



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat Autònoma de Barcelona**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal  
Doctorat en Educació

**TESI DOCTORAL**

**La teoria i la pràctica de la dramatització a l'escola:  
Revisió crítica d'una bibliografia per als docents  
(1917-2007)**

Doctoranda: Spei Macià i Fàbrega

Director: Dr. Xavier Torrebadella i Flix

Tutora: Dra. Maria Prat i Grau

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), setembre de 2018



Dr. Xavier Torredadella i Flix, professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Faig constar que:

La investigació realitzada, sota la direcció del signant, per la llicenciada Spei Macià i Fàbrega, amb el títol "La teoria i la pràctica de la dramatització a l'escola: Revisió crítica d'una bibliografia per als docents (1917-2007)", reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per l'obtenció del Grau en Doctora en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considero procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra, 3 de setembre de 2018

Dra. Maria Prat i Grau, professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Faig constar que:

La investigació realitzada, sota la tutorització de la signant, per la llicenciada Spei Macià i Fàbrega, amb el títol "La teoria i la pràctica de la dramatització a l'escola: Revisió crítica d'una bibliografia per als docents (1917-2007)", reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per l'obtenció del Grau en Doctora en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considero procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra, 3 de setembre de 2018



L'objectiu del teatre no és pas dir la veritat, sinó afalagar i entretenir els homes; no hi ha cap escola on es pugui aprendre tan bé l'art de plaure'ls i d'interessar el cor humà.

Rousseau, *Emili o de l'educació*

*A Jaume Melendres,  
el meu mestre  
el meu home  
el meu amor  
el meu tot*



El meu agraïment:

- Al Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal per facilitar-me el camí perquè aquesta tesi sigui defensada. I a la Dra. Maria Prat per acceptar-ne ser la tutora.
- Al Dr. Josep Macià, pels seus savis consells i per saber jugar amb els claroscurs.
- A Susanna Pi, perquè la seva mirada, pacientment, ha revisat cada pàgina d'aquesta tesi.
- A la meua fillola Cinta, per saber transformar en senzilles les coses complicades.
- Als meus germans i germana, per estar sempre a prop meu i saber que puc comptar amb ells.
- Al meu pare Joan i a la meua mare Maria Esperança, pels valors que m'han transmès i tot el que m'han estimat.
- A l'amic Jordi Fàbrega (*in memoriam*), per la seva amable disponibilitat en ajudar-me, malgrat els infortunis de la vida ens han privat de continuar compartint enriquidores converses entorn de les arts escèniques.

I finalment el meu infinit agraïment, al director d'aquesta tesi, al Dr. Xavier Torreadella perquè sense la seva generositat, paciència i dedicació i els seus ànims i encertats comentaris i consells, aquesta tesi no hagués arribat fins al final.

Gràcies, Xavi!





## ÍNDEX

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓ.....</b>	<b>13</b>
1.1	MOTIVACIÓ I JUSTIFICACIÓ.....	15
1.2	OBJECTE D'ESTUDI, HIPÒTESI METODOLÒGICA I OBJECTIU DE LA TESI.....	17
1.3	ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	19
1.4	ESTRUCTURA DE LA TESI.....	26
1.5	METODOLOGIA.....	28
1.6	LA QÜESTIÓ TERMINOLÒGICA.....	30
<b>2</b>	<b>EL MARC HISTÒRIC .....</b>	<b>35</b>
2.1	ELS ORÍGENS DEL TEATRE A L'ESCOLA .....	37
2.2	LA REAPARICIÓ DEL TEATRE A L'ESCOLA .....	45
<b>3</b>	<b>EL MARC CONCEPTUAL .....</b>	<b>47</b>
3.1	EL CONCEPTE DE COS.....	49
3.2	EL CONCEPTE D'EDUCACIÓ FÍSICA.....	56
3.2.1	<i>L'evolució del concepte .....</i>	<i>56</i>
3.2.2	<i>El lloc de l'Educació Física en el sistema educatiu espanyol .....</i>	<i>68</i>
3.3	EL CONCEPTE D'EXPRESSIÓ CORPORAL.....	72
3.3.1	<i>La genealogia: de les Arts Escèniques a l'Antropologia.....</i>	<i>72</i>
3.3.2	<i>L'ambigüitat actual del terme 'Expressió Corporal' .....</i>	<i>78</i>
3.3.3	<i>L'objecte de l'Expressió Corporal.....</i>	<i>82</i>
3.3.4	<i>Les dues grans qüestions pendents de l'Expressió Corporal .....</i>	<i>85</i>
3.3.4.1	<i>El problema de l'anomenat llenguatge corporal.....</i>	<i>85</i>
3.3.4.2	<i>El problema de les anomenades 'Tècniques d'Expressió Corporal'... 90</i>	
3.3.5	<i>L'Expressió Corporal en el sistema educatiu de la Comunitat Autònoma de Catalunya.....</i>	<i>92</i>
3.3.5.1	<i>En l'etapa d'educació infantil .....</i>	<i>93</i>
3.3.5.2	<i>En l'etapa d'Educació Primària. ....</i>	<i>94</i>
3.3.5.3	<i>En l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.....</i>	<i>96</i>
3.3.6	<i>La Dramatització en el sistema educatiu de la Comunitat Autònoma de Catalunya.....</i>	<i>103</i>
<b>4</b>	<b>EL DISCURS SOBRE LA DRAMATITZACIÓ .....</b>	<b>105</b>
4.1	LA PRESENCIA DELS LLIBRES SOBRE DRAMATITZACIÓ A LES BIBLIOTEQUES UNIVERSITÀRIES.....	107
4.2	EL MATERIAL BIBLIOGRÀFIC EN QUÈ ES FONAMENTA LA TESI.....	127
4.3	LA METODOLOGIA DE RECONSTRUCCIÓ DEL DISCURS.....	141
4.4	L'ANÀLISI DELS CONTINGUTS.....	145
4.4.1	<i>La definició de la matèria: en cerca d'una identitat pròpia .....</i>	<i>145</i>

4.4.1.1	El desmarcatge en relació al teatre .....	145
4.4.1.1.1	La conveniència o inconveniència de la representació pública ...	155
4.4.1.2	El desmarcatge en relació amb les pràctiques veïnes .....	164
4.4.1.2.1	El trencaclosques terminològic i conceptual .....	173
4.4.2	<i>Els objectius de la dramatització</i> .....	175
4.4.2.1	Objectius no específics .....	191
4.4.2.2	Objectius específics .....	194
4.4.2.2.1	Objectius específics relacionats amb les arts escèniques .....	195
4.4.2.3	La sobrecàrrega a què està sotmesa la dramatització .....	204
4.4.3	<i>Les modalitats de les arts escèniques en la Dramatització</i> .....	205
4.4.4	<i>El perfil del docent en Dramatització: objectius, funcions, competències, actituds o valors, formació.</i> .....	207
4.4.4.1	Objectius del docent .....	231
4.4.4.2	Funcions del docent .....	238
4.4.4.3	Competències del docent .....	242
4.4.4.3.1	La competència avaluadora .....	257
4.4.4.4	Actituds, trets de caràcter i valors .....	261
4.4.4.5	La formació del docent .....	273
<b>5</b>	<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>281</b>
5.1	SOBRE EL REREFONS TEATRAL DOMINANT .....	283
5.1.1	<i>Pel que fa al concepte de text</i> .....	285
5.1.2	<i>Pel que fa al concepte d'espai escènic</i> .....	287
5.2	SOBRE EL REREFONS PEDAGÒGIC DOMINANT .....	291
5.2.1	<i>De la pedagogia activa a la mitificació de la improvisació</i> .....	294
5.3	SOBRE EL PAPER DE L'ENSENYANT I A LA SEVA FORMACIÓ .....	297
5.4	SOBRE EL SEXISME EXPLÍCIT I IMPLÍCIT .....	300
5.5	SOBRE EL RIGOR CONCEPTUAL I LÈXIC .....	301
5.5.1	<i>El concepte de tècnica teatral o dramàtica</i> .....	301
5.5.2	<i>El concepte de llenguatge</i> .....	302
5.5.3	<i>Altres qüestions conceptuals</i> .....	303
5.6	SOBRE LA RETÒRICA UTILITZADA .....	306
5.6.1	<i>La retòrica gràfica</i> .....	306
5.6.2	<i>La retòrica verbal</i> .....	306
5.6.2.1	La tendència a l'obvietat .....	307
5.6.2.2	La tendència a l'ampul·lositat i a la metàfora .....	307
5.7	SOBRE EL CARÀCTER CIENTÍFIC O ACIENTÍFIC DE LES PROPOSICIONS FORMULADES .....	309
5.8	SOBRE L'EVOLUCIÓ DEL DISCURS .....	313
<b>6</b>	<b>ALGUNES VIES PER A NOVES RECERQUES SOBRE LA DRAMATITZACIÓ</b> .....	<b>315</b>
6.1	LA DETERMINACIÓ DEL LLOC DE LA DRAMATITZACIÓ EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR .....	319
6.2	L'ESTABLIMENT D'UN NOU PERFIL DEL DOCENT .....	327
6.3	LA CERCA D'UNA DEFINICIÓ AUTÒNOMA DE LA DRAMATITZACIÓ .....	328
6.4	ABORDAR LA QÜESTIÓ DEL GÈNERE .....	330
6.5	ABORDAR EL PROBLEMA DE LA INTERCULTURALITAT .....	331

6.6	ESTABLIR UN PLA DE TREBALLS EMPÍRICS SOBRE LA PRÀCTICA REAL DE LA DRAMATITZACIÓ A L'ESCOLA.....	333
<b>7</b>	<b>REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>335</b>
7.1	REFERÈNCIES OBJECTE D'ESTUDI .....	337
7.2	REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA DE CONTEXTUALITZACIÓ .....	342
7.3	TESIS DOCTORALS RELACIONADES .....	357
7.4	ÍNDIX DE QUADRES I GRÀFICS .....	362
<b>8</b>	<b>ANNEX .....</b>	<b>365</b>



## **1 INTRODUCCIÓ**

---



## 1.1 MOTIVACIÓ I JUSTIFICACIÓ

Aquesta tesi neix de la meva experiència com a professora d'Expressió Corporal a la Universitat de Barcelona, a l'Institut del Teatre i a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (des del 1992 com a professora associada i des de 1999 en qualitat de professora titular). Aquesta matèria, segons el currículum actual en els diferents etapes a l'Ensenyament Obligatori (Departament d'Ensenyament) de la Comunitat Autònoma de Catalunya com en el currículum en el que s'inscriu –una bona part– del període estudiat (Departament d'Ensenyament, 1992) inclou una sèrie de pràctiques que, tant en la majoria de llibres com en l'ordenació legal, reben el nom de Dramatització.

Consegüentment, aquesta tesi que he titulat **“La teoria i la pràctica de la dramatització a l'escola: Revisió crítica d'una bibliografia per als docents (1917-2007)”**, es circumscriu a l'àmbit del teatre a l'escola, sota la denominació de Dramatització, i dins el disseny curricular.

La meva pràctica docent com a formadora de mestres que més endavant, a les escoles, hauran d'introduir unes activitats que, tot i estar inscrites en l'àrea de l'Educació Física, tenen un altíssim component artístic, ja em va incitar –en el meu treball de recerca del curs de doctorat– a iniciar un examen dels objectius i procediments d'aquest subcontingut de l'Expressió Corporal –la Dramatització<sup>1</sup>– o, d'una manera més general, de les activitats emparentades amb el teatre a l'escola, un territori sobre el qual fins fa poc no existia cap visió global i, encara menys, crítica. Aquesta tesi no és una simple ampliació d'aquell treball de recerca, sinó un aprofundiment en el sentit que aquella primera aproximació m'ha permès afinar els criteris de lectura i d'anàlisi (en darrer terme, la metodologia) dels llibres examinats que aquí presentaré, amb la pretensió de veure com evoluciona la disciplina al llarg dels anys, d'esbrinar el discurs teòric que sustenta la seva pràctica, de detectar les seves

---

<sup>1</sup> He adoptat el terme Dramatització, i no d'altres que s'han proposat com alternativa (no sempre del tot equivalent) perquè és la més usual en la bibliografia existent i l'adoptada en els currículums oficials. Veurem més endavant els problemes que planteja la qüestió del nom. ¿Dramatització, Drama, Taller de Teatre, Joc Dramàtic, Expressió Dramàtica?



contradiccions, de dilucidar les seves insuficiències tècniques i la seva càrrega ideològica i, finalment, apuntar futures vies de recerca que puguin aportar aclariments al terreny sovint confús en què es mou la Dramatització. La tesi vol respondre a qüestions tan complexes com aquestes: la Dramatització està veritablement inscrita en l'Educació Física, tal com preveu el disseny curricular de la Generalitat de Catalunya? ¿És només – de manera no declarada– una pràctica destinada a *fer fer* teatre a l'escola, en una actuació que més aviat correspondria al camp de l'Educació Artística, tal com preveuen els currículums d'altres comunitats autònomes? ¿Respon al mer propòsit d'afalagar mares i pares exhibint els seus fills en un simulacre de vida que és, al mateix temps, un simulacre de representació professional? ¿Cal replantejar-la des de zero sobre bases científiques, més enllà de la bona voluntat dels mestres i del seu hipotètic amor pel teatre?

