La mascara**: Photo of a stage set with a grid background.
- màscares**: Photo of a person in a yellow costume on stage.
- Moment musical**: Photo of a person singing into a microphone on stage.
- Dormin**: Photo of a person lying on a gurney on stage.
- La mort**: Photo of a person on a gurney being moved on stage.
- De viatge**: Photo of a person on a gurney being moved on stage.
- La dona que se n'alegre de que hagi mort el seu marit**: Photo of a person on a gurney on stage.
- Felicitat**: Photo of a person on stage.
- la boda**: Photo of a person on stage.
- Atrezzo**: Photo of a person on stage.
- CONNECTA'T MOLIÈRE21**: Photo of a person on stage. Description: 22/2/21 Col·locant focus. Vista des de l'escenari.

Figura 138. Padlet amb imatges de l'alumnat 1



Els aspectes que més han fomentat l'empatia, són les dinàmiques teatrals: les improvisacions i la creació d'un projecte comú. En el diari de camp, la docent de teatre recull la impressió sobre l'empatia que es va generar entre alumnes de 1r i 4t d'ESO.

“Aquesta activitat que relaciona alumnat de 4t d'ESO que dona consells per actuar als de 1r d'ESO, desperta l'empatia entre els diferents nivells educatius, l'alumnat de 4t se sent escoltat com a expert en teatre i els de 1r se senten valorats, perquè venen a veure el seu espectacle i posteriorment els fan suggeriments. L'alumnat de 1r d'ESO ha estat nerviós en l'actuació però engrescat. Ha fet tota la seva actuació. Han assistit com a experts: Tibald, Titània, Julieta, Cordèlia i Shakespeare. No han pogut venir més persones pel tema de la Covid i per no barrejar grups bombolla, per això s'han mantingut les distàncies, amb finestres obertes i mascaretes. Aquest tipus d'interacció, que anomenem classes obertes, no s'ha pogut realitzar sovint pel tema de la pandèmia, però l'alumnat verbalitza que és molt important per la convivència del centre i despertar empatia els uns als altres”. (Diari de camp-Docent-DCD1)

A les figures 139 i 140 es mostra la distància entre els adolescents per protocol de pandèmia, en primer pla està l'alumnat de 4t que feia de públic i al fons l'alumnat de 1r que acaba d'actuar.

Figures 139 i 140

Consells de 4t a 1r d'ESO



Quan els adolescents es van relacionar amb els intèrprets professionals de la companyia Terra teatre, també es va generar empatia vers les professions al voltant del teatre.

“Aquesta interacció eleva els joves a un grau més professional. Ja no és la docent que els diu com han de potenciar la seva interpretació, són els adolescents que ho observen i els intèrprets ho corroboren amb l’entrevista. L’alumnat participa, uns més activament que d’altres, malgrat que escolten tots. Uneix el grup, ja que si treballen poden arribar a bon port amb la seva obra. És un benefici per la comunitat perquè ells traslladen el que han après a casa i al centre. Els joves han cooperat en la proposta de la bateria de preguntes i han mostrat empatia pel treball actoral. L’alumnat va fotografiar segons la seva mirada, la sortida, per tant va empatitzar amb l’entorn, amb els companys, amb l’espectacle i amb els intèrprets no només verbalment sinó en format digital”. (Diari de camp-Docent-DCD1)

Tal i com es pot veure en les figures 141 i 142, a la dreta l’actor es dirigeix al públic, que són els adolescents, i a l’esquerra es veu una escena de *La farmaciola del malalt imaginari*.

Figures 141 i 142

Espectacle de Terra teatre



Al tercer trimestre es va elaborar un exercici de dramatúrgia potenciant l’empatia, perquè l’espectacle era la creació col·lectiva, els adolescents van explicar anècdotes de vida.

“Es desperta la capacitat d’escolta dels companys de teatre. Cada alumne ha reflexionat sobre com explicarà al públic el seu soliloqui. La temàtica és la pròpia vida de cada adolescent, per tant és un tema que els commou. Aquest espectacle parla de la veritat de cadascú, i des d’aquesta veritat creen l’escena, per tant atraparan el públic. És molt important que tothom tingui interès per la matèria, el compromís del grup fa que es creïn moments màgics a les classes. Avui han parlat, per inspirar-se, sobre un record associat amb una olor, la primera vegada d’alguna cosa, un somni, alguna pèrdua i una situació paranormal. Ha estat molt interessant, faltaven dues persones que estan expulsades, les quals tenen poc interès per la matèria i intenten trencar el ritme de classe. Avui ha estat molt fluid i tothom s’ha respectat i escoltat. Mostren empatia per les històries que narra cadascú. (Diari de camp-Docent-DCD1)

A tall de conclusió, a la figura 143 es pot veure, a la dreta, la docent i els alumnes distribuïts per l’espai, en balancins, caixes, cadires o asseguts a terra. Una imatge que plasma un bon ambient, calmat i empàtic, segons s’ha recollit en l’observació del vídeo.

Figura 143

Reflexió a l’aula



RESUM DELS RESULTATS DE LA DIMENSIÓ SOCIOCULTURAL

Dimensió sociocultural: Participació, acció i cohesió, acte social i teatral, benefici a la comunitat amb la subcategoria de necessitat social, cooperació i empatia. A continuació es presenten els resultats més rellevants de cada categoria.

Participació: Els joves han participat i s'han implicat més a mesura que es proposaven els reptes teatrals. Al final de curs la participació ha estat total, malgrat que no en totes les activitats. Alguns joves reconeixen que en algun moment havien pensat en abandonar el teatre però finalment senten orgull de la feina realitzada.

Acció i cohesió: El teatre ha ajudat a molts joves a relacionar-se amb els companys i poder confiar en temes d'actuació. Les dinàmiques teatrals també els han ajudat a obrir-se emocionalment en grup.

Acte social teatral: L'alumnat reconeix que la seva capacitat per valorar els diferents llenguatges artístics en tot tipus d'espectacles no està gaire desenvolupada i que a mesura que descobreixen nous llenguatges s'adonen que no tenen domini sobre ells. **El teatre ajuda els joves a relacionar-se amb la societat, amb ells mateixos, els ajuda a expressar les emocions i perfeccionar l'autoconeixement, els genera confiança i seguretat en un mateix.**

Benefici a la comunitat: El teatre és beneficiari tant per als adolescents que el treballen com per a la comunitat del centre que participa en la visualització dels espectacles i en diverses activitats teatrals. Amb el teatre els joves demostren unes habilitats que en altres matèries no es valoren, per això alumnat que no encaixa en el sistema educatiu més tradicional pot destacar en aquesta matèria.

Necessitat social: És una subcategoria del benefici a la comunitat. Per donar solució a la mancança social de la comunitat educativa, respecte a la cultura teatral, es considera imprescindible aportar coneixement i experiència teatral als centres educatius. Els joves es senten importants al ser escoltats per la resta de persones, sigui públic o companys, quan pugen a l'escenari. És una eina per sortir de la invisibilitat i donar sentit a la pròpia vida dins la societat. A més, el treball teatral els ajuda a realitzar una introspecció d'ells mateixos per aprendre a seleccionar què es vol dir i com es vol dir al públic.

Cooperació: El teatre ha contribuït a desenvolupar la capacitat de treball en grup d'una manera col·laborativa per aconseguir un objectiu comú. S'han adonat de la importància del grup i la cura dels uns als altres.

Empatia: El teatre també ha despertat la capacitat d'escolta entre la companyia de teatre. Les activitats que més els ha incrementat l'empatia han estat les improvisacions i la creació d'un projecte comú propi. L'escolta activa és essencial per fer teatre, l'alumnat a partir de les seves vivències ha pogut purificar emocions viscudes, reconciliar-se amb elles i explicar-les, distanciant-se del dolor. El teatre és empatia per definició.

ACTE V

DISCUSSIÓ

DELS

RESULTATS

“Encara que el meu rostre, ple d’arrugues,
s’amagui entre les volves de la neu de l’hivern
que consumeix la saba, i encara que se’m gelin
tots els conductes de la sang, tot i això,
la fosca de la mevavida té memòria;
la meva llàntia, a punt d’apagar-se,
conserva encara una trèmola llum...”

La Comèdia dels Errors (Shakespeare)

ACTE V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

10. DISCUSSIONS

10.1 Dimensió socioemocional

10.2 Dimensió artística

10.3 Dimensió sociocultural

ACTE V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

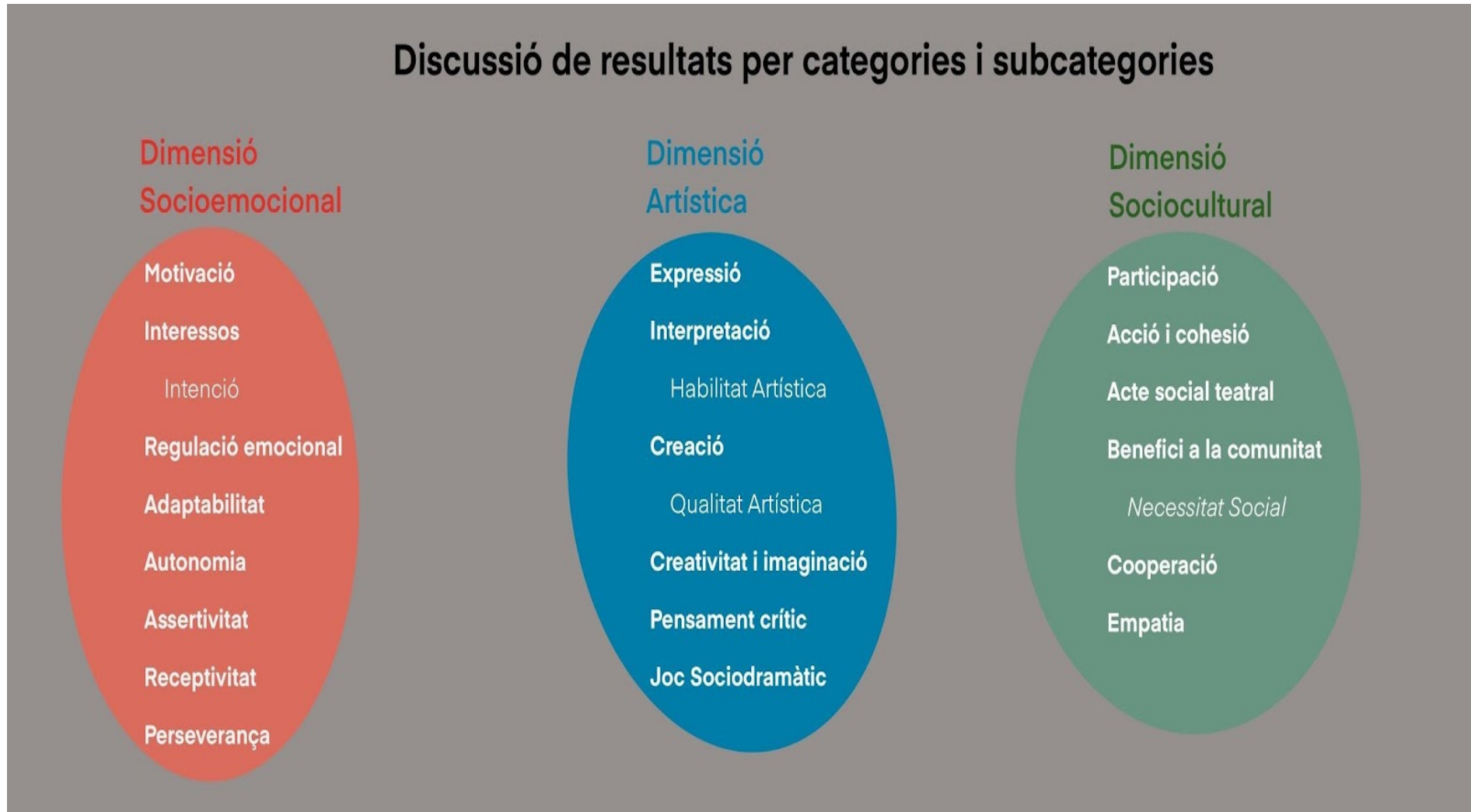
10. DISCUSSIONS

“La imaginació, si és vívida,
sap fer unes trampes tals que, quan percep
una alegria, en sap concebre el portador.
O, de nit, quan li sobrevé un temor,
sap convertir una mata en una fera.” (V,1)
El somni d'una nit d'estiu (Shakespeare)

A l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) es treballa amb adolescents entre 12 i 16 anys, una franja d'edat que **necessita** formació socioemocional, artística i sociocultural, ja que és una etapa de canvis molt bruscos tant físics com psíquics. Segons Piaget (1964), l'adolescència és l'etapa de transició entre la infantesa i l'edat adulta i en ella es desenvolupa la capacitat per formular preguntes, aplicar els càlculs formals, resoldre problemes i extreure conclusions abstractes a més de nodrir les relacions humanes buscant la identitat. De la mateixa manera, Erikson (2020), en l'última edició, classifica el cicle vital de la persona en 8 fases. L'adolescència que és la cinquena fase, comprèn edats entre els 11 i els 20 anys. En aquest període els joves s'enfronten a la identitat i/o a la confusió de la identitat. Malgrat que a l'adolescència es potencia el grup d'amics, també es deixen influenciar per un líder i donen molta importància a les fidelitats. En aquesta etapa es desperten els sentiments d'integració a la societat, però també de marginació. Per tant, aquest continu debat de la recerca del “jo” fa que els adolescents canvien de parer constantment. Tanmateix l'ambient i el context on creix l'adolescent contribueixen a la seva evolució madurativa, per tant, l'entorn familiar i els centres educatius participen en el desenvolupament de l'adolescent. Com aconsella Bach en l'entrevista citada per Vela i Arquès (2019:10), “l'adolescent se sent en terra de ningú (...) tot canvia dins seu i al seu voltant (...) necessita que l'acompanyem amb amor i autoritat amb fermesa i tendresa alhora, amb delicadesa, respectant la seva essència”. Per aquest motiu, és de suma prioritat que els centres educatius introdueixin en el currículum matèries que treballin les emocions, però no d'una manera puntual i aïllada, sinó amb professionals que puguin aprofundir en diferents conceptes i experimentar amb les emocions, ensenyant als joves a “defusionar-se”, és a dir, a no fusionar-se amb l'emoció, per poder gestionar-la correctament.

Per tal de facilitar la lectura de les discussions, aquestes s'organitzen a partir dels resultats en cadascuna de les dimensions de l'estudi. **En la dimensió socioemocional** s'ha aprofundit l'anàlisi en les 8 categories: Motivació, interessos amb la subcategoria intenció, regulació emocional, adaptabilitat, autonomia, assertivitat, receptivitat i perseverança. **En la dimensió artística** s'han descobert 6 categories: Expressió, interpretació amb la subcategoria de l'habilitat artística, creació amb la subcategoria de la qualitat artística, creativitat i imaginació, pensament crític i joc sociodramàtic. **En la dimensió sociocultural** s'han destacat 6 categories: Participació, acció i cohesió, acte social teatral, benefici a la comunitat amb la subcategoria de necessitat social, cooperació i empatia. A la figura 140 es poden visualitzar cadascuna de les categories i subcategories obtingudes.

Figura 144
Categories i dimensions



10.1 Dimensió socioemocional

En aquesta dimensió els resultats més rellevants se centren en sis categories i la resta contribueixen al seu enriquiment. El teatre és una eina bàsica per l'aprenentatge de la pròpia **regulació emocional i autonomia** de l'individu, contribueix a desenvolupar la **perseverança** en les accions, ja que tant a títol grupal com a títol individual les persones aconseguen representar un espectacle davant un públic. L'objectiu final del teatre a l'educació no és la representació, sinó tot el procés que s'experimenta per aconseguir-ho i això comporta esforç, disciplina i repetició per fixar les escenes, els moviments, el text o les accions proposades. Implicar-se en les activitats teatrals genera **motivació** intrínseca en la persona, que desperta diversos **interessos** per la interpretació, el joc dramàtic i la improvisació. El teatre crea **satisfacció** emocional (motivació) per la mera participació en un projecte col·lectiu que s'exposa en un escenari. I finalment, el teatre aguditza en la persona la capacitat d'**adaptabilitat**, com deia Darwin (2020) en la seva última edició, no és l'espècie més forta la que sobreviu sinó la que millor s'adapta al medi. González (2013) afirma que a totes les edats hi ha saviesa i que l'adolescència és una gran oportunitat per motivar als joves en les claus d'ètica i d'estètica, per a que se sentin els creadors de les seves pròpies vides. El teatre contribueix a donar un lloc a cada individu, sigui actuant, elaborant vestuari, construint escenografia, dissenyant les llums o imaginant un espai sonor. Saber ocupar el lloc adequat, adaptant-se al grup de teatre tot desenvolupant habilitats i demostrant la validesa fa que la persona se senti escoltada i que el seu rol tingui rellevància significativa. Així doncs, el teatre contribueix a la dimensió socioemocional de l'individu enriquint-lo emocionalment.

Seguidament es detallaran les categories més significatives. Els joves presenten **motivació** per les activitats teatrals realitzades al llarg de tot un curs acadèmic. El grau de **satisfacció** emocional dels adolescents s'incrementa amb les pràctiques teatrals perquè se senten escoltats, refermen la pròpia seguretat, experimenten la pèrdua de la vergonya, a més de reduir la por escènica. Els adolescents estableixen relacions de confiança grupal en el teatre, en definitiva troben motivació intrínseca en l'actuació, desprenen alegria, ja que la motivació és una font de satisfacció acompanyada de descàrregues neurohormonals que provoquen plaer i optimisme (Bueno, 2014f). Mantovani (2004:211) fa una crítica a la institució educativa respecte a la poca motivació que proporciona als joves: "Quan la vida del jove de 13 a 16 anys és més tempestuosa i agitada, la institució educativa només li permet reproduir rols conservadors", en contraposició, considera que el teatre facilita a l'adolescent

la trobada d'un lloc per a crear personatges i jugar a representar-los. El teatre habilita un espai lúdic on tot pot passar en contrast al que la realitat li ofereix i mostra als joves la realitat gradualment. Segons els resultats, el teatre dona als joves l'oportunitat de "desfogar-se" i obrir-se a uns companys i a un públic. Cal esmentar que la relació que s'estableix docent-alumnat és clau, perquè una bona comunicació propicia un bon funcionament del curs teatral. Per avivar la motivació entre els joves, cal proposar dinàmiques de moviment d'acció, això els activa i els genera interès, perquè passen moltes hores asseguts a la cadira al llarg del dia. Bueno (2020) apunta que l'aprenentatge amb plaer és la clau per deixar empremta al llarg de la vida, perquè sense emocions no s'aprèn. En el cas de vincular l'aprenentatge amb la por, que és una emoció inhibidora, fa que la motivació intrínseca s'anul·li, en canvi si l'aprenentatge va associat al plaer es generen més ganes de continuar aprenent, i d'aquesta forma s'incrementa la motivació.

A partir dels resultats, les activitats teatrals elaborades al centre amb èxit consten de 4 passos:

1. Activitats de benvinguda: Salutacions, alliberació del cos o de vegades relaxació.
2. Procés de creació: Improvisacions o continuació de la dinàmica artística.
3. Mostra de la creació elaborada entre els companys.
4. Activitats de reflexió sobre els resultats i acomiadament.

Les activitats teatrals treballades provoquen que la mentalitat dels adolescents s'obri, i passen, com deia Dweck (2019), d'una mentalitat fixa a una mentalitat creixent perquè l'alumnat s'ha adonat que les habilitats són volubles i amb esforç poden millorar. Les improvisacions o els assajos propicien la creació de personatges i els joves s'adonen que com més treballen més aconseguit està el caràcter del personatge. L'habilitat artística pot tenir una part hereditària, però si no s'exercita no pot evolucionar, per tant, s'ha d'entrenar l'habilitat per superar el reptes mentals inhibidors. El teatre ha permès que els joves que tinguin una mentalitat més flexible.

Les activitats preferides pel jovent són les improvisacions i els jocs teatrals, totes dues són dinàmiques de grup que afavoreixen la convivència i la **motivació**, vinculant el plaer amb l'aprenentatge, com apuntava Bueno (2020). L'alumnat experimenta una maduració durant el curs escolar i s'adona que els jocs teatrals del principi malgrat que són divertits no li acaba d'omplir i s'exigeix un altre tipus d'interpretació més rigorosa, necessita d'aprendre a actuar. En conseqüència, l'alumnat incrementa el grau d'exigència amb noves tècniques i nous

coneixements artístics, en escena. Intermitentment la imaginació s'esgota i el jovent agraeix poder centrar-se en la creació d'un personatge ja establert, per aprofundir i investigar, en l'art d'actuar. D'acord amb els resultats, malgrat que el grup tingui diversos interessos i que el teatre no sigui una prioritat per tothom, la majoria de joves, en les classes de teatre, s'expressen lliurement, vivint en coherència amb el que senten, diuen i fan. Considerant que els adolescents viuen en una època de canvis i de ruptura de normes, que puguin verbalitzar, que mostren el que pensen i el que senten és molt positiu.

La motivació no sempre es presenta per igual a tothom, alguns joves es neguen a participar en activitats teatrals en moments concrets. Bueno (2014f) corrobora que la motivació depèn de molts factors, considerant que hi ha diverses variables que depenen de la motivació: biològiques, genètiques, neuronals, psicològiques, de personalitat, socials i cognitives. La presa de decisions de participar en les activitats depèn també del propi estat d'ànim de la persona a l'adolescència. Els joves viuen situacions on necessiten trencar límits i autoafirmar-se dins del grup d'amics. Cal admetre que un grup presenta diversitat d'**interessos** i ocasionalment apareixen dificultats per treballar conjuntament. En aquests casos, l'adaptabilitat del grup és cabdal. Malgrat l'abundància d'interessos del grup, sempre es coincideix amb els temes primordials de la vida, als joves els preocupa el futur incert, l'amor, la sexualitat, l'amistat, el possible treball, l'acceptació familiar, la validació dels altres... Bausch en Wendenders (2011) treballa amb joves en l'espectacle *Kontakthof*, i els repta a mostrar la vulnerabilitat de la persona, s'exhibeixen de veritat, amb totes les seves limitacions humanes, suen, ensenyen les dents, expressen dolor o alegria, tot allò que senten. En *Kontakthof* es contrasta l'àmbit privat de la persona amb l'àmbit públic. L'espectacle és una provocació entre la similitud de l'art i la quotidianitat. El director de *La Compagnie des Hommes*, Ruiz¹³⁶ (2018), també va treballar amb la vulnerabilitat i l'energia dels adolescents en un espectacle de teatre anomenat *Youth#4*. Quan els joves parlen en primera persona dels seus interessos són capaços de transformar aquesta quotidianitat en l'art, és el moment en el qual els adolescents senten l'espectacle com a únic, per la pròpia aportació individual i alhora els transmet un sentiment universal. Malgrat que la lectura representa un handicap per alguns joves, realitzar una lectura col·lectiva també crea unió i desperta en els joves **interès** per saber quin personatge realitzaran, participen activament en el procés creatiu. El teatre contribueix a que els adolescents s'adaptin a un continu canvi,

¹³⁶ Didier Ruiz (Béziers, 1961) és director de teatre francès. És director de la *Compagnie des Hommes*. Treballa amb adolescents, empresaris o amb persones gran. Les seves produccions s'anomenen "teatre de l'humà". Fa visibles col·lectius invisibles donant-los veu en escena.

com en el cas de les improvisacions que són generadores d'imprevistos i de resolució ràpida. Els adolescents, amb el teatre, obtenen destresa en la improvisació, sempre i quan el repte que se'ls hi planteja sigui assumible. Amb l'acceptació del repte els adolescents guanyen seguretat, vencen les creences de judici negatiu, flexibilitzen el seu cervell i s'adapten a les necessitats interpretatives del moment. El cervell és extraordinàriament plàstic i aquesta plasticitat és la que serveix per aprendre, en altres paraules, per adaptar-se com explica el neurocientífic Ruiz (2020). Els joves valoren positivament desenvolupar la capacitat d'expressar els sentiments i les seves inquietuds lliurement.

Quan l'adolescent porta a escena els seus dubtes, els seus interessos i les seves preocupacions, ho fa amb una intenció, és a dir, amb un propòsit. La **intenció** convida els joves a la reflexió sobre els seus interessos i a idear com volen expressar-los. La intenció, segons el model IAN de la Universitat Aarhus, és un dels conceptes clau per detectar qualitat artística als espectacles. Hannah, Langsted and Rørdam (2003), defineixen, en el model IAN, la intenció artística com la voluntat d'expressió i de comunicació de l'artista, és la qualitat del compromís genuí de l'artista amb l'obra, perquè mitjançant l'art, el món es processa. Per tant la intenció es vincula amb els interessos dels adolescents. El teatre està valorat molt positivament pels joves, perquè descobreixen facetes d'ells desconegudes i sobretot perquè gaudeixen en grup. Els adolescents es troben en el dilema que el joc està mal vist pels adults perquè opinen que es comporten com uns infants, la qual cosa els inhibeix i rebutgen el joc, malgrat que els agradi jugar. Tanmateix, el teatre els proporciona un paraigües emocional que els permet jugar sense demostrar que són grans, sense justificar-se, només se centren en el gaudi que els produeix. El joc teatral està classificat per Mantovani (2014), en el sistema de teatre evolutiu per etapes, a l'etapa de l'ESO i Batxillerat, en les edats compreses entre els 12 i 18 anys. A l'Educació Primària predomina, en els infants, el joc dramàtic i la creació dramàtica, però a l'Educació Secundària Obligatoria, els adolescents deixen d'interessar-se per la creació dramàtica i s'especialitzen en la construcció de muntatges teatrals, a mesura que es desenvolupa la maduresa cerebral. En aquestes activitats teatrals, el docent pren un rol de coordinació, anima i dirigeix i són els alumnes que a partir d'una idea, un tema o per qualsevol motiu, poden inventar l'espectacle. Paral·lelament, en aquestes edats, prenen consciència de la varietat d'oficis que acompanyen l'art teatral.

El teatre ajuda a les persones a regular-se emocionalment, amb les classes de teatre es redueix la timidesa i s'atreveixen a nous reptes en escena, es guanya en constància i en maduresa, a més d'incrementar la capacitat de concentració i gestió d'emocions. Així mateix, per als joves el teatre els aporta entusiasme, domini en escena i fermesa, que els ha permès sortir de la zona de confort, sense preocupar-se del judici dels altres. D'altra banda, els joves troben en el teatre una forma de desfogar-se i oblidar-se dels problemes. En la investigació de Motos (2018) amb adolescents i teatre també va obtenir, com a benefici del teatre, la subcategoria de l'evasió, ja que el teatre pot ser un espai de desconexió exterior o dels problemes propis de l'individu. Malgrat que els joves consideren que no saben regular-se completament, són conscients que es troben en el camí de la bona regulació emocional. La **regulació emocional** és la capacitat per emprar i modular les emocions de forma adequada utilitzant diferents estratègies. Tal i com expliquen De Pagès i Reñé (2008) els passos a seguir en un procés de regulació emocional són: **Percebre, reconèixer, comprendre** (implica raonar, sentir i expressar), **acceptar** i finalment **regular**. Per percebre i reconèixer cal observar i observar-se, estar atents als canvis en les expressions facials i corporals com en les fisiològiques. A les classes de teatre, tant l'expressió corporal com la facial és una eina indispensable per comunicar. Comprendre també és una acció clau en el teatre, per construir les pròpies narracions cal haver-les passat per la raó i disposar del vocabulari adequat per transmetre-les. Si l'alumnat s'habitua a crear, cal que indagui en les emocions dels seus personatges i que s'acostumi a buscar solucions en escena, als conflictes generats en la trama. Quan l'alumnat aprèn a acceptar les seves pròpies emocions posteriorment aprèn a gestionar-les, com diu Goleman (1995), la persona que sap regular les emocions és una persona emocionalment intel·ligent, que sap dominar la seva impulsivitat. També Bach i Darder (2002) creuen que un dels objectius de la regulació emocional és aprendre a introduir una pausa per tal de pensar la resposta adequada i evitar les reaccions impulsives que puguin ser nocives per l'individu. Frankl (2010) defineix llibertat com l'espai que hi ha entre l'acció i la reacció, en aquest espai la persona se sent lliure d'escollir, i quan més dilatada és l'espai més lliure es pot sentir la persona, perquè si es reacciona d'immediat, la persona no arriba a pensar la seva resposta i és presonera de la seva reacció. El teatre dona l'oportunitat de repetir situacions i variar les respostes, les emocions afluïren a la superfície i els joves s'enfronten a elles i aprenen a modular-les.

Tot i que el teatre no és l'única opció per treballar les emocions, sí que es reconeix com una eina transversal que relaciona moltes temàtiques i matèries, ja que l'art teatral és per la

humanitat un reflex del mirall de la vida. El tractament de les emocions en l'educació és endèmic, malgrat que, en l'actualitat comença a visualitzar-se com a imprescindible per la humanitat. Motos (2018), va deixar constància dels beneficis que aporta el teatre als adolescents, el teatre provoca canvis personals com la superació de la vergonya, per tant augmenta la confiança, ajuda a millorar la connexió dins el grup, es genera empatia entre els companys, aprenen a tenir cura els uns dels altres i a millorar la competència d'un mateix, en desenvolupar una visió més positiva de les pròpies accions. L'adolescència no té una data fixada, cada jove es va desenvolupant a mesura que el seu cos creix i el seu cervell madura i va experimentant els canvis de diferents ritmes evolutius.

El jovent reconeix la funció emocional del teatre, són capaços d'expressar-se davant un públic per commoure'l.

S'han identificat dos tipus de joves en la investigació, dos pols ben diferenciats, els que saben gestionar les emocions i els que les disfressen. No es posa en dubte que els adolescents saben expressar les seves emocions, es qüestiona com les gestionen, en aquest sentit el teatre proporciona als joves un nivell més maduratiu, perquè els ajuda a canalitzar la ràbia i a controlar la ira des de l'escenari per transformar-la en art i creativitat. En conclusió, posar-se en la pell d'altres personatges ajuda a **"defusionar-se"** de l'emoció, a observar-la des de la distància i a dominar-la. Com deia Ordine (2016) citant Ionesco, "La poesia, la necessitat d'imaginar, de crear és tan fonamental com respirar. Respirar és viure, i no evadir-se de la vida", l'adolescent troba en el teatre, la vida que els dona l'aire per respirar.

A les activitats teatrals, els alumnes mostren emocions d'eufòria, d'alegria i de llibertat. Un altre punt important a remarcar és que l'emocionalitat en aquestes edats, és voluble i qualsevol succés produeix canvis a l'estat emocional. El teatre dona l'oportunitat per a que tothom tingui el seu espai i el seu moment de participació, el teatre és un art inclusiu. Els adolescents aprenen a adaptar-se i a escoltar-se. Si es potencia l'atenció dels joves, aprenen a estar més atents en escena, a tenir cura dels companys, la qual cosa els fa sentir-se més generosos. L'**adaptabilitat** és la capacitat d'aclimatar-se positivament en un ambient, en un grup o davant d'uns obstacles. El teatre no existeix si no hi ha públic que el miri, com deia Peter Brook (2007), quan una persona passa per l'escenari i una altra la mira, és el moment en el què es produeix el fet teatral, ha d'haver, doncs, algú que miri. Un dels objectius de la matèria de teatre és poder actuar per a un públic, no obstant per a que els adolescents s'atreveixin, és necessari que el grup es vinculi positivament, establint confiança

i bon ambient. En conseqüència, cal potenciar una bona adaptabilitat del grup, i que aprenguin a tenir cura els uns dels altres. L'alumnat de teatre presenta un comportament diferent al centre que a dins de l'aula teatral perquè s'estableix una relació més íntima entre els joves, de confessió i de follia catàrtica, en certs moments. Aquesta compenetració grupal es desenvolupa a partir de rebutjar els prejudicis i mirar el company amb tota la seva magnitud, sense una mirada esbiaixada i amb judici. Roda (2010) també reflexiona sobre la rellevància del teatre a l'educació, per a ell, pujar a l'escenari genera un sentiment especial, carregat d'acció, per això considera el teatre com una eina pedagògica de primera qualitat. El teatre proporciona als joves la sensació de plenitud i l'exponencial màxim d'aquesta experiència és quan mostren al públic el seu treball, la comunió amb l'audiència eleva i capacita als joves fent-los sentir-se segurs i forts a l'escenari. Tot i això, no tothom s'adapta en tot moment a la dinàmica del grup, els joves poden experimentar bloquejos emocionals i negar-se a participar, aquest moment també és necessari per aprendre a gestionar les emocions.

Respecte a l'**autonomia** que mostren els joves fent teatre, els resultats indiquen que hi ha un perfil d'alumnat que treballa amb llibertat i és proactiu, però d'altres prefereixen no ser autònoms i dependre del que fan els companys, són més passius i deixen que altres prenguin la iniciativa en escena. Malgrat la valentia que presenten en escena, els adolescents necessiten un acompanyament en el procés, perquè encara estan forjant la seva identitat i de vegades es perden i no saben enfocar els objectius marcats. La por escènica pot inhibir els joves en l'actuació. Si se'ls encoratja, són capaços de superar les seves pors, és un instint primari de supervivència que fa que intervingui l'amígdala cerebral (principal nucli de control de les emocions i sentiments), i la resposta és reactiva, però quan es reflexiona, i es passa l'experiència per la raó, aquesta por desapareix i el treball d'assajos i preparació ressorgeix donant seguretat a la persona. Tal com deia Mitchell (2018:299), *"quan més vulnerable et sentiràs serà el període entre l'assaig tècnic i l'estrena. El fet que acosti les primeres representacions amb públic, t'afectarà d'una manera o altra, per més estable o feliç que et sentis..."*. L'autonomia en teatre s'entén com la capacitat de prendre decisions en escena i en situacions difícils de forma individual o col·lectiva, de la mateixa forma que és present en el procés de creació de l'espectacle.

La **perseverança** és un factor imprescindible per fer teatre i aconseguir estrenar el muntatge planificat. L'esforç que generen els joves serveix per superar reptes amb el teatre, com

perdre la por escènica, vèncer la vergonya i presentar-se davant el públic, desfogar-se sense ràbia en escena, socialitzar-se, ser més alegre i aprendre a interpretar. Els adolescents superen les seves expectatives i cerquen qualitat artística en els seus espectacles, dins les seves possibilitats. La matèria de teatre ensenya els joves a submergir-se en els diferents oficis teatrals, i a relacionar-se amb artistes teatrals. Els joves identifiquen l'esforç i la perseverança que necessita una companyia de teatre per funcionar i s'adonen que el teatre no és només improvisació, això és només una part, però hi ha molts afers a tenir en compte, cal perseverar en els assajos per a que tot surti bé, tothom treballa i es compromet amb el projecte. La perseverança està relacionada amb la cultura de l'esforç, és la virtut de persistir i aconseguir els objectius marcats inicialment. Freinet en González (2016) proposa activitats per millorar la relació professorat-alumnat com la de desenvolupar el sentiment d'esforç personal de l'alumnat i mantenir l'actitud de superació personal constant.

Per concloure la dimensió socioemocional, Ruiz (2020) anomena tres factors emocionals de l'aprenentatge: Les **emocions**, que modulen l'aprenentatge; les **creences**, que són el judici propi sobre la capacitat i la **motivació**, totes tres depenen del valor subjectiu i de l'expectativa relacionada amb l'autosuficiència. En el concepte d'autosuficiència és molt important la perseverança perquè si la persona considera que pot realitzar la tasca proposada s'esforçarà i obtindrà bons resultats, però si el judici que realitza vers la seva capacitat és negatiu, no hi haurà esforç ni implicació en la tasca. Concloure les activitats teatrals amb una representació ajuda a enfocar l'esforç de tot el que s'aprèn i es treballa durant el curs, però no és l'objectiu principal del teatre en l'educació, el procés d'aprenentatge en sí és el viatge pedagògic que es busca i els resultats són un producte que no els ha d'angoixar, tot al contrari l'han de viure com una tasca assolible i plaentera.

10.2 Dimensió artística

De la dimensió artística se'n extreuen cinc aspectes rellevants al realitzar teatre. El principal aspecte és que el teatre proporciona a la persona la possibilitat de desenvolupar **pensament crític** de manera artística. El teatre desperta consciència i responsabilitat cap a l'art i en general vers la conducta humana, per tant la persona aprèn eines per imitar i imaginar noves formes d'interrelació i comunicació amb el grup de teatre i amb l'audiència. La **creació** contribueix a l'elaboració de nous llenguatges artístics per comunicar-se amb el públic, en conseqüència es detecta una millora en l'**expressió** artística, tot potenciant l'**habilitat**

artística. Dintre d'aquests aspectes rellevants cal prendre consciència de la importància de la **qualitat artística** amb la què es treballa. La persona que proporciona els reptes en el teatre, sigui dins la docència o en la direcció teatral ha d'estar formada tant artísticament com pedagògicament per realitzar un acompanyament qualitatiu.