El territori que exploro no és, doncs, el del nen espectador, sinó el de l'alumne que, de grat o per força, incorpora en la seva educació obligatòria coneixements relacionats amb l'art escènic. Deixa de banda tant les activitats extraescolars com la qüestió de l'anomenat 'teatre per a nens', és a dir, el teatre que escriuen i escenifiquen els adults per a un públic en edat escolar.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Aquest teatre per a nens no es gaire generós pel que fa a la qualitat dels texts, en la fundada opinió d'Isabel Tejerina (1994: 11). En aquest estudi, Tejerina, fa una interessant anàlisi d'aquest tipus de texts en la línia de Vladimir Propp (2009) i la seva *Morfologia del conte* de 1928, amb un èmfasi especial en la ideologia i els prejudicis que contenen. D'altra banda, la història del teatre per a nens a Espanya fins a finals dels anys 70 està ben documentada a Cervera (1982), *Historia crítica del teatro infantil español*. Una breu però notablement completa història del teatre per a nens a Catalunya la trobem a “El teatre infantil a Catalunya”, article de Lluís Calderer a Foguet i Santamaria (2008), *Dramatúrgia al país de les meravelles? I Simposi sobre el teatre infantil i juvenil*.

## 1.2 OBJECTE D'ESTUDI, HIPÒTESI METODOLÒGICA I OBJECTIU DE LA TESI

**L'objecte d'estudi** d'aquesta tesi és el contingut d'un corpus significatiu de llibres sobre Dramatització que compleixen, fonamentalment, dues condicions: haver estat publicats en català o castellà entre els anys 1917 i 2007 i, que l'any 2007 estaven catalogats en el Catàleg Col·lectiu de les Universitats Catalanes (CCUC) –que permet l'accés tant als catàlegs de les universitats catalanes com als d'altres centres i institucions associats.

L'espai temporal que ens ha motivat delimitar aquesta recerca és, per una banda, perquè l'any 1917, és l'any, on es localitza al CCUC l'obra més antiga sobre el teatre a l'escola<sup>3</sup> i, per alta banda, l'any 2007, ja s'ha entrat en una nova llei educativa (LOE)<sup>4</sup> que a Catalunya s'implementarà amb la Llei 12/2009 de 10 de juliol, d'Educació (Llei d'Educació de Catalunya, LEC).

És una **hipòtesi metodològica** d'aquesta tesi que:

la tasca real dels mestres en el terreny de la dramatització, i també la del professorat que els forma, està estretament relacionada amb el corpus teòric-pràctic existent.

Examinar d'una manera pràcticament exhaustiva aquesta mostra d'autors de referència (on hi trobem les màximes autoritats en la matèria) és una via indirecta però creiem que correcta per aproximar-se a la realitat docent que hi havia a Catalunya, i per extensió també a Espanya, en el darrer terç del segle XX i inicis del XXI.

**L'objectiu** d'aquesta tesi és, doncs, usar la metodologia descrita per fer un estudi teòric, pràctic i ideològic sobre la concepció de la Dramatització a Catalunya a través de la revisió bibliografia d'ús docent ingressada en el Catàleg Col·lectiu de les Universitats

---

<sup>3</sup> Sala, F. (1917). *El teatro en la escuela*. Barcelona: Imprenta Editorial Barcelonesa.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207

Catalanes (CCUC) –que permet l'accés tant als catàlegs de les universitats catalanes com als d'altres centres i institucions associats.

L'interrogatori a què han estat sotmesos els llibres examinats està dirigit, fonamentalment, a l'obtenció de respostes a sis preguntes concretes:

1. Què s'entén per Dramatització?
2. En quines bases teòriques es sustenta la Dramatització?
3. En què consisteix la pràctica de la Dramatització?
4. Quines són les modalitats de la Dramatització més adequades?
5. Quin és, o hauria de ser, el perfil competencial, ideològic i personal del docent (generalment la docent) en Dramatització?
6. Quina hauria de ser la formació dels mestres?

Aquestes preguntes ja sigui formulades explícitament, o tingudes en compte implícitament, guiaran la nostra aproximació a l'estudi dels diferents textos.

### 1.3 ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Una de les primeres tasques realitzades ha estat la revisió bibliogràfica d'aquells estudis més propers al nostre objecte d'estudi. En primer lloc, ens ha sorprès la limitada producció de tesis en el camp de l'Expressió Corporal i, en especial, les aportacions centrades a l'etapa d'Educació Primària. En aquest sentit, hem d'apuntar que les universitats catalanes han aportat poques investigacions rellevants centrades en el camp específic de l'educació. Cal senyalar però, les contribucions, en aquest cas afins, de Marta Castañer (1992), Maria Teresa Farreny (2000), Imma Canales (2009) i Mercè Mateu (2010). No obstant això, aquesta situació és *re-compensada* per una significativa aportació de les universitats espanyoles que, des de l'any 2000 fins al 2017, han contribuït en unes quaranta tesis doctorals.

Un buidatge de les tesis doctorals en Dialnet [<https://dialnet.unirioja.es/tesis>] indica la significativa aportació que s'ha produït en aquests darrers anys. En l'àmbit de l'Educació Física, les tesis doctorals en el camp de l'Expressió Corporal, si les hem de comparar amb la d'altres continguts curriculars, són molt poques. En aquests últims anys es destaquen les contribucions de Farreny (2000), López Tejada (2002), Márquez (2002), Sierra Zamorano (2000), Cachadiña (2004), Learreta (2004), Ruano (2004), Jerez (2005), Canales (2006), Villada (2006), Coterón (2007), Cardona (2009), Mateu (2010), Hervitz (2011), Montávez (2012), Archilla (2013), Dinusova (2013), Llopis (2013), Villard (2014), Gómez Caravaca (2015), Gómez Domínguez (2015), Gil Ares (2016), Montesinos (2016), Navajas (2016), Roku (2016) i Armada (2017). Per tant, s'evidencia una continuïtat amb les investigacions que es verifica en un increment substancial d'articles publicats en revistes indexades. De la mateixa manera, aquesta producció queda reflectida en l'aparició de monografies i d'obres col·lectives (Amado, 2015; Antolín, 2013; Canales, 2010a, 2010b; Castillo i Díez, 2016; Cuellar i Francos, 2016; Ortiz, 2014; Rojas, 2017; Romero, 2015; Ruano i Sánchez, 2009; Sánchez i Coterón, 2012).

Per altra banda, si ens centrem en el 'subcontingut' de l'Expressió Corporal en que es centra el nostre estudi –la Dramatització– Cruz, Caballero i Ruiz (2013) apunten

el poc interès que a Espanya ha tingut el seu ús com a contingut educatiu, sobretot, pel que fa a l'educació emocional. En aquest aspecte encara hi ha poca tradició investigadora, malgrat puguem comptar amb alguns treballs (Navarro Solano, 2006/07, 2009; Ruano, 2004) i els darrers anys amb una significativa presència de tesis doctorals que aborden la dramatització com a recurs educatiu i, incidint totes elles sobre la importància de l'educació emocional (Jérez, 2005; Navarro Solano, 2005; Cutillas, 2005; Sánchez Gala, 2007; Ortuño, 2009; Onieva, 2011; Cruz Cruz, 2014; Ferrari, 2014; Alarte, 2015; López Hernández, 2015; Pérez Zaragoza, 2015; Pérez de Amézaga, 2015; Sánchez Velasco, 2016; De Ponga, 2017; Tresserras, 2017) (Quadre 1).

**Quadre 1.** *Tesis centrades en la dramatització presentades a Espanya (2005-2017)*

Tesis	Objetiu principal o hipòtesis
Jerez (2005)	“...tiene como objeto el estudio de la expresión oral en el alumnado de Educación Primaria, utilizando como recurso didáctico la práctica dramática. Mediante la dramatización se pretende conseguir una sistematización activa que invite a la participación, a la búsqueda, al fomento de la creatividad y la valoración estética.” [tesi no consultada] <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134426">https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134426</a>
Navarro Solano (2005)	“Este trabajo se centra en el papel pedagógico de la dramatización en la etapa de Educación Primaria en España y en las características que ha de poseer la Formación Inicial del Profesorado para el uso de la dramatización en el aula.” [tesi no consultada] <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61079">https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61079</a>
Cutillas (2005)	“Nuestro primer objetivo será poner de manifiesto la necesidad de reflexionar en el campo de la educación sobre la importancia de la D y T en todos los ámbitos de la vida personal y social (incluido el ámbito académico), pues la educación obligatoria no puede, en modo alguno, dejar fuera de su objeto algo tan valioso para el desarrollo integral de la persona.” (p. 48)
Sánchez Gala (2007)	“observar los efectos de una acción intencional de aplicación de un material curricular elaborado según el Proyecto Eje (Sesiones de Dramatización) sobre el cambio del alumnado hacia una actitud de vida creativa y socialmente adaptada.” (p. 347)
Ortuño (2009)	“tiene como objetivo el análisis de la dramatización aplicada en la formación de los docentes, con la intención de paliar ciertas carencias que existen en su etapa de

	<p>formación inicial que dificultan su capacidad para implementar una enseñanza significativa, activa, heurística y participativa.” [tesi no consultada] <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134389">https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=134389</a></p>
Onieva (2011)	<p>“destacar el papel de la dramatización como actividad de gran valor educativo para los jóvenes, especialmente para aquéllos que se encuentran en situación de marginalidad.” (p. 28)</p>
Cruz Cruz (2014)	<p>“El juego teatral es una buena herramienta para trabajar los problemas lingüísticos y conductuales en niños con necesidades educativas especiales.” (p. 298)</p>
Ferrari (2014)	<p>“Esta investigación aborda el análisis de un sistema de trabajo relacionado con la pedagogía teatral y la creación artística a través de una metodología creativa. Esta metodología parte de los elementos técnicos y expresivos de la disciplina llamada Expresión corporal. Marta Schinca elabora su propio sistema de trabajo y éste es considerado en el ámbito teatral y de la educación física, desde los años 70 y 80, como “el método de Marta Schinca”. (p. 15)</p>
Alarte (2015)	<p>“Desarrollar un modelo didactico sobre dramatizacion en la ensenanza del espanol como lengua extranjera a fin de obtener un progreso efectivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.” (p. 140)</p>
López Hernández (2015)	<p>“mejorar la convivencia escolar, con la inclusión de un programa de didáctica teatral, en las programaciones de Primaria y Secundaria, basado en la estimulación y desarrollo de diversos factores del desarrollo del autoconcepto.” (p. 211)</p>
Pérez Zaragoza (2015)	<p>“Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico de la dramatización destinado al desarrollo de competencias para la vida en la formación del profesorado en educación.” (p. 159)</p>
Pérez de Amézaga (2015).	<p>En la asignatura de Expresión Corporal de la ESAD de Asturias se trabaja con la integración del método Schinca en su metodología. Conocer cómo se ha incorporado dicho método con su descripción, saber cómo el alumnado ha ido construyendo su aprendizaje, interpretar qué contenidos y procedimientos ha adquirido para el desarrollo de las capacidades que les haga competentes en el desarrollo de su profesión han sido los objetivos a alcanzar con la presente investigación. (p. 1)</p>
Sánchez Velasco (2016)	<p>“Investigar la adquisición de la competencia comunicativa en un grupo de estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria, desde un enfoque global, mediante tareas concretas y prácticas de dramatización (clown e improvisación) que contemplen las distintas facetas de la persona y su inteligencia múltiple, con el fin de demostrar la</p>

	conveniència de una pedagogía integral de la persona.” (p. 10)
De Ponga (2017).	“Teniendo en cuenta factores psicológicos, pedagógicos y sociales, de los alumnos entre seis y ocho años de edad: El uso de la literatura infantil y la dramatización de la misma, beneficia y favorece el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, especialmente las destrezas orales, la adquisición de nuevo vocabulario y de estructuras gramaticales.” (p. 205)
Tresserras (2017)	“el objeto de estudio de esta investigación es analizar la propuesta de arte y juego dramático Kubik que la compañía Teatro Paraíso desarrolla junto con las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz y su posible aportación pedagógica a la formación inicial y permanente del profesorado.” (p. 135)

Ens trobem però, que cap d'aquestes tesis doctorals aborda substancialment la documentació didàctica existent sobre la matèria. Si bé es citen alguns dels autors més significatius (Barret, 1989, 1990, 1995; Bercebal, 1995; Cañas, 1993 y 1994; Cervera, 1996 i 1981; Eines i Montovani, 1997; Laferriere, 1997a, 1997b; Montovani, 1980; Herans y Patiño, 1983; McGuinness, Puig i Vernet, 1996; Motos, 2008; Motos y Tejedó, 1987; Pavis, 1983; Tejerina, 1994; Úcar, 1992), és només per argumentar i contextualitzar un camp conceptual que ja es coneix i, també, per a assenyalar metodologies i supòsits ja coneguts sense sotmetre'ls mai a cap crítica. Per tant, tampoc cap d'aquestes tesis es centra en l'estudi de les obres d'aquests autors malgrat, des de fa anys, són els que han fet les aportacions més consistents sobre la Dramatització a l'escola.

Ens trobem doncs, que el contingut de dramatització segueix delimitat als pocs estudis que encara avui se n'han fet. És necessari que per avançar en la recerca sobre la dramatització es segueixin dedicant esforços a delimitar el terreny de l'expressió corporal, anar ressituant els seus continguts i allunyar-los així, d'algunes confusions que, malgrat la seva presència en el currículum de l'educació obligatòria, hi segueixen estant presents.

Fa més de vint anys que Mari Paz Brozas (1994, 1995) parlava d'una situació de canvi i es mostrava optimista davant dels nous reptes curriculars:

“Las actividades de expresión corporal cada vez gozan de mayor consideración en la confección de los currículos oficiales como un imperativo y una opción en la docencia de la educación física. Se está

produciendo un cierto cambio en la sensibilidad pedagógica que, además de afectar a principios, estrategias y métodos, incide particularmente en la selección de los contenidos de enseñanza.” (Brozas, 1995: 34).

Ara bé, malgrat compartim les consideracions de Brozas, hem d'acceptar que els anys transcorreguts encara no han aconseguit situar a l'Expressió Corporal en el lloc que es mereix. Els seus continguts segueixen despertant temors, inseguretats i, en definitiva, una resistència a la seva pràctica tot i la seva consideració en el desplegament curricular des del 1992 i la seva continuïtat fins encara a l'actual a l'Educació Primària (Departament d'Ensenyament, 2017)<sup>5</sup>.

En les competències bàsiques de l'Educació Física la **Dimensió d'Expressió i Comunicació Corporal** es concreta en la

“**Competència 5.** Comunicar vivències, emocions i idees utilitzant els recursos expressius del propi cos.

**Competència 6.** Prendre part en activitats col·lectives d'expressió i comunicació corporal per afavorir la relació amb els altres.” (Departament d'Ensenyament, 2017: 144)

Tant és així, que hem de també acceptar la manifestació de Coterón i Sánchez (2012: 167): “*la Expresión Corporal viaja desde 1990 en la maleta de la Educación Física como un polizón en un barco. Su peripecia ha estado llena de adversidades y su rumbo, aún hoy, tiene muchos escollos por superar*”.

Manuel Villard (2012) parla del "camí tortuós" de l'Expressió Corporal referint-se a les ambigüitats en la legislació educativa. D'altres autors, com Mar Montávez (2012) situen la LOE amb la consolidació de l'Expressió Corporal.

“Su consolidación definitiva será con la LOE en 2006, teóricamente hablando. Todo ello, gracias al incremento de la publicación de libros de EC, encuentros, congresos, tesis..., dejando de ser algo alternativo en el ámbito de la EF. Solo nos resta decir que la EC es la tendencia más innovadora dentro del mundo de la EF, pone el acento en la

---

<sup>5</sup> Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.



significación del cuerpo y en su poder comunicativo, creativo, expresivo y estético y está comenzando a gozar de cierto reconocimiento.” (Montávez, 2012: 76)

Tanmateix, Montávez (2012) expressa que, si bé s'ha avançat en la integració dels continguts de l'Expressió Corporal en el currículum, encara és real la poca coneixença entre l'alumnat i el professorat d'Educació Física d'aquesta disciplina cosa que fa que se la menystingui com a contingut poc atractiu i sovint envoltat de prejudicis de gènere.

Entre els estudis més recents es posa de manifest les dificultats amb què es troba tant el professorat d'educació Primària com de Secundària per presentar propostes, i per a intervenir directament, al voltant dels continguts de l'Expressió Corporal. Entre aquestes dificultats destaca la inseguretat del professorat a causa de la seva escassa formació, la manca d'instal·lacions adequades o, també, la poca claredat dels models didàctics (Archilla i Pérez, 2012; Montávez, 2012).

Davant d'aquesta situació, els docents s'han d'esforçar en trobar justificacions que afavoreixin l'acceptació pedagògica i social de la matèria. Així, darrerament s'ha estudiat la importància de treballar continguts d'Expressió Corporal per a resoldre conflictes (Marín Regalado, 2012), per a afavorir la inclusió (Armada, González, i Montávez, 2013), i també, hem de tenir present que són un potencial important per al desenvolupament competencial integrat afectant a l'expressivitat, la comunicació i la creativitat (Ramos, Cuellar i Jiménez, 2012).

Fins aquí podem afirmar que la situació de l'Expressió Corporal en l'educació encara té un important repte pedagògic i didàctic si vol ser reconeguda plenament en el domini de l'acció docent. En aquest moment, pensem que les aportacions en els darrers anys no omplen, ni de bon tros, el que seria desitjable per a esperar un canvi transformador i crític de la mateixa assignatura d'Educació Física en la direcció que assenyala Miguel Vicente (2016), és a dir, amb una obertura diversificada i resignificada dels continguts que permetin relacions més lliures i democràtiques.

És per tant una realitat constatable que avui se'ns plantegen, com apunten Ramos, Cuellar i Jiménez (2012), nous reptes en el desenvolupament curricular de l'Expressió Corporal. En aquest sentit, com a docents, hem de ser capaços de trobar respostes atractives i significatives que contribueixin a resoldre els conflictes personals i socials que es desprenen en el camp de l'Expressió Corporal en l'esfera de vida quotidiana, més

enllà dels continguts curriculars i del que realment es fa a l'aula. Com diu Villard (2015), l'Expressió Corporal en el camp educatiu aporta uns actius inexcusables.

## 1.4 ESTRUCTURA DE LA TESI

En l'intent de donar resposta a les qüestions plantejades, la tesi s'articula de la manera següent:

A) Una primera part que comprèn:

1. El marc històric, amb una breu aproximació a la història del teatre escolar a Europa i a Espanya des dels seus orígens fins als segle XX, història en la qual s'inscriu l'aparició de la Dramatització com alternativa renovadora de l'activitat emparentada amb el teatre en el context escolar.
2. El marc conceptual, on s'examina l'evolució del concepte de Cos en la història de la pedagogia, la del concepte d'Educació Física i de la seva presència en el sistema educatiu, i la del concepte d'Expressió Corporal des de les seves arrels teatrals fins a la seva inscripció en la teoria de la comunicació. L'anàlisi d'aquests tres punts no és, ni de lluny, exhaustiva. Té una voluntat més crítica que no pas historicista i està feta seleccionant sobretot els aspectes més rellevants –segons el fil conductor de la tesi– per tal d'oferir el marc conceptual en què se situa la Dramatització.

B) Una segona part que inclou:

1. L'examen dels continguts curriculars (LOGSE)<sup>6</sup> de l'Expressió Corporal i de la seva presència en l'Educació Física en l'etapa d'Infantil, de Primària i de Secundària.
2. La presència de la Dramatització dins els currículums de l'Expressió Corporal a Catalunya.

C) Una tercera part –la que constitueix el nucli de la tesi– consagrada a l'examen del substrat teòric, pràctic i ideològic de la Dramatització, a través de l'anàlisi de la bibliografia que poden trobar els ensenyants a les biblioteques de les seves universitats i

---

<sup>6</sup> LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.

a altres institucions associades al CCUC, sobre la hipòtesi metodològica, que la tasca real dels mestres en aquest terreny, i també la del professorat que els forma, està estretament relacionada amb el corpus teòric-pràctic existent. Ho fem així en la certesa que examinar d'una manera pràcticament exhaustiva aquest conjunt d'autors de referència (on hi trobem les autoritats més significatives en la matèria) és una via indirecta però correcta per aproximar-se a la realitat docent.

L'interrogatori a què han estat sotmesos els llibres examinats està dirigit, fonamentalment, a l'obtenció de respondre a les sis preguntes:

1. Què és la Dramatització?
2. En quines bases teòriques se sustenta?
3. En què consisteix la seva pràctica?
4. Quines són les seves modalitats més adequades?
5. Quin és, o hauria de ser, el perfil competencial, ideològic i personal del docent (generalment la docent) en Dramatització?
6. Quina hauria de ser la seva formació?

Aquesta 'lectura interrogativa' –creiem– no s'havia fet mai fins ara, almenys amb la voluntat d'oferir una panoràmica global i crítica del territori de la Dramatització i sense defensar posicionaments particulars.

D) Una quarta part és destinada a extreure les conclusions generals de la tesi i respondre, fonamentalment, a la pregunta següent:

- El corpus estudiat i actualment disponible (o una part substancial d'aquest corpus) està adaptat als canvis que han experimentat la societat i el seu sistema educatiu en aquest període?

E) Una cinquena part que, en base a aquestes conclusions, apunta possibles vies de noves recerques per donar llum a qüestions no resoltes que planteja la introducció a l'escola d'activitats formatives emparentades amb l'art dramàtic.

F) Una sisena part amb les referències bibliogràfiques i la incorporació de la producció bibliogràfica més recent i significativa.

## 1.5 METODOLOGIA

Aquesta tesi, podem dir que, correspon a la fase d'investigació que Hayman (1991) denomina “Revisión de la literatura” i que constitueix un dels passos previs de qualsevol recerca. Aquí, però, no es tracta de

“permitir al investigador familiarizarse con el conocimiento actual existente dentro del campo en el cual va a realizar su investigación”, sino d'indagar, precisament, en què consisteix aquesta literatura amb el propòsit –això sí– de “contribuir de alguna manera al monton de conocimiento existente, [...] sea mediante el agregado de nuevos datos o la valoración de resultados de apariencia importante” (Hayman, 1991: 47-51).

És, per tant, una tesi de revisió bibliogràfica i d'anàlisi de continguts que s'ha concretat en un model de rang qualitatiu (Bardin, 2002; López Noguero, 2002). Així, doncs utilitzem el concepte d'anàlisi de continguts de Laurance Bardin:

“Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistematicos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes.” (Bardin, 2002: 32)

Existeix en aquest camp una àmplia bibliografia que proposa, sovint, sofisticats instruments estadístics que no ens han semblat adients per a la finalitat del nostre treball. El mètode que hem utilitzat és el de la progressiva i sistemàtica depuració dels continguts per arribar a la seva substància.<sup>7</sup> Així doncs, el procés ha estat el següent:

---

<sup>7</sup> Depuració o, també, ‘poda’ o ‘estilització’ (ús de l'estilet).

1. Localització del corpus sobre Dramatització existent en l'àmbit català a partir del Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC). Pel que fa al corpus existent al conjunt de l'Estat, hem recorregut en segon terme a la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN).
2. Primera revisió dels continguts (indexació o identificació del contingut temàtic documental) i classificació inicial de les obres segons el model de Pinto (1989, 2000).
3. Adaptació de fitxes documentals segons alguns dels criteris establerts (categories o ítems), que marca Torredadella (2011).
4. Segona revisió dels continguts amb la selecció de textos i concreció de les idees i dels conceptes.
5. Establiment de la fitxa corresponent a cada referència, d'acord amb els ítems escollits previament. Les fitxes no contenen citacions literals, encara que s'ha conservat del tot la terminologia emprada per cada autor i, substancialment, els seus estilemes.
6. Agrupació del contingut de les fitxes segons les categories o ítems concretats. Aquesta agrupació suposa un major allunyament pel que fa als estilemes, però manté la literalitat terminològica.
7. Agrupació dels termes utilitzats segons criteris conceptuals que permetin dibuixar l'estructura de l'arbre (mapa conceptual) més enllà de la seva frondositat exterior.
8. Discussió i anàlisi crític dels resultats. Des del punt de vista metodològic, per tant, la tesi se situa en allò que Colás i Buendía (1998) qualifiquen de "enfoque crítico". És una perspectiva que postula que "*la investigación será el medio que posibilite a los sujetos analizar la realidad, concienciarse de su situación e incorporar dinamismo a la evolución de los valores y la sociedad*" (Colás i Buendía, 1998: 51-52).