El teatre activa el **pensament crític** dels adolescents, ja que reflexionen sobre les activitats realitzades, identifiquen com es senten i proposen noves intervencions artístiques. El tancament de les sessions teatrals amb una roda en la que es pregunta com s'han sentit ajuda a escoltar-se i a reflexionar sobre la pràctica teatral. La capacitat de reflexió dels adolescents s'incrementa a mesura que el seu cervell madura, per tant els adolescents entre 14 i 16 anys, presenten un canvi maduratiu molt significatiu, tot i que depèn del ritme de creixement de cadascú. S'entén el pensament crític com la capacitat per observar, reflexionar, interrogar, examinar i avaluar la pràctica artística d'altres companyies de teatre i la pròpia. Dit d'una altra forma, el pensament crític busca ensenyar l'art de la reflexió a través d'habilitats cognitives. En el mateix sentit, González (2012) convida al canvi en l'educació i dona valor a desenvolupar la consciència de la persona, per a que tingui una ment oberta, flexible i pugui acceptar el canvi cognitiu, emocional i conductual. El pensament crític és un tipus de pensament que inclou la capacitat de raonar i reflexionar, tot analitzant les situacions per aprendre a actuar d'una manera fonamentada. Acaso i Megías (2017) pensen que el desafiament educatiu crític ha d'implicar pensar per combatre l'ensinistrament en competències i habilitats per al mercat, l'objectiu que es marquen, no és promoure una actitud contemplativa, sinó transgredir la relació consumidor-espectador, i començar a pensar com afecta la pròpia relació amb les coses, amb el món i amb els altres.

Amb el teatre, els joves guanyen en **expressió**, han après a improvisar i disposen de més recursos artístics. Els joves també aprenen a escoltar-se en escena, tothom té el seu moment per sentir-se protagonista, perden la vergonya, interactuen, empatitzen amb els personatges i es respecten treballant en equip. Els joves gaudeixen fent teatre i la seva implicació artística es veu incrementada. En les improvisacions, els joves se senten lliures d'inventar situacions en un temps limitat i efímer, sense tenir cap compromís en el futur d'aprendre un text. Però no a tots els joves els agrada improvisar, a alguns els bloqueja el no control o els sobrepassen els prejudicis vers la pròpia actuació. A mesura que les practiquen s'incrementa el gaudiment. Com hem dit abans, el teatre és inclusiu ja que alumnes que presenten alguna discapacitat troben un lloc al grup, es potencia la diversitat i la riquesa que

la inclusió aporta. Tothom pot participar en el teatre, segons les possibilitats dels joves faran una feina o una altra. Motos (2020) també verbalitza, després d'analitzar el cas pràctic del "Teatre inclusiu" de l'Associació de Síndrome de Down de les Palmes, que el teatre no entén de barreres, perquè "brinda l'oportunitat de compartir un espai col·lectiu que facilita la interrelació" i per l'autor, el teatre a més de fomentar la creativitat, l'expressió corporal i la comunicació també fomenta la qualitat de vida.

L'expressió artística és la interpretació per mitjà de diferents llenguatges artístics, com l'ús de la veu, el gest, el cos, els instruments o la plàstica per comunicar pensaments, sentiments o desitjos. Cada persona pot utilitzar el seu propi llenguatge artístic. En la matèria de teatre es mesura la iniciativa que tenen els joves per improvisar utilitzant diferents recursos artístics que els ajudin a socialitzar-se i a crear. Citant a Bueno (2018), és imprescindible la formació artística a qualsevol edat, perquè estimula zones del cervell sociabilitzadores i creatives, i després l'experiència pot servir per a altres tasques de la vida.

L'expressió i el llenguatge amb què es comuniquen les persones, són cultivades en el teatre. L'alumnat, amb el teatre, incrementa la seva capacitat per discernir diferents llenguatges artístics que s'utilitzen en un espectacle. L'alumnat a més d'experimentar en la pròpia pell la vivència teatral, valora positivament el tracte amb professionals teatrals, els quals inspiren l'alumnat a descobrir diferents llenguatges artístics.

Fent teatre els adolescents aprenen a separar les emocions personals de les emocions del personatge, un fet necessari per a la salut mental de la persona com indica Chejov¹³⁷ (2017). Els alumnes desenvolupen la capacitat de crear personatges portant-los a escena a partir del cos, la veu, el gest i l'originalitat. Mantovani (2014:40) assegura que "les activitats dramàtiques permeten representar el món simbòlicament en formes que comprometen conjuntament l'intel·lecte i les emocions". Els joves són conscients del cost de la interpretació i es mostren realistes, saben que encara no són grans intèrprets però al mateix temps són optimistes, perquè la millora en la seva actuació és evident al llarg del les classes de teatre. Als joves els agrada el treball més íntim, d'introspecció en un mateix, per posteriorment traslladar-lo a l'escena, perquè al treballar la pròpia veritat transmeten amb una emocionalitat pura. A l'adolescència, la inseguretat està molt present, per això

¹³⁷ Michael Chejov (San Petersburg, 1891-Beverly Hills, 1955) actor, director, escriptor i pedagog teatral, nebot d'Antón Chéjov, de gran influència pels actors.

necessiten que els adults els acompanyen, i no deixar-se emportar per l'emoció del moment. D'aquesta forma aprenen a enfocar la vida cap a un benestar comú i propi.

Els adolescents incorporen al seu bagatge artístic noves tècniques, reflexionen sobre la intenció de l'espectacle i es pregunten sobre la necessitat de fer aquesta obra. Aquest exercici contribueix a l'excel·lència artística perquè millora les escenes que han projectat cercant la qualitat artística. La **interpretació** és l'art de representar algun paper en una obra a través de l'entrenament actoral que utilitza diverses tècniques d'actuació. En Khan (2019), Naharin explica la seva experiència en la interpretació de coreografies, per a ell la coreografia ideal és la que sorgeix en connexió entre els ballarins que la interpreten, els cossos es van adaptant sense canviar l'essència. Per tant la connexió entre els joves fa que millori l'actuació de l'obra. El bon ambient entre els joves afavoreix les produccions qualitatives perquè les relacions humanes són properes i constructives, com és el cas del treball creatiu del què parteix la companyia Peeping Toom (2021), que treballa temes d'introspecció en dansa com les relacions de parella, on apareixen emocions de soledat, absència, alegria, tendresa...

El treball de les interpretacions a partir d'emocions viscudes, ajuda els joves a connectar-se amb el personatge, i a mesura que les evoquen i comencen a treballar la imaginació, els costa menys entrar en els personatges i en el seu context, Chejov (2017) defensa que un actor o actriu pot interpretar qualsevol paper encara que no l'hagi viscut, la imaginació és un recurs essencial juntament amb l'observació i la investigació del personatge. Per una altra banda, el treball memorístic que s'utilitza en les Arts Escèniques fomenta la pràctica de l'evocació que anomena per assimilar un aprenentatge (Ruiz, 2020). Al teatre és necessari recordar les posicions corporals, el lloc dels objectes, la música, el text, el treball dansístic en escena, és un treball que exercita activament la memòria, per tant ajuda al desenvolupament dels adolescents.

El teatre aporta a alguns adolescents una oportunitat nova per eliminar etiquetes, com la de "no serveixo per l'estudi", per adonar-se'n que són vàlids actuant, improvisant o creant. Per aquest motiu, s'impliquen més en la matèria i mostren interès per millorar la tècnica artística. L'alumnat aprèn amb el teatre a estar en contínua alerta, perquè actuar requereix saber què passa en cada moment en escena i intervenir, aquest és un exercici que desenvolupa la flexibilitat cerebral. Per Acaso i Megías (2017) les etiquetes no són vàlides a l'educació,

parteixen del concepte que les pràctiques autònomes dels individus són generadores de coneixement, com expliquen en Art Thinking, un moviment de visibilització de l'autoria de les accions artístiques, del pensament crític en l'art i de transformació generant coneixement sobre qualsevol tema a través de les arts.

A l'hora de treballar un espectacle, la majoria d'adolescents prefereixen interpretar una obra de **creació** col·lectiva (d'autoria pròpia) que una obra escrita per un dramaturg o dramaturga. Respecte a aquest tipus de creació, Mantontani (2014) defensa que la creació d'un espectacle inclou discutir, investigar, formular preguntes, pensar, compartir idees i experimentar amb diferents tècniques per comprendre les situacions dramàtiques plantejades, per tant el teatre de creació és un espai perfecte d'exploració de la pròpia identitat. En canvi, una minoria de joves, prefereix treballar un text escrit i centrar-se en la creació dels personatges proposats. Malgrat que treballar textos elaborats per uns professionals proporciona, als adolescents, uns models dramàtics claus per a una futura creació pròpia o col·lectiva. Treballar un text ben elaborat els ajuda a entendre el fil argumental, a identificar els conflictes, les urgències dels personatges i la intenció de la direcció, de l'escriptor, del dramaturg o dels intèrprets. És imprescindible que els adolescents vegin i llegeixin teatre per impregnar-se de l'essència de l'escena i familiaritzar-se dels oficis que acompanyen aquesta art efímera i vivencial.

Poder treballar amb artistes teatrals al centre, fomenta un increment artístic que beneficia tota la comunitat educativa. Bamford (2009) ja defensava la interacció de l'educació amb artistes per estimular els adolescents a introduir millores en la seva interpretació, la interacció artista-docents-alumnat dirigeix l'educació cap a una excel·lència o cap a la millora de la qualitat artística educativa, ja que els professionals aporten experiència i tècnica. Però, per a que la comunitat educativa del centre adquireixi cultura artística i concretament cultura teatral, cal consumir teatre i tant el centre educatiu com els ajuntaments hauran de potenciar que els joves tinguin una programació en Arts Escèniques de qualitat per poder transmetre aquest valor a altres generacions futures. Les activitats teatrals enriqueixen les relacions al centre, motivant i creant noves sinergies.

L'alumnat exercita amb el teatre **l'habilitat artística**, és a dir, desenvolupa les actituds vers l'expressió artística, la destresa pot ser heretada, però sobretot es desenvolupa amb l'aprenentatge i l'esforç. Cada persona té habilitats artístiques més o menys

desenvolupades. Com diu Ruiz (2020), les habilitats s'exerciten, i si no hi ha esforç, els resultats no seran satisfactoris. Així doncs, el teatre sense esforç obté uns resultats que no disposen de la qualitat artística buscada. Els adolescents descobreixen amb el teatre altres factors escènics que contribueixen a la seva elaboració, com el vestuari, la il·luminació, l'escenografia, l'atrezzo... Disposar d'una aula creativa on poder experimentar amb focus, instruments, escenografia i caracterització dels personatges dignifica el treball que realitzen. Cal incidir en la necessitat de tenir espais adequats que afavoreixin la creació. La creació artística és l'aprenentatge per part dels adolescents per engegar productes artístics amb autonomia, amb iniciativa i a més es valora la capacitat i la sensibilitat dels adolescents per fer servir altres factors escènics. Per aquesta raó, Calaf i Fontal (2010) afirmen que l'educació artística serveix per a ser creatius, aprendre a crear produccions artístiques i saber conèixer, comprendre, respectar, valorar, tenir cura, gaudir i transmetre tant les pròpies creacions com la dels altres artistes de totes les èpoques, les quals són prioritàries en l'educació.

Els adolescents, en general no disposen d'una desenvolupada **habilitat artística**, són aprenents i molts no han fet mai teatre i potser en un futur, una gran part d'ells no aprofundiran en aquesta art professionalment, però el treball presencial i emocional que viuen fent teatre els proporciona satisfacció personal i grupal, la qual és imprescindible per als adolescents en la recerca de la pròpia identitat. Per aquest motiu, l'educació ha d'incloure qualitat artística en el seu ensenyament, perquè és una necessitat social, l'alumnat posa intenció en el que fa i reflexiona sobre el que vol expressar al món, tanmateix els adolescents han de desenvolupar tècniques artístiques i destreses a partir d'una educació teatral de qualitat. Per valorar els espectacles, en la Universitat d'Aarhus, els investigadors Hannah, Langsted i Rørdam (2003), van descriure que existeix qualitat artística, quan es dona la combinació equilibrada entre tres factors bàsics: la intenció, les habilitats i la necessitat.

La **qualitat artística** calibra el valor artístic del treball teatral realitzat al centre educatiu. L'Organització Internacional per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OECD, 2018) impulsa el canvi educacional i dicta que l'educació de qualitat ha d'alimentar la indagació, la curiositat, l'esperit crític, la creativitat i el compromís social i que ha d'arribar a infants i joves, però sobretot, anomena els adolescents perquè el canvi a l'Educació Secundària representa un trencament de currículum que molts centres no estan disposats a

oferir. Per a donar una qualitat artística cal incloure també formació artística professional del professorat.

El projecte teatral al centre educatiu, ESOACTUEM, potencia les Arts Escèniques a tots quatre nivells, de primer a quart de l'ESO sempre buscant la qualitat artística seguint el model de Mantovani (2014) amb el seu sistema de teatre evolutiu per etapes de vida. Amb l'assignatura optativa de *Joc Dramàtic* a primer d'ESO, l'alumnat encara necessita madurar i el joc simbòlic encara els motiva, a partir de diferents tècniques teatrals van descobrint el seu cos, el seu volum, la seva veu, l'ombra i la presència escènica. A segon de l'ESO s'incrementa la complexitat, es combina l'optativa obligatòria de Cultura Clàssica amb el teatre i es dona l'optativa de *Khatarsi*, una purificació emocional a través del teatre. A tercer d'ESO, el teatre s'ha vinculat amb l'optativa obligatòria d'Emprenedoria, i estudien els oficis teatrals per poder crear una empresa de teatre. Finalment, a 4t d'ESO, es dona la matèria curricular optativa d'*Arts Escèniques i Dansa*, la qual engloba tot l'après anteriorment i evoluciona cap a una millora en la qualitat artística. La participació en les activitats teatrals del centre per part de la comunitat, amenitza i enriqueix la convivència i culturitza la societat on conviuen els joves.

Els adolescents són capaços de construir escenes utilitzant la **creativitat i la imaginació**. L'alumnat genera la capacitat per aportar idees i innovar en projectes teatrals. Les improvisacions teatrals necessiten agudesa i rapidesa en les propostes d'escena i els joves desenvolupen destresa utilitzant la pròpia creativitat i imaginació per elaborar escenes amb diferents conflictes reals o imaginaris.

El joc sociodramàtic mesura la capacitat que tenen els adolescents per utilitzar el joc lliurement, és una eina per a les improvisacions dramàtiques, que impliquen compromís i diversió. El joc és una eina essencial per introduir aprenentatges amb plaer. Els adolescents viuen en una zona de conflicte davant les activitats de joc, hi ha alguns que les veuen infantils i es neguen a participar-hi i d'altres estan entusiasmats amb el joc, depèn molt de la maduresa i l'acceptació de cadascú. Quan superen aquesta fase, no fan cas dels prejudicis dels altres. Com diu Piaget (1964), l'adolescent, amb la naixent personalitat, es col·loca entre les persones grans com igual, però encara se sent diferent. Quan l'alumnat és un infant actua a través del joc, sense donar importància al públic, sinó que actua pel pur plaer de jugar, però en l'adolescència, es busca veracitat en l'actuació i els joves prenen

consciència del públic. El joc es un mitjà per sociabilitzar-se i és transmissor de cultura quan s'afegeixen les accions dramàtiques.

10.3 Dimensió sociocultural

De la dimensió sociocultural s'extreuen quatre aspectes com a més rellevants, el teatre proporciona **benefici a la comunitat educativa** que **participa** fent i consumint teatre. El sentiment d'**empatia** s'aguditza perquè el teatre porta a l'**acció i a la cohesió** de grup. A continuació es desenvolupen els aspectes més cabdals de les categories destacades.

El centre educatiu participant en la investigació manté una estructura jeràrquica en la seva organització, com alguns dels centres educatius públics de l'estat. El sistema organitzatiu superior anomenat en la teoria de Laloux (2016), sistema Teal, és l'ideal per a un centre educatiu, ja que cada membre de la comunitat aprèn a autogestionar-se i a treballar per la plenitud de les persones que la formen. L'inici per apropar-se a aquesta utopia és apostar per una bona convivència al centre. Les accions teatrals per a tota la comunitat educativa contribueixen a incrementar i enriquir la comunitat. Segons la teoria d'organitzacions de Laloux (2016), el centre educatiu participa i se situa entre el nivell 2 (d'organització d'assoliment) i el nivell 4 (d'organització pluralista). Als centres educatius petits, del voltant de 200 alumnes, la calidesa humana és present perquè tothom es coneix i aquest és el motiu que permet el desenvolupament de valors pel benestar comú. Tanmateix, a l'Educació Secundària les famílies normalment no estan tan implicades en els centre educatius i ni adolescents ni docents estan preparats per una bona autogestió educativa. Malgrat que s'estan generant canvis en l'educació, és imprescindible formar adequadament els docents, en innovació. El professorat té diferents ritmes d'assimilació de les novetats i hi ha un sector que es resisteix a l'aplicació d'innovacions perquè el que fa li funciona. La flexibilitat mental que es demana als adolescents, també és primordial en els adults que els acompanyen en el procés educatiu. La negació, per part dels docents, en aquest tipus treball més holístic i integratiu dificulta la seva implementació, tot i això, l'educació es troba en el camí de canvi i cal aconseguir que els docents se sentin còmodes i aprenguin a cedir més autonomia als adolescents per aconseguir l'autogestió dels joves a l'hora d'escollir el que volen estudiar i a treballar en equip, com a propòsit evolutiu. En la teoria sobre l'evolució de les organitzacions que proposa Laloux (2016) es diferencien cinc estats:

1. L'estat més bàsic, anomenat tribu, hi ha un líder i la resta el segueix.

2. L'estat conformista existeix una jerarquia estable i aquí se situa el **sistema tradicional escolar**.
3. L'estat d'assoliment o màquina, hi ha una meritocràcia.
4. L'estat pluralista de comunitat, les persones s'associen per grup d'interessos.
5. L'estat més alt d'evolució de l'organització s'anomena **nivell Teal** o de sistema viu, és un nivell d'autogestió, propòsit evolutiu i plenitud.

El centre educatiu investigat es troba entre l'estat d'assoliment i el pluralista, malgrat que es desitjaria arribar al nivell Teal.

La **participació** en les activitats teatrals catalitza una millora en la convivència del centre. Els adolescents senten que són escoltats i aprenen a crear i a mostrar els seus espectacles, malgrat que es pot observar que els joves són volubles amb les emocions i depenen del seu estat anímic per participar activament. El compromís dels adolescents canvia a mesura que s'impliquen en el grup i s'il·lusionen pel que fan. Les improvisacions són una de les activitats preferides, perquè en elles no hi ha prohibicions, tot és vàlid, poden crear un món imaginari, es desfoguen, riuen, reinventen personatges i tenen la llibertat de jugar a ser uns altres, sense restriccions. Motos, Navarro, Ferrandis i Stronks (2013:11) remarquen la importància que té el teatre en l'educació perquè les tècniques teatrals són un recurs imprescindible: "el teatre per ser un art col·lectiu ens serà molt útil com a instrument de mediació en la resolució de conflictes i les tècniques dramàtiques ens serviran per posar en marxa tallers de dimensió literària on poder donar una dimensió pràctica a tots els gèneres literaris". Cal reconèixer la importància d'una formació en art per aprendre a traslladar el llenguatge artístic a escenes quotidianes de vida, aportant vocabulari artístic a les pròpies experiències i en les relacions interpersonals. Perquè el vertader sentit del teatre és ser vehicle de conscienciació del món en el què s'habita, es conviu i es gaudeix.

Per motivar la comunitat educativa calen propostes atractives, sempre en l'oferta dels reptes, cal que siguin aconseguibles en un temps concret per tothom. Un excés d'exigència genera rebuig. Les obres col·lectives que es proposen, per interpretar la comunitat educativa, cal que incentiven la participació de famílies, docents, membres PAS i adolescents. La participació de les famílies en l'obra de teatre col·lectiva del centre és reduïda, malgrat que les que actuen aporten qualitat artística al projecte perquè la majoria són professionals teatrals i això proporciona rigor artístic. Potser per aquest motiu d'altres famílies no

participen, pel prejudici que tenen a fer-ho malament. L'increment de la participació i de la qualitat de l'actuació dels participants ha millorat cada curs acadèmic. Aquesta activitat teatral col·lectiva és un exemple d'implicació artística transgeneracional. Tal i com afirma la IOC (2010b), al context educatiu també coexisteixen diversos grups socials: Professionals, familiars dels infants i joves... tots formen part de la comunitat educativa perquè tenen interessos comuns, per tant la participació per aconseguir-los, és vital.

Boal (2004:95) amb el teatre de l'oprimit (TO) tenia com objectiu no arribar a un equilibri tranquil, sinó al desequilibri que comporta passar a l'acció, a la dinamització: "L'acte de transformar és transformador!; transformant l'escena em transformo". El teatre és un acte transformador que fomenta l'**acció i la cohesió** en la comunitat. Les relacions establertes en el grup de teatre han millorat la convivència també fora de les classes de teatre. Els joves, quan actuen, s'obliden dels conflictes entre ells, per no interferir en la interpretació, i aquest comportament els ha incrementat l'assertivitat entre ells, per tant, busquen solucions dins l'escena de manera conjunta i col·laborativa. Les dinàmiques d'escalfament utilitzant jocs dramàtics creen cohesió. Amb el joc dramàtic es potencia la rapidesa, l'atenció, l'escolta i la cura dels altres, són exercicis que treballen l'inconscient, sense exercitar la raó, només treballen la corporalitat i l'emocionalitat del moment, fent les activitats inclusives i estimulants. Aquest treball d'estimulació en l'aprenentatge ja era defensat per Parellada i Traveset (2014), els quals afirmen que l'escola és un espai de comunicació, d'interacció fluida, no només serveix per transmetre informació. Per aquest motiu s'ha de fomentar la xarxa entre tots els components de la comunitat educativa i incloure a la família. L'acció i cohesió analitza la capacitat d'unió del grup en la pràctica teatral. Hi ha adolescents que tenen facilitat per l'actuació i són generosos en escena, la qual cosa convida la resta a que participen i s'integrin. Hi ha d'altres joves que es deixen emportar pel que passa en escena i comencen les activitats més passius que actius. Un altre tipus d'adolescents reclamen tota l'atenció sense saber escoltar els altres companys i demanen protagonisme absolut. Convé fer ressaltar, que segons els resultats, en edats menys madures, com a primer de l'ESO (12 anys), aquest tipus d'adolescents més egòlatres abunden, però a mesura que adquireixen consciència en l'actuació, s'adonen que és avorrit actuar sol, o només amb amics, per això comencen a abandonar el despotisme del joisme¹³⁸ i aprenen a incloure tot el grup, perquè descobreixen que la diversitat enriqueix l'escena.

¹³⁸ Joisme: estat psicològic d'exaltació del jo a partir de l'ús desmesurat de la pròpia imatge i la pròpia persona.

Els adolescents s'adonen que el treball actoral i el llenguatge artístic que utilitzen les Arts Escèniques, no són tan fàcil de dominar, requereixen anys d'estudi i experiència, i els joves han realitzat, només, un tast de la professió. Tot i que per als joves, sortir a escena en un espectacle amb públic, és un repte quasi inassequible en un principi, per vergonya i inseguretats, finalment demostren valentia i estrenen amb èxit l'espectacle davant un públic. Perquè l'èxit no és que surti tot perfecte, sinó l'evolució teatral que han assolit fins arribar a aquest moment.

Quan algun jove no es compromet amb el grup i és absent a l'obra, l'espectacle queda incomplet, falta aquella presència i pot portar a la inestabilitat el grup, però malgrat els imprevistos d'última hora el grup aprèn a reorganitzar-se i assumeixen el paper de la persona absent. En el dia de l'estrena sempre surten contratemps que s'inclouen dins del procés d'aprenentatge, tot estimulant la resolució de conflictes, i enfortint al grup. L'experiència de treballar davant el públic és una condició *sine qua non* per a que existeixi teatre. Núñez i Navarro (2007) consideren que el teatre ha d'enriquir el desenvolupament de la persona, implementant la capacitat de relació amb el món sociocultural que l'envolta, per descobrir diferents registres comunicatius.

El teatre aporta gran **benefici** a la comunitat educativa, tant experimentant-lo, com llegint-lo o observant-lo. La interacció d'internivells en l'àmbit teatral ajuda els adolescents a relacionar-se amb companys de diferents edats, la qual cosa genera noves sinergies de treball, és el que s'anomenen classes obertes. Aquestes dinàmiques teatrals fomenten l'escolta, el respecte per la feina de cadascú i la valoració de l'esforç fet, incrementa el grau de satisfacció de tots els participants. Poder reflexionar sobre la pràctica teatral d'altres i de la pròpia, fa que l'alumnat se senti més humil i creixin les ganes de superar-se. El benefici del teatre al centres educatius genera un treball emocional, artístic i social. Quan la comunitat participa en una activitat teatral conjunta, la sensació de formar part d'un "tot" artístic i de crear conjuntament una obra, alimenta l'ànima i l'esperit, és una sensació de plenitud que es genera en moments de comunió amb la massa social. En la mateixa direcció, Bamford (2009) explicava que per trobar l'èxit en l'educació artística s'ha d'implicar tota la comunitat educativa en relació amb professionals de l'art, i així poder crear sinergies entre tothom per enriquir-se. El teatre serveix als adolescents per millorar la comunicació: Parlar, narrar, reflexionar i sentir que no són únics, que els seus dubtes són experimentats per altres adolescents, per tant, compartir-los alleugereix i purifica l'individu. Motos (2003), contribueix a explicar les diferents aplicacions que té el teatre i els seus beneficis. En l'àmbit

de la psicoteràpia, s'adona que el teatre millora les capacitats sensorials i perceptives, allibera records d'experiències dramàtiques i aporta confiança i seguretat a la persona.

Per altra banda, Dweck (2019) elabora la distinció entre dues mentalitats d'aprenentatge: Mentalitat fixa i mentalitat de creixement. Les persones amb mentalitat fixa són les que pensen que es neix amb habilitats i que malgrat que s'esforcin no canviaran. Un exemple d'aquesta mentalitat són alumnes que davant la llargada d'un text teatral renuncien a continuar creant el personatge. Els joves tenen por a no poder superar-ho. En canvi, les persones que adopten una mentalitat de creixement són aquelles, que davant les dificultats, entenen que les equivocacions formen part de l'aprenentatge. Els fracassos es transformen en oportunitats per millorar. Davant la dificultat d'un text teatral, dediquen més esforç i temps fins aconseguir el seu objectiu a escena. Els joves s'adapten al medi que els envolta, per aquest motiu el teatre és un benefici tant individual com comunitari. Un dels objectius que el centre educatiu proposa amb les Arts Escèniques és promoure l'acolliment cultural, emocional i artístic.

La comunitat educativa valora gratament les pràctiques teatrals com a motor de canvi, de connexió i de creació al centre. L'objectiu de la matèria de teatre no és crear actors i actrius, sinó que l'alumnat pugui obtenir un bagatge cultural amb diferents llenguatges artístics per poder expressar-se lliurement i que sigui capaç de valorar-los en qualsevol activitat artística que visiti o faci, és a dir, promoure consciència artística. En definitiva, es busca que els adolescents siguin consumidors de cultura i puguin reflexionar a través del que han experimentat. Si per altra banda, als joves els interessa el teatre i s'hi volen dedicar a ell, seria un gran triomf social, ja que potenciar artistes en una societat capitalista que inculca als joves el materialisme és un èxit. Anar rescatant passions és una feina de l'educació, si es vol formar persones felices. Cadascú ha de somiar i enfocar en allò que li generi motivació interna, allò que el mou. La majoria de joves opten per altres estudis i el teatre es converteix un hobby, però almenys l'educació els ha inculcat respecte i amor per les Arts Escèniques, i la cultura en general.

D'altra banda, cal fer un esment específic més enllà del benefici social del teatre i donar-li lloc a la **necessitat social**. Amb el suport socioeducatiu teatral no només es beneficien els adolescents, sinó les famílies i l'entorn: La comunitat. D'aquesta manera, la comunitat tindrà una altra eina per canalitzar emocions, desenvolupar el coneixement artístic i relacionar-se

transgeneracionalment. Com diu González (2016:62), “necessitem fer entendre que l’art és de tots i per a tots i que el teatre disposa d’unes dimensions no només formatives, sinó també creatives, que reclamen ser valorades i difoses”.

Les Arts Escèniques atenen un perfil d’alumnat amb interessos artístics, per aquest motiu, els equips directius educatius han d’apostar per una línia de treball que potenciïn el teatre de manera opcional. Al currículum de l’ESO falta especialització per part del professorat competent en aquesta matèria, per tant, els centre educatius no poden oferir la matèria de teatre si el professorat no té la voluntat i la formació per impartir-la, malgrat que és una matèria que enriqueix la persona des d’un ventall de fronts: Artístics, culturals i emocionals. Moron (2011), va reconèixer que l’educació artística està infravalorada, i Vieites (2014b) evidencia que a l’ESO no hi ha matèries vinculades amb l’educació teatral, només alguns centres aconseguen instaurar optatives teatrals o són introduïdes com a matèries extraescolars. Per tant, si un equip directiu és sensible a les arts i vol potenciar-les, no només les arts plàstiques i musicals, sinó també les Arts Escèniques i la Dansa, caldrà que disposi de professorat interessat en impartir-les, perquè l’especialitat en Arts Escèniques no està reconeguda pel Departament d’Educació.

Els inicis de proposar activitats teatrals per la comunitat són difícils, però quan es normalitza, la **cooperació** va *in crescendo* any rere any. La contribució econòmica per adequar una aula creativa per part de l’associació de famílies (AFA) també és considera cooperació. La rebuda de la matèria de teatre és bona però cal fer un esment de les **tempestats emocionals** dels adolescents, anomenades per Bach (2008), perquè en algun moment, els joves es neguen a participar i a cooperar amb el grup. Les experiències negatives també són un gran aprenentatge, pel que fa a la gestió de lidiar amb la seva emocionalitat de malestar. Amb la no cooperació, els joves mostren l’altra cara de l’adolescència que també existeix, la part de la negació i moltes vegades és causada per la inseguretat en la què es troben els adolescents, tal com afirmava Ruiz (2020). Amb el teatre s’ha valorat positivament el **treball en grup** ja que tothom disposa d’un rol i crea espais de confiança i complicitat on es respecten i superen reptes de manera grupal. Els adolescents necessiten suport emocional, els docents tenen la funció d’encoratjar-los per aprendre a confiar en ells mateixos, és totalment imprescindible tenir cura per part dels docents del material sensible dels joves que busquen l’aprovació i la validació constant, per això quan els vincles que s’estableixen són forts amb el docent, els joves se senten segurs i enfocats. La relació docent-alumnat ha de

ser harmoniosa, si l'alumnat sent que el docent està implicat, respon amb una major **cooperació**. Els adolescents estan contents amb la relació establerta en el grup i amb la diversitat de les activitats teatrals realitzades. Les activitats teatrals internivells ajuden a recordar, entendre, aplicar, analitzar, avaluar i crear tal i com proposa la taxonomia de Bloom (1956). L'anàlisi i la reflexió exercitades amb el teatre, estimulen la raó, com afirma Bamford (2009), l'educació artística estimula el pensament artístic, consolida l'aprenentatge de la identitat cultural, augmenta la satisfacció personal i el benefici emocional.

Per concloure, es tracta l'empatia que és present a les tres dimensions investigades; en la dimensió socioemocional, les persones necessiten escoltar-se i entendre's amb la resta de companys; en la dimensió artística, ser empàtic és imperatiu per entendre el que l'artista ofereix i per commoure al públic; i en la dimensió sociocultural, l'empatia és bàsica perquè és la capacitat d'escolta dins un col·lectiu social. L'**assertivitat** i l'**empatia** també s'aguditzen amb el teatre. Les activitats teatrals proposades a la comunitat generen coneixença i empatia en els seus participants. L'objectiu d'aquestes activitats és incrementar el nivell cultural teatral, compartir reflexions culturals, fomentar llocs amables de trobada per la convivència dels membres del centre tot creant noves sinergies, fomentades per una ment flexible i oberta a les oportunitats. S'ha comprovat que aquests espais conviden els adolescents a que s'impliquen i així les famílies tenen l'oportunitat de crear vincles nous amb els seus descendents en l'institut. L'empatia acaba envaint aquests nous espais de comunicació cultural entre la comunitat educativa. Els joves aprenen a respectar cada experiència narrada per cadascú, a escoltar-la deixant l'espai necessari d'assimilació emocional. Els adolescents experimenten catarsi emocional o de purificació als espectacles ja que se senten identificats amb el que exposen i això significa que són flexibles i respecten les idees i decisions de la resta. Maturana (2001) assegura que educar és conviure amb l'altre, per potenciar una conducta prosocial i en la mateixa sintonia; Bisquerra (2009) exposa que qui educa és tota la comunitat, per tant per poder viure en societat, cal comunicar-se amb la resta de persones sense ferir-les, respectar-les i expressar tot el que sent un mateix. Malgrat que el teatre millora el respecte vers els altres, a alguns adolescents els costa rebre consells per millorar la interpretació, i de vegades no estan preparats per aquesta proposta, perquè encara tenen una mentalitat fixa, no es deixen aconsellar i rebutgen aquesta nova informació que se'ls suggereix. Per tant, es tornen a diferenciar dos pols en la tipologia d'alumnat, qui rep les valoracions i suggeriments com una amonestació, i l'alumnat que ho rep amb veu constructiva i ho aplica a la seva vida. La receptivitat és la

capacitat de rebre impressions d'altres, el fet d'estar obert o disposat a rebre suggeriments, idees, conceptes o experiències, en el sentit teatral. Saber com el públic rep l'espectacle ajuda a millorar la interpretació. Ruiz (2020) explica de quina manera el cervell aprèn, el coneixement es construeix a sobre de la informació prèvia que es té, quan arriben noves informacions la persona contrasta amb el que té i si no està preparat per assimilar-ho (potser li falta maduresa), es troba amb una incongruència emocional i rebutja la nova informació. Les AE contribueixen a despertar empatia entre els membres de la comunitat i aporten maduresa, tot generant interès als joves per la cultura teatral i apostant per la creació col·lectiva. El teatre té el poder d'establir connexions i compromisos per canviar, provocar, commoure i educar al llarg de la vida tant personal com social.

A mode de resum es mostra a la taula 34 les contribucions del teatre a cadascuna de les dimensions investigades.