## 1.6 LA QÜESTIÓ TERMINOLÒGICA.

Hem de fer referència, abans que res, al terme Dramatització, que hem adoptat d'una manera genèrica en aquest treball que contempla les activitats escolars de caràcter expressiu vinculades, en major o menor grau, amb l'art i les tècniques teatrals. Ho hem fet així perquè és el que ha acabat imposant-se en els desenvolupaments curriculars a l'Estat i a Catalunya. Cal remarcar, però, que no existeix cap unanimitat sobre aquesta designació, i és per això que cal fer algunes precisions sobre aquesta qüestió terminològica i el debat que ha generat i, de fet, encara genera. Com es podrà comprovar –i com sol passar sempre en aquests casos–, al darrera del contenciós sobre les paraules hi descobrim uns posicionaments teòrics de molta més envergadura, que tenen una influència, de vegades decisiva, sobre la pràctica.

En la seva accepció original –la que recull Aristòtil a la seva *Poètica* quan afirma que la tragèdia “és la imitació d'una acció honorada i acabada” (Aristòtil, 1998: 323)– drama significa ‘acció’. Ara bé, el filòsof grec no la utilitza en el sentit físic del terme. L'acció no és allò que fa l'actor sobre l'escenari, sinó allò que aquest imita, atès que l'acció existeix abans que l'actor entri en escena i és independent d'ell; encara més, portant les coses a l'extrem –i això és el que fa Aristòtil–, la intervenció dels actors no és essencial per aconseguir que les accions produeixin efectes catàrtics: en darrer terme, basta llegir-les perquè “el poder de la tragèdia, en efecte, subsisteix fins i tot sense concurs i sense actors” (Aristòtil, 1998: 327). El drama –l'acció– és, per tant, allò que l'autor crea i inscriu en el seu text.

D'aquesta concepció del drama prové el principal sentit que ha pres al llarg dels segles el concepte de dramatització, i d'ella provenen les paraules ‘dramaturg’, ‘dramatúrgia’ i, més modernament, ‘dramaturgista’<sup>8</sup>: el treball de dramatització no és altra cosa que el de la creació sobre el paper d'una sèrie d'accions humanes conflictives

---

<sup>8</sup> El concepte de dramaturgista, que prové dels països germànics, correspon a la figura polièdrica d'un professional, generalment associat a un teatre estable, que assumeix la funció d'assessor ‘literari’ i, de vegades la d'adaptador de texts. L'ús de la paraula dramatúrgia és cada vegada més confús en la mesura que molts directors d'escena la utilitzen com a sinònim de ‘plantejament de l'escenificació’ sense que moltes vegades això impliqui cap intervenció significativa sobre el text.

(o així considerades), l'articulació de les quals dóna lloc a una 'trama' o argument. La tasca de l'autor és essencialment aquesta –construir un entramat–, fins al punt que, en rigor, ni tant sols té perquè escriure els diàlegs que l'acompanyen, tal com ha entès molt bé la indústria del cinema i de la televisió, que distingeix sense cap ambigüitat la funció de “guionista” i la de “dialoguista”: com l'arquitecte i l'interiorista, el dramaturg i el redactor dels diàlegs són professionals d'àmbits i de sabers emparentats, però distints, que contribueixen a la realització d'un sol producte.

Tots els autors examinats subscriuen aquesta definició de la dramatització en minúscula, entesa com a procediment tècnic.<sup>9</sup> Els problemes comencen quan a partir dels anys 70 del segle passat, a Espanya, 'dramatització' es converteix en Dramatització,<sup>10</sup> és a dir, quan ja no es refereix a l'activitat pròpia del dramaturg, sinó a un conjunt d'activitats escolars, substitutòries de les antigues pràctiques del teatre a l'escola i inserides en un context curricular ampli, que va –en els texts legals espanyols– de l'Educació Física a l'Expressió Dinàmica, passant per l'Expressió Corporal. En aquest sentit, podem afirmar que, en adoptar el terme Dramatització, s'ha pres la part pel tot, amb totes les ambigüitats conceptuals que veurem més endavant.<sup>11</sup>

A partir d'aquell moment, s'inicia una declarada batalla terminològica (encara no tancada) que Isabel Tejerina (1994) descriu amb precisió al seu llibre *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*:

“Los nuevos planteamientos con relación al *niño actor* –diu Tejerina– han provocado la sustitución del nombre *teatro*, demasiado amplio

---

<sup>9</sup> Per exemple, Juan Cervera: la dramatització és “la conversión en drama de aquello que originalmente no lo es” (1986: 137; 1996: 27). Tant és que el material de base sigui directament la vida, una novel·la, un poema o un anunci de diari. O Laferrère (1997a: 97), adoptant la definició de Pavis (1998): “*Puesta en diálogo, creación de una tensión dramática y conflictos entre los personajes, dinámica de la acción*”. Cubedo i Sirera (1989: 85) associaran el terme a la improvisació: les dramatitzacions són “*improvisacions teatrals sobre un esquema argumental elaborat amb més detalls*”.

<sup>10</sup> La paraula Dramatització apareix per primera vegada al títol d'un llibre amb *Dramatizaciones para la escuela* (Cervera, 1973), tres anys després que la Ley General de Educación de 1970 l'adoptés oficialment a Espanya creant l'Àrea de Expresión Dinámica (no obligatòria), on es barregen l'educació pel moviment, el ritme, l'expressió corporal, el mim, la dramatització, el joc, la gimnàstica, l'esport i la música, en un aiguabarreig que revela l'absència d'una finalitat clara, capaç d'aglutinar aquest conjunt d'àmbits i activitats en un sol projecte. Franco, F. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 6 de agosto de 1970, n.º. 187, p. 12525-12546.

<sup>11</sup> Cervera (1991: 40), per exemple, es veu obligat a distingir constantment entre Dramatització i “la dramatización propiamente tal”.



semànticament, per altres expressions. Un abanico de termes [*creatividad dramática, dramática creativa, juego dramático, dramatización dramática y expresión dramática*] se desplega en mans de investigadors, professionals i educadors, per denominar un conjunt de pràctiques i iniciatives diverses el·liges el seu camp amb freqüència no està ben delimitat”. (Tejerina, 1994: 118)

Tejerina té tota la raó. La multiplicitat de denominacions per designar la (aparentment) mateixa cosa arriba fins al punt que Fuegel i Montoliu (2000: 88) utilitzen en una mateixa pàgina, indistintament, “dramatització”, “joc dramàtic” i “escenificació”. No és l’únic cas, José Cañas (1997) diu: “Cuando el aula es el mar”, escriu un paràgraf també ple de sinònims:

“Y una de las mejores modalidades de juego que existe para nuestro alumnado, sin duda alguna, es el juego dramático, marchando, como no, paralelamente e indefectiblemente unida, a la dramatización y al teatro escolar, la expresión dramática infantil como forma lúdica que conduzca al niño, a las niñas, a considerar su propia expresión”. (Cañas, 1997: 139)

En l’anàlisi de les proposicions teòriques que presenten els llibres examinats, veurem l’abast d’aquesta discussió terminològica, protagonitzada per tres denominacions principals –‘Drama’, ‘Joc Dramàtic’<sup>12</sup> i ‘Dramatització’–, a les quals se n’hi poden afegir d’altres de menor rellevància.<sup>13</sup> Val la pena constatar, però, que la paraula “dramatització” és la que apareix amb més freqüència en la bibliografia analitzada en aquest treball.

Amb els programes renovats de 1981, la Dramatització passa a ser obligatòria dins l’àrea d’Educació Artística a preescolar i al cicle inicial de Primària, però sense una veritable concreció normativa. Els dissenys curriculars del 1989, finalment, contemplen

---

<sup>12</sup> Un adjectiu –dramàtic– que no agrada gaire a Patricia Lequeux (1977: 91), tot i que l’utilitza: “Esta denominación nos molesta un poco [...] La palabra dramático puede despertar en nosotros resonancias trágicas que queremos evitar en los niños”.

<sup>13</sup> Mantovani (1981: 130) amplia la llista de denominacions alternatives: joc, joc simbòlic, joc de ficció, joc del ‘com si’, jugar a fer teatre, drama escolar, drama creatiu, drama educatiu, improvisació, lliure expressió, expressió dramàtica, teatre.

la Dramatització des de dos punts de vista: l'instrumental (per ensenyar altres assignatures) i com assignatura (sempre dins l'àrea d'Educació Artística de l'aleshores anomenat territori MEC).



## **2 EL MARC HISTÒRIC**

---



## 2.1 ELS ORÍGENS DEL TEATRE A L'ESCOLA

La presència del teatre a l'escola no és una innovació moderna: ve exactament de la segona meitat del segle XVI. Fins aleshores, els nens (i no cal dir les nenes) havien estat totalment exclosos del teatre, llevat del casos en què eren exhibits gairebé com curiositats de fira, com per exemple al Blackfriars Theatre, fundat a Londres per James Burbage, on del 1583 al 1584 actuen els nens-actors de la Children of the Royal, o en representacions sacres com el Misteri d'Elx o el Cant de la Sibilla.

El canvi –que bé podríem qualificar de revolucionari– arriba de la mà de les dues gran esglésies europees, la catòlica i la luterana, dues institucions que, paradoxalment, mostraven una total desconfiança envers l'art dramàtic, considerat demoníac i, per tant –sobretot la primera– el condemnaven d'una manera tan radical com ferotge era la persecució a aquells que el practicaven, sobretot els actors.

En efecte, aquesta actitud, –especialment pel que fa a l'església catòlica– es caracteritza per una contradicció profunda: al mateix temps que són denunciats els perills del teatre, se'n reconeixen les seves indubtables virtuts didàctiques. En primer lloc, sobre el públic (de fidels), tal com ho demostra l'esplendorós desenvolupament del teatre religiós medieval, destinat a propagar per via 'audiovisual' el missatge evangèlic en un món analfabet. En segon lloc, sobre les persones, les persones que el fan. El cas més conegut d'aquesta segona possibilitat d'ús santificant del teatre és, sens dubte, el de la monja Roswitha, abadessa d'un convent de Saxònia, que a finals del primer mil·lenni va decidir convertir-se en autora teatral (la primera coneguda en la història del teatre) per tal que les seves pupil·les, en encarnar personatges virtuoses, s'imbuïssin de les seves virtuts –sobretot de la més difícil, la castedat. Aquest és, probablement, el primer exemple de teatre escolar, si acceptem que les novícies (gairebé sempre enclaustrades per força) s'assemblaven molt als escolars d'avui, també sotmesos per força (almenys inicialment) a una disciplina educativa imposada per un 'claustre'.

Un exemple similar –no en un convent, sinó directament en una escola, la de Saint-Cyr, consagrada a l'educació de noies de la noblesa francesa,– el trobem segles més tard quan, entre 1688 i 1689, i a petició de madame De Maintenon, Racine escriu (i

dirigeix) *Esther*, una peça de caràcter marcadament religiós a fi de no suscitar entre les alumnes el perillós entusiasme provocat per anteriors representacions d'obres profanes com *Andromaque* del mateix Racine. Al marge de consideracions anecdòtiques (la representació, en presència del rei, va constituir un veritable esdeveniment i cinc de les joves actrius que van interpretar l'obra es van fer monges), val la pena senyalar que, al pròleg d'*Esther*, Racine enumera alguns dels beneficis que pot reportar el teatre a l'escola:

“On leur fait faire entre elles [les alumnes], sur leurs principaux devoirs, des conversations ingénieuses qu'on leur a composées exprès, ou qu'elles mêmes composent sur le champ; on les fait parler sur les histoires qu'on leur a lues [...]; on leur fait réciter par cœur et déclamer les plus beaux endroits des meilleurs poètes [...]; on a soin aussi de faire apprendre à chanter à celles qui ont de la voix (Racine 1844: 262).

La novetat de l'esdeveniment i de l'explicació de Racine (potser el primer gran autor de la història del teatre que practica el teatre infantil) rau, probablement, en el fet que, Saint-Cyr era una escola femenina. Pel que fa a les escoles masculines, aquesta idea ja l'havia tingut i aplicat, feia més d'un segle, la Companyia de Jesús, fundada el 1540. Inspirant-se en la tradició renaixentista de representar obres teatrals a la universitat,<sup>14</sup> els jesuïtes no sols promouran algunes de les manifestacions teatrals més importants de l'època, sinó la veritable fundació del teatre escolar: l'anomenat “teatre jesuïta” que, segons alguns historiadors, s'inicia amb la representació d'una tragèdia (el nom de la qual s'ha perdut) al Collegio Marmentino de Messensea, l'any 1551. El 1556, quan Ignasi de Loyola mor i ja existeixen a Europa més de trenta escoles jesuïtes, la pràctica arriba a Espanya amb la representació a Córdoba de la *Comedia Metanea*, de Pedro Pablo de Acevedo.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Un exemple destacat d'aquesta activitat característica de l'humanisme renaixentista als països catalans és la de l'Estudi General de València on, entre el 1562 i el 1578, va exercir el seu mestratge Juan Lorenzo Palminero (1514-1579), creador d'un teatre ‘universitari’ que tenia –segons Julio A. Asenjo– “una función educativa y docente y, secundariamente, propagandística y pragmática”. (Citat per Molins, 2008:49).

<sup>15</sup> Pablo de Acevedo (1522-1573), professor de Gramàtica i Retòrica, predicador i confessor, va ser un dels principals dramaturgs del segle XVI espanyol, amb vint-i-cinc obres conservades, escrites en llatí.

Al cap de gairebé mig segle, el teatre passarà a formar part oficialment del projecte educatiu de la Companyia de Jesús amb l'aprovació (8 de gener del 1599) de la *Ratio Studiorum*, resultat de moltes i (molts prudents) experimentacions en la xarxa internacional de les escoles jesuïtes. Aquest text és fonamental en la història de la pedagogia perquè proposa un model d'aprenentatge basat en:

- a) L'explicació per part del professor, sota la forma de lliçó magistral.
- b) La repetició per part de l'alumne.
- c) El debat entre els alumnes sota la supervisió del professor.

Aquesta tercera modalitat pedagògica està destinada a evitar que els alumnes privilegiats enviïn criats-amanuenses a l'aula per prendre apunts mentre ells es dediquen a altres activitats més plaents. Cal que els alumnes demostrin en persona que la memorització de noms, dates i cites (necessària, però no suficient) ha donat lloc a la capacitat d'argumentar enfront d'un antagonista. L'acte teatral de confrontació entre dues veus oposades (a l'excel·lència) és la culminació de l'acció pedagògica.<sup>16</sup>

Aquestes confrontacions van ser molt ben rebudes pels estudiants, sobretot perquè –generalment un cop al mes– és produïen en públic i suscitaven l'aplaudiment de l'alta societat que assistia als debats. D'aquí a la ficció teatral només hi ha un pas. Els alumnes, en comptes de defensar les seves pròpies argumentacions, han d'encarnar arguments aliens en obres escrites o bé pels seus professors<sup>17</sup> o bé per ells mateixos. L'adquisició de les capacitats elocutives és la demostració del nivell intel·lectual assolit per l'estudiant. Saber fer teatre –és a dir, parlar bé, gesticular bé– és el signe del màxim saber professional i humà. No hi ha saber, vénen a dir els jesuïtes, sense la capacitat de presentar el saber i, consegüentment, de representar-lo.

Les representacions realitzades als col·legis d'arreu d'Europa (en els temps d'Acquaviva, el general de l'orde que va aprovar la *Ratio Studiorum*) obtenen un gran èxit, fins al punt que aviat es constituïran en un mitjà de captació d'alumnes. A Munic (1574), és representada la tragèdia *Constantino* amb més de 1.000 actors a escena; a Praga (1560), uns 8.000 espectadors assisteixen a la comèdia *Euripus*; a Viena (1569) és

---

Ell i altres autors jesuïtes semblen haver exercit una notable influència en Calderón, Cervantes i Lope de Vega, segons P. Elizalde, citat per Picón García (1997: 9).

<sup>16</sup> Aquesta pràctica es va perpetuar durant anys en les oposicions a càtedra universitària, en un darrer exercici que enfrontava els dos candidats finalistes en una lluita dialèctica de desqualificació mútua.

<sup>17</sup> Per exemple, *De Joseph vendito o perduto* (1556), del jesuïta José de Acosta (1540-1600). Vegeu Cayo González (1997).



representa *Pietes Victrix*, de Nicoles Avancinus, amb 46 personatges que parlen a escena i amb sofisticats recursos d'escenografia i d'il·luminació rarament utilitzats en el teatre d'adults; a Belmonte (1579), segons el *Monumenta Paedagogica*, "Pasan de cinco las representaciones que de quinze meses a esta parte se han hecho con todo el aparato posible y gran número de personas".

Les característiques d'aquest teatre, seguint Cayo González (1997), poden ser resumides així:

- a) És representat inicialment en llatí, encara que de manera progressiva, i a mesura que s'amplia el públic que no coneix la llengua, s'introdueixen resums argumentals –i més endavant entremesos o intermedis– en llengua 'vulgar' (p. 61).
- b) És un teatre masculí. Els papers femenins són exclosos i "sólo se admite algun disfraz femenino si se considera absolutamente necesario; y en caso de esta necesidad hay que procurar que sea honesto, discreto y digno" (p. 59), encara que la *Ratio Studiorum* negava aquesta possibilitat.
- c) A diferència del teatre universitari de la mateixa època, que tenia una finalitat merament pedagògica (l'ensenyament del llatí), el teatre jesuïta és un mitjà "para acercar e imbuir al estudiante en los conocimientos, valoraciones y actitudes bíblicas y morales; [...] es un teatro 'docente' pero no meramente 'académico'. Todas las piezas teatrales pretenden educar a la juventud en las artes liberales pero también en las costumbres y moral cristianas" (p. 222). Els temes de les obres eren manllevats a la Bíblia, seguint l'exemple dels misteris medievals: "La mayoría de las obras girarán en torno al problema del Bien y del Mal, de la verdad y el error". (González, 1997: 223)<sup>18</sup>

L'eficàcia d'aquest teatre de propagació de la fe sembla ben provada. Jacob Bidermann (1578-1639), dramaturg jesuïta alemany, autor de *Cenodoxus* (un text tragicòmic del 1602), explica que les representacions de l'obra a començaments del segle XVII, tot i que "hasta los bancos se partían de risa", van provocar

---

<sup>18</sup> E. Roux: "Cent ans d'experience théâtrale dans les Collèges de la Compagnie de Jesús en Espagne", citat per Cayo González (1997: 223).

“en el espíritu de los espectadores un movimiento tan grande de verdadera piedad que lo que apenas hubieran conseguido cien predicaciones, lo lograron unas pocas horas dedicadas a este espectáculo. No mucho después de la terminación de esta obra, catorce hombres en total [...] conmovidos de un santo temor [...] vinieron a nosotros para hacer los ejercicios ignacianos, y se consiguió en la mayor parte de ellos una conversión maravillosa...”. (Bidermann, citat a Berthold, 1974: 83-84)

L'actor que representava el paper de Cenodoxus també es va retirar a fer els exercicis i "poco después fue admitido en nuestra Compañía y vivió en ella muchos años con tanta inocencia y santidad que en la actualidad mora como vencedor eterno entre los ángeles bienaventurados” (Berthold, 1974: 83).

El teatre dels jesuïtes és, en gran part, una resposta al teatre escolar que havia predicat el reformista Martin Luther i que trobem als seus *Tischreden* (*Escrits de taula*).

"No hay que abstenerse de representar comedias por causa de los niños en la escuela –afirma Luther–, sino que debe estar autorizado y permitido. Primero, para que se ejerciten en la lengua latina; además, para que esas comedias se creen artísticamente, se describan y se representen personajes tales, que por medio de ellos la gente se instruya, se acuerden todos de su oficio y posición y se recuerde lo que corresponde y conviene a un criado, al señor, a los jóvenes, a los viejos, y lo que debe hacer cada uno; así se ofrecerá a la vista de todos, como en un espejo, el grado de las dignidades, puestos y deberes, cómo debe comportarse todo el mundo en su clase social, en sus costumbres externas”.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Luther: *Tischreder*. Citat per Berthold (1974:41). Gairebé al peu de la lletra, aquests objectius del teatre infantil seran adoptats l'any 1994 per Manuel Muñoz, quan afirma, a *El teatro en la escuela para los maestros*, que “formar, capacitar y preparar al individuo dentro de los caminos ya experimentados para fomentar hábitos de disciplina y conformidad social es uno de los principales caminos que el teatro infantil se ha trazado y que por la urgencia que la sociedad tiene de instruir, informar, enderezar y moldear el proceso educativo del individuo, en el teatro infantil encuentra la menos desacertada solución” (Muñoz, 1994: 19).

Les diferències entre el teatre escolar de la Reforma (el luterà) i el de la Contrareforma (el dels jesuïtes, però també el d'algunes altres ordes de l'època, com la dels escolapis)<sup>20</sup> són importants, perquè en el primer cas l'accent és posat en els dogmes socials i, en el segon, en els dogmes religiosos. Però tenen en comú una voluntat dogmàtica, extrateatral, que perviurà posteriorment.

Al segle XIX, aquesta voluntat la trobem en mans de la congregació dels salesians, fundada per Giovanni Bosco l'any 1841, autor d'un reglament per al teatre infantil conegut com "Regles per al Petit Teatre". Conté 19 normes, les principals de les quals són les següents:<sup>21</sup>

- La finalitat del Petit Teatre és divertir, educar i instruir moralment els joves en la mesura del que sigui possible.
- Entre els joves destinats a representar es preferirà els millors en conducta, els quals, de tant en tant, i perquè serveixi d'estímul, seran substituïts per altres companys.
- En la mesura que sigui possible, els directors d'art queden dispensats de representar.
- Els alumnes que s'ocupin del cant o del so procuraran mantenir-se al marge de l'actuació. Tot i així, durant els intervals, podran declamar un fragment de poesia o alguna altra cosa.
- S'ha de procurar que les composicions siguin amenes i aptes per recrear i divertir, però sempre instructives, morals i breus. Si són massa llargues, generalment provoquen molèsties als assaigs, cansen l'auditori, disminueixen el valor de la representació i provoquen avorriment.
- Cal evitar les representacions que representen actes atroços. Seran tolerats per a alguna escena una mica seriosa, però sempre es suprimiran

---

<sup>20</sup> Josep de Calassanç funda a Roma, el 1597, la primera escola popular gratuïta, que donarà lloc, uns anys més tard, a les Escoles Pies, les principals competidores fins al segle XVIII de la Companyia de Jesús per la primacia en el mercat escolar. Tot i que en la majoria d'aspectes segueixen gairebé al peu de la lletra els principis pedagògics del jesuïtes, els escolapis mantenen una forta prevenció envers el teatre escolar, fins al punt d'arribar a prohibir-lo totalment l'any 1640. Com a molt, es permet la representació de petits diàlegs, molt circumscrits a la demostració dels bons resultats assolits pels alumnes en les diverses matèries (Figueras Martí, 1981).

<sup>21</sup> Transcrites a partir de Cervera i Guirau (1982). Aquests autors les manlleven a Signerelli (1962).

les expressions poc cristianes i tots aquells vocables que en qualsevol altre lloc serien considerats grollers o massa vulgars.

- El director ha d'evitar els desperfectes en el muntatge i desmuntatge de l'escenari, i el deteriorament del vestuari i de l'utilleria.
- Ha de fer que siguin conservats amb tota cura a la biblioteca teatral els drames i les representacions reduïdes i adaptades a l'ús dels nostres col·legis.<sup>22</sup>
- Ha de recomanar als actors una emissió no afectada de la veu, una pronúncia clara i un gest desimbolt i decidit.

El teatre salesià –conclou Giovanni Bosco l'any 1876–<sup>23</sup> ha de ser una escola de moralitat, capaç d'educar la ment de qui el representa, atorgant-li al mateix temps desimboltura, sent capaç de produir una animada i sana alegria en els joves i de mantenir els seus cervells ocupats i d'atraure nous alumnes als col·legis de la Congregació. Segons Cervera i Girau (1972), aquesta concepció del teatre fet pels nens a l'escola va donar lloc a una

“excesiva preocupación pedagógica y educativa, que llegó a cortar las alas a cualquier intento de crear una verdadera preocupación por el niño y el adolescente al margen de la falsa espiritualidad que impregnó a algunos seguidores de don Bosco. Porque la mayoría de las actividades teatrales tenían como casi única finalidad amonestar, inculcar la religión e influir, y muy a menudo estaban desprovistas de este sentido profundamente humano, crítico y libre que es necesario para crear cualquier obra de arte perdurable o un sistema educativo sano, por modesto que pueda ser.” (Cervera i Girau, 1972: 25)

Tot i que els jesuïtes van ser expulsats del territori de les principals potències europees durant el Segle de les Llums (a Portugal, el 1759; a França, el 1764; a

---

<sup>22</sup> Aquesta norma va donar lloc a la *Galería Teatral Salesiana*, un extraordinari repertori de més de 750 obres, amb personatges o només masculins o només femenins –és a dir, homosexual en el veritable sentit de la paraula–, lògic en un sistema educatiu basat en la rigorosa separació de sexes a l'escola. Fins a principis dels anys 60, aquest fons bibliogràfic va nodrir una gran part del teatre amateur i, sobretot, el parroquial. Actualment, l'editorial CCS (Central Catequística Salesiana) segueix publicant texts en les col·leccions Escena y Fiesta, Unicornio i Teatro Breve.

<sup>23</sup> Citat per Cervera i Guirau (1982).