Taula 34. Contribució del teatre en les tres dimensions: SE, A i SC

DIMENSIÓ	CATEGORIA	CONTRIBUCIÓ DEL TEATRE: MIRALL DE VIDA
Dimensió socio-emocional	MOTIVACIÓ/SATISFACCIÓ	Es potencia la confiança, la seguretat, la pèrdua de la vergonya, es redueix la por escènica. Descàrrega neurohormonal de plaer i optimisme.
	INTERESSOS (Intenció)	Es plantegen els temes humans universals: Futur, estudis, treball, amor, sexualitat, concepte de gènere, amistat, acceptació. Anàlisi de la intenció amb la que es proposa l'espectacle.
	REGULACIÓ EMOCIONAL	Apareix maduresa emocional enfrontada al joisme i l'ego. Pèrdua de timidesa, es fomenta la constància, l'entusiasme, el domini en escena, la fermesa i la sortida del confort o dels judicis. Passos per modular les emocions: Percebre, reconèixer, comprendre, acceptar i regular.
	ADAPTABILITAT	Es desperta el sentiment d'integració o marginació. L'aclimatació de la persona a l'entorn i al grup. Desenvolupant el bon ambient, la confiança, la confessió i la purificació (catarsi).
	AUTONOMIA	Incentiva el sentiment de llibertat i proactivitat. Es reconeix el valor d'autosuficiència en escena i d'iniciativa. Se suscita a la superació.
	ASSERTIVITAT	Recerca de la resolució dels conflictes en escena, regulant la impulsivitat es canalitza la ràbia en art. S'encoratja a l'escolta personal i grupal.
	RECEPTIVITAT	S'estableix connexió amb l'audiència, interacció amb el públic sense por. Acceptació de les crítiques i millora.
	PERSEVERANÇA	Es potencia la cultura de l'esforç i la planificació. Repetició, fixació i compromís del treball teatral. Implicació en la creació de l'espectacle.
Dimensió Artística	EXPRESSIÓ	Comunicació en diferents llenguatges artístics, utilització del cos, la veu i el gest. Estimula zones del cervell sociabilitzadores i creatives.
	INTERPRETACIÓ (Habilitat artística)	Desenvolupar tècniques teatrals per la creació dels personatges, defusionar-se de l'emoció. Entrenament actoral, defugir dels estereotips.
	CREACIÓ (Qualitat artística)	Discutir, investigar, formular preguntes, compartir idees per les produccions artístiques. Visualitzar l'autoria. Enfrontar-se a la pròpia identitat.
	CREATIVITAT I IMAGINACIÓ	Desenvolupa la mentalitat de creixement, desperta curiositat, inspiració i enginy a l'hora d'improvisar o produir espectacles.
	PENSAMENT CRÍTIC	Genera reflexió sobre la pràctica teatral: Interrogant-se, examinant i avaluant. Presa de consciència artística de la persona.
	JOC SOCIODRAMÀTIC	Descobrimet del cos, el volum, la veu i les tècniques teatrals. Presència escènica. Aprentatge amb plaer. Rapidesa, atenció i escolta.
Dimensió Socio-cultural	PARTICIPACIÓ	Es focalitza en la convivència i l'enriquiment cultural. Resolució de conflictes en escena. Passar de l'observació a l'acció.
	ACCIÓ I COHESIÓ	Despertar la capacitat d'unió del grup. El bon ambient facilita l'actuació i desenvolupa a la persona. Transformar amb el poder grupal.
	ACTE SOCIAL TEATRAL	Pèrdua de la por escènica, enfrontar-se al públic. Descobrir la comunitat espectadors-intèrprets. Sentir el reconeixement social.
	BENEFICI A LA COMUNITAT (Necessitat social)	Participació en sinergies socials. Treball transgeneracional amb satisfacció, humilitat, superació i plenitud. Comunicacions fluïdes.
	COOPERACIÓ	Treball col·lectiu. Aconseguir els objectius proposats a partir de la sinergia del grup.
	EMPATIA	Aprendre a escoltar i respectar als companys/es. Investigació sobre les conductes socials dels personatges.

ACTE VI

CONCLUSIONS

“ Com mosques a les mans de nens cruels
Som nosaltres pels déus;
ens maten per la seva diversió (IV, 1)”
El rei Lear (Shakespeare)

ACTE VI. CONCLUSIONS

11. CONCLUSIONS

12. LIMITACIONS I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

12.1 Limitacions

12.2 Línies d'investigació noves

ACTE VI. CONCLUSIONS

11. CONCLUSIONS

Per concloure la tesi es fa referència als objectius proposats en la investigació, per tal de corroborar que han estat assolits. Al·ludint a la cita de Shakespeare sobre les mosques en mans dels nens, tot allò que s'ha obtingut en la recerca és pura diversió dels déus, malgrat que la investigació ha estat laboriosa i motivadora pels mortals.

Revisant els objectius específics, la primera fita era “identificar les habilitats en les dimensions **socioemocional, artística i sociocultural** que desenvolupen els adolescents a través de les Arts Escèniques”. Els adolescents experimenten un canvi maduratiu al llarg del curs a través del teatre. De catorze alumnes que feien AED, dotze van ser capaços d'actuar a l'escenari i mostrar el seu treball d'introspecció actuant davant un públic. Sempre s'ha conscienciat de la importància individual i col·lectiva del teatre com a potenciador artístic. Tot i que dues persones no van participar a l'espectacle final, la seva evolució al llarg del curs acadèmic va anar donant els seus fruits en les tres dimensions: socioemocional, artística i sociocultural. El més important de la matèria d'Arts Escèniques i Dansa no és el resultat final de l'espectacle, sinó tot el desenvolupament maduratiu al què arriben els participants.

Pel que fa a la **dimensió socioemocional**, es pot destacar que l'interès i la motivació dels joves s'incrementa al realitzar activitats teatrals proposades al llarg del curs. Un dels reptes aconseguits pels joves amb el teatre, és la pèrdua de vergonya i l'augment de seguretat en escena. L'alumnat no mostra pudor al final de curs quan representa el resultat del seu treball artístic a altres persones, o al ser enregistrat en format vídeo, de fet, als joves els agrada trobar-se a les xarxes socials fent activitats teatrals. Al principi, els adolescents presenten una mentalitat fixa citat per Ruiz (2020), en relació al teatre, tanmateix amb l'entrenament actoral i amb les improvisacions, experimenten un canvi cap a una mentalitat creixent. Tot i que cal remarcar que els joves es troben en una edat de trànsit entre la infantesa i l'adulthood, encara no saben gestionar les emocions i poden experimentar canvis d'humor immediats, com deia Bach (2008), apareixen les tempestes emocionals dels adolescents. Els mateixos adolescents verbalitzen que se senten confosos amb les emocions i sentiments que

experimenten, i valoren aquests tipus d'activitats teatrals com a necessàries per treballar les emocions i alliberar-se de possibles toxicitats. L'entrenament emocional teatral per "defusionar-se", per allunyar-se de l'emoció, ajuda els adolescents a entrar en el context del personatge i sortir de l'escena sense portar cap càrrega emocional del paper representat. Tanmateix, que els adolescents visquin situacions extremes en escena, els ajuda a ser empàtics i a prendre decisions en la vida, per tant, aquestes intervencions teatrals han contribuït a la pròpia regulació emocional madurativa de l'adolescent.

El grup s'adapta positivament en aquests treballs artístics i viu moments de plenitud, satisfacció i cooperació. Els adolescents desenvolupen autonomia en escena, són capaços de treballar, escoltar les necessitats i desitjos de cadascú. Malgrat que no tots poden arribar a sortir a actuar davant el públic, l'evolució a les classes és positiva. En un principi, el grup es pot sentir disgregat però el teatre els dota de fluïdesa de paraula per a ser assertius i responsables vers el respecte als altres i aprenen a apropar-se. Els suggeriments que es proposen per millorar les improvisacions o l'actuació, d'entrada costa recollir-los per cert tipus d'alumnat, però a la fi s'adonen que la direcció escènica és un agent extern que té visió de públic i que les seves indicacions ajuden a millorar la receptivitat en l'audiència. Respecte a la perseverança, l'alumnat s'adona que l'esforç per millorar l'obra es veu recompensat davant del públic.

En la **dimensió artística**, el joves guanyen en expressió dramàtica tant oralment com corporalment, tenen més iniciativa en la improvisació. De fet, és una tècnica teatral que perfeccionen amb assiduitat. Els adolescents reconeixen que les històries i personatges que s'inventen cada cop són més elaborades i interessants. L'entrenament de l'habilitat o la tècnica escènica repercuteix proporcionalment en l'actuació. En aquest sentit, la imaginació és clau a les classes de teatre per ser un component exponencial en la creació dels espectacles. Un altre factor rellevant en el teatre és la familiaritat dels joves amb els oficis teatrals, així com els especialistes en il·luminació, escenografia, coreografia, interpretació, direcció, vestuari, atrezzo, producció... La interacció dels joves amb artistes de teatre els genera l'increment del propi esforç i de la creativitat, perquè viure un procés de creació teatral, fa que l'alumnat prengui consciència de l'exigència teatral. Per crear un espectacle, els joves s'adonen que necessiten reflexionar sobre **què** es vol dir, **com** es vol dir i **per a què** es vol dir. La clau està en saber quina és la **intenció** amb la què es fa un **espectacle**, amb quin **llenguatge artístic** es vol expressar i quina és la **necessitat** de la creació artística per a la societat. Les interaccions amb professionals aporten als joves consciència sobre la

qualitat artística dels espectacles i sobre el treball que comporta un procés de creació. Al capdavant, el treball amb professionals desperta als joves curiositat pel teatre i pels seus llenguatges artístics. Per consegüent, el concepte de necessitat i d'intenció estan relacionats amb el pensament crític que els joves aniran construint fins arribar a la maduresa.

Per una altra banda, els joves consideren que el joc sociodramàtic proporciona al teatre una eina magnífica per treballar les emocions, les quals no s'ensenyen a gestionar en l'educació i ho consideren essencial per a la vida.

En la **dimensió sociocultural** els joves s'impliquen i participen en l'optativa d'Arts Escèniques Dansa de manera positiva i contagiament a altres persones de la comunitat educativa a formar part artística del centre. El grup de teatre es cohesiona fent teatre, pel fet que treballen dinàmiques de jocs, d'escalfament, improvisacions afavorint un treball introspectiu que els convida a escoltar-se i a ser més empàtics i assertius entre ells. El teatre per als adolescents és un repte assolible malgrat que els ocasiona eustrès, resposta emocional positiva adaptativa davant un estressor, en aquest cas sortit davant el públic. L'eustrès activa els adolescents a millorar el seu rendiment en escena i desperta la creativitat. Aquest moment de nerviosisme va seguit de la satisfacció i el gaudi de la connexió amb el públic, el moment de comunió audiència-intèrpret mostrant el seu treball. El benefici personal que aporta el teatre és bàsic per a enfortir i construir la pròpia identitat de la persona que conviu en la comunitat educativa. En conclusió, el teatre és una **necessitat social** i allò que proporciona a la societat s'ha classificat en tres punts forts que coincideixen amb les tres dimensions investigades:

- **DIMENSIÓ SOCIOEMOCIONAL. Desenvolupament emocional:** El teatre aporta positivisme i incrementa l'autoestima personal als adolescents, perquè els fa sentir-se importants i adquireixen la valentia suficient per exposar-se davant un públic. A més, el teatre enforteix la seguretat dels adolescents, els genera confiança pròpia i elimina o disminueix la seva timidesa. El treball emocional fomentat pel teatre activa la motivació dels adolescents, que participen amb il·lusió i exterioritzen els seus conflictes personals, per transformar-los en emoció. Per tant, els adolescents aprenen a gestionar les seves emocions a través dels personatges que construeixen.
- **DIMENSIÓ ARTÍSTICA. Desenvolupament del pensament artístic:** El teatre millora la percepció dels joves respecte a la corporalitat en escena, aprenen a ser versàtils utilitzant diferents llenguatges artístics, la qual cosa reforça la comunicació

artística i estètica. Altrament el teatre és considerat una matèria diferent a les tradicionals, que propicia la interacció des del moviment i l'acció i evita el sedentarisme dels adolescents, és a dir, els adolescents associen l'aprenentatge teatral amb el joc i el gaudiment. El teatre, igualment, aporta a la societat cultura artística, a més de col·laborar amb els adolescents a incentivar la investigació, la reflexió i a millorar, amb esforç, la pròpia habilitat artística.

- **DIMENSIÓ SOCIOCULTURAL. Cohesió grupal i social:** Els adolescents aprenen a interactuar entre iguals, a cooperar i compartir experiències, quan realitzen teatre. Com que la part emocional que es treballa amb el teatre és intensa, s'estableixen codis de confiança entre els adolescents, i afavoreix l'amistat i l'empatia dels uns amb els altres. En la mateixa direcció, el teatre integra la comunitat del centre educatiu, genera connexions intergeneracionals per aconseguir objectius comuns, la qual cosa genera dinamisme al centre i benefici cultural i participatiu.

En el segon objectiu específic de la tesi "s'identifica quin és l'impacte de les activitats teatrals proposades al centre en les famílies". Per part de les famílies dels adolescents que cursen la matèria AED, la participació és baixa durant el curs. En canvi, en l'espectacle final de curs l'assistència va ser massiva, tant per la banda dels familiars com de les amistats.

Una de les activitats que més genera expectativa artística i benefici a la comunitat és la celebració del Dia Mundial del Teatre. Cada any s'enregistra un vídeo d'una obra de teatre adaptada per a qui vulgui participar. Malgrat que la participació de les famílies és baixa, potser per timidesa a l'hora d'actuar, realment el resultat de la gravació és gratificant tant per als participants com per als membres de la comunitat educativa que la visualitzen.

I, per últim, cal anomenar l'Escola d'Espectad@rs de Teatre que es va engegar al curs acadèmic 2018-2019 i es va veure suspesa durant el curs per la pandèmia malgrat que va tenir molt bona acceptació, per aquest motiu es reprèn en el curs acadèmic al 2021-2022. És una activitat on es consumeix teatre: En primer lloc es llegeix l'obra que s'anirà a veure, en segon lloc s'assisteix al teatre en comunitat i en tercer lloc, s'inicia un col·loqui sobre l'espectacle en format de crítica constructiva i on hi participen joves i adults. L'activitat compta amb un volum de persones fluctuants al voltant de 30 ó 35 participants que van creant expectativa i afició per la cultura teatral. La relació que s'estableix entre famílies, adolescents i docents en aquesta activitat teatral és molt enriquidora. Es comparteixen les experiències viscudes en l'espectacle, cadascú expressa les seves inquietuds, com han

entès la posada en escena del text llegit i s'estableixen connexions d'idees, sobre la temàtica i la intenció de l'obra. En definitiva, el centre educatiu desenvolupa pensament artístic i crític en la comunitat educativa.

El tercer objectiu, “analitza la visió dels docents i membres PAS en la dimensió **socioemocional, artística, i sociocultural** del centre en relació amb les activitats teatrals”. Els docents i els membres PAS participen activament en les activitats teatrals i reconeixen l'evolució que experimenten els adolescents fent teatre. Els docents defensen el teatre com a recurs activador d'emocions, de llenguatges artístics i culturals, a més consideren que les activitats teatrals del centre activen i motiven als joves per millorar la seva actuació. Malgrat que els docents no tenen formació artística descobreixen que poden ser creatius i gaudeixen participant en escenes amb altres docents o alumnat. Una figura, de vegades invisibilitzada al centre, és la dels conserges i cal donar-los el lloc d'importància que els correspon. Els conserges són persones essencials en un centre educatiu, atenen les famílies i els adolescents i resolent conflictes o dubtes, també obren les portes d'entrada, engeguen les calefaccions i fan sonar el timbre pel canvi d'hores o posen música, a més de fer encàrrecs, i gestionen el centre per a que funcioni. Altrament fan acompanyaments emocionals, quan l'alumnat arriba a consergeria, el vincle que s'estableix és diari i creen codis diferents als vincles que s'estableixen amb els docents. Que els conserges participen en les activitats teatrals proposades en el centre els apropa en el tracte amb els adolescents. El benefici és mutu.

El quart objectiu específic “explora el paper de les Arts Escèniques en el currículum de l'Educació Secundària”. La majoria dels centres d'Educació Secundària i Batxillerat no ofereixen les matèries de teatre, de manera puntual es realitza algun taller i es vehicula amb alguna matèria com la de llengües o socials. Només els centres que posteriorment disposen d'un Batxillerat Artístic (escènic) les potencien. El centre investigat no disposa de Batxillerat, tanmateix l'equip directiu aposta per instaurar el teatre a tots els nivells de l'ESO, amb les optatives de 1r a 4t d'ESO: Joc dramàtic a 1r, Khatarsi (Cultura Clàssica teatralitzada) a 2n, Empresa teatral a 3r (Emprenedoria) i Arts Escèniques i Dansa a 4t de l'ESO, perquè reconeix que el teatre és una eina potent per treballar les competències socioemocionals i artístiques amb l'alumnat. A l'annex 11 hi ha una proposta de transversalitat, de primer a quart de l'ESO, del teatre amb altres matèries. Es planteja un recorregut històric del teatre incorporant alguns espectacles de teatre-dansa. El teatre és un unificador de matèries educatives. Amb l'Educació física es treballa el control corporal i gestual; Les Ciències

Socials contextualitzen la tècnica utilitzada o la temàtica en el moment històric i geogràfic; La Cultura Clàssica situa a l'alumnat en el bressol del teatre, amb les primeres manifestacions i la pròpia evolució; Les llengües són el mitjà de comunicació oral; Les matèries plàstiques poden utilitzar el teatre com a potenciadors dels seus productes: escenografia, vestuari, figurinismes... i també la Tecnologia participa en la construcció de l'escenografia; La música és present en el teatre i la sonoritat requereix de tècnica; La Química aporta experiments pels espectacles i materials per crear efectes especials; La Física i les Matemàtiques complementen la dansa i la il·luminació de les escenes; La Biologia amb el coneixement del propi cos i el treball de les emocions dintre de la Psicologia i es pot relacionar en altres optatives com Emprenedoria, per crear una empresa teatral, Disseny de cartells publicitaris i la gestió de la producció i especialment, en el treball de convivència amb un grup i tot l'aprenentatge de resolucions de reptes o conflictes que es presenten habitant una comunitat educativa. El teatre és un aprenentatge de vida que administra emocions humanes cap a la purificació o el benestar pròpi i de la comunitat.

En darrer terme, la direcció considera que el teatre és un factor que incrementa el benefici sociocultural de la comunitat educativa. La motivació i satisfacció que demostren l'alumnat i la comunitat educativa amb les activitats teatrals corrobora la bona acollida de la línia artística de les Arts Escèniques.

Finalment, el cinquè objectiu específic de la tesi convida a "determinar la relació existent entre els factors d'aprenentatge (ser, conèixer, fer i conviure) amb el desenvolupament artístic d'una comunitat educativa a través del Model IAN, que fomenta la qualitat artística d'un espectacle". El Model IAN valora l'equilibri que s'estableix en un espectacle entre el desenvolupament de l'**habilitat** dels intèrprets, la **necessitat** social i la **intenció** amb què es crea. En aquest sentit, és fonamental respondre a la pregunta inicial de la tesi sobre: quin paper té l'educació artística en l'Educació Secundària? Cal insistir que l'educació artística té un important pes en l'educació dels d'infants i dels joves, perquè l'art deixa treballar la persona amb el llenguatge que desitgi i els proporciona una llibertat que altres matèries no permeten, l'alumnat pot indagar i reflexionar sobre la seva vida o sobre la d'altres persones generant i consumint cultura. Per tant, les Arts Escèniques se centren en el **fer**, perquè el teatre és acció, però també necessiten **conèixer**, per valorar i **conviure** en la pròpia cultura i aprendre d'altres cultures. Tanmateix, les AE també proporcionen a les persones l'oportunitat de **ser**, de descobrir-se i d'investigar, en col·lectiu, noves maneres d'expressió.

Per aquest fet, cal clarificar el concepte de qualitat artística definit per la simbiosi de tres factors:

1. L'habilitat o tècnica dels intèrprets, la qual és innata en l'ésser humà malgrat que també s'entrena i es pot millorar.
2. La intenció de l'espectacle que li dona sentit, estimula el pensament crític i potencia el coneixement.
3. La necessitat, que al·ludeix a la societat i a les seves prioritats per convida, sentir-se lliure i escoltada per la cultura artística.

Amb el propòsit d'aconseguir una bona qualitat artística es potencia la combinació dels tres factors amb el mateix valor o intensitat.

En el marc de la investigació s'ha optat per una Investigació Acció Participativa (IAP), amb l'objectiu de millorar la pràctica educativa tot denunciant les deficiències en educació artística concretament centrada en les Arts Escèniques. Per aquest motiu cal:

- Evidenciar la falta de matèries al currículum de l'Educació Secundària, que promouen les Arts Escèniques com a factor de canvi en les dimensions socioemocional, artística i sociocultural.
- Analitzar la necessitat d'innovació educacional a través de les Arts Escèniques en un centre educatiu de secundària.
- Promoure les activitats artístiques en una comunitat educativa de secundària, empoderant els seus membres en corresponsabilitat i protagonisme al llarg del procés educatiu: dissenyant, analitzant, elaborant i generant canvis en activitats artístiques que consideren necessàries per a la comunitat educativa.
- Transformar la pràctica educativa a partir de la matèria d'AED amb l'alumnat no només en estudis obligatoris sinó en estudis superiors, incloent els universitaris, per la formació de futurs mestres i docents amb coneixements pedagògics i teatrals.
- Documentar i transferir els resultats obtinguts a altres centres educatius per a una futura replicabilitat.

Recapitulant, en l'educació teatral amb joves, es creen moments apoteòsics de descoberta, l'alumnat identifica que allò que sent no és únic, i comparteix moments de profunda emoció, aprenent a compartir i controlar les pròpies emocions cap a una transformació vers l'enriquiment artístic. El joves aprenen a rebre suggeriments, idees, valoracions i crítiques

constructives amb el teatre, la qual cosa els ajuda a ser humils i genuïns, mostrant un signe d'adaptació i de superació en el desenvolupament maduratiu de la persona.

Enfocant l'objectiu general que avalua el paper de les Arts Escèniques (AE) en el desenvolupament de la dimensió **socioemocional**, **artística** i **sociocultural de la comunitat educativa** en un institut d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), el teatre proporciona a les persones una sortida per trencar l'opressió interna i renàixer dins d'altres personatges. El treball teatral és catàrtic, és purificador, però no en el sentit de catarsi aristotèlica sinó en el sentit de la catarsi del teatre de l'Oprimit que Boal (2004) proposava, ell deia que l'acte de transformar és transformador i que quan l'escena es transforma es transforma la persona, és a dir, es purifica dels bloquejos i amplia els camins de canvi en la pròpia vida. A més del treball socioemocional, amb les AE es desenvolupa la capacitat artística: l'expressió, la interpretació, la creació i la creativitat-imaginació. Per una altra banda es desenvolupa el pensament crític, la capacitat que aboca les persones a observar, reflexionar, interrogar, examinar i avaluar raonadament la pràctica artística. Com deia Sòcrates: "Una vida no revisada no val la pena ser viscuda", és a dir, prendre consciència del ser, del sentir, del conviure i del fer. És per aquest motiu que s'ha d'apropar la cultura teatral als adolescents i a llegir els clàssics, per empapar-se amb la seva bellesa. Nuccio Ordine (2017) defineix el valor intrínsec de la bellesa i la funció civil que l'art pot exercir per forjar la identitat i promoure el creixement humà i cultural d'un poble. En el seu llibre, *Clàssics per la vida*, Ordine (2017) recorda que l'aprenentatge demana lentitud, reflexió, silenci i recolliment. És un cant a la vida, de fet explica que cal buscar l'essència de la vida en aquelles activitats que poden ennoblir l'esperit, i que poden ajudar a ser millors, que privilegien l'essència per sobre de l'aparença, el ser pel sobre del tenir. Aquest text fa reflexionar sobre com ha de ser l'educació, no una simple transacció de continguts, com en un banc, sinó un lloc d'inspiració per descobrir-se com a persona. A partir d'aquestes lectures tan inspiradores, sorgeixen dubtes sobre quins textos s'han de treballar a l'educació i si cal etiquetar un teatre exclusiu per a adolescents. A tall d'exemple, es planteja la pregunta per què els joves no poden llegir els clàssics i no tant clàssics com Shakespeare, Brecht, Kane, Lorca, Sagarra, Molière, Aristòfanes, Buchaca... El professorat tem que el seu alumnat no entengui els temes universals de les obres com l'amor, la passió, la venjança, l'odi, l'enveja, la ironia, la gelosia, la tragèdia... Els joves entenen molt bé aquestes temàtiques perquè a molts els ha tocat viure situacions diverses, de vegades excessivament dures, malgrat que sorprenentment les expliquen amb enteresa. Compartir els neguits a

partir del teatre fa a les persones submergir-se en altres dimensions i realitats, eixamplar l'ànima i embellir el bagatge cultural de la comunitat educativa. Al teatre no hi ha adaptació curricular ni plans individualitzats ja que el teatre és inclusiu per definició, si la persona no vol actuar, pot participar en altres oficis com per exemple en la tècnica de la llum i el so, en l'escenografia o en la caracterització dels personatges... Existeixen molts oficis que contribueixen a l'art teatral, que inclou una àmplia gamma de persones.

Una de les preguntes que ha acompanyat la investigació és saber **quins beneficis aporten les Arts Escèniques a una comunitat educativa**, a continuació es resumeixen tres activitats beneficioses que s'han detectat:

- El centre educatiu **instaura optatives de teatre a tots els nivells de l'ESO**, en benefici artístic dels adolescents.
- Es celebra del **Dia Mundial de Teatre**. Les famílies, docents, membres PAS i alumnes participen en l'homenatge al teatre. El nombre de participants s'ha anat incrementant, al llarg dels 3 anys que s'imparteix teatre al centre.
- S'instaura una **Escola d'Espectad@rs Teatral transgeneracional**, amb la participació de membres de la comunitat educativa, tant joves com adults.

Les tres activitats anomenades engresquen els membres de la comunitat educativa. Cal dir que el nombre de participants cada any s'incrementa tot i que la participació de les famílies sigui minoritària. La dinàmica de les famílies a l'Educació Secundària és més passiva que activa, no participen de manera assídua amb el centre, i malgrat que és important que donin autonomia als seus descendents, per altra banda, els adolescents encara estan fent un canvi maduratiu i necessiten el recolzament familiar i que s'interessen per les activitats que realitzen.

Els adolescents necessiten el reconeixement social per sentir-se que pertànyen a una comunitat. Amb les activitats teatrals s'han sentit acceptats, inclosos dins del seu grup. Com diu Maturana (1998), de la mateixa manera que les cèl·lules contribueixen a la formació d'un ésser viu, els adolescents cooperen per crear un espectacle conjunt, se senten part d'un tot col·laboratiu, aprenent a gaudir del plaer social i individual.

Com a conclusions emergents es pretén relacionar les tres dimensions de la tesi amb les necessitats bàsiques d'una persona, no només les dimensions socioemocional i sociocultural sinó incloent-hi, també la necessitat de l'alfabetització artística de la persona, per tenir una visió holística de l'ésser. Laferrière i Motos (2003:85) entenen "l'Educació artística com una

demostrat que és essencial per a que la persona creixi artísticament i culturalment i per a que la vida no sigui anodina. I és que el teatre, entre altres disciplines artístiques, ha existit des dels principis dels temps i ha estat un lloc per desconnectar, per un temps, de les preocupacions, aporta experiència per descobrir altres vides i propicia que la persona empatitzi amb els personatges, dit d'una altra manera, afavoreix el descobriment de nous sentiments. El teatre convida a remoure emocions i sensacions, creant noves realitats. Les persones aprenen a enfocar la pròpia vida, inclús a potenciar el riure alliberant adrenalina, a plorar alliberant noradrenalina, a gaudir segregant dopamines, totes elles són substàncies associades al plaer i finalment les persones experimenten la sensació de purificació, l'anomenada catarsi teatral. L'art proporciona als humans emocions beneficioses per al seu organisme. En conclusió, la potenciació de l'art en l'àmbit educacional és essencial per formar a persones completament saludables, no només en la dimensió socioemocional sinó en la sociocultural i en la dimensió artística, fent-ho extensible a tota la comunitat educativa.

12. LIMITACIONS I NOVES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

12.1 Limitacions

Seguidament s'exposen les limitacions trobades:

- La pandèmia ha generat un handicap a l'educació, en un principi la no presencialitat ha estat un tema difícil en el treball teatral, ja que el teatre és una art viva i necessita la presència de les persones. La prohibició del contacte físic i l'ús de les mascaretes com a mesura de seguretat ha inhibint gran part de l'expressivitat de la cara. En un principi les classe es feien online i el problema més greu va ser la desconnexió de l'alumnat. Malgrat la assiduïtat de les classes online, molts adolescents es van desentendre del curs. La prioritat era la salut mental dels joves, parlar amb ells i que poguessin verbalitzar com se sentien. Al curs acadèmic 2020-2021 les classes van ser presencials però la mascareta va eliminar l'expressió facial i la projecció de la veu es va haver de forçar. Malgrat tot, es va treballar més corporalment.
- El context geogràfic on es troba el centre educatiu en referència al poble i a les institucions amb les que es comptar per vehicular el projecte pot influenciar en les tasques a realitzar. Els adolescents, amb el teatre, fan créixer el seu bagatge cultural, tot i que l'entorn, no afavoreix aquest enriquiment perquè hi ha escassa programació teatral a les poblacions de proximitat. Per a centres que no es troben a la ciutat, sinó en poblacions de comarques, la possibilitat de disposar d'activitats culturals es

redueix i de vegades queden excloses de projectes engrescadors que apareixen en les grans ciutats o ciutats properes. Es té una visió molt centralista i es potencia el sentiment de ciutat i els pobles que es troben en la pròpia comarca es queden exclosos de les propostes, enlloc de sumar com a comarca i enriquir-se amb la diversitat de propostes artístiques. Calen Mostres teatrals comarcals per a que els joves es coneguin i puguin interactuar de manera artística. Falta la voluntat d'acollir-les per part de les institucions.

- També hi ha hagut limitacions metodològiques com la dificultat per contactar amb les famílies. La participació familiar és baixa per dues raons: **la primera raó** és la restricció sanitària a causa de la pandèmia, com a mesura es va prohibir la presència d'agents externs al centre, siguin familiars, talleristes o formadors. Per aquest motiu totes les entrevistes i comunicacions amb les famílies s'han fet via online, mai de forma presencial, excepte a l'estrena de l'espectacle de final de curs que finalment es va poder obrir al públic, respectant tota la normativa de distància, mascaretes i ventilació; i **la segona raó** es deu a l'escassa participació familiar a l'Educació Secundària, malgrat que sembli que els adolescents ja siguin grans i no necessiten els progenitors o tutors, és una fal·làcia, els adolescents necessiten el vincle familiar. Si es potencia més el vincle família-institut, no només per gestions burocràtiques, sinó per crear activitats en conjunt, sorgeixen menys problemes de disciplina, ja que es potencia el tàndem família-institut que millora les relacions, transformant-les en relacions fluides i amb evidents objectius comuns. Per altra banda, les entrevistes als docents, a l'alumnat i als membres PAS se'ls ha pogut entrevistar de manera presencial.
- Les substàncies tòxiques també són una limitació. No només es fa referència al consum de drogues per part alguns adolescents, sinó a la medicació de molts joves diagnosticats amb TDAH, majoritàriament. El comportament dels joves medicats o sense medicar és molt radical i es treballa amb un alumne totalment diferent, amb canvis d'humor molt bruscos i alguns moments de violència. Les interaccions al teatre amb els companys són fluctuants emocionalment.
- L'absentisme del jovent a les classes també és un entrebanc en el dia a dia del centre. Crear escenes o espectacles sense tot l'alumnat fa que el grup sempre es quedi incomplet. Tanmateix el grup aprèn a assumir el paper o el personatge de qui falta. Quan el grup està complet experimenten una força d'unió que no sempre

s'aconsegueix quan el grup està incomplet. El compromís i la perseverança són factors claus per l'avinentsa de tothom.

12.2 Línies d'investigació noves

A continuació s'obren possibles investigacions que han anat apareixent al llarg de la investigació:

- Una línia d'investigació seria com potenciar les Arts Escèniques en l'aprenentatge transversal de diferents matèries, és a dir, l'aprenentatge a través de les arts. La nova proposta curricular de l'estat pel curs acadèmic 2022-2023 pretén establir un aprenentatge per projectes, en el que les matèries no es parcel·len sinó que s'interrelacionen. Es pretén utilitzar el teatre no només com a producte final sinó com a procés i eina per construir coneixement. La generació de material teatral d'aquesta línia és un repte engrescador.
- Una segona línia és la de fomentar la implicació del professorat amb les Arts Escèniques a l'educació. Però cal evidenciar la falta de formació artística per part del professorat que ofereix teatre als centres educatius i plantejar seriosament quina formació s'ha d'exigir. L'escassa presencialitat de formacions en teatre per a mestres i docents en estudis superiors com les universitats és evident, i tampoc es pot comptar amb els professionals formats en ESAD¹³⁹ perquè la seva titulació no és reconeguda pel Departament d'Ensenyament. Per tant, quins docents tenen el coneixement i l'experiència necessària per atorgar rigor a la matèria de teatre o Arts Escèniques? L'educació universitària hauria de contemplar l'especialitat en pedagogia teatral, els docents dignificarien l'art teatral, tan oblidat malgrat ser tan antic. La línia de treball pedagògica amb el teatre i la construcció de material per als centres educatius i la planificació de formació permanent per al professorat és molt necessària per tenir una societat artística i creativa que sàpiguin innovar a nivell emocional, artístic i culturalment.
- Una tercera línia és investigar com s'han de motivar les famílies en la participació d'activitats teatrals, tant com a consumidors teatrals com a generadors de teatre.

¹³⁹ ESAD, Escola Superior d'Art Dramàtic

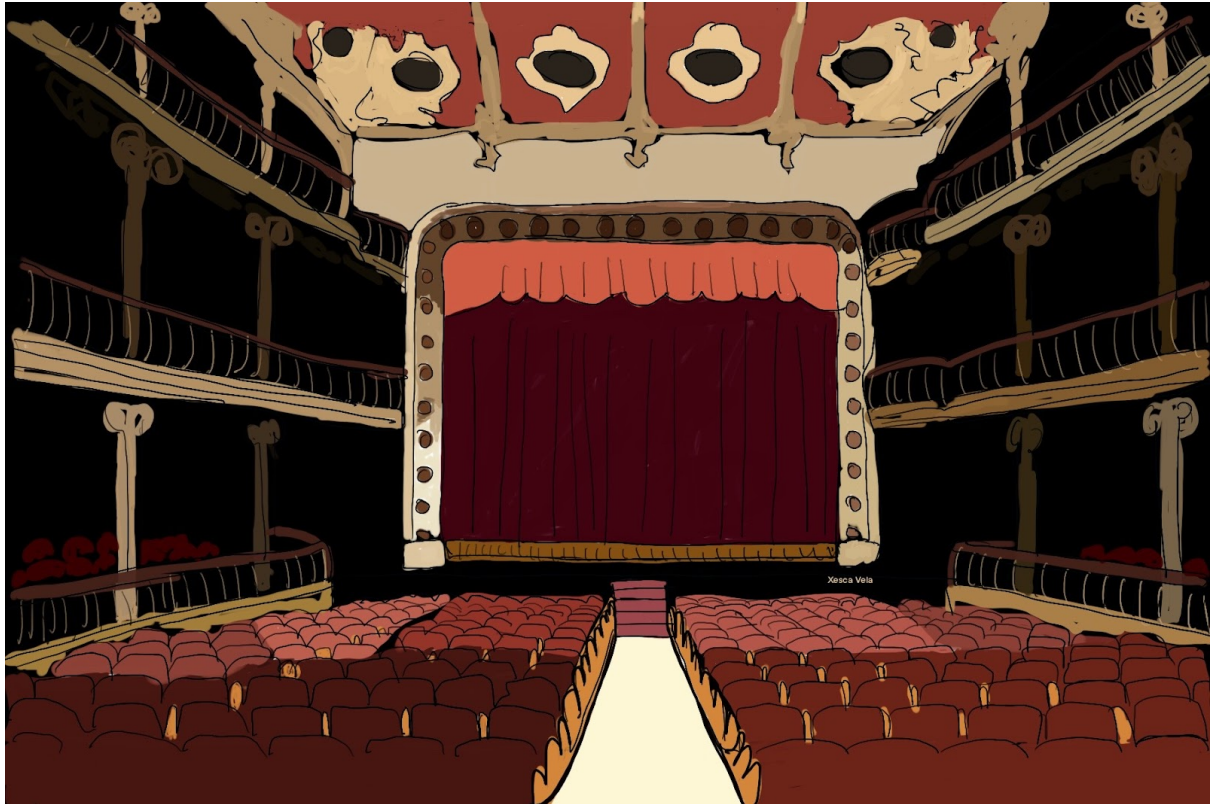
Abans d'acabar es cita a Didier Ruiz per explicar com entén el teatre, quina és la seva essència, una definició amb la que la investigadora està totalment d'acord, perquè el teatre són emocions i per poder imitar-les cal realitzar una investigació profunda d'identitat:

“Per a mi l'essència del teatre és poder convocar el públic per gaudir d'una obra i que surti de la funció amb la mirada canviada. Sense aquest canvi no hi pot haver teatre. Per tant, el més important és com aconseguixes que el públic transformi el seu punt de vista, com el fas reflexionar. Tot teatre que no intenti el canvi per a mi és una equivocació, una oportunitat perduda (...) I això s'aconsegueix a través de convocar damunt de l'escenari l'emoció, la capacitat d'alterar –en el bon sentit–, perquè el teatre no és l'espai de l'intel·lecte, sinó de les emocions.” Ruiz (Pérez, 2019:2)

Per finalitzar, es defineix el teatre parafrasejant l'alumnat, que té una rellevant importància en la tesi, “*el teatre és una manera de jugar quan ets gran*”, amb tot el que comporta el joc a la vida: Diversió, alegria, gaudi, esforç, fracàs, superació, repte, seguretat, nous coneixements i creixement grupal i personal. Perquè l'ésser humà necessita l'art per descobrir altres perspectives, altres veritats i bellesses, altres llenguatges i subjectivitats a l'hora d'entendre la realitat, millorant l'essència de la humanitat i la pròpia existència.