Espanya, el 1767) i que Climent XIV va decretar la supressió de l'orde, la llavor que van sembrar va permetre una certa presència del teatre a l'escola al llarg dels segles posteriors, en forma –normalment– de festes de fi de curs, actes acadèmics o celebracions religioses. Però a partir del segle XIX, amb l'excepció salesiana, hi ha un llarg silenci sobre el paper del teatre a l'escola.

## 2.2 LA REPARICIÓ DEL TEATRE A L'ESCOLA

Aquest llarg silenci no es trenca fins a la segona meitat del segle XX sota l'impuls d'una renovació pedagògica basada fonamentalment en les idees de Piaget i que intenta promoure un canvi radical dels valors imperants a l'escola. Abans, només hi ha hagut de forma discontinua algunes publicacions de texts teatrals destinats als nens, que a Espanya s'inicien –segons Cervera (1991)– quan, els anys 1798 i 1799, la *Gazeta de los Niños* publica diverses obres, com ara *El gato y El perrito*, generalment inspirades en Arnaud Berquin (1783).<sup>24</sup> Aquest interès ressucitarà quan, a principis del segle XX, Jacinto Benavente (1886-1954) –fundador el 1909 del Teatro de los Niños– obre la porta del teatre infantil als grans autors del teatre per a adults amb *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* (1909), que en l'actualitat encara es publica (Benavente, 2016).<sup>25</sup>

Pel que fa a Catalunya, el teatre escolar té una especial significació a l'Escola Integral (1906-1909) racionalista d'Albà Rosell a Sabadell. Explica Masjuan (2006: 48), que les obres escrites pel mateix Rosell, aporten una visió de crítica social en la que es manifesta un retòrica de “l'antibelicisme, l'antimilitarisme, o els efectes de l'alienació del treball deshumanitzat que sempre és present en aquest teatre”.

A Barcelona es destaca l'obra filantròpica de Max Bembo (pseudònim de José Ruíz Rodríguez), un significatiu promotor de la beneficència infantil que promou Taya, una fundació de teatre – que s'inicia el 15 de març de 1914– en el Teatre de Belles Arts.

<sup>24</sup> Arnaud Berquin (1747-1791) és el primer autor francès que s'especialitza en literatura juvenil amb una obra molt influenciada per Rousseau. La seva obra *L'ami des enfants* (1783) va exercir una extraordinària influència en la França il·lustrada.

<sup>25</sup> El 1910 Valle-Inclán estrena *La cabeza del dragón*, una farsa infantil (editada el 1914), considerada com la seva primera sàtira sobre el poder. Eduardo Marquina, *La muñeca irrompible*; els germans Quintero, *La muela del rey Farfán*; García Lorca, *Los títeres de cachiporra*; Rafael Alberti, *La pájara pinta*. A Catalunya, escriuen teatre per a nens Àngel Rius i Vidal, *Apel·les Mestres (Conte de Nadal i Joan de l'Ós)*, el 1907), Joan Maragall (*Ton i Guida*, adaptació de l'òpera *Hänsel und Gretel* estrenada l'any 1907), Josep Carner (*La Fustots, El miracle del Tallat*), Adrià Gual (el 1911, *En Jordi Flama*; entre 1918 i 1920, *Sabater sabaterot, La nit blava i El millor del món* i, l'any 1926, *Les forces de l'amor i de la màgia*). Adrià Gual també serà el director d'escena de representacions de clàssics realitzades per alumnes de l'Escola Catalana d'Art Dramàtic adreçades a l'alumnat de les escoles municipals: entre l'abril i l'agost del 1921, es representen *El malalt imaginari, El sorrut benefactor, Ifigènia a Tàuride i Filoctetes*. I naturalment, contribueix decisivament a l'enriquiment del teatre infantil Josep M. Folch i Torres, l'aportació del qual també trobem analitzada a Calderer (2008).

Taya organitza un programa de dinamització teatral –Teatre d'infants– en el que participen 6.000 escolars de les escoles públiques, principalment del Districte VII, així com d'altres institucions de beneficència per a infants (Torrebadella-Flix, 2017).

La preocupació pel repertori d'obres infantils es mantindrà, acabada la guerra civil, amb el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, que patrocinen concursos i revistes destinades al teatre infantil<sup>26</sup> i, més endavant, amb la creació de la col·lecció Bambalinas, patrocinada pel Ministerio de Información y Turismo i dirigida per Juan Cervera (1982), de la qual se n'arriben a distribuir uns 80.000 exemplars.<sup>27</sup>

Ara bé, totes aquestes iniciatives només tenen per objectiu promoure el teatre *per a nens* i, secundàriament, el teatre fet pels nens a l'escola sense unes premisses pedagògiques clares o explícites. Amb l'excepció del llibre de Francisco Sala *El teatro en la escuela*, publicat el 1917, i de dos texts dedicats al teatre de titelles –*El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria*, de Sánchez Rego (1943) i *El teatro de títeres en la escuela* d'Alfredo Bagalio (1944), amb quatre reedicions (1944, 1945, 1947, 1959)–, fins a la segona meitat del segle XX no es planteja el problema del teatre a l'escola des d'un punt de vista veritablement pedagògic. S'obre pas aleshores, al costat d'altres denominacions (més o menys sinònimes) el concepte de Dramatització, que s'esforça per distanciar-se –si més no en part– de la idea tradicional del teatre escolar heretada de l'escola religiosa. Aquest canvi reflecteix, sens dubte, les transformacions que, com més endavant veurem, s'han produït en la concepció social del cos i en la de l'Educació Física, que ha deixat de ser una educació merament esportiva o gimnàstica i presta, ara, una atenció del tot nova als aspectes relacionats amb la creativitat i la capacitat comunicativa del cos.

---

<sup>26</sup> La Sección Femenina crea l'any 1966 l'Associación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud (A.E.R.I.J.), vinculada a l'organització internacional.

<sup>27</sup> Els avatars del teatre per a nens a Espanya durant el franquisme estan descrits a *Història crítica del teatro infantil español* (Cervera, 1982).

### **3 EL MARC CONCEPTUAL**

---





### 3.1 EL CONCEPTE DE COS

Diu Jean Starobinski (1999: 51-58), a “Breve historia de la conciencia del cuerpo”, que el primer coneixement que va entrar en el saber humà és aquest: “Van saber que estaven despullats” (Gènesi, 3:7). A partir d’aquí –míticament, és clar– tenim consciència del nostre cos, perquè no sols en som presoners, sinó que en ell hi trobem tots els nostres plaers, fins i tot els més espirituals si hem de fer cas de Teresa de Jesús. Però què és exactament el cos?

Moltes de les definicions de cos que trobem als diccionaris encara són tributàries de la concepció dual de l'ésser humà –de rel platònica: el soma per una banda, la psique per l'altra– i defineixen el terme per oposició. Per exemple, el *Diccionari de la Llengua Catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (1995: 509) afirma que el cos és "l'agregat de totes les parts que componen l'organisme de l'home o d'un animal (oposat, en l'home, a l'ànima)". El diccionari francès *Le Petit Robert* (1967: 356) el defineix com “*la partie matérielle des êtres animés [...] opposée à l'esprit, à l'âme*”, sense pronunciar-se, cap dels dos diccionaris, sobre si les plantes entren en aquesta categoria d'éssers animats. Casares (1966: 243), referint-se a l'home i als animals, descriu el cos com la “materia orgànica que constitue sus diferentes partes”, su “existencia material”, donant per suposada una altra existència.<sup>28</sup> Sigui com sigui, ‘cos’ s’ha convertit en una de les paraules més polivalents del llenguatge comú: es fa servir per expressar realitats molt diverses, que van de la individual (‘el meu cos’) a col·lectiva (‘el cos de professors’, ‘el cos de guàrdia’, ‘el cos de ball’, ‘el cos de bombers’, el ‘cos de lletra’, passant per la figurada ‘un vi sense cos’).

Tret d’error o omissió, la literatura científica més solvent tampoc no ha proporcionat fins avui una acotació operativa del terme cos, donant-lo per assentat, i dedicant tots els seus esforços a comprendre les seves característiques i modes de funcionament. Encara que resulti paradoxal, les ciències (la Medicina, la Psicologia, la

---

<sup>28</sup>Aquestes definicions contrasten –val la pena subratllar-ho– amb les de l’Enciclopedia Universale Garzanti (“Il complesso organizzato di materia che costituisce l’uomo”), la de l’Oxford Dictionary (“Physical structure, including bones, flesh and organs, of persons and animals”) o la de Wikipedia (“The human body is entire physical of a human organism”), molt menys ideològiques.

Psicoanàlisi, l'Antropologia), més que definir el cos, han contribuït positivament a la seva indefinició, potser l'únic procediment raonable per copsar la seva complexitat. On comença i on s'acaba el cos? Ben lluny de ser una pregunta retòrica, aquesta és una qüestió central de la filosofia a partir del *Traité des passions de l'âme* de Descartes (1640) i, sobretot, del segle de la Il·lustració (que crea el terme de *cenestèsia* o percepció interna del propi cos), tal com assenyala Jean Starobinski a l'article esmentat.

Precisament, una de les principals aportacions de la psicologia i la psicoanàlisi a l'estudi del cos està directament relacionada amb aquesta qüestió: la distinció entre l'interior i l'exterior, que no és gens clara. La suposada frontera del cos amb el món exterior –la pell– gairebé no la sentim, llevat de si l'epidermis està sotmesa a temperatures o pressions no habituals. Segons Paul Schilder (1886-1940),

“la sentimos, sobre todo, en aquellas partes en que se encuentra tensa sobre los huesos; por ejemplo en las manos y, especialmente en los nudillos, como así también en la parte de la cara correspondiente al pómulo (cigoma). También se sienten, por supuesto, todas las partes que se hallan en contacto con el mundo exterior; las partes sobre las cuales nos sentamos o nos paramos. Y están, por último, aquellas partes que experimentan el contacto con las ropas”. (Schilder, 1983: 78)

Ara bé, aquesta percepció no és ni constant ni immediata: només notem la pell si li prestem atenció. Per exemple, quan seiem, més que la pell que cobreix i protegeix les anques, allò que notem és la cadira, a no ser que ens concentrem intensament en la percepció epidèrmica. El mateix passa amb les plantes dels peus: primer, notem el terra; després, la sola de la sabata i, finalment, si fem un esforç suplementari, la pell de la planta. I Schilder (1983: 78) conclou: “*No hay, en efecto, líneas divisorias netas entre el mundo externo y el cuerpo*”.

Sigui com sigui, la connexió entre les nostres vísceres i la nostra epidermis està subjecta a factors difícilment controlables: no sempre responem de la mateixa manera a “las llamadas procedentes del sistema visceral”, en expressió de Donald M. Kaplan (1973: 31). Encara que, segons aquest autor, la cavitat primària (és a dir, el grup de músculs coordinadors constituïts per la llengua, els llavis, les galtes i la gola, òrgans que

serveixen per empassar i deglutir), és l'encarregada d'establir la relació entre el Jo i el No-Jo, les fronteres no són gens clares, sobretot a partir del moment en què (a diferència dels bebès) no dediquem totes les nostres energies a una alimentació de supervivència.

D'aquesta manera, el cos es converteix en una realitat summament fràgil o, si més no, difosa. Existeix, és clar, però més que la seva materialitat, allò que importa del cos és la seva existència imaginària. A efectes pràctics, el cos és fonamentalment una imatge, d'acord amb les investigacions que s'obren pas a partir dels anys vint, seguint la via psicoanalítica.

És precisament Schilder qui, el 1923, va avançar el concepte de *Körperschema* (esquema corporal) a partir de l'interès que li van despertar les observacions clíniques de les lesions cerebrals que dificultaven la diferenciació entre l'esquerra i la dreta, desenvolupant-lo posteriorment des d'una perspectiva teòrica que veu la vida i la personalitat com una unitat i des de la qual, no només la psicologia

“és necesariamente psicobiología”, sino que, a més, “percepción y acción, impresión y acción forman, de esta manera, una cosa unitaria, y el conocimiento y la acción adquieren una estrecha relación recíproca” (Schilder, 1983: 11-12).

Aquesta imatge o esquema corporal<sup>29</sup> és “*la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo*” (Schilder, 1983: 15), és a dir, la representació que ens formem mentalment del nostre propi cos. La construïm a partir de determinades sensacions: veiem algunes parts del cos, tenim impressions tàctils, tèrmiques, de dolor, etc.; rebem sensacions que provenen dels músculs i, també, sensacions que provenen de llocs encara més interns: el pàncreas, els intestins, el fetge, el cor. Aquesta imatge és, segons Patrice Pavis (1998: 108), “*la representación mental de lo que és biológico, de lo libidinal y de lo social*”. Aspira a constituir el nostre cos com una unitat, a integrar les diferents parts en un tot i és –afegeix Pavis (1998: 108) referint-se concretament a

---

<sup>29</sup> La distinció entre els dos termes –imatge i esquema corporal– no és conclouent. Alguns autors (entre ells, Schilder) consideren que, de fet, són sinònims. Per a altres, però, el concepte d'esquema corporal remet al substrat neurològic, mentre que el d'imatge del cos té un caràcter psicoanalític i està relacionat amb el procès de simbolització. El mateix fa Jean le Boulch (1986: 87) quan afirma: “El esquema corporal –o imagen del cuerpo– puede definirse como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean”.

l'actor, però d'una manera aplicable gairebé fil per randa al no-actor– “el actor tiene la intuición inmediata de su cuerpo, de la imagen emitida, de su relación con su entorno y, especialmente, con sus interlocutores escénicos, con el público y con el espacio”.

En qualsevol cas, aquesta imatge especular del cos està sotmesa a múltiples factors i, en general, la percepció que tenim de nosaltres mateixos varia segons les circumstàncies. Schilder (1983) ho il·lustra amb diversos exemples, com l'experiència del viatge en ascensor, que ens permet tenir, en l'interval de pocs pisos, diversos cossos més o menys pesats i allargassats en funció de la velocitat de l'ascensor, sense abandonar mai realment el nostre cos, que es manté inalterable. Altres situacions també revelen fins a quin punt les circumstàncies modifiquen la nostra percepció del cos. En estat d'ebrietat, el nostre cap és ‘més gran’ que en estat sobri, encara que, naturalment, les seves dimensions no han variat; les persones paralítiques tenen la sensació que els seus membres immobilitzats són més pesats; hi ha cecs, sords i muts que no saben que ho són; igualment, quan fem una inspiració profunda i retenim l'aire, sentim immediatament el pit com una massa pesant, una percepció veritablement falsa perquè en realitat el pes específic del pit disminueix quan està ple d'aire.

L'observació clínica encara proporciona més dades. En alguns casos, es produeixen fenòmens d'anosognòsia, és a dir, d'ignorància inconscient de la malaltia: alguns hemiplègics es comporten com si no fossin víctimes de la paràlisi i afirmen que el seu braç inútil és tan bo com l'útil i el segueixen ‘movent’. En altres casos, fenòmens d'alostèsia: un estímul aplicat a un costat del cos provoca una sensació en el costat oposat. I en els casos extrems, es produeix l'extraordinari fenomen de l'anomenat membre fantasma, independent de la realitat del cos, que és la prova irrefutable de la solidesa de l'esquema corporal: no sols se sent un dolor intens en membres amputats, sinó que aquests solen adoptar –segons la percepció del malalt– la mateixa posició en què estaven abans de l'amputació, com si el fantasma intentés perpetuar l'últim moment de vida del membre i restituir així, psicològicament, la totalitat física perduda.

Ara bé, tot i que la seva existència només es revela espectacularment (i patològicament) en els traumatismes profunds, la imatge corporal existeix molt abans. Segons Jacques Lacan (1966), agafa forma en la que ell anomena l'etapa del mirall, és a dir, a partir dels sis mesos, una edat en la que la criatura humana té una intel·ligència instrumental inferior a la del ximpanzé, superant-lo en canvi per la seva capacitat de

reconèixer la seva imatge al mirall com a imatge. Birdwhistell (1979: 50) confirma la precocitat en la constitució de l'esquema corporal: als 15 mesos, les nenes (si més no les de classe mitjana-alta al sud dels EE.UU.) “*ya han incorporado el adelantamiento de la pelvis y el contacte intrafemoral para la postura, en tajante contraste con las piernas extendidas y la pelvis retrasada de un niño de 22 meses*”, posició pèlvica que juga un paper determinant en l'estructuració de l'esquema corporal. En altres paraules, les nenes aprenen a moure la pelvis d'una manera distinta a la dels nens, d'una forma molt més – podríem dir– ‘expressiva’, igual com passa amb el seu rostre.<sup>30</sup>

Els avenços en el camp de la psicomotricitat i l'estudi de les alteracions neuromotores han posat l'accent en la importància de la somatognòsia, o coneixement de l'esquema corporal, atès que el model postural del cos no és, en paraules de Schilder Schilder (1983: 19), “*un ente estático, fijo*”, sinó “*algo variable, creciente y en continuo desarrollo*”. Per tant, aquest autor conclou, “*esperamos poder demostrar que el modelo postural del cuerpo se halla en perpetua autoconstrucción y autodestrucción internas*”. No obstant, encara va més enllà: “*El modelo postural de nuestro propio cuerpo se halla relacionado con el modelo postural de los demás*” (Schilder, 1983: 19).

Aquestes afirmacions de Schilder constitueixen la base teòrica que ens permet situar l'expressió corporal i la dramatització en el si del sistema educatiu. Les posteriors aportacions de la psicomotricitat ho confirmen. Segons Le Boulch (1979: 87), “*el corolario de un esquema corporal borroso o mal estructurado es un déficit en la relación sujeto-mundo externo*” i aquest dèficit es tradueix en una dificultat d'estructuració espacio-temporal en el pla dels trastorns de la percepció; en el de la motricitat (malaptesa, falta de coordinació, mal ajustament postural) i en el de la relació amb els altres, generant inseguretats i pertorbant afectivament el subjecte. Dóna lloc a una situació de dispràxia, d'enorme importància en el camp de l'expressió/comunicació corporal, si l'entendem com la desorganització de les funcions simbòliques, del llenguatge, de la lateralitat, de la pròpia afectivitat i dels receptors perifèrics i de la distància, i que reflecteix en línies molt generals la desorganització conjunta de l'esquema corporal i la pertorbació de l'organització espacio-temporal.

---

<sup>30</sup> Les possibles raons d'aquest suplement d'expressivitat femenina les exposa Alain Braconnier (1998:63): si les dones són més expressives que els homes, això es deu a una inferioritat física inicial, de caràcter genètic, que les obliga a amplificar les seves expressions emocionals i a “interessar-se per les expressions dels altres per tal d'assegurar-se que els seus propis sentiments seran tinguts en compte.” (Traducció pròpia).

Pierre Vayer (1977: 10), que defineix l'esquema corporal com "*la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior*", senyala les condicions psicoeducatives bàsiques per a una bona organització del coneixement corporal. Aquestes són:

- una bona percepció i un bon control del propi cos
- un equilibri corporal econòmic
- una lateralitat ben definida i afirmada
- una correcta independència dels segments corporals respecte al tronc i d'uns segments respecte als altres
- un bon domini de les pulsions i de les inhibicions, associat al control tònic i al de la respiració.<sup>31</sup>

D'aquest somer examen de la noció de cos, centrat sobretot en el concepte d'imatge i esquema corporal, se'n poden extreure algunes conclusions:

- Més que un conjunt d'ossos i músculs, el cos és la imatge que ens en formem (Schilder, 1983).
- Aquesta imatge es comença a construir des d'una edat molt tendra i es completa als dotze anys. En la seva construcció hi apareix una dimensió lúdica (Birdwhistell, 1979; Lacan, 1966).
- L'esquema corporal és dipositari de tota una visió del cos social, de tota una filosofia de la persona i del cos (Pavis, 1998). Cada cultura determina allò que considera com un cos controlat o un cos descontrolat, allò que ha de ser pres com un ritme ràpid o lent.
- El cos mostra i alhora amaga. Cada context cultural té les seves pròpies regles sobre allò que és permès exhibir (Pavis, 1998).
- No existeixen moviments corporals que generin les mateixes respostes en societats distintes o en situacions diferents dins d'una mateixa cultura (Birdwhistell, 1979).
- La imatge corporal s'estableix quan "*el niño, ayudado por la experiencia del espejo, ha establecido la relación entre lo que vive y*

---

<sup>31</sup> Si aquests requisits no es compleixen, poden provocar, segons García Núñez i Fernández Vidal (1994), tres tipus de transtorns: a) de postura, que afecten a la coordinació i l'equilibri. b) de percepció, que impliquen disfuncions en els sistemes d'organització espacial i temporal. c) de comunicació, que afecten als processos de relació amb el món exterior.

*sienta a nivel de su cuerpo y la imagen especular*”. Aleshores “*su primera personalidad se le hace manifiesta*” (Le Boulch, 1987: 20). Conseqüentment, un esquema corporal mal estructurat produeix trastorns psicomotrius i aquests trastorns condueixen a la creació d'una imatge corporal problemàtica. Aquest esquema pot ser reestructurat mitjançant pràctiques psicomotores adequades.

Sembla plausible, doncs, que l'educació del cos sigui assumida per una Educació Física que, més enllà d'aquella caduca concepció que la veia només com una educació higiènic-esportiva, el contempli en la seva totalitat, com un tot psicosomàtic, tant en la seva fisicitat com en la seva dimensió 'irreal', per posar fi a una lluita absurda i de vegades cruenta: la lluita sostinguda al llarg dels segles entre l'ànima i el cos que s'ha saldat –per ara– amb la victòria aclaparadora de la primera. En el terreny laboral, ha donat lloc a la preeminència del treball intel·lectual sobre el treball manual, tant en termes de salari com de prestigi social, i a la instauració de figures metafòriques com la dels “colls blancs” en al·lusió als qui realitzen tasques netes per oposició als qui s'embruten les mans quan treballen. En el terreny afectiu, ha significat la consagració de l'amor platònic que (no per casualitat) té com paradigma Abelard, capaç d'amputar-se genitalment en nom de la puresa de la seva passió per Eloïsa. En el terreny de la conducta, la filosofia dualista occidental ha imposat com emblema de l'elegància la figura del gentelman britànic, caracteritzat precisament per la seva inexpressivitat, és a dir, per la seva manca gairebé total de cos i, sobretot, de rostre. En el camp de l'art dramàtic, ha privilegiat els estils interpretatius basats més en l'elocució que en la gestualitat, almenys fins al segle XVIII, quan la cèlebre actriu francesa coneguda com La Dumesnil (1713-1803) va gosar córrer en un escenari, cosa que cap actriu tràgica no havia gosat fer fins aleshores.

Aquesta divisió del cos també la trobarem indirectament en la teoria de la Dramatització en boca d'autors, com Lequeux (1977) i Parula (1977), que postulen la necessitat d'iniciar primer l'alumne en la mímica per passar després a l'acció acompanyada de paraules. I també en el fet que la dansa (precisament un art sense paraules) sigui pràcticament exclosa del camp de la Dramatització.



## 3.2 EL CONCEPTE D'EDUCACIÓ FÍSICA

### 3.2.1 L'evolució del concepte

Per comprendre el paper que l'Educació Física ha assolit en la pedagogia moderna val la pena examinar –encara que sigui de manera somera– els canvis que ha conegut aquest concepte a través dels segles. Hem de tenir present que per a conèixer l'educació del cos en cada període històric, no sols hem de partir de l'anàlisi des d'una perspectiva històrica, d'entendre els sabers positius que han gestionat la corporalitat i la configuració en els imaginaris socials i han definit l'educació en general en cada moment (Mascaró, 1992), sinó també sobre la base que qualsevol discurs sobre la corporalitat, per trivial o primari que sigui, amaga (sovint en sordina, *sotto voce*) un discurs global sobre l'ésser humà. Així doncs, com cita el professor Vilanou:

“El cos s'ha adaptat, doncs, als usos, als costums, als vaivens de la història. Es pot dir que el cos és l'hoste silenciós dels signes de la cultura, per la qual cosa posseeix un alfabet que és possible conèixer i descodificar.” (Vilanou, 2001: 94)

Educació corporal, psicomotricitat, educació cinètica, educació pel moviment? Aquesta és la primera qüestió que es planteja quan es vol parlar de l'Educació Física, una qüestió que topa amb una gran “*imprecisión intelectual*”, segons J. M. Cagigal (1996: 474), i amb el “*confusionismo terminológico*” que se'n deriva, confusionisme que constitueix un veritable obstacle a l'hora de legitimar el seu estatus científic.<sup>32</sup> Associada alhora a la gimnàstica (l'adscripció més habitual encara avui a Espanya) o a l'exercici físic amb finalitats competitives i agòniques (esport), o també lúdiques (joc, ball, ioga), l'Educació Física ha buscat la seva identitat per separar-se del gran estigma que suportava històricament, la seva supeditació funcional a altres finalitats: per una

<sup>32</sup> Article original a Cagigal, J. M. (1968). La educación física ¿ciencia?, *Citius, Altius, Fortius*, 10, 165-180. També es va publicar a Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.

banda, la missió de preparar els homes (i, molt més tard, les dones) per dur a terme tasques físiques de caràcter militar, econòmic o esportiu, amb l'objectiu d'assolir la màxima eficàcia motriu, un criteri basat en conceptes morals com 'virilitat', 'fúria' o 'coratge';<sup>33</sup> per una altra banda, sota el principi "*Mens sana in corpore sano*" formulat per Juvenal en una de les seves *Sàtires*, la missió de preparar el cos per acollir un esperit sa, en una operació similar a la de cisellar una copa (el continent) destinada a contenir un líquid anomenat ànima (el contingut).