Salut, educació, cultura i teatre!

TELÓ!



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

*“L’amor és massa jove per saber què és la consciència;
Malgat això, qui sap que la consciència neix de l’amor?”
Sonets de Shakespeare*

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acaso, M., i Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Acaso, M (2013). *rEDUvolution, hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M., y Megías. C. (2019). *Art Thinking*. Paidós.
- Agreda, E. (2015). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*, [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39967/1/T37982.pdf>
- Aguirre, I. (2017). La formación de la persona. Monográfico: El arte nos hace humanos. *Cuadernos de Pedagogía*, 484.
- Aizpún, T (2015). *La polifonía de la creación. Gramática de la vida*. Bonilla Artigas Editores.
- Aizpún, T (2017). Educar la imaginación. Monográfico: El arte nos hace humanos. *Cuadernos de Pedagogía* 484:18.
- Alarcón, A., Prouve, A. M., Pérez, C., Gaete, C., Silva, K., Latorre, M., Crovetto, P., Manríquez, P., Gallegos, P., González, Q. y Alarcón, V. (2016). *Manual de apoyo al facilitador. Taller de teatro: protagonistas en el juego*. Organización de Estados Iberoamericanos y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [Chile].
- Anguera, M. T. (1986). *La investigación cualitativa*. Educar (10).
<https://es.scribd.com/document/355494939/461-883-1-SM-pdf>
- Anguera, M. T. (1995). *Metodología Cualitativa, Métodos de Investigación en Psicología*. Síntesis, 513-522.
- Anguera, M.T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, (Vol. 5, núm 2). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030760008.pdf>

- Alberich, T. (2008). IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. *Postularía*, 8 (1), 131-151.
- Albertí, E. (2021, 10 de juliol). La creativitat en infants, per què és tan important? *Secció CRIATURES, Diari ARA*.
https://criatures.ara.cat/infancia/creativitat-infants-important_1_4047757.html
- Alvarado, L., i García, M (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias, [Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas]. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Álvarez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*.
https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf
- Aristòtil (2016). *La Poètica d'Aristòtil*. Angle editorial. [Traducció d'Àngel Martín Arroyo]
- Arnal, J.(2000). Metodologies de la investigació educativa. En N. Mateo i Vidal (editors,. *Mètodes d'investigació en educació*). Universitat Oberta de Catalunya.
- Arteblaz (2021). *El periódico de Artes Escénicas*.
<https://www.artezblai.com/category/festivales/>
- Artículo 27 (1948, 10 de diciembre)). *La Declaración Universal de las Naciones Unidas*.
Fundación Internacional de Derechos Humanos. <https://dudh.es/27/>
- Aslan, O. (1979). *El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica. Problema ético*. Editorial Gustavo Gill.

- Auster, P. (2006). *Discurso Premio Príncipe de Asturias*.
<https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2006-paul-auster.html?texto=discurso&especifica=0>
- Àvila, R. (2011). *Moure i commoure. Consciència corporal per a actors, músics i ballarins*. Institut del Teatre.
- Atkins, P., de Paula, J. (2020). *Química-Física*. Editorial Mèdica Panamericana.
- Ayckbourn, A. (2004). *Arte y oficio del teatro*. Ediciones Robinbook.
- Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir: viure i educar les emocions*. Edicions 62.
- Bach, E. (2008). *Adolescentes "qué maravilla"*. Plataforma actual.
- Bach, E. i Forés, A. (2008). *La asertividad*. Plataforma actual.
- Bach, E. ((2015, 27 de juny). De l'assertivitat no se'n presumeix, s'exerceix. *Secció criatures, diari ARA*.
https://criatures.ara.cat/criatures/lassertivitat-no-sen-presumeix-sexerceix_1_1851829.html
- Bach, E. (2017). *Educar per estimar la vida*. Plataforma actual.
- Balaguer, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*, 48. Universidad de Zaragoza.
<https://www.unav.edu/documents/2832169/19134947/desarrollo-positivo-adolescente.pdf>
- Baldellou, E. (2013). *Anàlisi d'un espectacle escènic*. Teatro en la Educación.
<http://teatroenlaeducacion.blogspot.com>
- Bamford, A. (2009). *El factor !Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Ediciones Octaedro.

- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Barba, E., y Savarese, N. (1990). *El Arte Secreto del Actor Diccionario de Antropología teatral*. Pórtico de la Ciudad de México.
- Barba, E. (25 de maig 2017). Pintar ojos para poder hacer ver a otros el teatro. Revista Sin permiso.
<https://www.sinpermiso.info/textos/pintar-ojos-para-poder-ver-y-poder-hacer-ver-a-otros-el-teatro>
- Barón, E. (2020, 6 de març). *Arte contra el coronavirus*. Fundación Yehudi Menuhin España <https://fundacionyehudimenuhin.org/arte-coronavirus-enrique-baron/>
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales, *Revista Claseshistoria, artículo nº 343*.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?, *Revista de Investigación Educativa, 20, 7-36*.
- Bartolomé, M. (2000). Metodologies qualitatives orientades cap al canvi i la presa de decisions. En N. Mateo i Vidal (editors), *Mètodes d'investigació en educació*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Bassas, A. (1988). Entrevista a Joan Brossa, *Revista de l'alumnat de l'Escola d'Arts i Oficis, 5, 3-16*.
- Batlle, C i Gallén, E. (2016). *Adrià Gual. Teoria escènica*. Editorial Punctum i l'Institut del Teatre.
- Beltramo, C. (2018). *Marco teórico del Proyecto Educación de la Afectividad y la Sexualidad Humana, ICS*. Universidad de Navarra.
<https://www.unav.edu/documents/2832169/19134947/modelo-teorico-completo.pdf>

Bembibre, C. (2009, 25 d'abril). Definición ABC: sociocultural. *Oikos*.

<http://web.ecologia.unam.mx/oikos3.0/index.php/articulos/xochimilco/17-recuadros/367-sociocultural>

Benedict, R. (1989). *Patterns of Culture*. Houghton Mifflin.

Birgin, A. (2012). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 5-16.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R i Pérez, N (2014). *Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència*, [Màster en educació emocional i benestar UB].

<http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/rafel-i-nuria.pdf>

Blakemore, S.J. i Frith, U.(2011). *Cómo aprende el cerebro*. Ariel.

Blanco, P.J. (2006). El teatro en el aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longman.

<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>

- Boal, A. (1980). *Teatro Oprimido*. Editorial Nueva Imagen.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Alba editorial.
- Boal, A. (2009). Mensaje del día Mundial del Teatro. *Revista Artezblai*.
<http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2009-por-augusto-boal.html>
- Boal, A. (2016). *La estética del oprimido*. Interzona editora.
<https://interzonaeditora.com/admin/files/libros/399/BOALLaestticadeloprimidomuestra2.pdf>
- Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura: teoría, historia, crítica, Volumen 16 (1), 41-79*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<https://doi.org/10.15446/lthc.v16n1.44326>
- Bodenmann-Ritter, C. (1995). Joseph Beuys. *Cada hombre, un artista*. Madrid: Visor.
- BOE (2015, 3 de gener). Real Decreto 1105: *Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, 3, 169-546. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf>
- Bohannan, P. (1992). Para raros nosotros. Introducción a la Antropología Cultural. *Antropología, Cultura y Sociedad*, 4-11.
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 22, 267-283.
- Boix, A. (2017). Enseñar a pensar de manera crítica i creativa. *Criatures, diari ARA*.
https://criatures.ara.cat/infancia/ensenyar-nens-pensar-manera-critica-creativa_1_1314010.html
- Bozo, J. LL. (2019). *L'ofici del comediant. Els secrets apresos al llarg de 40 anys*. Editorial Empúries.

Bueno, D. (2014a, 13 de novembre). L'apagada emocional. *Blog El Cer-Bell*, secció *Criatures*, diari ARA.

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/lapagada-emocional_132_1992097.html

Bueno, D. (2014b, 26 d'octubre). Com veuen els nens i els adolescents les emocions –i quina importància té en la seva educació. *Blog El Cer-Bell*, secció *Criatures*, diari ARA.

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/adolescents-emocions-quina-importancia-educacio_132_2001767.html

Bueno, D. (2014c, 4 d'octubre). Emocions i racionalitat: el camí cap a un benestar i una dignitat més integrals. *Blog El Cer-Bell*, secció *Criatures*, diari ARA.

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/emocions-racionalitat-benestar-dignitat-integrals_132_2016648.html

Bueno, D. (2014d, 22 de maig). La importància de la plàstica en els aprenentatges. *Blog El Cer-Bell*, secció *Criatures*, diari ARA.

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/importancia-plastica-aprenentatges_132_1130454.html

Bueno, D. (2014e, 10 d'abril). Podem entrenar l'empatia? El "secret" de la bona literatura -i dels contes infantils. *Blog El Cer-Bell*, secció *Criatures*, diari ARA.

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/entrenar-lempatia-secret-literatura-infantils_132_2121114.html

Bueno, D. (2014f, 17 de març). Què és la motivació? Per què és tant important i com la podem potenciar?. *Blog El Cer-Bell*, secció *Criatures*, diari ARA.

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/que-motivacio-tant-important-potenciar_132_2130187.html#

Bueno, D. (2014g, 13 de març). La importància de la imitació en l'educació. Per què tenim un cervell imitador, i què pot arribar a imitar?. *Blog El Cer-Bell, secció Criatures, diari ARA.*

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/importancia-imitacio-leducacio-que-imitador_132_2137420.html

Bueno, D. (2015a, 20 d'octubre). La creativitat: del mite a la realitat. *Blog El Cer-Bell, secció Criatures, diari ARA.*

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/creativitat-del-mite-realitat_132_1793675.html

Bueno, D. (2015b, 17 de juny). Els adolescents i les expressions emocionals. *Blog El Cer-Bell, secció Criatures, diari ARA.*

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/adolescents-expressions-emocionals_132_1861214.html

Bueno, D. (2015c, 4 d'abril). Els riscos de la sobreestimulació o Apologia de l'avorriment. *Blog El Cer-Bell, secció Criatures, diari ARA.*

https://criatures.ara.cat/blogs/el-cer-bell/riscos-sobreestimulacio-apologia-lavorrim-ent_132_1908045.html

Bueno, D. (2016, 13 de març). «Cerebroflexia». L'art de construir el cervell. *Blog El Cer-Bell, secció Criatures, diari ARA.*

Bueno, D., (2018, 24 de gener). *¿Cómo funciona el cerebro de un adolescente?* [Vídeo, entrevista. BBVA]. You Tube.

<https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/la-inteligencia-viene-de-serie-o-se-entrena-david-bueno/>

Bueno, D. (2020). *Neurociència per a educadors*. Octaedro.

- Burset, S. (2012). La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística. La competencia cultural y artística, 65- 84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4048736>
- Blanco, P-J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Biblioteca virtual universal. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/132620.pdf>
- Brook, P. (2007). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Alba.
- Brossa, J. (2005). *Poeta de la imatge*. Institut d'Edicions de Barcelona.
- Brossa, J. (2003). *Biografía Joan Brossa*. Associació d'actors en llengües catalanes. <https://www.escriptors.cat/autors/brossaj/biografia-joan-brossa>
- Calaf, R. i Fontal O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Calbó, M.; Vallès, J. (2009-2010). Competència cultural i artística. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 81-98.
- Calderón-Garrido, D.; Martín-Piñol, C.; Gustems-Carnicer, J; Portela- Fontán, A. (2017). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*. Ediciones Complutense. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/56350/52912>
- Canet, J.; Duch, J.M.; Gil, D.; Ibáñez, E.; Martín, J. L.; Pérez, E. i Valldepérez, J. M. (2015). *Annex VI: sociograma. Cultura i Valors ètics 2*. CRP Tarragonès. <https://valorsetics.weebly.com/>
- Cardona, M. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura. *Revista Historia de la Educación Colombia*, 12(12), 1005-121.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca SA.

- Carrizo, G., (2017). *Gabriela Carrizo, Peeping Tom* [entrevista en el Programa: Atención obras, rtve]. You Tube.
<https://www.rtve.es/alcarta/videos/atencion-obras/obras-gabrielecarrizo-peepingtom/3916781/>
- Carrizo, G. (2019, 11 de juliol). Peeping Tom explora el costat fosc de la infantesa [entrevista per Jacinto Antós]. *Quadern El País*.
https://elpais.com/ccaa/2019/07/10/catalunya/1562788620_046636.html
- Casals, J. (s.f.). *Imagen, palabra y pensamiento*. [http:// www.josepcasals.net/](http://www.josepcasals.net/)
- CASEL (2020). *Social and emotional learning (SEL)*.
<https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/social-emotional-learning-what-you-need-to-know>
- Casquete, S. (2015). *Teatro y juventud en la provincia de Valencia*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Castaño, R. (2010). El Cine ¿puede hacernos mejores? ¿ Puede contribuir al bienestar y a la salud?. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 3 (3), 148-149.
<https://scielo.isciii.es/pdf/albacete/v3n3/editorial.pdf>
- Castellanos, N (2022, 25 d'octubre). *Conoce tu cuerpo, conoce tu cerebro*. [Vídeo, entrevista. BBVA]. You Tube. <https://youtu.be/aBe5UVvZjWY>
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional.
https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/manual_de_normas_apa_7a_completo.pdf
- Cereceda, R. (2020, 11 de novembre). La OMS recomienda por primera vez incluir el arte y la cultura en los sistemas sanitarios. *Euronews*.

<https://es.euronews.com/2019/11/11/las-autoridades-sanitarias-advierten-que-el-ar-te-beneficia-seriamente-su-salud>

Cerchiaro, E (2002). La Educación Artística: una propuesta para el desarrollo humano.

Revista de la facultad de educación Praxis, 35-42.

Chenail, R. J. et al. (Eds.). (2008). *The Qualitative Report*. Nova Southeastern University.

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/>

Clark., A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: lo que necesita saber*. Portal Understood.

<https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/social-emotional-learning-what-you-need-to-know>

Comisión Europea (2007). *Competencias Clave para el aprendizaje permanente. Un*

Marco de Referencia Europeo. Comunidades Europeas, Belgium.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Cook i Ch. S. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (25-58)*. Morata.

Cuesta, I. (1/1/2015). Batsheva, 50 años de lenguaje en movimiento en la danza. *El País*

https://elpais.com/cultura/2014/12/30/actualidad/1419940700_672639.html

Dale, E. (1969). *Métodes Audiovisuals en l'Ensenyament*. Dryden Press.

Darwin, Ch. (1859, 2020). El origen de las especies mediante la selección natural. Edición

Kindle

Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Alianza

De Bono, E. (1994). Creativity and quality. *Quality Management in Health Care*, 2(3), 1-4.

De Filippo, E (2014). *L'art de la Comèdia*. TN., Arola Editors.

Decret 187/2015, (2015, 25 d'agost). Ordenació dels ensenyaments de l'Educació

Secundària Obligatòria. Arts Escèniques i Dansa (optativa de 4t), 243.

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

Decret 143/2007 DOGC (2007, 26 de juny). Annex 1: Competències bàsiques, (1-19).

Currículum Educació Secundària Obligatòria, núm. 4915. *Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.*

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0020/6ef56df3-3ab8-431b-bbf8-9cfc3f1208a5/curriculum_secundària_competencies_basiques.pdf

Decret 187/2015. (2020, febrer, 2a ed.) Programar per competències a l'Educació Secundària Obligatòria. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents, 5-57. *Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.*

<http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/programar-eso.pdf>

Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 30, 111-126.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55892/35998>

Deming (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Ediciones Díaz de Santos.

Departament d'Educació de Catalunya (2022). Grau superior de Tècniques d'Actuació Teatral https://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/ESCS____TEA0_CA.pdf

Devís, V. (2019). *El teatro como recurso educativo para el desarrollo integral: una propuesta didáctica*. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/8954/Devis%20Gimeno%2C%20Vicent.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Dierssen, M. (2019). *Un matí amb Mara Dierssen*. [Conferències per a Estudiants de secundària]. CCCB.

Domenech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Biblioteca del Aula 123.

Dweck, C (2019). *Es importante que nuestros hijos aprendan con mentalidad de crecimiento*. Aprendemos juntos. [Vídeo, Conferència BBVA]. Youtube.
<https://youtu.be/bnknBJyer3Q>

Dweck, C (2016). *Mindset la actitud del éxito*. Editorial sirio.

#EducaciónNoSinArtes (2020). *Decálogo de la comunidad docente de las facultades de educación, escuelas universitarias y centros adscritos de las universidades del Estado* Español.
<https://educacionnosinartes.files.wordpress.com/2020/06/decc381logo-de-propuestas-mejora-lomloe.pdf>

Edwards, E. (2009). Las prácticas sociales como una teoría de la fotografía. *Instantáneas de la teoría de la fotografía, 101-112*. Arola Editors.

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.

Eines, J. (1994). *La formación del actor*. Editorial Fundamentos.

Eines, J. (2004). *El alegato en favor del actor*. Editorial Fundamentos.

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Ember, C.R.; Ember, M. y Peregrine, P. (2004). *Antropología*. Pearson - Prentice Hall
- En Residència, (2020). *En Residència, creadors als institut de Barcelona*.
<https://www.enresidencia.org/ca/definicio>
- Enguix, B. (2012). *Cultura, culturas, antropología*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://docplayer.es/55547528-Cultura-culturas-antropologia.html>
- Entreacte (2021). Revista d'Arts Escèniques i Audiovisuals <http://entreacte.cat/>
- Erikson, E. (2020). *El ciclo vital completado*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Europa Press (24/4/2007). La Compañía de Philippe Genty inaugura hoy el ciclo "Mayo en Danza" en el Teatro Principal. *El Periódico de Aragón*
https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/escenarios/compania-philippe-genty-inaugura-hoy-ciclo-mayo-danza-teatro-principal_316207.html
- Errázuriz, L (2016). La educación por el arte: ¿utopía o agente de cambio social?.
Aisthesis, 60, 317-323.
- Esterri, N (2004). El teatre social. *Educació Social, 28 (67-82)*. Revista d'intervenció socioeducativa. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165471>
- Frankl, V. E. (2010). *L'home en busca del sentit*. La butxaca, Edicions 62.
- Freinet, C. (1979). *Consells als mestres joves*. Laia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Morata.
- Figel, J. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Comunidades Europeas.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

- FlipArt (2021). *Catàleg d'activitats gratuïtes d'arts escèniques i arts visuals*. Diputació Barcelona. <https://www.diba.cat/web/oda/flipart>
- Fondation Daniel & Nina CARASSO (2016). *Auto-évaluer l'impact social des projets artistiques*.
https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2019/03/guide_pratique_-_a_uto_evaluer_limpact_social_de_projets_artistiques.pdf
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Folgueiras, P., y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10 (2), 64-78.
<http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- Folgueiras, P., y Sabariego, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación-acción participativa. *Metodologías de la investigación*, 51-62. *Academia*.
https://www.academia.edu/17807867/El_valor_del_grupo_dentro_de_una_investigacion_participativa
- Fundación CARLOS SLIM. (2019). *Estudio internacional de la OMS demuestra que el arte es crucial para fomentar la salud y la igualdad social*.
<https://salud.carlosslim.org/estudio-global-de-la-oms-demuestra-que-el-arte-es-crucial-para-fomentar-la-salud-y-la-igualdad-social/>
- Galaz, G. (1971). La fuerza social del arte. *Aisthesis* 6, 29-38. Impreso
- Galaz, G. i Milán, I. (1990). Apuntes para una reflexión: artes visuales en Chile (1960-1990). *Aisthesis* 23, 33-47.

- Garín, I (2018). *Artes Vivas: definición, polémicas y ejemplos*. Estudis Escènics 43.
- Garriga, J (2020). *Bailando juntos. La cara oculta del amor en la pareja*. Editorial Planeta.
- Gelabert, C., (2020). *El que m'agradaria que la dansa fos*. Comanegra.
- Gener, R. (2019). *This is art*. Programa televisiu, TV3 .
<https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/this-is-art/emocio/video/5922249/>
- Gener, R. (2019). *Un viaje por el arte y la música a través de las emociones*. Aprendemos Juntos [Vídeo, Conferència BBVA] . Youtube. <https://youtu.be/hMXe6OF3phM>
- Generalitat de Catalunya (2016). *Criteris per a la construcció de nous edificis per a centres docents públics*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2018, març). *El currículum competencial a l'aula*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2021). Agenda cultural.
<https://agenda.cultura.gencat.cat/content/agenda/ca.html>
- Genty, P. (2009). *Biografia Philippe Genty*. World Encyclopedia of Puppetry Arts.
<https://wepa.unima.org/es/philippe-genty/>
- Gil, M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula de l'Educació Primària. *ArtsEduca*, 21 10-33.
- Gil, J. (2016). Tant de bo trobem maneres d'utilitzar el llenguatge per unir i no per dividir. [Entrevista a Juan Uriagereka]._UAB divulga.
<https://www.uab.cat/web/detall-de-noticia/tant-de-bo-trobem-maneres-d-8217-utilitzar-el-llenguatge-per-unir-i-no-per-dividir-1345469002000.html?noticiaid=1345698714482>nt de bo trobem maneres d'utilitzar el llenguatge per unir i no per dividir"

Gilbert, T (2019, 26 de gener). *Sí , el teatre educa. Secció Criatures, diari ARA.*

https://criatures.ara.cat/infancia/valors-educatius-del-teatre_1_2672376.html

Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística.* Alianza.

Godínez, G. (2014). *Cuerpo: efectos escénicos y literarios: Pina Bausch.* Tesis de Doctorado, Departamento de Filología española, clásica y árabe, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria <http://hdl.handle.net/10553/13024>

Godínez, G. (30 de noviembre del 2016). *Cuatro disertaciones filosóficas a partir de Café Müller de Pina Bausch.* Revista Reflexiones Marginales <https://reflexionemarginales.com/blog/2016/11/30/cuatro-disertaciones-filosoficas-a-partir-de-cafe-muller-de-pina-bausch/>

Gómez, E. y Ardèvol, E. (2011). Imágenes revueltas: los contextos de la fotografía digital. *Quaderns-e*, 16, 1-2. Institut Català d'Antropologia. [https://www.antropologia.cat/estatic/files/Quaderns-e16\(1-2\)_Gómez-Ardèvol.pdf](https://www.antropologia.cat/estatic/files/Quaderns-e16(1-2)_Gómez-Ardèvol.pdf)

Gomez, M. (2021). Arousal o activación cortical y la ley de Yerkes-Dodson. *Psicoactiva.com.* <https://www.psicoactiva.com/blog/arousal-o-activacion-cortical-y-la-ley-de-yerkes-dodson/>

González, C. (2013). *23 maestros con amor. Un salto cuántico en la enseñanza.* Desclée.

González, M. (2010). Desenvolupament de les competències a l'escola: una experiència a través del teatre. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 7, 283-298. DOI: 10.2436/20.3007.01.56

González, M. (2012). *El teatro como estrategia didáctica.* [Conference: III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel].

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/arg_el_2012/04_gonzalez.pdf

González, M. (2016-a). Cambios que obligan al cambio en educación y en la escuela.

Práxis Educativa Vitória da Conquista, 12 (22), 81-95.

González, M. (2016-b). Teatre i educació: un diàleg complex. *Revista Serra d'Or*, 679,

59-63.

Goleman, D. (1995). *Intel·ligència emocional*. Kairós

Gual, A. (2016). *Teoria escènica*. Punctum i Institut del Teatre.

<http://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/809/Teoria%20esc%C3%A8nica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gras, E (2014, 12 de gener). Philippe Genty, el maestro del teatro visual. *El periódico Mediterráneo*.

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/mediterraneo-en-valencia/cuadernos/2014/01/12/philippe-genty-maestro-teatro-visual-41929282.html>

Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*, 1, 310.

Hispano-Europea.

Guàrdia LL. (14 de juliol del 2019). Crítica: Torus o el ritme de la Humanitat. *Blog*

Espectáculos Barcelona.

<https://www.espectaculosbcn.com/torus-o-el-ritme-de-la-humanitat/>

Gustems-Carnicer, J. & Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de*

Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 11 (2), 251-271.

<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-2.pmcd>

Gutiérrez, P. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de caso*. Oikos-tau.

- Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Tecnos.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hannah, K; Langsted, J, and RØrdam, CH.(2003). *Evaluation of Artistic Quality in the Performing Arts*. Aarhus University. <http://projekter.au.dk/en/grdummy/present/>
- Hartnack, J. (1987). *Breve historia de la filosofía*. Cátedra.
- Harris, M. (2001). *Antropología Cultural*. Alianza editorial.
- Harris, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Crítica.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2005). Las artes son un pilar básico en la educación del futuro. *[Entrevista a Anne Bamford]*. *Cuadernos de pedagogía*, 351, 44-49.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Heymann, T., (2015). *Mr. Gaga [Documental biogràfic d'Ohad Naharin]*. Coproducción Israel-Suecia-Alemania-Países Bajos (Holanda); Heymann Brothers Films, ZDF, ARTE, AVRO, ZDF.
- Hugon, M (2016). Teatro y la autoestima en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología y Educación: Presente y futuro (1765-1774)*. Ediciones: ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación
- ∞[Infinít]. (15 de gener del 2022). ∞[Infinít] de Companyia Humahood. [Video] Youtube. <https://youtu.be/QSGT3S-lmfo>

Institut d'Estudis Catalans (2020). *Diccionari de la Llengua Catalana*.

<https://dlc.iec.cat/Esmenes>

Instituto Nacional de tecnologías Educativas y de Formación (s.f.). *Obras*.

http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundària/optativas/teatro_hoy/obras.html

INTEFP, Instituto Nacional de tecnologías educativas y formación del profesorado (s.f.)

Recursos.

http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundària/optativas/teatro_hoy/obras.html

IOC, Institut obert de Catalunya, (2010a). *Desenvolupament socioafectiu*. Educació

infantil. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

IOC, Institut obert de Catalunya (2010b). *Habilitats socials: Treballem plegats: dinàmica*

de grups i conducció de reunions.

https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M08/web/html/We

[bContent/u4/resum.html](https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M08/web/html/WebContent/u4/resum.html)

Irwin, R., & García Sierra, D. (2017). La práctica de la fotografía. *Revista Educación y*

Pedagogía, 25 (65-66), 106-113.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>

Izquierdo, M. A., Álvarez, I. M., González, M. (2019). *Implementación del Teatro del*

Oprimido para visualizar conflictos latentes en escuelas secundarias de alta

complejidad educativa. Concreción de una metodología. [1st Interdisciplinary and

Virtual Conference on Arts in Education, 28-32].

Jané, J. (1992). *Joan Brossa, un multiplista a Londres*. *El Temps* (441:47-48)

Jodar, T(2014). *Explica dansa*. Dossier pedagògic dansa moderna i contemporània.

<https://explicadansa.com/wp-content/uploads/2014/03/Dossier-pedago%cc%80gic>

[_ExplicaDansa.pdf](#)

- Junui, S. (2016). *Foto Voz: una técnica versátil para la educación* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Lg9Smoa584g>
- Keesing, R. (2010). Teorías de las culturas. En Velasco, [Compilador]. *Lecturas de Antropología Social y Cultural*, 15-53. UNED cuadernos.
- Kemmis, (1984). *Investigación-acción en ciencias sociales*. Madrid: Notas Universitarias.
- Khan, O. (2019). El nombre de la pieza. *Revista Susyq. Batsheva dance company*. <https://susyq.es/actualidad/736-batsheva-dance-company-mercat-de-les-flors>
- Kind (2019). Espectacle de la companyia Peeping Tom. <https://www.peepingtom.be/en/production/kind>
- Kontakthof-Pina Bausch (2012). Kontakthof. [Vídeo, promocional de l'espectacle]. YouTube. <https://youtu.be/pn5cknjzjBg>
- Kottak, C.P. (2011). *Introducción a la antropología cultural*. Universidad Complutense de Madrid, Mc Graw Hill.
- Laban, R. (2020). *El movimiento del cuerpo*. Editorial Fundamentos
- LaBar, K. S., i Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54-64
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65.
- Laferrière G. i Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque editora, Ciudad Real.
- Laloux, F. (2016). *Reinventar las organizaciones*. Arpa, España.
- Langsted, J., Hannah, K., y Larsen, Ch. (2003). *Ønskekvist-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst* [The IAN-Model. Artistic quality in the performing arts]. Aarhus: Klim.
- Larrain, V. (2006). *El trabajo coreográfico de Pina Bausch*. Danza-Ballet. <https://www.danzaballet.com/el-trabajo-coreografico-de-pina-bausch/>

Latorre, A. (2003). *Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Latz, A. (2017). *Photovoice research in education and beyond*. Noutledge.

Le jardin (2002). Espectacle de la companyia Peeping Tom. . [Vídeo]. You Tube.

<https://www.peepingtom.be/en/production/le-jardin>

Le salon (2004). Espectacle de la companyia Peeping Tom. [Vídeo]. You Tube.

<https://www.peepingtom.be/en/production/le-salon>

Le sous sol (2007). Espectacle de la companyia Peeping Tom. [Vídeo]. You Tube.

<https://www.peepingtom.be/en/production/le-sous-sol>

Le Tour du monde des marionnettes (1965). Philippe Genty i Yves Brunier.

<https://wepa.unima.org/es/philippe-genty/>

Lehikoinen, K. (2017). Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1345048.

<https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1345048>

Lehtiniemi, N. (2016). *Toda la verdad sobre la escuela finlandesa*. This is Finland Magazine.

<https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/toda-la-verdad-sobre-la-escuela-finlandesa/>

LGE (1970, 6 d'agost). BOE Núm 187. Jefatura del estado.

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

LOE (2006, 4 de maig). BOE Núm 106. Jefatura del estado.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

LOE COM LOMLOE (2020, 23 de desembre). Texto completo de la LOE con las modificaciones de la LOMLOE.

<https://fe.ccoo.es/96f65d960692f106efd81d79c7548083000063.pdf>

LOGSE (1990, 4 d'octubre). BOE Núm 238. Jefatura del estado.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>

LOMCE (2013, 10 de diciembre). BOE Núm 295. Jefatura del estado.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

LOMLOE (2020, 29 de diciembre). Ley orgánica de modificación de la LOE.

https://documentos.anpe.es/ANPE_LOMLOE/51/

Llamas, J. C. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria? *Arteduca*, 4, 32-36.

López, A.L (2014). *Axiología y espiritualidad de la estética del oprimido*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

<http://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2019/05/008-axiologia-ana-lucero.pdf>

López, C. (2012). La evolución de la Educación Artística y su revitalización mediante el blog. *DEDICA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (2), 341-358.

<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7138>

Loran, M. (2005). Desarrollo de públicos: revisión bibliográfica. Associació de Museòlegs de Catalunya. <http://www.museologia.cat/associacio.php>

Mans Unides (2020). *El canvi climàtic i la crisi ecològica, els grans reptes*. Mans Unides.

<https://www.mansunides.org/observatori/canvi-climatic>

Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. Octaedro,

Marín, M.; Troyano, Y. (2006). *Trabajando con grupos. Técnicas de intervención*. Ediciones Pirámide.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Ariel.

Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa. En T. Alberich, J. Matí, y T. Villasante (Eds.), *Construyendo ciudadanía 1* (pp. 73-117). El Viejo Topo.

- Martí, J. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés, y J. Rodríguez-Villasante Prieto (Eds.). *La investigación social participativa*, 79-123. El Viejo Topo.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Marugán, P. (s.d.). *Els espais de representació* (PID_00173309). UOC.
http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/79945/4/Els%20espais%20de%20la%20cultura_Els%20espais%20d%27intervenció%20cultural_Mòdul%203_Espais%20de%20representació.pdf
- Matthias, B. (2007). Show, Don't Tell: Improvisational Theatre and the Beginning Foreign Language Curriculum. *Scenario 1/1*, 56-69.
<https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-1-1-3>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen,
- Maturana, H. (2009). Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.
- Maturana, H. y Bloch S. (1998). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Dolmen Ensayo.
- Melendres, J. (2006). *La teoria dramàtica. Un viatge a través del pensament teatral*. Institut del teatre.
- Meirieu, P. (1997). *La escuela es un modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Meirieu, P. (2013). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno Español, (2014, 26 de diciembre). *Información general de la Educación Secundaria Obligatoria*.
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/ensenanzas/secundaria/informacion-general/objetivos.html>

- Mira, J. F. (2016). *Odissea d'Homer*. Edicions Butxaca.
- Mitchell, Katie (2018). *L'ofici de dirigir. Manual per al teatre*. Angle Editorial.
- Moerder (2017). Espectacle de la companyia Peeping Tom.
<https://www.peepingtom.be/en/production/moeder/press>
- Montañés, X. (2017). La formació del professorat en arts escèniques, una tasca pendent.
Quaderns digitals, 85.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_856/a_11481/11481.pdf
- Molina, V., Hispano, A., Marzo, J.L., Soler, P., Delgado, M., Lagarriega, D., Perejaume, J.A., Sanchez, J.A., Paez, R., Quesada, F., Fratini, R., Villarroya, O., Mitchell, T. y Sáez, J. (2008). *Querido público. L'espectador ante la participación, jugadores, usuarios, prosumers y fans*. Centro Párraga, CENDEAC y Elèctrica Producciones.
https://www.dropbox.com/s/aql80ph9yyeqx8a/QP_libro.pdf?dl=0
- Moliner, M. (1999). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza
- Morán, J.T., Ruiz, M.E. y Marín, D. (2016). El teatro, un recurso para el desarrollo de competencias y para la inclusión. *Aula de innovación educativa*, 248, 39-43.
- Morales, M. (1999). *La observación indirecta: una aplicación al análisis de textos*. A M. T. Anguera (Coord.), *Observación en la escuela: aplicaciones*, 299-307. Edicions UB.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar: Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.

- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
<http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaElFuturo.pdf>
- Morin, E. (1999). *Introducción al mundo complejo*. Gedisa.
- Morón, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/31794>
- Mosterín, J (2016). *Aristóteles*. Alianza editorial
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral. U. Valencia].
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20395/tecnicas_dramaticas.pdf
- Motos T. (2003). Bases para el taller creativo y expresivo, en A. Gervilla, *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Dykinson.
- Motos T. i Navarro, A. (2003). El papel de la dramatització en el currículum. *Monogràfic: Dramatització i teatre*. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura, Núm. 29.
- Motos T. (2006). Escenarios emergentes para el teatro: la educación, la intervención sociocultural y la formación continua en la empresa. *Revista Recre@rte N°5*, 1699-1834.
- Motos, T. (2013). *Augusto Boal: Integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia*. [Postgrau Teatre i Educació, Universitat de València].
https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/12/Teatro-de-l-Oprimido-Teatro-en-la-Educación_Tomás-Motos.pdf
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. i Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ed. Ñaque.

- Motos, T. (2014). *Escuela de espectadores*.
https://www.jovespectacle.cat/docs/Fitkam_Montmelo_2014_Escuela_Espectador_es_TomasMotos_23maig.pdf
- Motos, T.; Navarro, A. i Palanca, X. (2016). *Arts Escèniques i Dansa*. Bromera.
- Motos, T. (2018). Teatro y Beneficios para el Desarrollo Positivo. Un Estudio con Adolescentes Valencianos. *Sisyphus, Journal of Education*, 6(2), 181-215. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.13579>
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Motos, T., Navarro, A.(2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia?. *Didacticae*, 10, 122-138. UB. DOI: 10.1344/did.2021.10.122
- Muñoz, L.E. (2021). Entrenamiento corporal: factores de la creación teatral que desarrollan la creatividad motriz para la dramaturgia de la puesta en escena. *Escena, Revista de las artes*, 80 (2).
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera L. M. i Montenegro M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. UOC
- Mutare, (2021). Fundació Carulla.
<https://fundaciocarulla.cat/wp-content/uploads/2021/10/Quadern-mu-2-cultura-cont-ra-lemergencia-emocional.pdf>
- Naharin, O. (2021). Batsheva dance. [Vídeo]. You Tube <https://batsheva.co.il/en/gaga>
- Navarro, A, (2008:5). *Formació d'espectadors: un repte pels ensenyants i la gent de teatre*. [II Simposi sobre el teatre infantil i juvenil, UAB].
- Navarro, M. R. (2007). Drama, creativitat y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a l'educació emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161-172.

- Ne m'oubliez pas (1992). Espectacle de la companyia de Philippe Genty. [Vídeo]. YouTube). <https://www.youtube.com/watch?v=uAgg2KAuBKo>
- Nieva, F. (2000). *Tratado de escenografía*. Fundamentos.
<https://www.vice.com/es/article/wd3v59/colegios-distritales-educacion-bogota-arquitectura>
- Noguera, E. (2018). Monogràfic: Teatre i educació. *Perspectiva escolar* 402, 4-45. Rosa Sensat.
- Nomadis (12 de juny 2018). Espectacle Nomadis de Companyia Humanhood. [Video]] Youtube [h. ttps://youtu.be/II7jq0VTt8](https://youtu.be/II7jq0VTt8)
- Núñez, L. (1998). Hacia una escuela creativa. *Cuestiones pedagógicas*, 14, 69-74.
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/14/art_5.pdf
- Núñez L., Navarro M^a R. (2007). *Dramatización y educación: Aspectos teóricos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
https://www.researchgate.net/publication/279669144_Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teoricos
- Núñez, H.; Crespo E.; Úcar, X.; i Llena, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 24.
- Núñez A. (2017). *Què és l'art?*. [Presentació digital]. Slideshare.
<https://www.slideshare.net/anunez12/qu-s-lart-14548749>
- Oakley, B (2018). *Estratègies per aprendre millor*. [Vídeo, entrevista. BBVA]. You Tube.
<https://aprendemosjuntos.elpais.com/ca/especial/estrategias-para-aprender-mejor-barbara-oakley/>
- OECD (2018). *Manual per a entorns d'aprenentatges innovadors*. Editorial UOC.
- Oliva, C. i Torres, F. (1994). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra.

- Oliva, S. (2000). *Introducció a Shakespeare*. Editorial Empúries.
- Ordine, N. (2016). *La utilitat de l'inútil*. Quaderns crema.
- Ordine, N. (2017). *Clàssics per la vida*. Quaderns crema.
- Organigrama del Sistema Educativo Español (2015). *Sistema educatiu LOMCE*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2167e690-49c6-4bd8-80eb-ed0cadf7b58e/grafico1415.pdf>
- Oro, I. F. (2014). El teatro como activador de las inteligèncias múltiples. *Dramatiza la Plata*, 1, 139-147.
- Orte, A. (s.d.). *La qualitat a l'administració pública moderna*. PID_00255925, UOC.
- Övretveit, J.(2005). *Public Service Quality Improvement*. Oxford University Press.
- Pandolfi, V. (1989). *Història del teatre 1*. Institut del teatre.
- Pandolfi, V. (1990). *Història del teatre 2*. Institut del teatre.
- Pandolfi, V. (1993). *Història del teatre 3*. Institut del teatre.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 46, 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Palanca, X. (2019). Un model de creació de textos dramàtics amb adolescents. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1 (1), 131-146.
- Parellada, C. i Traveset, M. (2014). *La xarxa amorosa d'educar. Les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.
- París, G., Blanch, S, Comes, P., Edo, M., Estrada, J., Gimeno, X, Morón, M., Peire, T. (2017). *Rúbrica d'autoavaluació de competències i habilitats personals i prosocials*. [Dipòsit digital de documents de la UAB].
http://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2017/169417/RUBRICA_publicar_DDD.pdf
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Ediciones Paidós.
- Peeping Tom (2009). Le Salon. [Vídeo]. You tube. <https://youtu.be/b1SIUcfS1Zw>

- Peeping Tom (2017). *Vander*. [Vídeo]. You tube. https://youtu.be/y8KEPHh_si4
- Peeping Tom (2019). *FILE*. Electronic Language International Festival. <https://file.org.br/>
- Peeping Toom (2021). *Companyia de dansa Peeping Tom* [Web informativa].
<https://www.peepingtom.be/en/about-peeping-tom/the-company/>
- Perales, L. (2015). *Las alforjas del teatro en tiempos de austeridad*. Anuario Sgae.
<http://www.anuariossgae.com/anuario2015/home.html>
- Pérez, S. (diciembre, 2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 9, 287-299.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995041>
- Pérez, M. (4 d'abril del 2019). Didier Ruiz, testimoniar l'emoció. Revista Entreacte
<http://entreacte.cat/entrades/personatges/entrevista/didier-ruiz-testimoniar-lemocio/>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Colección Labor.
http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Edit. Centro de Investigaciones Sociológicas CIS., 24.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
- Porta, A. (2014). Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (1), 83-89.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40384

- Portero, M. i Carballo, A.(2017). Neuroeducació: aportacions de la neurociència als plantejaments educatius. *Revista Catalana de Pedagogia*, 11,17-55.
<http://www.publicacions.iec.cat>
- Portero, M. (2018). Conceptos importantes sobre el cerebro. Entrevista, IV Congreso Educación Emocional, Navarra.
<https://m.youtube.com/watch?v=KkKEIXX5nXY&noapp=1>
- Projecte Lorca (2019). *Obre parla, obre la boca*. Dia Mundial del Teatre, Institut Vallbona d'Anoia. <https://www.youtube.com/watch?v=5RJsSzpAxSA>
- Projecte Molière (2021). *L'escola de dones*. Dia Mundial del Teatre, Institut Vallbona d'Anoia. <https://youtu.be/KNsC12lqRYE>
- Projecte Odissea20 (2020). *L'Odissea*. Dia Mundial del Teatre, Institut Vallbona d'Anoia.
<https://agora.xtec.cat/sesvallbonadanoia/general/projecte-odissea-dhomer-resultat-final/>
- Proscenium (2021). Revista d'Arts Escèniques digital interactiva.
<https://www.proscenium.cat/>
- RAE (2020). *Arte*. Diccionario de la Real Lengua Española. <https://dle.rae.es/arte>
- Raffino, M. E. (2020). *Antropología*. Concepto.de. <https://concepto.de/antropologia/>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Real Decreto 1105/2014. (2014, 26 de desembre). *Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015 Referencia: BOE-A-2015-37.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Revista digital en escena (2021). *Cartelera*. <https://www.teatro.es/es/publicaciones/rde>

- Riba, C. (1991). El método observacional. Decisiones básicas y objetivos. En n. A T. Anguera (Ed.), *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica (1, Fundamentación, 1, pp. 29-114)*. PPU.
- Riba, C. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Editorial UOC
- Riba, C. (s.d.). Mètodes d'investigació qualitativa. Materials UOC.
http://materials.cv.uoc.edu/continguts/PID_00212199/
- Ribot, J. (2022). *Humanhood*. Reflexions entorn de la dansa. El Blog del Mercat.
<https://mercatflors.cat/blog/humanhood-infinit-per-jordi-ribo-t-thunnissen/>
- Ricard, M. (2012). *Un moment, dotze instants, mil possibilitats. Construïnt relats amb els i les adolescents*. UB.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47185/1/MRM_TESI.pdf [25/1/2021]
- Rincón IGEA, Arnal, D., Latorre, A., Sans, A., (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Edit. Dykinson.
- Rilke, M (2008). *Cartes a un jove poeta*. Angle editorial.
<https://www.catorze.cat/passadis/rainer-maria-rilke-71899/>
- Rivas, R. (2017). Teatro y Complejidad. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 11, 193-209. http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass11_13.pdf
- Roda, I. (2010). *El teatre en l'educació. Reflexions i praxis*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Rodari, G.(1985). *Gramàtica de la fantasia*. Hogar del libro y Fontanella.
- Rodríguez, G., Flores, G., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Edit. Aljibe.
- Rodríguez, M.(2015). *Las marionetas son la metáfora: Philippe Genty y sus sueños en movimiento*. Boletín TAI.

<https://blog.taiarts.com/las-marionetas-son-la-metafora-philippe-genty-y-sus-suenos-en-movimiento/#gref>

- Robert, M. (2014). El baile como medio para mejorar la condición física y la salud. En J. Gustems (coord.), *Arte y bienestar: Investigación aplicada*, 103-109. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Robinson, K. (2009). *The Element*. Grijalbo.
- Robinson, K. (2017). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Debolsillo.
- Romo, M (2009). La creatividad: una forma de pensar. En F. Gabucio et al. (Eds.). *Psicología del pensamiento* (Módulo 9). FUOC
- Rosenberg, K. i Trevathan, W. (2002). Birth, obstetrics and human evolution. *BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynecology*, 109 (11), 1199-1206.
- Roure-Parella, J. (2002). *El plaer estètic i la creació artística*. Edició Facultat de Filosofia Universitat Ramon Llull.
- Ruiz, D. (2018) *Youth#4*. La compagnie des Hommes. TNC. <https://www.tnc.cat/ca/youth4>
- Ruiz, H. (2020). *Coneix el teu cervell per aprendre a aprendre*. International Science Teaching Foundation.
- Ruiz, H. (2021). *Com aprenem? Una aproximació científica del llenguatge*. Ed. Graó.
- Sabariego, M. (2016). *L'estudi de cas: un taller per a la seva introducció en la recerca educativa i social*. [Dipòsit digital. UB]. <http://hdl.handle.net/2445/104244>
- Sagrera, (s.d.). *Escola d'espectadors*. <https://nauivanow.com/escola-espectador-sagrera/>
- Sánchez, A. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Producciones de Arte y Pensamiento (PROAP).
- Sánchez, M. (2003). La teoría de los tipos de representación en Leibniz y sus principales influencias en la estética y la lógica de la Ilustración alemana. *Cultura*, 32, 271-295.

- Sánchez, L. (2013). Factores del bienestar. En J. Gustems (coord.), *Arte y bienestar: Investigación aplicada*, 29-37. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sanchis Sinisterra, J. (2018). *Prohibido escribir obras maestras*. Ñaque.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa. En Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Arfo.
- Santomà, R i Martínez M^a J. (2016). La gestió de la qualitat en el turisme. Capítol I: *La qualitat i els models de gestió de la qualitat*. UOC
https://reader.digitalbooks.pro/book/preview/43043/id_credits?1651349054859
- Schlicher, S. (1993). *Teatre-dansa. Tradicions i llibertats*. Institut del Teatre.
- Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Editorial Anagrama.
- Sentieri, C. i Verdejo E. (2017). Las escuelas de Hans Scharoun versus la escuela finlandesa en Saunalahti. Sevilla. *Revista científica Arquitectura escolar y educación*, 17, 70-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/ppa.2017.i17.05>
- SEP, Secretaría de educación Pública (2018). *Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*. Curso: Neurociencia en la educación. Estados Unidos Mexicanos
<http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/1441.pdf>
- Serrano, A (2010). *El concepto d'Art*. [Presentació on-line].
<https://alfredserranodonet.files.wordpress.com/2010/11/3-concepte-dart.pdf>
- Serra, R, (1994–2005). *La materia del tiempo (The Matter of Time)*. Guggenheim Bilbao. [Exposició permanent].
<https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/artistas/richard-serra>
- Servos, N. (2017). *Pina Bausch, danza-teatro*. Ediciones Cumbres.
- SGAE, Fundació (2021). *Anuario de las Artes Escénicas, musicales y audiovisuales*.
<http://www.anuariosgae.com/anuario2021/home.html>

- Shakespeare, W. (1986). *Enric V*. Editorial Vicens Vives.
- Solà, J. (2009). *Temps d'educació*, 37,. 235-252. Universitat de Barcelona.
- Solana, J., Roda, I., Frappant, Faz, M., A., Palau, M., Tobias, M. i Noguera, E. (2018).
 Monogràfic: Teatre i Educació. *Perspectiva escolar*, 402, 4–45.
<https://www.rosasensat.org/revista/teatre-i-educacio-num-402/>
- Soriano-Ayala, E., y Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial La Muralla.
- Sosa, F. (2000). Platón, el Arte y la Locura. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 12 (2), 1-15.
<https://philpapers.org/rec/SOSPEA>
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Teatral (2015). *L'art de la Comèdia De Filippo*, [Vídeo]. TV3.
<https://www.ccma.cat/tv3/teatral/>
- Teatre i educació col·lectiu, (2019).
<https://sites.google.com/view/teatredrama-i-educacio/qui-som>
- Teen Ambassadors (2021). Teen Theatre European Engagement Network.
<https://teentheatrenetwork.eu/en/post/esplora/news/>
- TEEN (2018). Ambaixadors adolescents del projecte TEEN.
<https://teentheatrenetwork.eu/en/post/aprilfestival-2018/5770/>
- Tipler, P. i Mosca, G. (2005). *Física para la ciencia y la tecnología*. Editorial Reverté
- Torras, A. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 2, 201-216.
- Torres, M. C., (s.d.) *La dimensió Europea de l'Educació als centres d'ESO del Tarragonès*.

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8911/3.3_Metodologia.pdf?sequence=23

Torus (4 de febrer del 2019). *Espectacle de la companyia Humanhood*. [Video]. Youtube

<https://youtu.be/HeBNEm65ldA>

Traveset, M. (2011). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Editorial Graó.

Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. J. Murray.

Úcar, X (1999). *Animación teatral: concepto, situación actual y perspectivas*. Actas del encuentro Internacional sobre Animación Teatral, Consello da Cultura Galega.

UNESCO (1970, 30 de novembre). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13097&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1976, 26 de novembre). *Recomendación relativa a la Participación y la*

Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2006, 6-9 de març). *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

- UNESCO (2010, 25-28 de maig). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial*.
<http://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/repensareducacio.pdf>
- UNIT (2009). *Herramientas para la mejora de la calidad*. Instituto uruguayo de Normas Técnicas.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca*.
https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP
- Vallès, M.S (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed Síntesis.
- Valverde, J.M. i Campàs (1999). *Història de les idees estètiques*. Modul 4. UOC, editorial ECSA.
- Vela, X (2015). Soñar a lo grande. Pedagogía Sistémica Multidimensional. *Cuadernos de Pedagogía* núm 457: 68-71.
- Vela, F. i Arqués, R. (2019). *El teatre aplicat a l'educació com a eina motivacional intrínseca de l'adolescència*. [Treball Final de Màster] UAB.
https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl_2072_362646/VelaCarmonaFrancesca_TFM2019.pdf
- Vela, X. (2020). La creación de un espectáculo teatral con adolescentes a través de sus pensamientos. Caso práctico de soliloquios colectivos. *Revista APES*, 5: 133-144.
https://22f6eec4-e4a9-4174-9427-c2c7537c0a34.filesusr.com/ugd/762f4b_af55f598518a45b096f4c9c69c30fe5e.pdf

- Vela, X (2021). *La presencia de las artes escénicas en los estudios reglados de secundaria. Caso práctico en un instituto de secundaria (article)*. Últimos circuitos teatrales del siglo XXI. Ediciones Antígona.
- Vicens, L. (2020, 17 de juny). *L'educació visual i plàstica ha de ser obligatòria a l'ESO, no una floritura*. [Entrevista]. Diari ARA, societat.
https://www.ara.cat/societat/educacio-plastica-obligatoria-eso-floritura_1_1130551.html
- Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán: revista de investigación teatral*, 2, 47-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4215711>
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F.(2014a). *Educación teatral: una propuesta de sistematización*. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Vieites, M. F.(2014b). Educación teatral: nuevos caminos en la historia de la educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 33, 325-350.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. y Montoya, I. (2014). Consciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8 a 12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 722-780
- Viñas, R. (2017). *L'art segons Aristòtil i Plató*. Asignatura Fonaments, UAB
https://www.ara.cat/societat/educacio-plastica-obligatoria-eso-floritura_1_1130551.html
- Voyageurs immobile (1995). *Espectacle de la companyia de Philippe Genty*. [Vídeo]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=A0L5iVXCsuw>

Wendenders, W. (2011). *Pina, dance, dance, otherwise we are lost*. Film, videodanza. Alemania.

Wikisofia (s.d.). *Canvi i moviment* https://www.wikisofia.cat/wiki/Canvi,_moviment

Wright, S. (2004). La politización de la cultura. En N.. Boivin, Rosato & Arribas (Eds.), *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y cultura*, 128-141. Antropofagia.

Yehudi Menuhin, asociación (2020). *Arte contra el coronavirus: 'La escuela no está cerrada, están cerrados los edificios*. Fundación Yehudi Menuhin.

<https://fundacionyehudimenuhin.org/noticias/arte-coronavirus-la-escuela-no-esta-cerrada-estan-cerrados-los-edificios/>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Zero (2016). *Espectacle Humanhood*. [Video]. Youtube <https://youtu.be/DYRkmpPof-M>

Zúñiga, D. (2012). *Aula escénica alternativa. Hacia un espacio escénico en secundaria*. [Tesis en la Universidad Pedagógica Nacional, México].

ANNEXOS

HAMLET: ¡Ay, pobre Yorick!
Yo le conocí, Horacio:
era un hombre de una gracia infinita
y de una fantasía portentosa.
Mil veces me llevó a cuestras,
y ahora, ¡qué horror siento al pensarlo!,
a su vista se me revuelve el estómago.
Aquí pendían aquellos labios
que yo he besado no sé cuantas veces.
¿Qué se hicieron tus chanzas,
tus piruetas, tus canciones,
tus rasgos de buen humor,
que hacían prorrumpir en una carcajada a toda la mesa?
¿Nada, ni un solo chiste siquiera para burlarte de tu propia
mueca?
¿Qué haces ahí con la boca abierta?
Vete al tocador de mi dama,
y dile que, aunque se ponga el grueso de un dedo de afeitte,
ha de venir forzosamente a esta linda figura.
Prueba a hacerla reír con eso.

Escena de Hamlet amb la calavera (Shakespeare)

ANNEXOS

ANNEX 1: Tipus de qüestionaris. Instruments.

- Q1. Qüestionari d'inici de curs per l'alumnat d'AED
- Q.2 Qüestionari de final de curs als adolescents d'AED
- Q.3 Qüestionari a les famílies al març

ANNEX 2: Tècnica Fotoveu. Instrument.

ANNEX 3: Entrevistes. Instruments.

- E.P. Entrevista a professionals de l'educació.
- EPAS. Entrevista als membres PAS
- E.A. Entrevista a adolescents d'Arts Escèniques i Dansa
- E.F. Entrevista a les famílies o amistats dels adolescents

ANNEX 4: Tipus d'observacions. Instruments.

- Fitxa d'observació grupal
- Fitxa d'observació individual

ANNEX 5: Tipus de diaris. Instruments.

- Diari de camp de la docent
- Diari de camp d'un adolescent

ANNEX 6: Fitxa d'autoavaluació. Instrument

ANNEX 7: Sociograma. Instrument.

ANNEX 8: Programació d'Arts Escèniques i Dansa

ANNEX 9: Validació dels experts al qüestionari dels adolescents

- Carta de validació del qüestionari
- Excel de validació en pertinença, univocitat i importància

ANNEX 10: Observacions de les gravacions en vídeo

- Observació improvisació d'Astronautes
- Observació joc de cadires
- Observació Consell per 1r
- Observació lectura dramatitzada de Molière
- Observació entrevista a la companyia Terra Teatre

ANNEX 11: Transversalitat de les Arts Escèniques i Dansa

TELÓ D'ACER

ANNEXOS

ANNEX 1: Tipus de qüestionaris. Instruments.

Es presenten tres tipus de qüestionaris, 2 d'adolescents i 1 de famílies.

Q1. Qüestionari d'inici de curs per l'alumnat d'AED

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO. Adolescents. Qüestionari inicial.

Aquest formulari forma part de la matèria d'AED de 4t de l'ESO a l'Institut Vallbona d'Anoia. Es valoren les vostres competències socioemocionals, artístiques i socioculturals.

Els resultats estan inclosos dins la investigació realitzada per la docent Xesca Vela, en la tesi sobre teatre i educació del departament de Pedagogia Aplicada, ICE (UAB).

* Obligatòria

1. Adreça electrònica *

2. Indica el teu nom i cognoms *

3. Indica el teu gènere *

Maqueu només un oval.

Home

Dona

Altre

4. Data de naixement *

Exemple: 7 de gener de 2019

5. Des de quan fas teatre. *

Maqueu només un oval.

Fa menys d'un any

Fa entre 1-2 anys

Fa 3 anys

Fa més temps

6. Explica la teva relació amb el teatre. A mode d'exemple pots explicar la primera vegada que vas fer teatre, com et sents quan actues o veus algun espectacle... *

Bloc 1: Alumnat. Dimensió Socioemocional

En aquest apartat avalues el teu treball en teatre. S'agraeix l'honestedat quan responguis les preguntes.

7. Saps expressat de forma oberta i lliure els teus sentiments i inquietuds a la classe de teatre? *

Maqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- De vegades
- Mai

8. Tens la capacitat de reconèixer i de regular les teves emocions en escena? Por, enuig, alegria, sorpresa, fàstic i tristesa. *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alta

9. Valora la teva capacitat d'adaptar-te de manera positiva a qualsevol context, relació o situació teatral *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alta

10. Valora la teva capacitat de prendre decisions en escena o afrontant situacions difícils *

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

11. Ets una persona que expressa els seus sentiments o pensaments propis de manera lliure? *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 De vegades
 Mai

12. Ets una persona deixes que s'expressin les altres persones malgrat que no siguin de la mateixa opinió? *

Maqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 De vegades
 Mai

13. Com reps els suggeriments, idees, valoracions i crítiques que et comparteix el públic de classe (professorat i companys/es)? *

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

14. Valora la teva capacitat d'esforç per superar dificultats i així aconseguir els objectius proposats a classe de teatre? *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

Bloc 2: Alumnat.
Dimensió sobre la
Qualitat Artística

Aquesta secció està relacionada amb la competència de conèixer nous llenguatges artístics i d'altres cultures. Està vinculada a la teva pràctica artística a l'aula i en altres activitats teatrals.

15. Valora la teva habilitat per improvisar i fer ús de tècniques artístics (veu, cos, interpretació, objectes, moviment...)*

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

16. Valora la creació dels teus personatges en escena buscant la credibilitat i l'originalitat

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

17. Valora el control que tens en el moviment del teu cos, la veu, els gestos, la postura a escena amb el personatge que crees.

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

18. Valora el teu aprenentatge al crear productes artístics (improvisacions, espectacles, performance...) amb autonomia i iniciativa a partir de la teva experiència *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

19. Valora el teu treball artístic en altres factors escènics, a més de l'interpretació, com el vestuari, l'escenografia, la il·luminació, l'espai sonor, l'atrezzo... *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

20. Valora la teva capacitat de generar idees i innovar en projectes teatrals i improvisacions *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

21. Valora la teva capacitat per observar, reflexionar, interrogar, examinar i avaluar la pràctica artística d'altres companyies de teatre, i sobre la vostra companyia *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

22. Valora la teva capacitat de joc, compromís i diversió al partir d'improvisacions dramàtiques *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

Bloc 3. Alumnat.
Desenvolupament sociocultural

Aquest apartat està relacionat amb la necessitat de viure en societat i de conviure en col·lectivitat.

23. Quina és la teva implicació i compromís per fer teatre dins el teu grup *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

24. Valora la teva capacitat d'unir al grup de la classe en la pràctica teatral. Treball en grup *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

25. Valora el teu criteri artístic donant importància als diferents llenguatges artístics teatrals (interpretació, treball visual, musical, escenogràfic, lumínic, teatre físic...) en tot tipus d'espectacles *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

26. Valora si les activitats artístiques que es feu al centre engresquen positivament a la comunitat educativa de l'institut (companys, docents, famílies...) *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Gens positives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt positives

27. Quina és la teva capacitat per cooperar en equip i portar a terme els objectius teatrals? *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

28. Com és la teva capacitat d'escolta d'altres persones en el grup de teatre? *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

**Bloc 4:
Mètode
IAN**

Aquest mètode s'utilitza per valorar la qualitat artístiques en les arts performatives basant-se en l'habilitat dels intèrprets, la intenció de l'espectacle i la necessitat de commoure al públic.

29. Un espectacle té qualitat artística si els artistes tenen habilitat i són coneixedors d'una bona tècnica? *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
En desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalment d'acord

30. Un espectacle té qualitat artística quan la temàtica que tracta és necessària per a la societat perquè és d'actualitat i implica un compromís social. *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
En desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalment d'acord

31. Un espectacle té qualitat artística si és original, innovador, diferent... *

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
En desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Totalment d'acord

32. Quin tipus d'espectacles t'agraden? *

**Bloc 5:
Fotoveu**

És un mètode d'investigació qualitatiu per escoltar les veus de les persones en forma d'imatge. Et proposem que facis una fotografia de l'experiència teatral posant-li un títol i/o una explicació.

33. FOTOVEU. Explica la teva experiència teatral amb una fotografia que facis i penja-la aquí. *

Fitxers enviats:

34. Explica la teva fotografia. Quina és la teva reflexió o record sobre el que has viscut amb el teatre *

35. Si tens alguna opinió o experiència que vulguis compartir posa-ho aquí. Gràcies per participar.

Q.2 Qüestionari de final de curs als adolescents d'AED

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

Aquest formulari forma part de la matèria d'AED de 4t de l'ESO a l'Institut Vallbona d'Anoia. Es pretèn valorar el treball realitzat al llarg del curs 2020-2021 per part de l'alumnat. A la primera part s'autoavalua les competències socioemocionals, artístiques i socioculturals. En la segona part s'avalua l'acció formativa i posteriorment al docent. Finalment es fa una valoració global del curs. Els resultats estaran inclosos dins la investigació realitzada per la professora Xesca Vela, en la tesi sobre teatre i educació del departament de Pedagogia Aplicada, ICE (UAB).

* Obligatori

1. Adreça electrònica *

2. Indica el teu nom i cognoms *

3. Indica el teu sexe *

Marqueu només un oval.

Home

Dona

Altre

4. Data de naixement *

Exemple: 7 de gener de 2019

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

Bloc 1: Alumnat.
Dimensió
Socioemocional

En aquest apartat avaluaràs el teu treball al llarg del curs en AED. S'agraeix l'honestetat quan responguis les preguntes.

5. INTERESSOS. Has expressat de forma oberta i lliure els teus sentiments i inquietuds a la classe de teatre?

*

Marqueu només un oval.

- Sempre
 Gairebé sempre
 De vegades
 Mai

6. CONTROL EMOCIONAL . Tens la capacitat de reconèixer i de regular les teves emocions en escena? Por, enuig, alegria, sorpresa, fàstic i tristesa.

*

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

7. ADAPTABILITAT. Valora la teva capacitat d'adaptar-te a qualsevol context, relació o situació, de manera positiva, en el teatre *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

8. AUTONOMIA. Valora la teva capacitat de prendre decisions en escena o afrontant situacions difícils *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

9. ASSERTIVITAT. Ets una persona que expressa els seus sentiments o pensaments propis de manera lliure i sense negar el dret als altres a que s'expressin malgrat que no siguin de la mateixa opinió? *

Marqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- De vegades
- Mai

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

10. RECEPTIVITAT. Com reps els suggeriments, idees, valoracions i crítiques que et comparteix el públic de classe (professorat i companys/es)? *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4		
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

11. ESFORÇ. Valora la teva capacitat d'esforç per superar dificultats i així aconseguir els objectius proposats a classe de teatre? *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4		
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

Bloc 2:
Alumnat.
Dimensió
sobre la
Qualitat
Artística

Aquesta secció està relacionada amb la competència de conèixer nous llenguatges artístics i d'altres cultures. Està vinculada a la vostra pràctica artística a l'aula i en altres espais com el projecte Odissea, l'Escola d'Espectad@s de teatre i la pràctica teatral en confinament (per exemple el teu soliloqui)

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

12. EXPRESSIÓ. Valora la teva iniciativa per improvisar, utilitzar recursos adequats i les tècniques dels llenguatges artístics. Es basa en l'habilitat que tens i que s'entrena per millorar-la *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

13. INTERPRETACIÓ. Valora la creació que fas dels personatges que fas. Controles el moviment del teu cos, la veu, els gestos, la postura... i si mantens els personatge fins al final de l'escena. Ets original? *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

14. CREACIÓ 1. Valora el teu aprenentatge per crear productes artístics amb autonomia i iniciativa a partir de la teva experiència *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

15. CREACIÓ 2. Valora el teu treball artístic en altres factors escènics, a més de l'interpretació, com el vestuari, l'escenografia, la il·luminació, l'espai sonor, l'atrezzo... *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

16. CREATIVITAT I IMAGINACIÓ. Valora la teva capacitat de generar idees i innovar en projectes teatrals i improvisacions *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

17. PENSAMENT CRÍTIC. Valora la teva capacitat per observar, reflexionar, interrogar, examinar i avaluar la pràctica artística d'altres companyies de teatre, i sobre la vostra companyia *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

18. JOC SOCIODRAMÀTIC. Valora la teva capacitat de joc, compromís i diversió al partir d'improvisacions dramàtiques *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alta

Bloc 3. Alumnat.
Desenvolupament
sociocultural

Aquest apartat està relacionat amb la necessitat de viure en societat i de conviure en col·lectivitat.

19. PARTICIPACIÓ. Quina ha estat la teva implicació i compromís per fer teatre dins el teu grup *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alta

20. ACCIÓ I COHESIÓ. Valora la teva capacitat d'unir al grup de la classe en la pràctica teatral. Treball en grup *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alta

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

21. ACTE SOCIAL TEATRAL. Grada la teva capacitat per valorar els diferents llenguatges artístics en tot tipus d'espectacles *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

22. BENEFICI A LA COMUNITAT. Valora si les activitats artístiques que feu al centre beneficien al públic (companys, docents, famílies...) *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
No gaudeixo gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gaudeixo molt

23. COOPERACIÓ. Quina ha estat la teva capacitat per treballar en equip i portar a terme els objectius teatrals? *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

24. EMPATIA. Com ha estat la teva capacitat d'escolta d'altres persones en el grup de teatre? *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

Bloc 4:
Valoració
global del curs

Reflexiona i aporta noves idees per millorar la pràctica teatral educativa.

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

Resum de les activitats del primer trimestre. En un principi es va treballar el cos ocupant l'espai, us vàreu presentar de forma individual ocupant l'escenari, un espai sagrat, vàreu fer improvisacions diverses (com la de l'avió). Vàreu treballar diferents ritmes amb el cos i la música. Vàreu treballar els haikus i ens va visitar en Titin. Ens va visitar la Clàudia i vàreu treballar el teatre social i finalment es va començar a parlar de Molière i es va crear els murals sobre el teatre i l'actuació.



<https://docs.google.com/forms/d/1nPGUscy3qrEsbH0NKWi6fAVZ3owzEObGxMI0x9bjDkE/edit>

10/17

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

25. Valora el teu aprenentatge en el primer trimestre. En l'àmbit acadèmic i en personal i social *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

26. Fes una reflexió sobre el que vas aprendre en el primer trimestre *

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

Resum de les activitats del segon trimestre. Es va començar a treballar Molière i la comèdia "Les dones sàvies". S'assaja tot creant els personatges i doblant-los. Es visita el teatre de l'Aurora per veure "La farmaciola del malalt imaginari" amb la companyia Terra Teatre. Graven diversos vídeos, per celebrar el dia mundial del teatre participant en "L'escola de dones", es grava el vídeo promocional del centre per a les portes obertes i es grava l'espectacle de les dones sàvies ja que per pandèmia no podríem tenir públic.



<https://docs.google.com/forms/d/1nPGUscy3qrEsbH0NKWi6fAVZ3owzEObGxMI0x9bjDkE/edit>

12/17

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

27. Valora el teu aprenentatge en el segon trimestre. En l'àmbit acadèmic i en personal i social *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

28. Fes una reflexió sobre el que vas aprendre en el segon trimestre *

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

Resum de les activitats del tercer trimestre. En aquest trimestre heu escrit el vostre soliloqui (pensaments propis posats en escena), és una creació completa en la que individualment heu reflexionat sobre el vostre jo i les vostres preocupacions a partir d'activitats com les anècdotes, els retrats en 2 min, la kitchen Table, els moments de vida, l'entrevista per parelles, la pluma d'idees del que volea dir i finalment la posada en escena.



<https://docs.google.com/forms/d/1nPGUscy3qrEsbH0NKWi6fAVZ3owzEObGxMI0x9bjDkE/edit>

14/17

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

29. Valora el teu aprenentatge en el tercer trimestre. En l'àmbit acadèmic i en personal i social *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

30. Fes una reflexió sobre el que has après en el tercer trimestre en confinament *

31. Fes una valoració global de com ha anat el curs *

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

32. Creus que el teatre t'ha canviat emocionalment o t'ha ajudat a descobrir algunes parts de tu?
Reflexiona sobre el que t'ha aportat a tu i al grup *

33. FOTOVEU. Explica la teva experiència teatral amb una fotografia que facis i penja-la aquí.

Fitxers enviats:

34. Explica la teva fotografia. Quina és la teva reflexió o record sobre el que has viscut amb el teatre *

11/3/22 8:48

Arts Escèniques i Dansa 4t ESO

35. Malgrat les dificultats que ens ha proporcionat la Covid-19 heu pogut actuar en un espectacle amb públic, els vostres soliloquis. Per mi ha estat un plaer compartir amb vosaltres aquests moments de complicitat i creació. Us agraeixo la vostra participació, il·lusió i passió. Aquí podeu compartir les vostres opinions. Gràcies i que la vida us vagi molt BONICA.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis

Q.3 Qüestionari a les famílies al març

Narrant l'experiència teatral dels vostres fills/es

Aquest formulari està dins d'una recerca que estudia l'impacte social que el teatre pot ocasionar als participants d'una comunitat educativa. Les persones implicades són els i les adolescents del centre educatiu (12-16 anys), les seves famílies i el personal professional que es relaciona amb el joves com docents, psicopedagogs, personal PAS i agents externs. Les dades obtingudes s'utilitzaran en la investigació d'una tesi doctoral de la doctoranda Xesca Vela, docent de l'Institut Vallbona d'Anoia. És molt ràpid d'omplir, són 9 preguntes. Gràcies.

* Obligatori

1. Adreça electrònica *

2. Indiqueu el vostre nom. Podeu especificar quin rol familiar teniu amb l'alumne/a? Mare, pare, àvi/a, tutor/a...

3. Com defineixes el teu fill/a?

4. Penses que ha canviat la seva forma de ser i de relacionar-se en l'adolescència?

5. En el cas afirmatiu de la pregunta anterior, indica 3 o més coses que has observat

6. Com va a l'institut?

7. Com valoraries la seva experiència en teatre?

Marqueu només un oval.

	1	2	3	4	5	
Desagradable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt agradable

8. Quins comentaris fa a casa sobre el que fa a teatre?

9. Creus que li ha proporcionat algun benefici el teatre en la seva vida?

Marqueu només un oval.

Sí

No

Altres: _____

10. Indica 3 punts forts que li ha proporcionat el teatre al teu fill/a?

11. Vols fer algun suggeriment?


Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.


Google Formularis

ANNEX 2: Tècnica Fotoveu. Instrument.

Aquesta tècnica era una pregunta dels qüestionaris Q1 i Q2 formulats als adolescents.

FOTOVEU. Explica la teva experiència teatral amb una fotografia que facis i penja-la aquí.

 Afegeix un fitxer

 Mostra la carpeta

Explica la teva fotografia. Quina és la teva reflexió o record sobre el que has viscut amb el teatre *

Text d'una resposta llarga

Les imatges es van recollir en diversos padlets, la plataforma digital que permet a l'alumnat visualitzar i interaccionar amb les fotografies proposades.

Padlet comparatiu en dos eixos temporals, al mes d'octubre del 2020 i al mes de juny del 2021. Es pot identificar en les figures de sota.

<https://padlet.com/pad2742/dv28tkh29pf2zqvx>

Visita a la companyia Terra Teatre per veure *La farmaciola del malalt imaginari*

<https://es.padlet.com/pad2742/6iimbhboafqf76r7>

INS Vallbona 6 minuts

FOTOVEU_AED

Experiència teatral a partir d'imatges

<p>AED Q1. OCTUBRE 20 FOTOVEU</p> <p>Desdèmona</p>  <p>El teatre per a mi és "algo" divertit</p>	<p>AED Q1 OCTUBRE 20</p> <p>Julietta</p>  <p>Tinc molt bon record</p>	<p>AED Q1 OCTUBRE 20</p> <p>Cordèlia i Tibald</p>  <p>Cordèlia: Per a mi el teatre representa molt. Aquí es pot veure el meu pont de vista a una imatge que vam fer fa poc. Un noi però i tot i femnou ens identifica con a classe, perquè aquí les coses més estranyes poden passar. Tibald: Sóc jo de ciutjano operan pero treure un nen de la panxa de la mare</p>	<p>AED Q2. JUNE 21</p> <p>Titània</p>  <p>Per a mi el teatre és UNITÓ I COMPANYERISME. Com he dit abans, a part de tots els aprenentatges singulars que m'emporto, el que més m'ha tocat ha sigut el companyerisme i el vincle que hem creat al llarg del curs.</p>	<p>AED. JUNE 21</p> <p>Cordèlia</p>  <p>Aquesta foto la va fer la Xesca a un assaig per l'obra que vam fer. Aquí se'ns veu a tots mirant al guió sobre l'escenari. M'agrada que tots estiguem fent el mateix. Aquest curs ens hem unit molt i el vincle entre nosaltres és molt fort. Hem porto tot de records i ho aprecio moltíssim.</p>	<p>AED Q2. JUNE 21</p> <p>Julietta</p>  <p>Doncs aquesta fotografia ho representa tot x a mi. M'expressa la unió d'un grup d'alumnes que es van conèixer fa tot just quatre anys i lo molt que han pogut evolucionar gràcies al teatre. També m'aporta alegria i complicitat que crec que es molt important disfrutar el que estas fent. No he tingut el grup de treball perfecte pero si que ho han sigut, ja que sense cadasu d'ells res hagi es sigut posible</p>	<p>AED Q2. JUNE 21</p> <p>Otelo</p>  <p>EMOCCIONS</p>
<p>Hamlet i Miranda</p>  <p>Neves coses x sentir "jo" de dintre Y Y ESAS COSAS</p>	<p>AED Q1 OCTUBRE 20</p> <p>Ofèlia</p>  <p>M'agrada aquesta imatge perquè amb el ventilador vem tirar paperets com si fos neu.</p>	<p>Falstaff</p> 	<p>Shakespeare</p>  <p>Es espectáculo más importante para mi porque está hecho desde el corazón</p>	<p>Tibald</p>  <p>Avui mateix ho hem molt bé</p>	<p>Macbeth</p>  <p>La foto explica muchas cosas, los grandes compañeros que he tenido y las cosas que hemos aprendido juntos</p>	<p>Ofèlia</p>  <p>He nasat molt bé treballant i fent aquest projecte amb tots el meus companys, he après molt d'ells i sobretot de la professora.</p>

INS Vallbona 6 minuts
FOTOVEU_AED

Experiència teatral a partir d'imatges

**AED Q1. OCTUBRE 20
FOTOVEU**

El teatre per a mi és "algo" divertit

Hamlet i Miranda



Noves coses x sentir "lo" de dintre y y esas cosas

Macbeth i Titania



Macbeth: Estàvem en una actuació que estava en un part, va ser divertit i diferent.
Titania: Va ser un moment molt divertit en el que vam estar tots els companys cooperant

AED Q1 OCTUBRE 20



Tinc molt bon record

Ofèlia



M'agrada aquesta imatge perquè amb el ventilador vam tirar paperets com al fos neu.

Shakespeare



A veces una imagen puede transportarte a un lugar del mundo y de la historia como una película o una obra de teatro

AED Q1 OCTUBRE 20

extranyes poden passar.
Tibald: Sóc jo de cirujano operan pero treure un nen de la panxa de la mare

Falstaff



Romeo



Tot està al diari de camp!

AED Q2. JUNY 21



Per a mi el teatre és UNIÓ I COMPANYYERISME. Com he dit abans, a part de tots els aprenentatges singulars que curs ens hem unit molt i el vincle entre nosaltres és molt fort. Hem portat tot de records i ha aplegat moltíssim.

Shakespeare



Es espectáculo más importante para mí porque está hecho desde el corazón

AED. JUNY 21



Aquesta foto la va fer la Xesca a un assaig per l'obra que vam fer. Aquí se'ns veu a tots mirant al guió sobre l'escenari. M'agrada que tots estiguem fent el mateix. Aquest curs ens hem unit molt i el vincle entre nosaltres és molt fort. Hem portat tot de records i ha aplegat moltíssim.

Tibald



Avui mateix ho hem molt bé

Gertrudis

Todos mis recuerdos con el teatro son buenos

AED Q2. JUNY 21



La foto explica muchas cosas, los grandes compañeros que he tenido y las cosas que hemos aprendido juntos

Miranda



He puesto esta foto porque refleja compañerismo, apoyo, emoción, y logro. Recuerdo empezar teatro muy tímida y sin ganas de hacer nada, pero poco a poco me animado diciéndome que lo hago muy bien aunque yo sepa que no es verdad del todo, la profesora, Xesca, me a dado su apoyo en todo momento y me a Daniel escuchar y tranquilizar cuando era necesario. Salgo de teatro alegre con la cabeza bien alta, y con muy buenos recuerdos de todos aquellos ratos que hemos disfrutado juntos como una familia extraña.

AED Q2. JUNY21



Otelho

EVOCCIONS

Desdémoma



Aquest dia vam ser un grup tots i ens vam recolzar tots

Ofèlia



He hasta molt bé treballant i fent aquest projecte amb tots els meus companys, he après molt d'ells i sobretot de la profesora.

Visita a la companyia Terra Teatre per veure *La farmaciola del malalt imaginari*


<https://es.padlet.com/pad2742/6iimbhboafqf76r7>

INS Vallbona + 6 ● 3me

CONNECTAT' MOLIÈRE21

1. Col·loca al Padlet 5 fotos teves del dia de l'intercanvi amb la companyia TERRA TEATRE. 2. Indica el títol i fes un petit comentari de cadascuna. 3. Quan tothom l'hagi posat, votarem 1-5 les 5 fotos dels companys/es.


Teatre de l'aurora



Mariona Robert

☆ Calificar


De camí al teatre



Ari

☆ Calificar


Ja al teatre



Ari

☆ Calificar


Màgia



Mariona Robert


☆ Calificar

Dona interessada




Ari

màscares



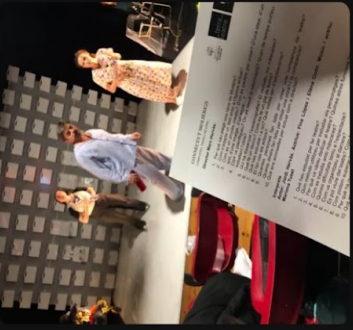
☆ Calificar

Moment musical



Ari

Fent preguntes...



Mariona Robert

ANNEX 3: Entrevistes. Instruments.

E.P. Entrevista a professionals de l'educació.

L'entrevista a l'equip docent, s'ha creat en format google form, malgrat que s'ha realitzat l'entrevista en format presencial, aquesta entrevista és un esquema que va variant segons la persona entrevistada.

Entrevista a l'equip de docents i a l'equip directiu sobre les Arts Escèniques a l'institut

Aquesta entrevista pretén verificar la relació que s'estableix entre el teatre i els adolescents, centrant-nos amb l'alumnat de 4t d'AED. Es valoren les competències socioemocionals, artístiques i socioculturals. Els resultats de l'entrevista estan inclosos dins la investigació realitzada per la docent Xesca Vela, en la tesi sobre teatre i educació del departament de Pedagogia Aplicada, ICE (UAB).

S'agraeix l'honestedat al respondre les preguntes.

* **Obligatòria**

1. Indica el teu nom i cognoms

2. En quin curs o cursos acadèmics has treballat al centre?

Maqueu només un oval.

- Curs del 2020-2021
- Cursos del 2019-2021
- Cursos del 2018-2021
- Cursos del 2017-2021
- Cursos des d'abans del 2017

3. Quins rols ocupes al centre educatiu?

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

	Docent	Tutor/a	Coordinadora de nivell	Cap de departament	Psicopedagoga	Integradora social	Secretaria
Àmbit científictecnològic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit artístic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit lingüístic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit de l'educació física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit matemàtic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit de cultura i valors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Àmbit personal i social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Coneixes les activitats teatrals que es realitzen al centre ?

Maqueu només un oval.

Sí

No

Altres: _____

5. Quines activitats teatral recordes?

6. Indica si saps de l'existència i/o has participat en algunes d'aquestes activitats teatrals

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

	Dia Mundial del teatre. Activitat col·lectiva de la comunitat educativa	Classes obertes per veure petits espectacles	Escola d'espectad@s teatrals	Actuacions o performances pel centre	Soliloquis, final de curs	Optativa 1r ESO: Joc Dramàtic	Optativa 2n ESO: Khatarsi	Optativa 3r ES Emprer teatr
Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloc 1: Alumnat. Dimensió Socioemocional

En aquest apartat es valora l'opinió del professional sobre com les activitats teatrals son acollides pels adolescents.

7. A qui dels alumnes d'AED has donat classe?

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

										
Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Què pots explicar sobre la relació que estableixen els alumnes de teatre amb el seu grup-classe? En 4t A i en 4t B

9. En el cas de tenir-los a classe, com creus que és el comportament de cada alumne en les teves classes? Pots contestar de manera general.

10. Penses que el comportament d'aquest alumnat canvia en altres matèries?

Maqueu només un oval.

- Sí
- No
- Altres: _____

11. En el cas afirmatiu en la pregunta anterior, explica el perquè.

12. Consideres que l'alumnat que pertany al grup de teatre de 4t saben expressar el que senten? Por, enuig, alegria i tristesa.

Maqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- De vegades
- Mai
- Altres: _____

13. Consideres que saben regular les seves emocions?

Maqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- De vegades
- Mai
- Altres: _____

14. Com creus que rep l'alumnat de teatre, en les teves classes o com a docents del centre, els suggeriments, idees, valoracions i crítiques ?

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

15. Valora la capacitat d'esforç de l'alumnat de teatre al centre per superar dificultats i així aconseguir els objectius proposats ?

Maqueu només un oval.

	1	2	3	4	
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

16. Penses que les classes de teatre han ajudat als adolescents a funcionar de manera diferent a l'institut?

Maqueu només un oval.

Sí

No

Altres: _____

17. En el cas afirmatiu, pots indicar com?

18. Pots explicar alguns canvis que has observat en l'alumnat, concretament?

19. Indica quines habilitats ha desenvolupat l'alumnat de teatre en les teves classes o al centre.

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Han augmentat la motivació
- Han generat interès i inquietuts
- Es regulen emocionalment
- S'adapten al grup i al context classe
- Presenten autonomia
- Son assertius
- Tenen capacitat d'acceptació de suggeriments
- Son perseverants
- Son persones creatives
- Han desenvolupat pensament crític
- S'expressen amb facilitat de forma oral
- S'expressen amb facilitat de forma corporal
- Les seves interpretacions estan més elaborades
- Son capaços de crear projectes artístics de bona qualitat
- Son més participatius
- Saben cohesionar el grup
- Cooperen entre ells
- Mostren empatia

20. Respecte a la pregunta anterior, si necessites precisar alguna habilitat o concretar-les en diferents subgrups del grup del teatre, aquí ten l'espai.

Bloc 2. Desenvolupament sociocultural en la comunitat educativa amb activitats teatrals

Aquest apartat està relacionat amb la necessitat de viure en societat i de conèixer en col·lectivitat.

21. Quin és el grau d'implicació del professorat en les activitats teatrals que es proposen al centre?

Maqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

22. Quin és el grau d'implicació de l'alumnat en les activitats teatrals que es proposen al centre? *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alt

23. Quin és el grau d'implicació de les famílies en les activitats teatrals que es proposen al centre?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alt

24. Quin és el grau d'implicació dels membres PAS en les activitats teatrals que es proposen al centre?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt alt

25. Valora si les activitats artístiques que es fan al centre engresquen positivament a la comunitat educativa de l'institut (companys, docents, famílies...). Les activitats artístiques són:

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Gens positives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Molt positives

26. Anomena tres punts forts que aporta el teatre en Educació

27. Creus necessari que els centre educatius disposin d'una aula creativa, saló d'actes o un escenari?

Maqueu només un oval.

- Sí
- No
- Altres: _____

28. Consideres que les Arts Escèniques és una matèria que caldria estar present en les instituciones educacionals?

Maqueu només un oval.

- Sí
- No
- Altres: _____

29. Per què creus que la matèria d'Arts Escèniques no està inclosa en el currículum de primària ni de secundària com a matèria?

30. Qui creus que hauria de donar la matèria d'Arts Escèniques als instituts?

Maqueu només un oval.

- Professorat de llengües
- Professorat de ViP o música
- Professorat d'Educació Física
- Professorat d'altres àmbits
- Professorat amb formació en Art Dramàtic
- Professional extern amb formació en Art Dramàtic
- Altres: _____

31. Com veus el teatre en educació

Selecioneu totes les opcions que corresponguin.

	Com a eina transversal per treballar en altres matèries	Com una matèria pròpia amb competències i coneixement propi	Com a eina transversal per impartir en altres matèries i com a matèria pròpia	Com a activitat extraescolar	Com a eina per fer a les festes del centre
Considero el teatre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Si tens alguna opinió o experiència que vulguis compartir posa-ho aquí. Gràcies per participar.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis

EPAS. Entrevista als membres PAS

Entrevista als membres PAS sobre les Arts Escèniques a l'institut

Aquesta entrevista pretén verificar la relació que s'estableix entre el teatre i els adolescents, centrant-nos amb l'alumnat de 4t d'AED. Es valoren les competències socioemocionals, artístiques i socioculturals.

Els resultats de l'entrevista estan inclosos dins la investigació realitzada per la docent Xesca Vela, en la tesi sobre teatre i educació del departament de Pedagogia Aplicada, ICE (UAB).

S'agraeix l'honestedat al respondre les preguntes.

* Obligatori

1. Indica el teu nom i cognoms

2. Des de quan fa que estàs al centre?

Marqueu només un oval.

- Curs del 2020-2021
- Cursos del 2019-2021
- Cursos del 2018-2021
- Cursos del 2017-2021
- Cursos des d'abans del 2017

3. Quins rols ocupes al centre educatiu?

Marqueu només un oval.

- Consergeria
- Administració
- Servei de neteja

4. Coneixes les activitats teatrals que es realitzen al centre ?

Marqueu només un oval.

- Sí
- No
- Altres: _____

5. Quines activitats teatral recordes?

6. Indica si saps de l'existència i/o has participat en algunes d'aquestes activitats teatrals

Selecciona totes les opcions que corresponguin.

	Dia Mundial del teatre. Activitat col·lectiva de la comunitat educativa	Classes obertes per veure petits espectacles	Escola d'espectad@s teatrals	Actuacions o performances pel centre	Soliloquis, final de curs	Optativa 1r ESO: Joc Dramàtic	Optativa 2n ESO: Khatarsi	Optativa 3r ESO: Empresa teatral	4t ESO Arts Escèniques i Dansa
Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloc 1: Alumnat. Dimensió Socioemocional

En aquest apartat es valora l'opinió del professional sobre com les activitats teatrals són acollides pels adolescents.

7. Quan entres a les classes de teatre, com veus la participació de l'alumnat ?

8. Quin és el comportament que mostren al centre l'alumnat de teatre? Són més o menys actius?

9. Penses que el comportament de l'alumnat de teatre canvia en altres matèries?

Marqueu només un oval.

- Sí
- No
- Altres: _____

10. En el cas afirmatiu en la pregunta anterior, explica el perquè.

11. Consideres que l'alumnat que pertany al grup de teatre de 4t saben expressar el que senten? Por, enuig, alegria i tristesa.

Marqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- De vegades
- Mai
- Altres: _____

12. Consideres que saben regular les seves emocions?

Marqueu només un oval.

- Sempre
- Gairebé sempre
- De vegades
- Mai
- Altres: _____

13. Com reb l'alumnat de teatre els teus suggeriments, idees, valoracions i crítiques quan parleu?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4		
Molt malament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt bé

14. Creus que s'efforcent les alumnes de teatre?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4		
Molt baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alta

15. Penses que les classes de teatre han ajudat als adolescents a funcionar de manera diferent a l'institut?

Marqueu només un oval.

- Sí
- No
- Altres: _____

16. En el cas afirmatiu, pots indicar com?

17. Pots explicar alguns canvis que has observat en l'alumnat, concretament?

18. Indica quines habilitats ha desenvolupat l'alumnat de teatre en les teves classes o al centre.

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Han augmentat la motivació
- Han generat interès i inquietuts
- Es regulen emocionalment
- S'adapten al grup i al context classe
- Presenten autonomia
- Son assertius
- Tenen capacitat d'acceptació de suggeriments
- Son perseverants
- Son persones creatives
- Han desenvolupat pensament crític
- S'expressen amb facilitat de forma oral
- S'expressen amb facilitat de forma corporal
- Les seves interpretacions estan més elaborades
- Son capaços de crear projectes artístics de bona qualitat
- Son més participatius
- Saben cohesionar el grup
- Cooperen entre ells
- Mostren empatia

19. Respecte a la pregunta anterior, si necessites precisar alguna habilitat o concretar-les en diferents subgrups del grup del teatre, aquí ten l'espai.

Bloc 2. Desenvolupament sociocultural en la comunitat educativa amb activitats teatrals

Aquest apartat està relacionat amb la necessitat de viure en societat i de convida en col·lectivitat.

20. Quin és el grau d'implicació del professorat en les activitats teatrals que es proposen al centre?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

21. Quin és el grau d'implicació de l'alumnat en les activitats teatrals que es proposen al centre? *

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

22. Quin és el grau d'implicació de les famílies en les activitats teatrals que es proposen al centre?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

23. Quin és el grau d'implicació dels membres PAS en les activitats teatrals que es proposen al centre?

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Molt baix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt alt

24. Valora si les activitats artístiques que es fan al centre engresquen positivament a la comunitat educativa de l'institut (companys, docents, famílies...). Les activitats artístiques són:

Marqueu només un oval.

1	2	3	4	
Gens positives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molt positives

25. Anomena tres punts forts que aporta el teatre en Educació

26. Creus necessari que els centre educatius disposin d'una aula creativa, saló d'actes o un escenari?

Marqueu només un oval.

Sí

No

Altres: _____

27. Consideres que les Arts Escèniques és una matèria que caldria estar present en les institucions educacionals?

Marqueu només un oval.

Sí

No

Altres: _____

28. Si tens alguna opinió o experiència que vulguis compartir posa-ho aquí. Gràcies per participar.

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut.

Google Formularis

E.A. Entrevista a adolescents d'Arts Escèniques i Dansa

1. Consideres que és important que a l'educació obligatòria (instituts) es doni teatre? Perquè?
2. Com has viscut aquest curs amb teatre?
3. Quin horari t'ha agradat més els dimecres a última hora o els divendres les dues seguides. Per què?
4. Has superat algun repte amb el teatre?
5. Per a què creus que et serveix el teatre?
6. Quines activitats de teatre t'han agradat més i quines no? Per què?
7. Creus que has treballat i participat positivament en la classe?
8. Què has après?
9. Com t'has sentit i com has treballat en les improvisacions? Creus que ets creatiu/va?
10. Com t'has sentit i com has treballat en l'obra de Molière? Com era el personatge que vas crear?
11. Com t'has sentit i com has treballat en els soliloquis?
12. Et consideres autònom en el treball teatral?
13. A principi de curs, creies que t'atreviries a fer un espectacle amb públic?
14. Com ha sigut l'experiència de pujar a un escenari amb públic?
15. Ha estat positiu que vingui la teva família? Què t'han comentat sobre l'espectacle?
16. Creus que la teva família ha valorado la teva actuació?
17. I la de tot el grup?
18. Què t'ha faltat en les classes?
19. Com has vist les dinàmiques a l'aula?
20. Què valors de tot el curs?
21. Com valors el treball fet per la docent?
22. T'ha sentit integrat en el grup?
23. Creus que les dinàmiques que s'han fet han afavorit a la convivència del grup?
24. Tens alguna cosa a afegir? Gràcies

E.F. Entrevista a les famílies o amistats dels adolescents d'AED

Presentació de la persona entrevistada

1. Vas al teatre de forma habitual? Quantes vegades a l'any?
2. Què et va semblar l'espectacle de soliloquis que van fer l'alumnat de 4t d'ESO?
3. Creus que són necessàries aquest tipus d'activitats teatrals amb adolescents?
4. Et va agradar la temàtica?
5. Penses que tenia qualitat artística?
6. Van demostrar habilitat en escena, a l'hora d'interpretar?
7. Et va sorprendre? El què?
8. Et va agradar? El què?
9. Et va emocionar o commoure? Per què?

10. Creus que és important que es representin les obres de teatre per a les famílies o per la població?
11. Valores com a positiu que es faci teatre als instituts? Perquè?
12. Què creus que li ha aportat el teatre als vostres fills/amics?
13. Com has vist que puguin expressar emocions tan internes?
14. Trobes que caldria fer-se més activitats teatrals al centre en el que la família pogués intervenir?
15. Consideres que és un acte valent sortir a l'escenari? Perquè?
16. Quina intenció creus que tenen aquests tipus d'espectacles amb adolescents?
17. Com valores la relació que s'estableix en el grup de teatre? I amb la docent?
18. Tens alguna cosa a afegir? Gràcies per venir i participar.

ANNEX 4: Tipus d'observacions. Instruments.

A continuació es proporcionen diferents links dels vídeos de les sessions de l'aula, d'assajos o de Kitchen Table.

Dia Mundial del teatre 27/3/2021 Molière21 <https://youtu.be/KNsC12lqRYE>

Kitchen Table 2021 https://youtu.be/RHzL_7hUSNo

Les dones sàvies de Molière <https://youtu.be/BeUvUYhRKuQ>

Dia Mundial del teatre 27/3/2020 Odissea20 <https://youtu.be/gVGkl6Tkvinc>

Fitxa d'observació grupal:

FITXA D'OBSERVACIÓ GRUPAL	
ALUMNE/A:	
Activitat:	Data:
Clima del grup:	
Desenvolupament socioemocional: Relacions-interaccions:	
Conflictes/reptes aconseguits:	
Desenvolupament artístic:	
Desenvolupament sociocultural	
Altres:	

Fitxa d'observació individual

FITXA D'OBSERVACIÓ INDIVIDUAL				
Alumne/a:	Activitat			Data
Desenvolupament socioemocional				
Actitud vers l'activitat				
Motivació	Gens motivat/da	Poc motivat/da	Motivat/da	Molt motivat/da
Interés	Gens interessat/da	Poc interessat	Interessat/da	Molt interessat/da
Regulació emocional	No es regula gens	Es regula poc	Es regula	Es regula molt
Adaptabilitat	No s'adapta gens	S'adapta poc	S'adapta	S'adapta molt
Autonomia	No és gens autònom	És un poc autònom	És autònom	És molt autònom
Assertivitat amb el grup	No és gens assertiu/va	És poc assertiu/va	És assertiu/va	És molt assertiu/va
Sociabilitat	No es relaciona amb ningú	Es relaciona amb 1 ó 2 persones	Es relaciona amb més de 3 persones	Es relaciona amb tothom
Receptivitat sobre les indicacions	No és gens receptiu/va	És poc receptiu/va	És receptiu/va	És molt receptiu/va
Perseverança en el treball	No és gens perseverant	És poc perseverant	És perseverant	És molt perseverant
Observacions:				
Desenvolupament artístic				
Expressió: llenguatge artístic	No s'expressa gens artísticament	S'expressa poc artísticament	S'expressa artísticament	S'expressa molt artísticament
Interpretació: personatges	Interpreta amb molt poca qualitat	Interpreta amb poca qualitat	Interpreta amb qualitat	Interpreta amb molta qualitat
Creació: escenes	No crea gens	Crea poc	Crea	Crea molt
Creativitat i imaginació				
Pensament crític: observa, reflexiona, interroga, examina i avalua raonadament la pràctica artística	No compren gens l'art	Compren poc l'art	Compren l'art	Compren molt l'art
Joc Sociodramàtic: Soliloquis	No té gens capacitat per parlar d'ell/a a través dels personatges	Té poca capacitat per parlar d'ell/a a través dels personatges	Té capacitat per parlar d'ell/a a través dels personatges	Té molta capacitat per parlar d'ell/a a través dels personatges
Observacions:				
Desenvolupament sociocultural				
Participació	No participa gens	Participa poc	Participa	Participa molt
Acció i cohesió de grup. (Integració en el grup)	No és gens acceptat/da	És poc acceptat/da	És acceptat/da	És molt acceptat/da
Acte social i teatral: produccions artístiques	No valora gens les produccions artístiques	Valora poc les produccions artístiques	Valora les produccions artístiques	Valora molt les produccions artístiques
Benefici de la comunitat	No sap compartir gens el benefici artístic	Sap compartir poc el benefici artístic	Sap compartir el benefici artístic	Sap compartir molt el benefici artístic
Cooperació	No coopera gens	Coopera poc	Coopera	Coopera molt
Empatia	No mostra gens empatia	Mostra poca empatia	Mostra empatia	Mostra molta empatia
Observacions:				
Conductes	Heteroagressiva	Negativista	Retraïda	
	Autolesiva			
	No col·laboradora	Disruptiva	Destructiva	

ANNEX 5: Tipus de diaris. Instruments.

Diari de camp de la docent

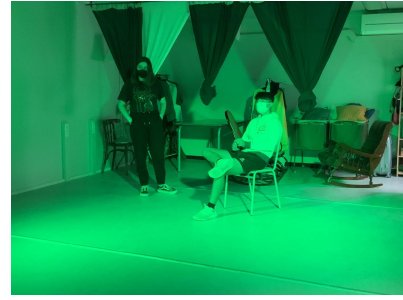
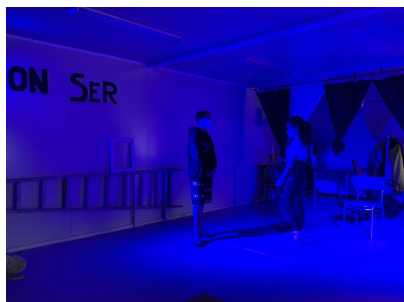
A mode d'exemple es plasmen 2 dies de classe, un al setembre i un altre al maig.

18/09/2020 Segon dia de classe

Exercicis:

1. Escalfament A1. Salutacions al sol.
2. Sóc el meu company... imitar-los en cercle Temps: 1 min
3. Per parelles i els personatges d'abans posar-los en una situació concreta.... Temps: 3min
4. Grups de 4 improvisació lliure. Temps: 3min
5. Neteja i reflexió en una frase de com ens hem sentit

Bon ambient. Hem treballat les dues hores de manera positiva i participativa.



Falta el A12 per operació.

SETMANA 23 DE SETEMBRE AL 25 DE SETEMBRE

4t AED	Participació socioemocional	Creativitat artística i pensament crític	Treball i predisposició
A3	Es sent còmoda i participa	Participa	Bona
A14	Juga i desinhibida	Observa i participa	Bona

A4	Reacia amb el grup, però sempre li passa, se li ofereix que confie.	Molt creativa	Molt bona
A2	Més vergonyosa, però entrant al grup	Molt creativa	Molt bona
A11	Es troba que el seu grupet li riuen les gràcies, ha d'aprendre a crear sense el consentiment dels altres.	Malgrat haver fet 2 anys teatre, encara li costa concentrar-se i crear	Busca la gràcia li falta concentració
A9	Es descontrola i deixa de participar positivament. Cal marcar-lo més perquè pot ferir els altres	No té hàbit de treball	Busca riure's i treballar poc.
A8	Participa positivament amb l'Ariadna.	Observadora	Bona
A1	Molt participatiu.	Molt creatiu	Molt bona
A12	Ve amb actitud positiva, té encara punt, i participa a mig gas	Es tanca quan pensa que no ho pot fer	Treballa el que li agrada, quan no l'interessa s'atura
A7	Molt participatiu.	Crea quan vol	Bona
A13	Falta dimecres	Observadora	Bona
A10	Cal controlar l'actitud, es perd i molesta el ritme	Li costa	Li falta controlar-se
A5	Desinhibida i participativa	Li costa	Bona
A6	Treball corporal interessant	Molt creatiu	Bona

.....

Sessió al maig

7/5/2021 (2 hores)

Avui ha faltat A 13, A 9 A10 i A14. La sessió es grava sencera.

Hem estat les dues hores contestant preguntes de l'entrevista, compartint i reflexionant per poder crear l'espectacle de soliloquis

1. Comencen en cercle escalfant la veu amb embarbussaments: Duc pa sec al sac, m'assec on sóc i el sucó amb suc. La rica de la parròquia no du perruca perquè li raca.
2. Es comença contestant diferents preguntes del qüestionari que van fer el dia anterior compartint amb tot el grup: cada persona parla si té la pilota que se la van passant
 - a. Un record associat amb una olor
 - b. La primera vegada...
 - c. Un Somni

- d. Alguna pèrdua
 - e. Situacions Paranormal
3. Van canviant de lloc i de posició per crear l'espectacle. A poc a poc l'espai es va transformant es posen els llums i respecten el focus d'atenció.

Ha estat molt interessant, es nota que les dues persones que estan expulsados les quals tenen poc interès sempre intenten trencar el ritme de classe. Avui ha estat molt fluid i tothom s'ha respectat i escoltat.



Diari de camp d'una adolescent

A mode d'exemple i per respectar la intimitat de l'alumnat es presenta un exemple de dues sessions de l'alumna Miranda (A14).

DIARI DE TEATRE

ARTS ESCÈNIQUES I DANSA 2020_21

En aquest diari posaràs el dia, el treball realitzat, com t'has sentit en el grup i de forma individual i una visió de millora. Et servirà per prendre consciència de la teva evolució de pensament crític i artístic. Sigues sincer/a. És un material vostre que la docent llegirà i si vols el pots compartir en alguns moments. Canvia la portada si no t'agrada. Fes-t'ho teu.

Data: 18/9/2020 Treball fet Satisfacció personal i satisfacció individual

Avui hem tingut que fer d'una altre persona, és a dir d'un company de la classe, i ens hem de descriure fent que som ells. A mi m'ha tocat fer de Shakespeare i encara que portem 3 anys junts no sabia molt d'ell i m'ho he tingut que inventar. Després hem fet algunes mig improvisacions per paral·lels y després per grups. M'ho he passat bastant bé i encara que al principi en tenia molta vergonya poc a poc s'ha m'ha anat passant.

Data: 25/9/2020 Treball fet Satisfacció personal i satisfacció individual Hoy cada uno de nosotros hemos tenido que elegir un trozo de una canción o de un poema que nos guste. Yo he elegido la frase de una parte de la canción de Pablo Alborán, mi frase era: " Dicen tantas cosas, que tendrían que callarse de una vez". Una vez que todos teníamos nuestra frase empezábamos a andar por el aula de un lado a otro hasta que la profe decía stop, entonces ella elegía a uno de nosotros y esa persona tenía que ir moviéndose por el aula entre nosotros diciendo su frase de distintas maneras. Después hicimos tres grupos, yo iba con la ofèlia, Tibald y el Hamlet. Pusimos un banco en medio de la clase y cada grupo tenía que representar una escena basada en sus frases, creando así una relación entre ellas. Pero en todas las historias todos los personajes tenían que acabar juntos en el banco. Me he sentido muy bien porque aunque soy vergonzosa y bastante nueva en esto de actuar porque no se me da muy bien, al acabar una de las obras que hice con mi grupo Shakespeare, Titània, Cordelia y Julieta me felicitaron diciéndome que lo había hecho muy bien y eso me animó mucho ya que yo estaba muy nerviosa y pensaba que no me había salido bien.

ANNEX 6: Fitxa d'autoavaluació. Instrument

Aquesta fitxa es troba en el dossier de classe on cada alumne/a s'avalua setmanal i trimestralment. Al qüestionari 2 dels adolescents, també autoavaluen els trimestres, es pot revisar a l'Annex 1.

AUTOAVALUACIÓ 1R TRIMESTRE:

	1	2	3	4	OBSERVACIONS
SETMANA 38					
SETMANA 39					
SETMANA 40					
SETMANA 41					
SETMANA 42					
SETMANA 43					
SETMANA 44					
SETMANA 45					
SETMANA 46					
SETMANA 47					
SETMANA 48					
SETMANA 49					
Què has après? Què has experimentat? Com ho has aprofitat? EXPRESSA'T					

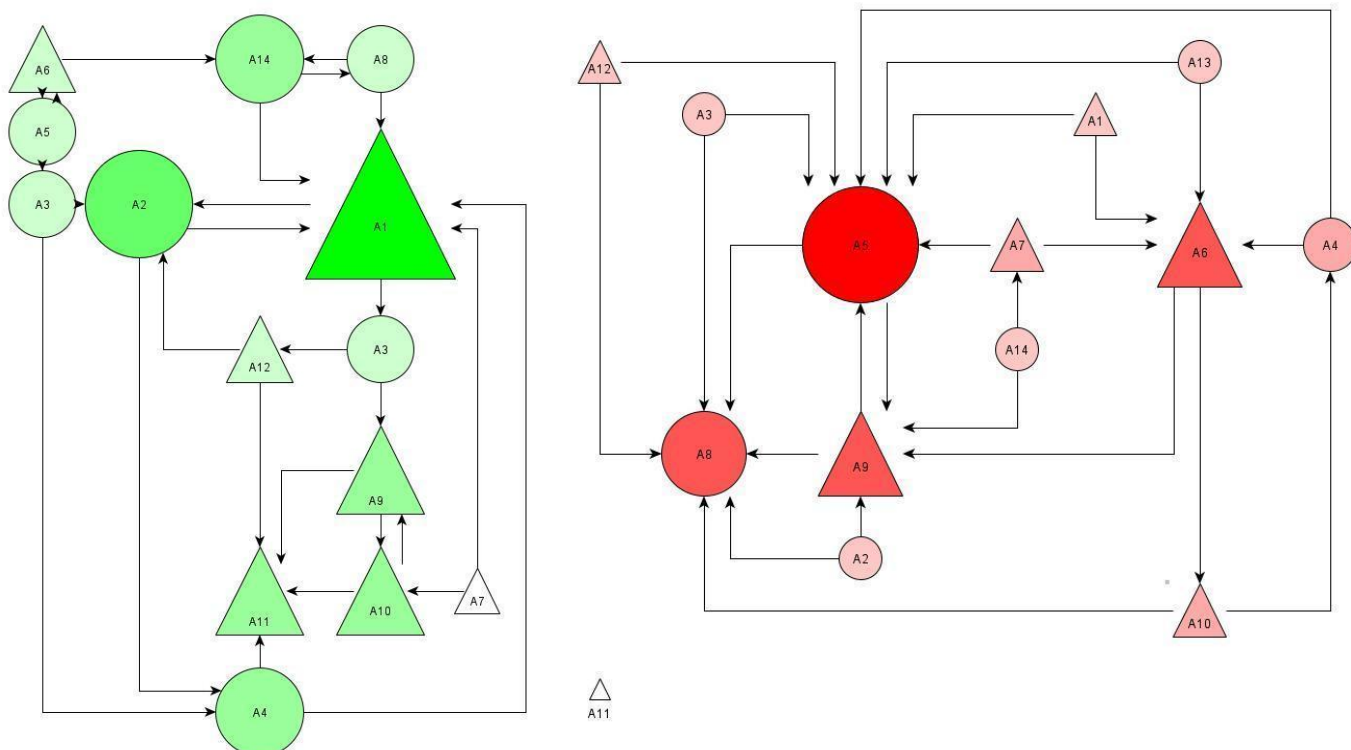
1. Aprenc de forma passiva 2. Participo i m'activo 3. Aporto i creo i 4. Investigo i em comprometo

ANNEX 7: Sociograma. Instrument.

SOCIOGRAMA DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC

Escull 2 persones amb les que actaries

Escull 2 persones amb les que no actaries

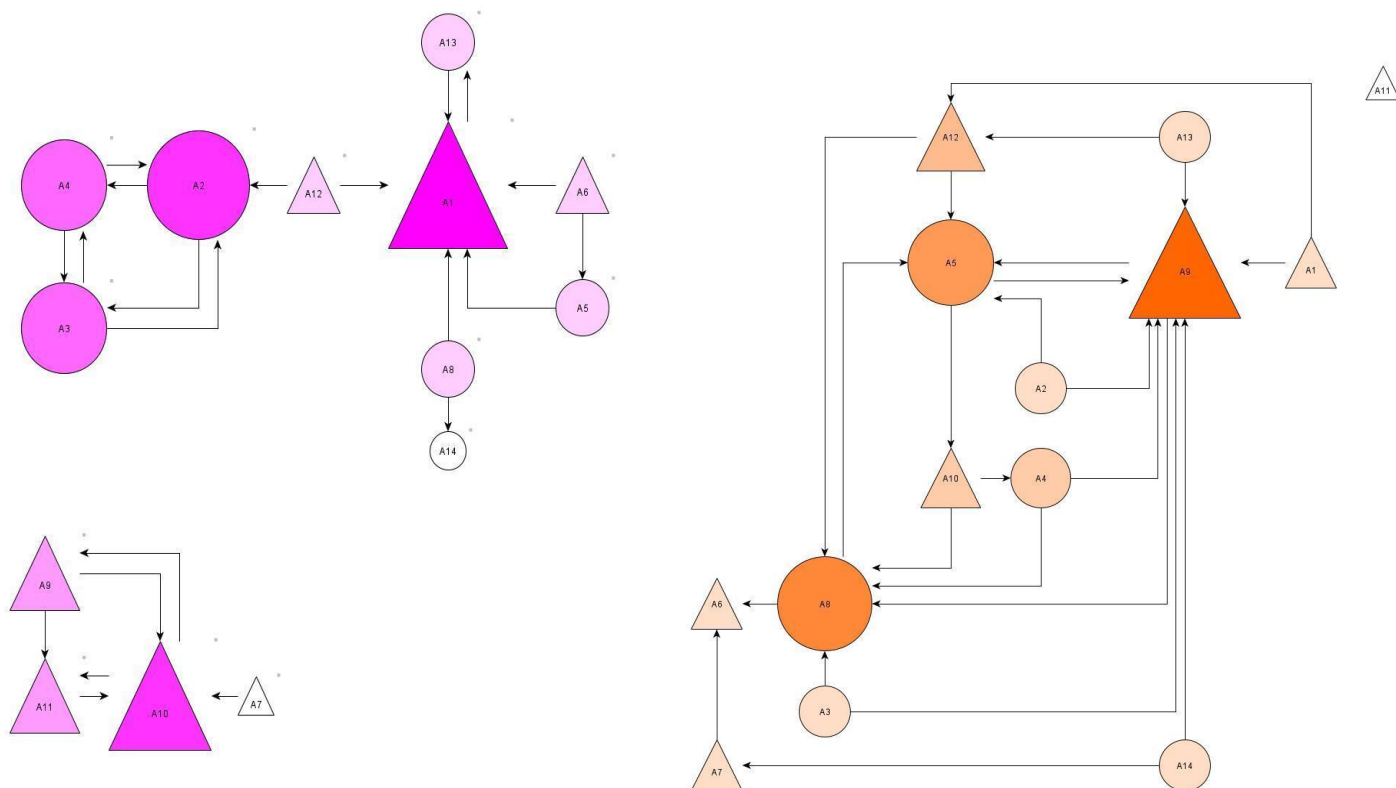


El grup indica la forma de viure en la comunitat. Les relacions que s'estableixen informen sobre com s'adapta l'individu al grup, a partir de la motivació i interès de cada membre, que convida a crear de manera col·lectiva. Per estudiar les seves capacitats afectives i relacionals s'ha formulat 4 preguntes bàsiques als adolescents. El grup realitza dues funcions, la funció emocional i la funció tasca. L'estructura grupal reflecteix els rols i les posicions dels membres. A la pregunta: Amb qui actaries? s'observa que l'adolescent A1 (5 eleccions) és el més escollit, seguit de l'adolescent A11 (4), A2 (3) i A4 (2), A10(2) i A14 (2). A A7 no l'escull ningú és el que es denomina el marginat dins l'anàlisi de grups. L'a5 i el A6 es busquen mútuament, com A10 i A9, A14 i A8 o A2 i A1. L'adolescent A1 és el líder en l'actuació. La persona que més rebutgen per actuar és A5 amb 7 vots, la A8 amb 6 i el A6 i el A9 amb 4 i l'A10 i la A4 amb una elecció. Cal dir que només es va donar l'opció d'escollir a 2 persones i alguns es van queixar, perquè volen escollir a més. A11 és l'únic al que no l'han escollit i que no ha escollit a ningú per no actuar. Per tant no té cap problema d'actuar amb ningú i ningú l'ha triat en aquest aspecte més negatiu.

SOCIOGRAMA DE L'ÀMBIT SOCIOEMOCIONAL

Escull 2 persones per confiar-les un problema

Escull 2 persones a les que no confiar un problema

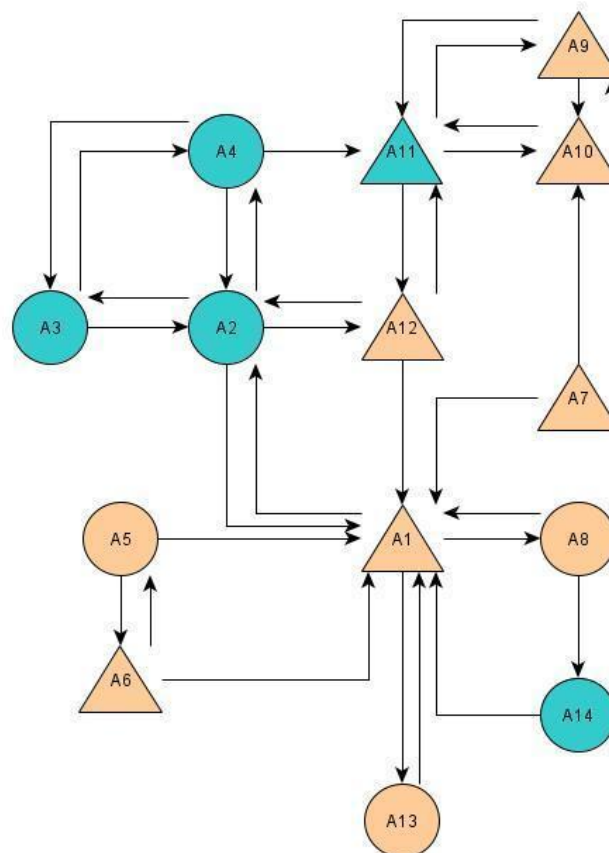


Per analitzar les relacions socioemocionals del grup es pregunta a qui confiarien un problema. Es detecten tres subgrups, dos més connectats i un tercer totalment desvinculat del grup. El grup d'amistat desvinculat és el d'A10, A9 i A11, en ell A7 escull a A10 i ningú l'escull a ell. En els altres dos grups s'observa un grup de noies, A2, A4 i A3 que van a la mateixa classe i com alumne pont està A12 que escull a A2 i a A1, líder de l'altre subgrup. Aquest subgrup son de la mateixa classe a excepció de A14, que no escull a ningú per confiar un problema, es pot observar que és un subgrup de marginats i amb poca connexions entre ells, A1 es vincula amb tots però únicament confia amb A13, una noia absentista. Quan s'analiza els rebutjos o la desconfiança apareixen 3 persones molt marcades, A9 és rebutjat per 7, A8 per 5 i Eli per 4 persones. A11 torna a ser no rebutjat ni rebutja a cap persona. A1 no confia en el A12 quan el A12 li havia elegit per confiar-li un problema. Es veu clarament que el grup està disgregat a nivell de confiança però al mateix temps quan es posen a treballar fent teatre tothom treballa amb tothom.

En la configuració sociomètrica existeix el triangle A11-A9-A10, hi ha una altra triada: A2-A4-A3. El A1 es troba en posició estrella ja que rep moltes fletxes, té una influència en el grup molt important. La relació diàdica s'estableix entre el A6 i A5, dos persones rebutjades per la majoria del grup.

El sociograma proporciona molta informació sobre el comportament del grup, l'autonomia dels membres, de la conducta que s'estableix, de la flexibilitat en el treball, del to emocional, de la estabilitat dels membres i de la jerarquia establerta. Comparant el sociograma amb el

diari d'observació de la classe de teatre es detecta clarament el comportament de la classe. El grup de teatre està format per alumnes de les dues classes de 4t, 4A (més acadèmic) i 4B (adaptat a causa dels plans individualitzats). A continuació es presenta un sociograma d'integració entre la classe A i B. S'observa que l'alumnat del grup acadèmic forma un nucli rodejat pels companys del grup adaptat. A11 i A2 són ponts per relacionar-se amb el B. El A1, del B, està vinculat per la majoria de la seva classe B, és el delegat, a excepció del A9, l'A10 i el A7. De fet és el delegat de la classe.



Malgrat que el grup està format per nois i noies al 50%, els nois imposen el ritme de treball i influeixen emocionalment en el grup. La parella A9-A10 pot ser molt destructiva, són capaços de trencar atrezzo i interrompirla classe faltant el respecte als companys, i arrossegueuen al A11 i al A12, depenen de l'emoció del moment, no saben gestionar-la amb el grup, si han tingut conflictes al centre per mal comportament, no s'impliquen en el treball. La resta està oberta a treballar, de vegades el A7, s'aïlla i el A6 intenta escapollir-se i no participar, aleshores posa la música o s'encarrega de la il·luminació. Lucia es va barallar amb A3, i existeix rivalitat entre elles, la A8 ha optat per treballar poc i malgrat no ser conflictiva de vegades es desmotiva. A13 quan ve, participa activament, però és molt absentista.

Malgrat la desidia i el malestar d'alguns adolescents cap a les institucions i cap a la vida, quan arriben a teatre saben que s'ho passen bé i que és una zona de no prohibició, que poden sentir-se més lliures però que cal que treballin. La majoria els hi costa escriure, els del B no estan acostumats i els diaris de teatre no els fan. A1 va començar a fer-los en audio, però no és constant. Els de 4t A si fan els diaris (A3, A2, A14 i A4), A11 còpia la feina de la A4 i la resta fa un resum per cada trimestre. El mateix passa a l'hora d'aprendre el text, els adolescents del grup acadèmic han treballat el text i malgrat no saber-lo tot, sí que han tingut un interès per poder interpretar el seu paper de *Les dones sàvies* de Molière... A10, A9, A13 i A8 no estudien res, però de repetir-ho a classe, se'ls queda i improvisen. Finalment l'obra que assagen es grava, ja que aquest any costa trobar públic a causa de la pandèmia. Quan es posen a treballar són capaços de respectar-se i treballar col·lectivament. A13 és la única que al no venir, no s'ha pogut valorar el seu treball.

ANNEX 8: Programació de matèria d'Arts Escèniques i Dansa a 4t d'ESO

Introducció a les Arts Escèniques i Dansa. Curs acadèmic 2020-2021

Les competències pròpies de la matèria d'arts escèniques i dansa són dues: la competència artística i cultural i la competència comunicativa lingüística i audiovisual.

La competència artística i cultural comporta apreciar el fet cultural i artístic, disposar dels coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com disposar de capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-ne. Posar en funcionament la imaginació i la creativitat, i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen generalment un treball col·lectiu, disposar d'habilitats de cooperació i tenir consciència de la importància del treball en equip.

La competència artística i cultural també comporta una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals, i un interès per participar en la vida cultural i contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat com de les altres comunitats i cultures, en especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

En el context de la matèria, la formació humanística, artística i cultural no s'adquireix d'una manera passiva i unidireccional, sinó que l'alumnat s'ha de convertir en actor/artista/espectador i consumidor alhora, i és per mitjà d'aquesta pràctica activa que l'alumnat adquireix uns hàbits per poder apreciar les diferents obres artístiques dins el context en què s'han creat.

L'alumnat, per mitjà de l'adquisició dels coneixements morfològics, anatòmics i fisiològics, i l'exercici pautat i conscient, ha d'arribar a un coneixement del seu propi cos i les seves possibilitats físiques i expressives artístiques, valorant en tot moment la importància dels hàbits saludables i la prevenció dels accidents derivats de l'exercici físic.

Igualment, l'alumnat ha d'adquirir un coneixement d'un repertori bàsic de visualització de coreografies de diferents estils, èpoques i autors. La pràctica habitual de visionar o presenciar manifestacions de dansa per mitjà dels instruments d'anàlisi adequats ajuda l'alumnat a enfrontar-se a la interpretació de les manifestacions artístiques, ampliant la seva capacitat de veure per tal de comprendre-les i valorar-les en la seva diversitat. Aquesta anàlisi es basa en el coneixement dels diferents elements que intervenen en una producció escènica que inclogui manifestacions de dansa, com la interpretació, l'escenografia, la

direcció, el vestuari o la il·luminació, la qual cosa ajudarà els alumnes en l'elecció de possibles camins professionals i acadèmics en un futur. Aquesta competència, a més, obre expectatives i planteja la utilització de noves i diferents tecnologies i suports aplicats a la creativitat artística, com el disseny, l'animació, la fotografia o la imatge digital.

Una adequada manera de treballar la competència comunicativa lingüística i audiovisual és a través del teatre, la música i el cant. Cal treballar la lectura i la comprensió de textos literaris, les lletres de cançons, l'expressió oral i la dicció, sense oblidar els exercicis de dramatúrgia amb la creació de textos teatrals i lletres de cançons. Per al desenvolupament d'aquesta competència, cal el domini d'unes tècniques de veu i expressió corporal i musical, alhora que es reflexiona sobre el que hi ha al darrere, sabent quan i com s'han d'usar, aprenent a explicar la pròpia elecció, estant obert a les variades possibilitats tècniques, sabent comunicar i expressar, tot canalitzant la pròpia creativitat.

CONTINGUTS

El món de les arts escèniques i la dansa

- Fonaments dels diferents llenguatges escènics.
- Tipus i gèneres de teatre.
- Principals corrents i estils de dansa.
- Arts performatives i de carrer.
- Elements tècnics i lèxic propi de l'escena i la dansa.
- Estructura d'un espectacle.

Relacionar i interpretar

- Organització estructural del cos i de la veu.
- Característiques anatòmiques relacionades amb l'escena i la dansa.
- Actituds saludables envers el cos i la veu en l'àmbit de la interpretació i el moviment.
- Interrelació de l'escena, la dansa i la música i relació amb les altres arts dins un mateix context.
- Tasques generals i específiques de les professions i oficis de l'escena i la dansa. Disseny d'un espectacle.

Comunicar i expressar

- Relació entre textos literaris i llenguatges escènics.
- Descoberta de les possibilitats expressives i comunicatives dels diversos llenguatges escènics.
- Desenvolupament de la capacitat crítica de comunicació.
- Ús de llenguatges escènics en diferents contextos, estímuls o situacions.

Context social i cultural

- Coneixement i identificació de les principals escoles, tendències i estils escenogràfics i coreogràfics al llarg de la història i fins a l'actualitat.
- Funcions de les arts escèniques, la dansa i la música en les diferents cultures, societats i períodes històrics.
- Manifestacions de l'escena i de dansa com a part del patrimoni de la humanitat i desenvolupament de la capacitat de gaudi estètic.

CRITERIS D'AVUACIÓ:

La competència artística s'entén com **l'habilitat per comprendre i fer un ús** integrat de la varietat de coneixements que configuren **l'art** en els **contextos socials** en què són necessaris i demanats.

El coneixement i la pràctica de l'art han de permetre **explorar**, a través d'una **reflexió crítica i compartida**, la potencialitat versàtil dels **llenguatges artístics**. Per una banda, aquesta pràctica ha de facilitar els **canals per fer emergir les emocions i els sentiments** de l'alumnat, incentivant la **creativitat** i cercant vies per a l'expressió i la **comunicació artístiques**. El coneixement i la pràctica de l'art també han de permetre formar opinions i judicis basats en el respecte per la diversitat de formes i funcions d'expressió artística.

La competència comunicativa, entesa de manera genèrica, es fonamenta en l'habilitat de **generar imatges mentals** que ens faciliten la comprensió d'allò que percebem i ens ajuda a **comprendre**, interioritzar i **interpretar conceptes, pensaments, sentiments i opinions**, tant de manera oral com de manera gràfica i visual.

El pensament visual, que és una de les formes mentals de processar la informació i és complementària al pensament verbal i auditiu, ens ajuda a **comprendre i interpretar la realitat** que ens envolta. Incentiva la creativitat i interactua amb tots els contextos socials i

culturals, com l'educació i la formació, la vida privada o professional, la cultura i l'oci, perquè a partir de la imaginació creadora es troben noves respostes.

Rúbrica de competències de la matèria d'AED a 4t d'ESO i els instruments d'avaluació

CRITERIS D'AVALUACIÓ	INSTRUMENT D'AVALUACIÓ
1. Resumir les característiques més rellevants de diverses èpoques de la història dels diversos llenguatges escènics amb relació al context històric, social i cultural.	Diari individual de teatre Assajos i improvisacions Kitchen Table Qüestionaris Maquestes teatrals
2. Identificar, comprendre i explicar els diferents llenguatges escènics.	Distrets trimestrals (espectacle trimestral) Propostes en Escenografia, vestuari, il·luminació i espai sonor
3. Dissenyar i/o participar en projectes de creació i difusió escènica, assumint diferents rols.	Improvisacions Soliloquis propies Producció: creació de cartells i difusió a les xarxes
4. Exposar raonadament i mostrar físicament, en relació amb les diferents arts escèniques, alguns hàbits o comportaments que millorin el desenvolupament físic i artístic.	Improvisacions Diari individual de teatre
5. Relacionar els gestos i moviments habituals, i els principals esforços o postures dels diferents tipus d'arts escèniques i de la dansa.	Creativitat en l'ocupació de l'espai en les improvisacions i els espectacles
6. Comentar peces teatrals, musicals i coreogràfiques, emprant la terminologia adequada, mostrant respecte i rigor, tenint en compte el valor artístic i el context.	Diari individual de teatre Assajos i improvisacions Kitchen Table
7. Interpretar en grup diferents danses a través de l'aprenentatge de coreografies.	Utilització de l'espai escènic i la corporalitat
8. Demostrar capacitat per improvisar una seqüència de moviments, lliures o amb una finalitat determinada, i valorar la importància de la improvisació en el teatre i en la dansa.	Improvisacions Assajos

CRITERIS D'AVUACIÓ:

Mirada artística 20%, Representacions (activitats competencials) 50%, Dossier i construcció d'espais físics i sonors 30%

DIMENSIÓ	CRITERI	INSTRUMENTS DE RECOLLIDA	PERCENTAGE
DIMENSIÓ SOCIOEMOCIONAL Dimensió percepció i escolta	MIRADA ARTÍSTICA, PENSAMENT CRÍTIC. CAPACITAT COMUNICATIVA. INTERPRETACIÓ CULTURAL	DIARI TEATRAL QÜESTIONARIS VIDEOEVOLUCIÓ PHOTOVOICE KITCHEN TEATRAL DEFENSA ORAL	25%
DIMENSIÓ ARTÍSTICA Dimensió expressió, interpretació i creació	CONSTRUCCIÓ ARTÍSTICA: DISSENY SONOR I LUMÍNIC, ESCENOGRÀFIA, VESTUARI I PRODUCCIÓ INTERPRETACIONS: COMUNICACIÓ CORPORAL I ORAL	ESTÈTICA DELS MUNTATGES TEATRALS MAQUETES TEATRALS	30%
DIMENSIÓ SOCIOCULTURAL Dimensió societat i cultura	TREBALL GRUPAL I INDIVIDUAL	MUNTATGES TEATRALS, DISTRETS: 1. A partir d'articles; 2. Molière; 3. Soliloquis ASSAJOS I IMPROVISACIONS	45%

DIMENSIONS I COMPETÈNCIES

Dimensió percepció i escolta

Competència 1. Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per analitzar les produccions artístiques

Competència 2. Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural

Dimensió expressió, interpretació i creació

Competència 3. Interpretar música de forma individual i col·lectiva utilitzant la veu, els instruments, el cos i les eines tecnològiques

Competència 4. Interpretar i representar amb formes bidimensionals i tridimensionals, estàtiques i en moviment

Competència 5. Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit

Competència 6. Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics

Competència 7. Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius

Dimensió societat i cultura

Competència 8. Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions

Competència 9. Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social

Competència 10. Fer ús del coneixement artístic i de les seves produccions com a mitjà de cohesió i d'acció prosocial

Les competències pròpies de la matèria d'arts escèniques i dansa són dues: **la competència artística i cultural i la competència comunicativa lingüística i audiovisual.**

La competència artística i cultural comporta apreciar el fet cultural i artístic, disposar dels coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com disposar de capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-ne. Posar en funcionament la imaginació i la creativitat, i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen generalment un treball col·lectiu, disposar d'habilitats de cooperació i tenir consciència de la importància del treball en equip.

La competència artística i cultural també comporta una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals, i un interès per participar en la vida cultural i contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat com de les altres comunitats i cultures, en especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

En el context de la matèria, la formació humanística, artística i cultural no s'adquireix d'una manera passiva i unidireccional, sino que l'alumnat s'ha de convertir en actor/artista/espectador i consumidor alhora, i és per mitjà d'aquesta pràctica activa que l'alumnat adquireix uns hàbits per poder apreciar les diferents obres artístiques dins el context en què s'han creat.

L'alumnat, per mitjà de l'adquisició dels coneixements morfològics, anatòmics i fisiològics, i l'exercici pausat i conscient, ha d'arribar a un coneixement del seu propi cos i les seves possibilitats físiques i expressives artístiques, valorant en tot moment la importància dels hàbits saludables i la prevenció dels accidents derivats de l'exercici físic.

Igualment, l'alumnat ha d'adquirir un coneixement d'un repertori bàsic de visualització de coreografies de diferents estils, èpoques i autors. La pràctica habitual de visionar o presenciar manifestacions de dansa per mitjà dels instruments d'anàlisi adequats ajuda l'alumnat a enfrontar-se a la interpretació de les manifestacions artístiques, ampliant la seva capacitat de veure per tal de comprendre-les i valorar-les en la seva diversitat. Aquesta anàlisi es basa en el coneixement dels diferents elements que intervenen en una producció escènica que inclogui manifestacions de dansa, com la interpretació, l'escenografia, la direcció,

el vestuari o la il·luminació, la qual cosa ajudarà els alumnes en l'elecció de possibles camins professionals i acadèmics en un futur. Aquesta competència, a més, obre expectatives i planteja la utilització de noves i diferents tecnologies i suports aplicats a la creativitat artística, com el disseny, l'animació, la fotografia o la imatge digital.

Una adequada manera de treballar la competència comunicativa lingüística i audiovisual és a través del teatre, la música i el cant. Cal treballar la lectura i la comprensió de textos literaris, les lletres de cançons, l'expressió oral i la dicció, sense oblidar els exercicis de dramaturgia amb la creació de textos teatrals i lletres de cançons. Per al desenvolupament d'aquesta competència, cal el domini d'unes tècniques de veu i expressió corporal i musical, alhora que es reflexiona sobre el que hi ha al darrere, sabent quan i com s'han d'usar, aprenent a explicar la pròpia elecció, estant obert a les variades possibilitats tècniques, sabent comunicar i expressar, tot canalitzant la pròpia creativitat.

TEMPORITZACIÓ ARTS ESCÈNIQUES I DANSA 4t ESO TEMPORITZACIÓ ARTS ESCÈNIQUES I DANSA 4t ESO.

Sessions 3 h setmanals	ARTS ESCÈNIQUES I DANSA 4t ESO.	TRIMESTRE Docent: Xesca Vela
36 hores A. DIMECRES: Història del teatre i la dansa i improvisacions. 13:30-14:30h. B. DIVENDRES: (B) Treball de text i proposta d'una versió obra teatral. (C) Improvisacions, cos i dansa 8:00-10:00h.	A.1 Inici de les arts: la imitació i la màgia. La màscara. El cercle i el primer actor.	1r TRIMESTRE B. Preparació dels textos de STRINDBERG per crear construir l'obra de teatre a final de curs. C. Improvisacions Cada trimestre hi haurà aules obertes per mostrar al públic. Construcció d'un distret (petit espectacle) a partir d'una notícia que els interessi. Contacte amb l'audiència PREPRESENTACIÓ D'IMPROVISACIONS
	A.2 Grècia i Roma: comèdia i tragèdia. Cor i corifeu.	
	A.3 Teatre medieval: representacions religioses i profanes, joglars, COMMEDIA DELL'ARTE	
35 hores Teatre i la dansa i improvisacions. 13:30-14:30h. B. DIVENDRES: (B) Treball de text i proposta d'una versió obra teatral. (C) Improvisacions, cos i dansa 8:00-10:00h.	A.1 Barroc: El teatre de la paraula. Teatre per a tots els públics. Inici del ballet.	2n TRIMESTRE B. Construcció dels personatges per obra de teatre: Les dones sàvies de Molière C. Interaccions entre els personatges, improvisacions i fixar escenes. Pensar en escenografia, vestuari i objectes. REPRESENTACIÓ: MARÇ-ABRIL
	A.2 Il·lustració i romanticisme: drama burgès. Òpera.	
	A.3 Realisme: mètode Stanislavski	
33 hores Teatre i la dansa i improvisacions. 13:30-14:30h. B. DIVENDRES: (B) Treball de text i proposta d'una versió obra teatral. (C) Improvisacions, cos i dansa 8:00-10:00h.	A.1 Teatre social: teatre èpic, proletariat. Ballet clàssic a la dansa moderna.	3r TRIMESTRE B. SOLILOQUIS C. Construcció d'escenografia, vestuari, maquillatge i perruqueria i objectes. Difusió de l'obra: punts de llibre, cartells, programa de mà, falca publicitària.... REPRESENTACIÓ: JUNY
	A.2 Teatre de l'absurd: Caos i incomunicació. Dansa contemporània.	
	A.3 Espectacle total: cap a on va el teatre i la dansa. Postdramatisme en dansa i teatre. Postdramatisme en dansa i teatre. Visualització d'espectacles de Pina Bausch, Companyia Bathseva i actuals com la Sol Picó, Bàrbara Sánchez...	

ACTIVITATS D'APRENTATGE

Les activitats d'aprenentatge i consolidació estan repartides en 3 categories:

a. **Historia del teatre**; b. **Treball de text i proposta d'una versió d'obra teatral**; c. **Improvisacions, cos i dansa**

Cada trimestre es realitzarà una representació a porta oberta. La representació final amb famílies es fa al juny, quan l'alumnat tingui un grau de maduresa interpretativa superior i es senti fort per sortir davant del públic.

L'alumnat conté un dossier realitzat per la professora per treballar i entendre l'ofici teatral i activitats teatrals i visionat d'escenes i dansa al classroom d'AED. A més a més tenen la possibilitat de participar als encontres de Caixaescena per superar pors, conèixer nova gent i representar el seu espectacle treballat durant els 3 dies que dura l'encontre per a joves de Caixaescena (activitat anul·lada, ha desaparegut el programa tras la pandèmia).

Conjuntament amb la part d'història del teatre i de la dansa es treballen improvisacions utilitzant diferents tècniques teatrals com ombres, titelles, dansa, interpretació, treball de veu... Simultàniament al llarg de la setmana es van combinant les 3 categories per treballar. Finalment es realitzen anàlisi de textos fins arribar al text de l'obra final. A l'últim trimestre es convida a l'alumnat a realitzar un treball introspectiu representant els seus pensaments en forma de soliloqui. És l'última actuació que es farà al final de curs.

Per l'ofici teatral es treballen els diferents espais: sonor, escenogràfic, il·luminació, figurinisme (maquillatge, caracterització i vestuari), producció, difusió i fotografia, tècnics i atrtezzo...

Hi ha altres activitats teatrals com:

1. Participar dins l'escola d'espectadors/es de l'institut. Projecte entre bibliobús Montserrat, TNC i l'institut Vallbona d'Anoia.
2. Ser generadors de crítiques teatrals a través del protocol generat per la professora en el projecte TEEN AMBASSADORS ACROSS EUROPE
3. Kitchen table, mini sessions en forma de debat per aprendre a escoltar-se i respectar el torn de paraula expressant emocions i reflexions adolescents.

NOTES A ESFERA

Es truncarà la nota trimestral i s'arrodonirà la nota de final de curs.

PROVES RECUPERACIONS TRIMESTRES ANTERIORS SUSPESOS

Es realitzarà un control de competències bàsiques amb els continguts del trimestre suspès. La nota màxima serà de 5 i si suspèn se li mantindrà la nota més alta entre la nota del trimestre i la nota de la recuperació trimestral.

ANNEX 9: Validació dels experts al qüestionari dels adolescents

Carta de validació del qüestionari



Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada

Validació Formulari investigació. Tesi Doctoral

Benvolgut o benvolguda expert/a,

Estic realitzant un projecte d'investigació per la tesi doctoral relacionant l'àmbit del teatre a l'educació. El títol de la tesi és:

ESTUDI SOBRE LES ARTS ESCÈNIQUES COM A GENERADORES DE CANVI EN UNA COMUNITAT EDUCATIVA DE SECUNDÀRIA

La investigació té com a objectiu general valorar el canvi que genera a nivell artístic, socioemocional i sociocultural el treball de les Arts Escèniques a una comunitat educativa de secundària (adolescents, docents i famílies).

És per això, que li sol·licito a vostè, en qualitat d'expert/a, validar el formulari adjuntat. Per a la revisió s'ha considerat tres criteris: univocitat, pertinença i importància.

Univocitat- L'ítem proposat, té un sol significat o interpretació possible (sí o no).

Pertinença: L'ítem proposat, està relacionat amb el tema que s'està tractant, (sí o no).

Importància: En una escala d'1 a 5, es valora la importància l'ítem per al tema objecte d'estudi (1 el menys important i 5 el més important).

He redactat un **qüestionari inicial** per passar-ho a adolescents que fan arts escèniques i dansa (4t d'ESO, 15-16 anys) de l'institut Vallbona d'Anoia.

La seva col·laboració serà molt útil per la investigació i així tenir una visió més objectiva de les fites que es volen aconseguir.

Atentament,

Xesca Vela Carmona. Doctoranda en teatre i educació.

Excel de validació en pertinença, univocitat i importància

TÍTOL DE LA TESI: ESTUDI SOBRE LES ARTS ESCÈNIQUES COM A GENERADORES DE CANVI EN UNA COMUNITAT EDUCATIVA DE SECUNDÀRIA												
OBJECTIU GENERAL: Avaluar el canvi que produeixen de les arts escèniques (AE) a nivell artístic, socioemocional i sociocultural en un institut d'Educació Secundària.												
OBJECTIU 1: Identificar el desenvolupament socioemocional, sociocultural i artístic que generen les arts escèniques als adolescents.												
OBJECTIU 2: Identificar la transformació sociocultural i artística que experimenten les famílies amb les activitats teatrals proposades al centre.												
OBJECTIU 3: Analitzar l'evolució en la cultura artística, socioemocional i sociocultural del centre en relació amb les activitats teatrals segons l'equip directiu.												
OBJECTIU 4: Analitzar la qualitat artística a l'educació a través del model IAN (intenció, habilitat i necessitat).												
										Doctoranda Xesca Vela, invelxesca@gmail.cat		
VALORACIÓ FORMULARI D'INVESTIGACIÓ. TESI DOCTORAL												
QÜESTIONARI INICIAL DE LA INVESTIGACIÓ AMB ADOLESCENTS DE L'INSTITUT VALLBONA D'ANOIA												
	ÍTEM	UNIVOCITAT		PERTINÈNCIA		IMPORTÀNCIA					OBSERVACIONS	
		SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5		
IDENTITAT DEL PARTICIPANT	Adreça electrònica											
	Indica el teu nom i cognoms											
	Indica el teu gènere: Home, dona o altre											
	Data de naixement 00/00/0000											
	Des de quan fas teatre? Fa menys d'un any/ Fa entre 1-2 anys/ Fa 3 anys/Altres											
BLOC 1. DIMENSIÓ SOCIOEMOCIONAL	Explica la teva relació amb el teatre. Pots explicar la primera vegada que vas fer teatre, com et sentis quan actues o vius algun espectacle. Resposta oberta.											
	INTERESSOS. Saps expressar de forma oberta i lliure els teus sentiments i inquietuds a la classe de teatre? Sempre/ gairebé sempre/ de vegades/mai											
	CONTROL EMOCIONAL. Tens la capacitat de reconèixer i de regular les teves emocions en escena? Por, enuig, alegria, sorpresa, fàstic i tristesa. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	ADAPTABILITAT. Valora la teva capacitat d'adaptar-se a qualsevol context, relació o situació de manera positiva, en el teatre. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	AUTONOMIA. Valora la teva capacitat de prendre decisions en escena o afrontant situacions difícils. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	ASSERTIVITAT. Ets una persona que expressa els seus sentiments o pensaments propis de manera lliure i sense negar al dret als altres a que s'expressin malgrat que no siguin de la mateixa opinió? Sempre/ gairebé sempre/ de vegades/mai											
	RECEPTIVITAT. Com reps els suggeriments, idees, valoracions i crítiques que et comparteix el públic de classe (professorat i companys/es)? Molt malament (1-4) Molt bé											
BLOC 2. DIMENSIÓ SOBRE LA QUALITAT ARTÍSTICA	ESFORÇ. Valora la teva capacitat d'esforç per superar dificultats i així aconseguir els objectius proposats a classe de teatre? Molt baixa (1-4) Molt alta											
	EXPRESSIÓ. Valora la teva iniciativa per improvisar, utilitzar recursos adequats i les tècniques dels llenguatges artístics. Es basa en l'habilitat que tens i que s'entren per millorar-la. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	INTERPRETACIÓ. Valora la creació dels personatges que fas. Controles el moviment del teu cos, la veu, els gestos, la postura... i si mantens els personatges fins al final de l'escena. Ets original? Molt baixa (1-4) Molt alta											
	CREACIÓ 1. Valora el teu aprenentatge per crear productes artístics amb autonomia i iniciativa a partir de la teva experiència. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	CREACIÓ 2. Valora el teu treball artístic en altres factors escènics, a més de l'interpretació com el vestuari, l'escenografia, la llum, l'espai sonor, l'atzar... Molt baixa (1-4) Molt alta											
	CREATIVITAT I IMAGINACIÓ. Valora la capacitat de generar idees i innovar en projectes teatrals i improvisacions. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	PENSAMENT CRÍTIC. Valora la teva capacitat per observar, reflexionar, interrogar, examinar, avaluar la pràctica d'altres companyies de teatre i sobre la teva companyia de teatre. Molt baixa (1-4) Molt alta											
BLOC 3. DIMENSIÓ SOCIOCULTURAL	JOC SOCIODRAMÀTIC. Valora la teva capacitat de joc, compromís i diversió a partir d'improvisacions dramàtiques. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	PARTICIPACIÓ. Quina ha estat la teva implicació i compromís per fer teatre dins del grup-classe. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	ACCIO I COHESIÓ. Valora la teva capacitat d'unir al grup de la classe a la pràctica teatral. Treball en grup. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	ACTE SOCIAL I TEATRAL. Grada la teva capacitat per valorar els diferents llenguatges artístics en tot tipus d'espectacles. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	BENEFICI A LA COMUNITAT. Valora si les activitats artístiques que feu al centre beneficien a la comunitat del centre (companys, docent i famílies...). No gaudeixo gens (1-4) gaudeixo molt.											
	COOPERACIÓ. Quina és la teva capacitat per treballar en equip i portar a terme els objectius teatrals. Molt baixa (1-4) Molt alta											
BLOC 4. MÈTODE IAN	EMPATIA. Com és la teva capacitat d'escoltar altres persones en el grup de teatre. Molt baixa (1-4) Molt alta											
	Un espectacle té qualitat artística si els artistes tenen habilitat, son coneixedors d'una bona tècnica. En desacord (1-4) Totalment d'acord											
	Un espectacle té qualitat artística quan la temàtica és necessària per a la societat. En desacord (1-4) Totalment d'acord											
	Un espectacle té qualitat artística si és original. En desacord (1-4) Totalment d'acord											
BLOC 5. PHOTOVOICE	Quin tipus d'espectacle t'agraden? Resposta oberta											
	Explica la teva experiència teatral amb una fotografia que facis i penja-la aquí.											
OPINA	Explica la teva fotografia. Quina és la teva reflexió o record sobre el que has viscut amb el teatre.											
	Vols dir alguna cosa més? Resposta oberta											

CRITERIS DE REVISIÓ:

UNIVOCITAT: Referida a què l'ítem proposat, té un sol significat o interpretació possible (si o no).

PERTINÈNCIA: Referida a què l'ítem proposat, està relacionat amb el tema que s'està tractant, (si o no).

IMPORTÀNCIA: En una escala d'1 a 5, es valora la importància l'ítem per al tema objecte d'estudi (1 el menys important i 5 el més important).

ANNEX 10: Observacions de les gravacions en vídeo

Observació improvisació d'Astronautes

OBSERVACIÓ VÍDEO: IMPROVISACIÓ D'ASTRONAUTES
ARTS ESCÈNIQUES I DANSA
INSTRUMENT: Observació vídeo de la improvisació d'Astronautes DATA: 16/10/2020; TEMPS: 8:51 min
<p>CLIMA DEL GRUP</p> <p>El clima és molt positiu, durant la sessió es van presentar 4 escenes que havien treballat anteriorment. Aquest tipus d'activitat els agrada molt perquè comencen la proposta uns i demanen d'entrar d'altres i quasi tothom entra en escena. Van sumant personatges, el problema és que no s'escolten en escena i al final hi ha un caos com a espectador que els hi costa entendre, ja que quan estan dins pensen que el que fan és fantàstic. Per una part és interessant, perquè com diuen ells, entren en el joc, i els passen coses molt interessants sense tenir present un públic, un temps i la fita d'acabar l'exercici. Es nota que aquest vídeo és del principi de curs, encara no tenen el concepte clar d'una estructura teatral.</p>
<p>INTERACCIONS DELS ADOLESCENTS</p> <p>Intèrprets: Julieta, Romeu, Titania, Shakespeare, Desdemona, Cordelia, Miranda, Hamlet, Otel·lo, Tibald, Falstaff i Macbeth. Falten Ofelia i Gertrudis.</p> <p>Personatges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Romeo: entrevistador. Participatiu i engrescat. • Julieta: entrevistadora: Molt hàbil en el inici i tancant en l'escena. • Titania. Astronauta 1: Molt desperta amb el llenguatge. • Shakespeare. Astronauta 2. Molt creatiu. • Desdemona. Astronauta 3. Participativa. • Cordelia. Habitant 1 del planeta, reina. Personatge surrealista, participativa malgrat la vergonya. • Miranda. Habitant 2 del planet. De vegades es queda observant el que passa, perdent el paper. • Hamlet. Habitant 3 del planeta. Acompanya absent. • Macbeth. Soldat 1. Juga, s'amaga darrere la màscara, però participa • Otel·lo. Soldat 2. Juga, s'amaga darrere la màscara, però participa • Tibald. Soldat 3. Juga, s'amaga darrere la màscara, però participa • Falstaff. Soldat 4. Juga, s'amaga darrere la màscara, però participa <p>Escenografia: Utilitzen els cubos negres que ens han fet l'alumnat de tecnologia de 4t, cooperació. 5 cadires per l'entrevista i un banc. Utilitzen l'espai escènic de l'espai creatiu del centre.</p> <p>Atrezzo: Material de l'espai creatiu, marcs de cartró, micròfon, aspirador, escombres, casc, màscares, mocadors de paper, pals i roba.</p> <p>Llums: Depenen els espais</p> <p>Música: D'espai. Max Richter</p> <p>1a part: entrevista (fins al minut 3)</p> <p>2a part: Despegue (fins al minut 5)</p> <p>3a part: Contacte amb altres éssers (fins al minut 6:28)</p> <p>4a part: Conflicte (fins al minut 8:46)</p> <p>5a part: Entrevistadora comunica la desaparició de la nau(fins al minut 8:53). Fi</p>
<p>DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL (Relacions-interaccions):</p> <p>Els adolescents han improvisat aquesta escena a través d'una proposta d'uns companys, com era del propi interès tothom ha participat activament i han controlat les emocions en escena. Han sabut adaptar-se a les</p>

necessitats del moment i han estat autònoms. S'adonen que amb l'esforç de repetir improvisacions que els interessava el treball resultant millora. En conjunt han superat els reptes que l'escena els proposa. S'han sentit molt realitzats. Per tancar la sessió se'ls pregunta com s'han sentit. La valoració ha estat molt positiva. Quan se'ls proposa algun canvi, de vegades els hi costa rebre-ho com una millora.

DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC:

Shakespeare mostra gran iniciativa en la improvisació i manté el seu personatge fins al final de la interpretació. De fet, tots a la seva mesura intenten mantenir-ho. Miranda de tant en tant es troba absent, perquè no té desenvolupada la improvisació, es talla i enlloc de jugar analitza la situació. La imaginació està ben desenvolupada en aquesta escena, han demostrat autonomia a l'hora d'idear la història i han creat diferents ambients dins la mateixa escena. Respecte a la interpretació cal dir que la gran majoria han participat activa i positivament, en algun moment s'ha vist com reien o no sabien que fer, però algú pren la iniciativa per avançar en l'escena. Posteriorment son capaços de reflexionar sobre el que han viscut i validar el treball dels companys.

DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL:

La participació ha estat 100%, s'han compromès en el grup i en la història creada. El grup estava cohesionat i posteriorment han parlat del benestar que els ha proporcionat aquesta interpretació. Han après a escoltar-se, ser cooperatius i empàtics, malgrat que els ha faltat una mica d'escolta dels personatges.

MODEL IAN.

HABILITAT. Han demostrat pràctica interpretativa, alguns els faltava millorar la vocalització i el personatge. Cal un treball de cos més profund.

NECESSITAT SOCIAL. La temàtica era d'actualitat per a ells i els personatges s'assemblaven a les seves personalitats. D'altres han buscat amagar-se davant de la màscara per vergonya.

INTENCIÓ. De totes les improvisacions que havien fet els va agrada aquesta perquè podien entrar molts personatges, de fet va entrar tot el grup.

ANOTACIONS

Fer activitats en les que entren moltes persones a escena i el focus d'interès es va canviant. Aturar-se i escoltar-se.

Observació joc de cadires

OBSERVACIÓ VÍDEO: JOC DE CADIRES
ARTS ESCÈNIQUES I DANSA
INSTRUMENT: Observació vídeo JOC DE CADIRES. TREBALL DE RECERCA DATA: 18/11/2020; TEMPS: 23 segons
CLIMA DEL GRUP Molt engrescats. Participen tothom. Una ex-alumna d'Arts Escèniques i Dansa de fa 3 anys ha demanat fer les pràctiques del seu Treball de Recerca amb l'alumnat de teatre, l'anomenem Bernarda. Tant el centre com l'alumnat dona el permís i entra a 2 sessions a l'aula que gestiona ella amb el recolzament de la docent. Aquesta activitat és molt divertida. Es col·loquen cadires per tota l'aula en les que seuen els adolescents a excepció d'una que està buida. Una persona és la que comença de peu i ha de seure en aquella cadira. Tot el grup ha de cooperar per a que no assegui aixecant-se de la seva cadira. La persona dreta no pot córrer, els altres sí.
INTERACCIONS DELS ADOLESCENTS Comença de peu Otel·lo. Aquesta activitat que és un grup contra una persona, els agrada molt, per la rapidesa, el moviment que han de realitzar i sobretot perquè no han de pensar, han de ser àgils i observar el voltant. Otel·lo es sent important participant, li costa improvisar i en aquesta activitat es sent en la zona de confort. En el segon 18 comença el caos, el grup ha perdut l'estratègia i es descontrolen per treure-li el lloc a Otel·lo. Aquesta activitat s'ha anat repetint per treballar l'escolta.
DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL: Aquestes activitats són essencials per motivar, trencar dinàmiques de rebuig i moure el cos. Tothom és participatiu, aquí han de treballar el control emocional i no accelerar-se, realitzar una bona estratègia. Presenten autonomia de joc, hi ha algunes persones que els hi costa més que d'altres. S'han adaptat a unes regles i a un espai. Han d'aprendre a ser assertius i valoren l'esforç, si es concentra el grup i està aten la partida dura més.
DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC: Aquesta activitat és purament lúdica, el control corporal i l'estratègia grupal son imprescindibles. Aquest factor els aporta una expressió més fluïda i relaxada. Busquen una estratègia per a que el grup guanyi a qui paga. Es miren, es comuniquen i tenen el mateix objectiu.
DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL: El treball implica la cohesió del grup i la cooperació. Ha d'haver un compromís pel joc d'aquesta manera s'adonen que amb el compromís de tothom es pot aconseguir un bon resultat. Amb el joc generen empatia ja que conviuen noves experiències on aprenen a escoltar-se.
MODEL IAN. HABILITAT. Es treballa l'agilitat mental i corporal. NECESSITAT SOCIAL. El joc a aquestes edats és essencial, l'oblit d'això implica adolescents estressat. Necessiten moviment i espais per canalitzar l'energia. INTENCIÓ. Es potencia l'estratègia de grup per cohesionar el grup.
ANOTACIONS És essencial que tothom passi per l'experiència, hi ha alguns que per vergonya no volen estar de peu, d'altres volen repetir. Tothom ha de tenir el seu espai.

Observació Consell per 1r

OBSERVACIÓ VÍDEOS: CONSELL PER 1R ESO

ARTS ESCÈNIQUES I DANSA

CLIMA DEL GRUP

L'alumnat de primer d'ESO està nerviós i exaltat fent un petit espectacle per als de 4t especialistes en Arts Escèniques. S'ha seleccionat 5 alumnes ja que per pandèmia no es poden barrejar grups que no siguin bombolla. En aquest cas es mantenen les distàncies i s'obren totes les finestres malgrat les temperatures del desembre. Hi ha una molt bona comunicació, els de primer escolten encantats allò que els recomanen els de 4t. Els de 4t son respectuoso i repeteixen consells que hem treballat a classe per millorar les seves interpretacions.

INTERACCIONS DELS ADOLESCENTS

Experts d'AED de 4t donen el consell a adolescents de 1r d'ESO. Adolescent de 4t que participen: Shakespeare, Tibald, Julieta, Titania i Cordelia. 17 adolescents de 1r ESO. A causa de la pandèmia aquest tipus d'activitats han d'estar molt controlades. L'alumnat de 1r què és grup bombolla es mantenen distants dels 5 alumnes de 4t d'ESO que venien a veure el seu petit espectacle. Aquesta activitat es realitza per a que es creï comunitat i per a que els petit es puguin reflexar amb els grans i que els grans valoren i validen la feina dels més petits del centre. És una retroalimentació.

1r vídeo (15 s): Tibald: Està molt bé el que han fet, però han de mirar al públic. És molt important en una obra per expressar els sentiments a ell.

2n vídeo (52s): Julieta (11s): Utilització de tot l'espai, sobretot el primer pla del públic, s'ha d'aprofitar. No tenir por al públic, s'han d'apropar, sense vergonya; Titania (20s): Han de potenciar la veu, projectar la veu, perquè si no el públic no s'assabenta del que es diu.

3r Vídeo (11s): Cordelia aconsella treballar l'escenografia com a estri important no per acomodar-se en ella, els incita a treballar la presència corporal i la veu.

4t vídeo (40s): Shakespeare, reconeix que fa vergonya actuar i sobretot si es té un públic més gran com els de 4t, han d'aprofitar que el públic està atén a veure que fan els intèrprets per tant cal aprofitar-ho. Cal distribuir bé l'espai amb l'escenografia, no ha de ser un impediment. Ha estat molt bé, es saben el paper. els felicitat.

5é vídeo (19s): Shakespeare, explica que el text és important per poder avançar en escena, els felicita i els aconsella aixecar la veu, ja que sinó el públic es perd.

DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL:

Les relacions que s'estableixen entre adolescents de diferents edat és molt positiva, sentir-se escoltats i aconsellats pels grans és reconfortant i per als de 4t, és un reconeixement al treball realitzat en el curs i la seva expertesa. Han estat assertius amb els companys, han controlat les emocions, han parlat segons els seus interessos teatrals, s'han adaptat al context, han mostrat autonomia aconsellant i han valorat l'esforç dels altres.

DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC:

En aquesta activitat han treballat el pensament crític, han observat l'obra dels petits, han reflexionat sobre el que han vist, s'han interrogat sobre el que els ha suggerit i els han avaluat desde la seva experiència. Han participat en un joc socioemocional, on els grans entraven en el lloc de jurats i han sabut mantenir el tipus.

DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL:

Aquesta interacció entre adolescents és beneficiosa per la comunitat, s'enriqueixen uns i altres, s'equilibra l'acció de donar i rebre i es preparen als més petits cap una millora en l'actuació per mostrar a un públic. Posteriorment ells seran els grans i podran tornar el que van rebre a uns altres adolescents. És tancar el cercle de la cooperació, aprenent a ser empàtics i posar-se en la situació dels altres. Entenen que el teatre és un acte social i que han d'utilitzar diversos llenguatges artístics per comunicar i és interessant parlar d'ells i reflexionar per saber com el públic ho rep. Es treballa la cooperació i la participació activa.

MODEL IAN.

HABILITAT. L'alumnat de 4t els dona diferents consells per una bona tècnica: projectar la veu, controlar l'espai escènic, potenciar l'escenografia i la presència escènica. S'adonen que disposant d'una bona tècnica es connecta millor amb el públic.

NECESSITAT SOCIAL. Aquesta activitat és necessària per ser validats entre adolescents. Actuar en públic i d'edats semblants els fa donar un sentit a la interpretació.

INTENCIÓ. La intenció és cohesionar el grup de teatre de diferents edat.

ANOTACIONS

Seria interessant que tots els de 4t poguessin participar en l'experiència de ser experts per als d'altres cursos. Per pandèmia no ha estat possible, però també ho han de veure com una oportunitat, si s'esforcen a l'aula de teatre després poden aconsellar a d'altres. Aquí hi ha diferents handicaps ja que han sortit de classe i cal demanar permís al professorat de la matèria i l'alumnat s'ha de responsabilitzar de recuperar el que han perdut. No tothom ho fa, i el seu compromís és el que prioritza per la selecció d'aquestes activitats.

Observació lectura dramatitzada de Molière

OBSERVACIÓ DEL VÍDEO: LECTURA DRAMATITZADA DE MOLIÈRE

ARTS ESCÈNIQUES I DANSA

INSTRUMENT: Observació vídeo LECTURA DRAMATITZADA DE MOLIÈRE

DATA: 13/1/2021; **TEMPS:** 49:17 min.

CLIMA DEL GRUP

El clima és bo. Fem una lectura dramatitzada a última hora del dimecres. Hi ha cert alumnat que els costa molt la lectura i estar concentrats però en general tothom participa. Hamlet està assegut fora del cercle i se'l demana diverses vegades que entri, finalment ho fa. El vídeo és bastant estàtic ja que es treballa la lectura per primer cop. Hi ha un bon ambient, la lectura ha estat bastant fluida, ha hagut una confusió per part de la docent al picar els noms de 2 personatges i hi ha una continua broma entre alumnat i docent. Els personatges estan desdoblats, d'aquesta forma l'alumnat no té tant paper i es reparteix

INTERACCIONS DELS ADOLESCENTS

Alumnat assistent: Miranda, Ofelia, Titania, Cordelia, Hamlet, Otel·lo, Falstaff, Macbeth, Julieta, Shakespeare i Gertrudis. Ens acompanya la integradora social en pràctiques. Falta Romeo, Desdemona i Tibald.

Otel·lo es seu en la butaca, Falstaff en el gronxador i Macbeth en la cadira alta. Necessiten ser diferents i buscar la comoditat pròpia. Sempre hi ha una lluita per les cadires diferents de l'aula. Quan estan ells son els propietaris. Quina convenció s'ha establert?. La docent té la cadira negra, que moltes vegades intenten agafar. què els proporciona les diferents cadires?

Tothom té el text per fer la lectura. El text és una adaptació pròpia de "Les dones sàvies de Molière", on cadascú té un paper i s'ha distribuït de manera que els que volen text en tinguin més i els que no volen tant es sentin còmodes amb el que fan. És important que llegeixen tot el text per saber de què va l'obra que faran. És l'únic cop que es llegeix per entendre el context i la història. Otel·lo apunta que no ens aturem en la lectura. Està obsessionat que no aturi les improvisacions, les actuacions... li costa escoltar les millores, és un diàleg que repeteix molt sovint. Als primers minuts estan concentrat, es nota a qui li costa llegir i a qui no, es veu un esforç en Shakespeare i Gertrudis que moltes vegades no es sent segura. Al minut 4:31 Falstaff, Macbeth i Otel·lo comencen a parlar sense que els toqui. Malgrat que el clima és bo, ells despunten en el comportament irrespectuós. La resta molt interessants. A Ofelia també li costa, i Hamlet es posa nerviós. Minut 8:16, Shakespeare llegeix amb lentitud (dislexia aguda), el grup l'ajuda a llegir. Es nota molt la diferència entre l'alumnat de 4t A i 4t B (adaptat). Macbeth marxa al lavabo i quan arriba distreu a Falstaff i Otel·lo. Shakespeare i Gertrudis també parlen en el min 28 però discretament.

Introducció: Tothom participa. Escena 1: Cordelia i Titania. Interpreten molt bé. Escena 2: Apareix Shakespeare. Escena 3: Apareixen Falstaff, Miranda, Macbeth i Otel·lo. Escena 4: Apareix Ofelia (minut 16), Julieta i Gertrudis. Escena 5: Apareix Tibald. Escena 5: Apareix Hamlet. 23:52 min comencen a estar cansat, Otel·lo fa diverses interaccions amb Macbeth i Falstaff, la resta continua llegint. Van apareixent tothom pel desenllaç. Minut 30:15 Falstaff es distreu i es perd, se'ls torna a redirigir, Cordelia li ajuda. Minut 34:33 acabem la lectura, es descontrolen i necessiten moure's. Es proposa començar l'inici. Es treuen les cadires, estan tots al darrere i van entrant un a un i es poden d'esquenes. Es marca el ritual d'entrada minut 38. Introdueixen el seu personatge amb text. Es demana el compromís de cadascú per aprendre el text. Els preocupa on representaran l'obra, hi haurà públic? Per tema pandèmia no està clar si es podrà interpretar. S'acaba amb una ronda en el min 56:51. Com us heu sentit i com heu vist el text. Otel·lo: M'ha agradat, Macbeth: me ha gustado y ha sido más corta la obra, más fácil, Falstaff: divertit, Cordelia: Bé, m'ha agradat el personatge, Shakespeare: més curt i fàcil d'aprendre el text, Julieta: molt millor, Titania: m'ha agradat, Miranda: molt bé, Ofelia: Bé.

Recullen i marxen.

DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL:

El grup té un gran repte, escoltar l'obra, llegir el text per primer cop i saber quin és el seu paper. Quines emocions els aporta? Han de realitzar un esforç de concentració en la lectura, que dura una 30 min, malgrat que hi ha hagut diverses pauses. Han estat assertius i han acompanyat a qui li costava llegir. A alguns els hi costa controlar-se asseguts o callats, però en general ha estat bastant àgil la classe. S'han adaptat a la dinàmica, com estan acostumats de fer improvisacions els hi costa concentrar-se en un text imposat, cal que se'l facin seu. Ara han d'aprendre a gestionar el seu interès pel personatge que han de fer. S'han esforçar en la lectura.

DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC:

Han de vocalitzar més, però per ser una primera presa de contacte amb el text han pogut dramatitzar el text. Hi ha persones com Hamlet, Ofelia, Shakespeare i en menor mesura Gertrudis que els hi costa la lectura, cadascú a tingut el seu temps. En la roda han pogut reflexionar breument sobre com s'han sentit i què els ha transmés l'obra, per tant han treballat el pensament crític i la posada en escena. Dins el joc socioemocional s'han compromès amb el paper i han començar a improvisar en l'última part de la sessió.

DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL:

Aquest tipus de treball és beneficiari per al grup i per la cohesió. Tothom escolta als altres, mostren empatia escoltant-se, els ajuden en la lectura i en l'enteniment de l'obra. La participació és de tothom, cadascú té el seu rol i per a que funcioni han d'estar a l'una.

MODEL IAN.

HABILITAT. La lectura dramatitzada requereix una bona capacitat de comprensió, alguns la demostren però no la majoria. És important que s'adonin que amb l'esforç de la repetició tothom pot millorar i aprendre el paper.

NECESSITAT SOCIAL. L'obra és una comedia que parla sobre el matrimoni concertat i sobre la intel·ligència de les dones que de vegades s'infravalora. Molière també vol riure's de la pedanteria de les classes socials que es senten culturalment superiors

INTENCIÓ. Es busca que a partir d'un classic com és Molière, els adolescents incorporin nous referents culturals i se'ls puguin fer seus, i que aprenguin a traslladar el text a l'actualitat, i que vegin que no hi ha tanta diferència, ja que el teatre parla d'emocions humanes que són universals.

ANOTACIONS

Amb les mascaretes és molt difícil la vocalització. Resona una mica i costa entendre el que es diu.

Observació entrevista a la companyia Terra Teatre

OBSERVACIÓ DEL VÍDEOS: ENTREVISTA A LA COMPANYIA TERRA TEATRE

ARTS ESCÈNIQUES I DANSA

INSTRUMENT: Observació video ENTREVISTA A UNA COMPANYIA TERRA TEATRE

DATA:23/2/2021; **TEMPS:**36:59 min.

CLIMA DEL GRUP

L'alumnat ha sortit de l'institut i s'ha traslladat al teatre en tren, ja que el teatre està a una altra població (Igualada). És la primera sortida feta en pandèmia, la qual cosa s'agraeix. Abans d'entrar s'esmorza. Posteriorment assisteixen a un assaig de l'obra: La farmaciola del malalt imaginari, una adaptació a Molière que s'ha actualitzat a l'època actual. Posteriorment es realitza una entrevista als membres de la companyia. L'alumnat prèviament havia treballat a l'aula les preguntes a les actrius i actors, al director i a la músic. Han estat bastant atents i respectuosos. Hi ha un grupet una mica més desconcentrat que ha calgut controlar-los: Romeo, Otel·lo, Macbeth i Falstaff. De vegades Tibald ha entrat en la dinàmica negativa. Però en general molt positiu. Shakespeare s'ha quedat posteriorment a parlar amb els intèrprets juntament amb Miranda. Julieta, Titania i Cordelia han estat molt atentes. Aquesta sortida ha estat un èxit, tothom ha participat sense cap absència.

INTERACCIONS DELS ADOLESCENTS

A platea del teatre de l'Aurora es situen en dos grups. A la dreta amb una docent etan Tibald, Macbeth i Romeo en una filera i al darrere Otel·lo, Falstaff i Desdemona. A l'esquerra es col·loquen al davant Miranda, Gertrudis i Shakespeare, segona fila Cordelia, Titania i Julieta i última fina Hamlet i Ofelia. Acompanya també la integradora social i la docent-investigadora.

Titania pregunta: Ons han estudiat teatre. Cadascú té trajectories diferents, a l'institut del teatre de joves, una altra escola privada i a escoles de cinema, la músic al conservatori. El teatre s'aprèn fent teatre, treballant i reciclant-se en diversos tallers. Julieta: quina tècnica treballen per crear els personatges? T'ensenyen diferents tècniques però a nivell pràctic l'experiència els ensenya a trobar la pròpia manera d'interpretar (de fora cap a dins o de dins cap a fora), la veritat. Cordelia: Per què es dediquen al teatre: per vocació, no es busca la fama, és artesanal. Gertrudis: Com es treballa en màscara? S'ha de treballar el cos, molt important el treball físic, pq l'expressió de la cara no canvia. Es comença a treballar amb màscares larvaries. És un treball complexe, cada arquetip tenen els seus moviment. Tibald: Quién ha hecho estas màscares? Martí Doll. Miranda: Quines dificultats teniu en l'espectacle? Vestuari, l'accés de darrere, cal organitzar-se. La tècnica és un problema, l'ordinador i els programes que s'utilitzen. Shakespeare: Experiència a l'institut del teatre amb el tema abusos. Tot el que ha sortit a les notícies és cert. Cadascú té una vivència, hi ha molta tensió, et sents catalogat quins són els preferits i qui no per part del professorat. Afecta molt emocionalment. Hi ha professorat que han tractat molt malament a alguns joves i la tristesa és que en aquell moment ningú va fer res. S'ha de ser molt valent, no es tenia veu, estem contenta que ara es denuncie. S'ha de tenir molta integritat i fer el que cadascú senti que vol fer. Per sort les coses estan canviant. Min 18:34, Tibald i Julieta pregunten al director: què ha estudiat i com s'actualitza una obra de teatre. Ha estudiat a l'institut de teatre i el més important per proposar una obra de teatre és saber què es vol dir, què hi ha al text antic i quina proposta rescates amb l'actualitat, l'important és el missatge. Ofelia: Per què heu treballat Molière? La companyia volia treballar sobre una comedia després del treball anterior que parlava de la guerra civil. Shakespeare: demana algun consell per interpretar un monòleg de creació propia. És bona elecció agafar una cosa personal propia. Pensa en idees, agafa el text i busca l'espontaneïtat, emoció i text, molt present en cada paraula, encara que s'hagi dit 100 vegades, s'ha de posar l'emoció en cada moment. Sempre s'ha de preguntar perquè ho vols fer i perquè ho vols dir, s'ha de treballar el text fins que t'agradi. Tibald: Es pot viure del Teatre? Es pot si no vols ser ric, però no és

fàcil, s'ha de treballar molt, està la producció, la creació, l'escenografia... es va fent de tot com a petita empresa o esperes que et demanen en grans produccions. Si esperes depens dels altres, si tu busques t'assegures la feina (min 24). Julieta: Qui us ha fet l'escenografia, les màscares i el vestuari? Anna Alcubierre l'escenògrafa, màscares Martí Doll i el vestuari ha anat sorgint, pluja d'idees. Tibald: com superar la vergonya i la por escènica? - No entrar en el pensament del bucle negatiu, no ho podré fer, cal anar endavant. Molts cops abans de sortir a escena penso, perquè estic aquí? I si no agrado o no dono el perfil... ens hem d'estimar, molta seguretat i tenir clar que vols fer això per davant de tot. Un cop surt la vergonya marxa. Un truc és pensar que tothom està despullat. Oblideu-vos del públic, penseu que hi ha una 4t paret, s'ha de passar dels altres. Tot és mental. Hamlet no vol preguntar, tampoc Otel·lo, Macbeth, Desdémona ni Romeo. Els actors pregunten com els hi va el seu assaig de Les dones sàvies. Els aconsellen que s'aprenguin el text, molt important per poder treballar sense aquesta dificultat (min. 30). Malgrat que l'alumnat el que més els agrada és improvisar, és un esforç massa gran aprendre el text, però és essencial per anar evolucionar el personatge. Julieta: Com us ha afectat el coronavirus? - Molt, hem deixat de fer bolos, hem fet alguns virtuals i tenir molta paciència. El teatre és un ritual que necessita presència, si no és cinema, televisió... el teatre necessita un públic present i uns actor que actuen davant d'ell. Julieta: Quin consell ens doneu com a companyia? - Que creixeu junts, que confieu molt entre vosaltres i amb la docent. És important la professionalitat.

DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL:

La interacció dels adolescents amb els intèrprets els ajuda a gestionar les pròpies emocions en escena, tothom havia fet unes preguntes per tenir una base però han estat autònoms elaborant en el moment noves preguntes a partir dels propis interessos. Es nota clarament quin alumnat estava més participatiu i entregat en la conversa, d'altres han estat més tímids en la intervenció.

DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC:

En aquesta activitat, l'alumnat ha après nous llenguatges artístics i ha desenvolupat el pensament crític. El joves també han observat l'obra, han reflexionat sobre ella i sobre la interpretació. A més, han interaccionat amb els artístiques parlant de les habilitats dels intèrprets, la intenció de l'espectacle i de la necessitat social de l'espectacle per l'actualitat. Els joves han entrat dins del joc socioemocional fent d'entrevistadors, comproment-se en la relació que estaven establint.

DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL:

Aquesta interacció eleva als joves a un grau més professional. Ja no és la docent que els hi diu com han de potenciar la seva interpretació, son els adolescents que ho observen i els intèrprets ho corroboren amb l'entrevista. L'alumnat participa, uns més activament que d'altres, malgrat que escolten tots. Uneix al grup, ja que si treballen poden arribar a bon port amb la seva obra. És un benefici per la comunitat perquè ells traslladen el que han après a casa i al centre. Han cooperat en la proposta de la bateria de preguntes i se les han repartit i han mostrat empatia pel treball actoral.

MODEL IAN.

HABILITAT. S'ha valorat la tècnica per crear personatges amb màscara, la manipulació del titella, veu i cos.

NECESSITAT SOCIAL. Es treballa un comèdia, per l'època que s'està vivint després d'una pandèmia, tothom té ganes de riure.

INTENCIÓ. El director els ha remarcar la importància de saber què es vol dir amb aquest espectacle. Parla del vertader amor i de hipocondrisme.

ANOTACIONS

Ha estat una sortida molt interessant. Caldria que els intèrprets veiessin el que fan els alumnes per obtenir un retorn. De fet es fa amb l'actor Jordi Hervàs, que els ajuda ha vingut altres dies a l'aula a entomar les escenes.

Observació “Les dones sàvies de Molière”

OBSERVACIÓ DEL VÍDEOS: LES DONES SÀVIES DE MOLIÈRE
ARTS ESCÈNIQUES I DANSA
INSTRUMENT: Observació vídeo assaig LES DONES SÀVIES DE MOLIÈRE DATA: 5/3/2021; TEMPS: 19:07 min.
CLIMA DEL GRUP L'alumnat participa activament. Molts no s'han après el text però com no podem representar-lo davant un públic es fa una gravació i si s'edita posteriorment. D'aquesta manera acaba aquest repte d'interpretar una obra de Molière.
INTERACCIONS DELS ADOLESCENTS Cal dir que aquesta dinàmica a molts els agrada per tenir un paper concret i no haver de pensar en la improvisació, es senten més segurs. Però hi ha d'altres que no volen estudiar i no s'esforcen en crear als seus personatges. Han treballat molt bé: Titania, Cordelia i Shakespeare en la primera escena. Macbeth i Otel·lo estan parlant mentre la resta actua. Es mostren irrespectuosos pel treball dels altres, no s'han après el text, però son habilidosos improvisant. En la tercera escena han treballat bé: Julieta, Gertrudis, Ofelia, Titania, Miranda. Posteriorment al min 10, Tibald seguit de Romeo, Otel·lo, Macbeth i Falstaff treballen bé. Barregen música proposta per ells per adaptar l'obra a un acció més actual. Hamlet fa de tècnic, posa els llums i la música, després fa un petit personatge.
DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL: Comencen a adonar-se que el treball conjunt els hi dona satisfacció, i que no depèn d'un sol sino de la resta, que necessiten cooperar per sentir-se millor.
DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC: Els personatges han evolucionat desde la lectura dramatitzada. S'han divertit però els ha faltat rigor en els personatges.
DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL: S'adonen que l'obra depèn de tots, que no depèn de que un ho faci fantàsticament perquè si no l'obra queda fluixa. S'exigeixen el treball del text.
MODEL IAN. HABILITAT. La tècnica es va millorant treballant. Van començar improvisant i poc a poc han anat treballant amb més seriositat els personatges. NECESSITAT SOCIAL. La comèdia és necessària per a que entenguin que el teatre es pot treballar des de diferents llenguatges. INTENCIÓ Treballar obres clàssiques per a que tinguin referents teatrals.
ANOTACIONS Cal potenciar el compromís i l'esforç per part de l'alumnat

Observació actuació dels “Soliloquis”

OBSERVACIÓ DEL VÍDEO: ACTUACIÓ DELS SOLILOQUIS
ARTS ESCÈNIQUES I DANSA
INSTRUMENT: Observació vídeo ACTUACIÓ DELS SOLILOQUIS DATA: 8/6/2021; TEMPS: 35:08min.
<p>INTERACCIONS AMB LA COMUNITAT EDUCATIVA</p> <p>El públic va estar molt agraït per la feina que havien fet els adolescents. Van mantenir el silenci i es van riure en els moment previstos. Malgrat el nerviosisme d'alguns ho van superar amb èxit. 'estructura de l'espectacle és la següent:</p> <p>Shakespeare amb el piano fa de mestre de cerimònies:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducció: Titania, Gertrudis, Julieta, Ofelia, Tibald, Cordelia, Shakespeare. 2. ANÈCDOTES D'OLOR. Gertrudis (record dels avis). Falstaff (record d'infància) 3. QUÈ ÉS LA JOVENTUT? Julieta 4. LA PRIMERA VEGADA DE... Tibald (jugant l futbol) 5. LA MORT: Ofelia, Cordelia, Titania i Falstaff (la mort) 6. QUÈ ÉS LA SEXUALITAT? Miranda, Gertrudis, Desdemona, Falstaff, Macbeth, Titania, Cordelia, Ofelia, Romeo, Otel-lo, Tibald, Julieta, Shakespeare. 7. DENUNCIO: Shakespeare i Ofelia 8. NO M'AGRADA: Falstaff 9. QUÈ ÉS L'AMOR? A QUI DIUS T'ESTIMO? Gertrudis, Titania. Tothom diu t'estimo, te quiero o I love you. Miranda, Gertrudis, Desdemona, Falstaff, Titania, Cordelia, Ofelia, Romeo, Otel-lo, Tibald, Julieta I Shakespeare. 10. SOLILOQUIS: Desdemona, Gertrudis, Miranda, Falstaff, Cordelia, Otel-lo, Julieta, Ofelia, Tibald, Titania, Shakespeare I Romeo. Fi. Cançó conjunta.
<p>DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL:</p> <p>A nivell emocional han despuntat totes les emocions d'eufòria, d'alegria i de llibertat. Han superat la vergonya i la han potenciat la seguretat en escena. Han estat molt valents en la seva posada en escena. El seu esforç ha estat valorat i han aconseguit l'objectiu de actuar en l'espectacle de final de curs. Han expressat els seus interessos ja que ells han escrit el seu propi paper. Han estat autònoms, assertius i han evolucionat positivament a partir dels suggeriments que els van proposar.</p>
<p>DESENVOLUPAMENT ARTÍSTIC:</p> <p>Cadascú amb la seva tècnica i compromís han estat capaços de mostrar la seva feina davant un públic, això ha estat un èxit assegurar. No depèn de una persona sino del treball de tot el grup. Han après a escriure el seu soliloqui, a interpretar-ho a imaginar-ho i a ser capaç de comprometre's amb el grup i amb si mateix.</p>
<p>DESENVOLUPAMENT SOCIOCULTURAL:</p> <p>Aquesta activitat ha unit intèrprets i públic en un acte social teatral. Ha cohesionat al grup i la comunitat educativa s'ha vist beneficiada per l'aportació de l'alumnat. És una riquesa cultural i una experiència de</p>

participació, empatia i cohesió.

MODEL IAN.

HABILITAT. Alguns alumnes han estat més habilitosos que els altres però tots han evolucionat i han millorat, cadascú parteix d'un punt i han treballat al seu ritme.

NECESSITAT SOCIAL. Aquest tipus d'espectacle que comuniquen que uneixen demostren com el teatre és inclusiu i empodera a les persones que el fan.

INTENCIÓ. El teatre és un ritual de comunió entre intèrprets i públic.

ANOTACIONS

És interessant que després es faci un col·loqui amb el públic per a que comentin i valorin el treball realitzat.

ANNEX 11: Transversalitat de les Arts Escèniques i Dansa

Proposta de transversalitat de les Arts Escèniques i Dansa amb altres matèries a tota l'etapa de l'ESO.

ARTS ESCÈNIQUES A L'ESO. ESOACTUEM				Docent: Xesca Vela
	1r ESO ARTS ESCÈNIQUES I MÚSICA	2n ESO ARTS ESCÈNIQUES I PLÀSTIQUES	3r ESO ARTS ESCÈNIQUES I DRAMATÚRGIA	4t ESO ARTS ESCÈNIQUES I DANSA
CONTINGUT	Origen teatre Grècia S. V-VI aC Roma S III aC Teatre Medieval S. XV-XVI Commedia Dell'Arte Shakespeare i el Segle d'Or.	Segle XVI- XVII Renaixement Teatre barroc Romanticisme Realisme Teatre burgés	Teatre s XIX-XX Teatre social Teatre absurd Noves vanguardies Postdramàtic	Història del teatre i de la dansa completa Dramaturgia Aristotèlica: lloc, temps i acció. Katharsi Dramatúrgica Brechtiana: fer pensar, ideologia i formal.
INTERPRETACIÓ	Drama Comèdia Tragèdia Personatges	Escenes text Match improvisació	Escenes escrites per l'alumnat	Interpretació Stanivslaski i Brech
TÈCNiques	Gest Mim Ombres Teatre d'objectes Musical Circ Òpera	Escenografia Figurista Vestuari Il·luminació Utilitatge Espai escènic: orquestra, prosceni o corbata, teler, fossat, ponts de llum, fòrum, ombres.	Comparació de textos Comprensió lectora Oralitat Acotacions Escriptura Dramaturgista Espai sonor Empresa teatral i oficis teatrals	Coreografia Ritmes Improvisacions Cos, veu, temps i espai Producció: la recepció, cartells, programes, anuncis, reportatge fotogràfic Equip artístic
MATÈRIES IMPLICADES	Educació física Socials: època Llengües català, castellà i anglès Música Visual i plàstica Cultura i valors: emocions, Cultura clàssica Ciència: alquímia	Tecnologia, matemàtiques, física, Visual i plàstica Llengües: català, castellà, Francés i anglès. Escriptura.	Llengües: català, castellà, Francés i anglès. Escriptura. Música VIP Ciències : cos humà Emprenedoria	Visitar assajos companyia i a edificis teatrals Ràdio, disseny, interpretació Totes les matèries anteriors
DISTRET TRIMESTRAL TEXTOS	Sòfocles, Esquil, Eurípides i Aristòfan Plaute i Terenci SXVI-XVII Shakespeare Segle d'Or: Lope de Vega, Calderon	Shakespeare: The Globe Carlo Goldoni Corral de Comèdias Cervantes i Lope de Vega Molière Òperes	Anton Chejov Brecht Beckett Strindberg	Benet i Jornet Rodolf Cirera Sanchis Sinisterra Federico García Lorca Pina Bausch Martha Graham Peeping Toom Humanhood

TELÓ D'ACER