L'humanisme renaixentista adoptarà la idea de Juvenal. Un dels seus primers representants en el camp de l'educació és Pier Paolo Vergerio (1370-1444) que, al seu tractat *De ingenius moribus et liberalibus studiis* (1400-02 ca), va teoritzar un ideal educatiu laic que atribuïa a l'educació física una finalitat de caràcter social. A partir d'aquest moment, el pensament filosòfic i científic no només no podrà separar-se del cos humà, sinó que la seva presència serà cada vegada major fins al punt de provocar, al segle XVII, un replantejament radical de la pedagogia. La història de la filosofia i de la pedagogia, deixarà de ser la història del cos medieval –entès com un subjecte-objecte, com un organisme perillós– i començarà a ser la d'un ens que té la gosadia de convertir les seves necessitats en plaers.

Des del seu empirisme científic, John Locke (1632-1704) assentà les bases d'aquesta transformació. Al seu *Assaig sobre l'intel·lecte humà* (1690), Locke critica l'*innatisme* (la mística de l'innat, en virtut de la qual l'educació seria del tot innecessària atès que tot ja està escrit en nosaltres des del moment de néixer) i, als seus *Pensaments sobre l'educació* (1693), defensa, considerant-les objectives, les qualitats primàries del cos –solidesa, extensió, figura, moviment– enfront a les subjectives –el color, el so, el sabor, l'olor– per arribar a admetre que la pedagogia pugui convertir-se

---

<sup>33</sup> El famós eslògan introduït pel baró de Coubertin (*Citius, altius, fortius*) també podria estar inscrit en el frontispici de totes les acadèmies militars del món i de la major part d'edificis industrials. Aquesta concepció "espartana" del cos serà represa per alguns sistemes totalitaris del segle XX i exclou, per descomptat, qualsevol referència a l'expressió corporal o a l'expressió dramàtica per una sèrie de raons que Plató exposa a *La República*. En aquest text, després de retre homenatge als actors "capaços d'adoptar totes les formes i d'imitar-ho tot", Plató els expulsa de la seva ciutat ideal i del pla d'educació dels futurs guardians de l'ordre perquè "la imitació iniciada des de la infantesa i perllongada al llarg de la vida es converteix en un hàbit i es transforma en una segona naturalesa que canvia el cos, la veu i l'ànima". Plató no oblida ni relega a un segon pla l'educació física. Ben al contrari, proposa la seva integració en el sistema educatiu general, però postulant al mateix temps educacions corporals 'especialitzades', en funció de la professió de l'individu i no de la seva condició de persona, alertant dels perills socials d'algunes pràctiques físiques, especialment les expressives.

en la ciència que s'ocupa de l'art i de la tècnica d'educar una persona en totes les seves facetes (Locke, 1986)

En ell es basarà Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) –reconeix que Locke és el seu únic precursor, encara que discrepa d'ell en algunes qüestions bàsiques<sup>34</sup>– per defensar en la seva ‘novel·la pedagògica’ *Emili o de l'educació* (1762) la necessitat d'una educació autònoma, sense les influències desigualitàries que imposa la vida social i, sobretot, la urbana. Fidel al seu axioma, segons el qual l'home neix bo i els seus vicis són imputables a un estat social mal organitzat, Rousseau estableix els principis d'una educació natural, aliena a les pautes de la societat i de l'escola del seu temps i basada en el coneixement de la veritable naturalesa humana. Segons Rousseau, els instints naturals, les primeres impressions, els sentiments i els judicis senzills i espontanis que neixen en l'home en contacte amb la natura són la seva millor guia de conducta i l'ensenyament més precíus. Aquestes afirmacions de principi permeten a Rousseau establir les bases d'una educació positiva, contraposada a aquella que tendeix a formar prematurament la intel·ligència i a instruir al nen en els deures de l'home madur. Rousseau considera primordial perfeccionar els òrgans del saber abans de subministrar aquest saber directament, preparar el camí de la raó amb un bon exercici dels sentits per disposar el nen a agafar el camí de la veritat quan estigui en situació de comprendre-la, i el del bé, quan hagi adquirit la facultat de conèixer-lo i estimar-lo.

A partir de aquí, i en el convenciment que “l'única branca útil de la medicina és la higiene, encara que la higiene no és tant una ciència com una virtut”, Rousseau (1989: 34) procedeix a la descripció del procés educatiu, dividit en cicles que corresponen al desenvolupament de cos, dels sentits, del cervell i del cor.

- El primer període –fins als cinc anys aproximadament, és a dir, la primera etapa de la vida– és el de la pura forma física i ha de tendir a fortificar el cos sense la menor constricció, evitant forçar el desenvolupament intel·lectual, moral i lingüístic del nen per evitar l'inconvenient que “tingui més paraules que idees i que sàpiga dir més coses de les que pot pensar” (Rousseau, 1989: 61).

---

<sup>34</sup> Per exemple: “Locke diu que s'ha de començar per l'estudi dels esperits, i després passar al dels cossos. Aquest mètode és el de la superstició, dels prejudicis, de l'error, no és pas el de la raó, ni el de la natura ben ordenada; és tapar-se els ulls per aprendre a veure” (Rousseau, 1989: 325).

- El segon període, dels cinc als deu o onze anys, és aquell en què el nen s'enfronta al món extern vivint en contacte amb la natura, educant els seus òrgans i els seus sentits per posar-los al servei de la realització dels seus desigs, sobre la base que com “més petita és la diferència entre les seves facultats i els seus desitjos [...], menys allunyat es troba de la felicitat” (Rousseau, 1989: 69).
- El tercer període, a partir dels dotze o tretze anys correspon a la pre-adolescència, quan “les forces dels infants es desenvolupen molt més ràpidament que les seves necessitats” (Rousseau, 1989: 193). Aquest excedent de facultats i forces el nen “intentarà esmerçar-lo en treballs que li puguin ser útils en cas necessari [...]. Aquesta és, doncs, l'època dels treballs, de les instruccions, dels estudis” (Rousseau, 1989: 195)<sup>35</sup> i, encara que el nen hi arribi sense instrucció, ho farà ple de vida: la seva vivesa natural li permetrà ser capaç de deduir i d'instruir-se per ell mateix amb un “ardor de saber” no només dictat pel desig de fer un bon paper gràcies a nocions mecànicament adquirides.
- En el quart període, que s'inicia als quinze anys, i amb el qual sol acabar el curs ordinari de l'educació, hauria d'aparèixer la veritable educació: aleshores, l'ésser humà comença a investigar les seves relacions amb la humanitat perquè “per viure en el món cal saber tractar els homes, cal conèixer els instruments amb què se'ls pot conduir” (Rousseau, 1989: 316). És el moment, fonamental, de l'educació de les passions i, amb ella, de la conquesta de l'expressivitat.

Malgrat la seva misogínia (misogínia ‘per absència’ podríem dir, atès que Rousseau ignora l'existència de les nenes com subjectes educables, llevat d'algunes observacions no gaire afalagadores per al sexe femení al llarg del llibre<sup>36</sup> i d'un darrer capítol intítulat “Sofia o la dona” presidit per la màxima bíblica segons la qual “no és bo

---

<sup>35</sup> Una instrucció –especifica Rousseau més endavant (p. 222)– no gens llibresca: en aquesta etapa de la seva formació, a la biblioteca d'Emili només hi ha de figurar el *Robinson Crusoe*, per damunt de Plini, Aristòtil o Buffon.

<sup>36</sup> Per exemple: “Els qui consideren la dona com un home imperfecte no hi ha dubte que s'equivoquen; però l'analogia exterior sembla donar-nos la raó [...]: les nenes són infants, els nens són infants; s'aplica el mateix nom a aquests éssers tan semblants. Els mascles a qui s'impedeix el desenvolupament ulterior del sexe conserven aquesta conformació tota la vida; sempre seran infants grans, i les dones, com que no perden mai aquesta conformació, semblen, en molts aspectes, infants tota la vida”. Ibid (p. 259).

que l'home estigui sol”), malgrat aquesta misoginia, l’audàcia de *Emili o de l’educació* no pot ser copsada avui dia, quan una gran part de les seves idees ja han estat incorporades a la pràctica docent i els seus principis fonamentals han estat integrats a la filosofia del cos i a la teoria pedagògica: les aportacions del filòsof il·lustrat són el fonament d’una gran part de les teories que configuren la pedagogia moderna. Rousseau, en efecte, va ser el primer a descriure el procés educacional com un desenvolupament de les capacitats individuals en el temps i en l’espai i, encara que les investigacions posteriors hagin matisat el seu “calendari d’aprenentatges”, la majoria ha assumit aquest principi fonamental: l’educació no és altra cosa que una adaptació del cos a les condicions que li imposa la natura, una adaptació que ha de ser alhora progressiva i tutelada. Aquesta influència és particularment visible en el camp de la dramatització, on s’observa –com veurem més endavant– una gairebé constant sinonímia entre els termes ‘llibertat’, ‘creació’ i ‘espontaneïtat’, filla dels anys seixanta i néta, sense dubte, de Rousseau.

La llavor sembrada per Rousseau germina arreu d’Europa, originant un debat d’una notable virulència (el 1764 la Inquisició espanyola prohibeix l’*Emili* i amb ell totes les obres de Rousseau, ‘ presents i futures’, i s’escriuen nombrosos *Anti-Emili*).<sup>37</sup> El pedagog suís Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) i l’alemany Friedrich W. A. Fröbel (1782-1852) són els principals difusors en la pràctica educativa europea de les idees de Rousseau. Pestalozzi establirà a Neuhoﬀ un centre destinat als nens pobres, segons un mètode basat en l’educació directa, en l’estimulació de la percepció i de les facultats del nen. Fröbel, autor de *L’Educació de l’home* (1826) i deixeble de Pestalozzi, crearà l’any 1837 els Jardins d’Infants (els *Kindergarten*), centrant la seva activitat en el desenvolupament natural dels nens i de les nenes –els veritables protagonistes de la seva pròpia educació– a través del joc a l’aire lliure en contacte permanent amb la natura, refusant qualsevol tipus de coacció i d’autoritarisme per part de l’educador i buscant una educació integral compartida entre l’escola i la família.

A Espanya, i des del mateix esperit il·lustrat, Jovellanos (1744-1811) elaborarà un programa d’educació pública amb una àmplia presència de l’exercici corporal – sempre i quan, com en Plató, no s’entri en el terreny de l’expressivitat. La iniciativa del

---

<sup>37</sup> Josep González-Agàpito i Salomó Marquès (1989) fan una acurada revisió de la influència del llibre de Rousseau a Espanya i a Catalunya al “Pròleg per a educadors” que obre l’edició de l’*Emili* que ens serveix de referència (Rousseau, 1989).

valencià Francesc Amorós i Ondeano (1770-1848) en el Real Institut Militar Pestalozziano (Madrid, 1806-1808) va acaronar un primer programa de Educació Física escolar (Torrebadella, 2013). Posteriorment a França, aquest gimnasiarca, gràcies a la connexió entre la formació militar i la pedagògica, aconseguirà que l'Educació Física sigui inclosa als programes escolars francesos. Coetàniament, el metge suec Pehr Henrik Ling (1776-1830), sobre una base higiènica, crearà l'anomenada gimnàstica a cos lliure, o gimnàstica sueca (en realitat, de base oriental), que durant anys serà considerada com la més progressista de les pràctiques físiques atès que no fa distinció de sexes, refusa els moviments violents i no introdueix elements competitius (Langlade i Langlade, 1986). L'eslogan de Juvenal s'imposa, centrant l'atenció en el *corpore sano*.<sup>38</sup>

L'educació física es convertirà definitivament en alguna cosa més que una pràctica higiènica suplementària amb les aportacions de l'anomenada "Escola Nova" creada pel pedagog suís Adolphe Ferrière (1879-1960), autor de *L'école active* (1922). Sota la influència de Rousseau, Henri Luis Bergson i John Dewey, i en una línia en gran part convergent amb la de Maria Montessori (1870-1952), autora del *Mètode de la pedagogia científica aplicada a l'educació infantil* (1909) (Montessori, 1918). Ferrière pretén acabar amb l'ensenyament tradicional, de signe autoritari (on l'alumne és considerat un mer ésser pacient), i substituir-la per una pedagogia on ocupi un paper actiu i participatiu en el seu propi procés d'aprenentatge. En aquest context, l'educació física ocupa un lloc central, atès que els seus principis s'integren als de l'educació en sentit ampli. Anys després, aquests principis els recollirà A. Seybold (1974), enumerant-los de la manera següent:

- Principi de l'**adequació** a l'alumne, atès que ell és el centre del procés d'aprenentatge.
- Principi d'**interès**, sense el qual és impossible el veritable aprenentatge de patrons i destreses motrius.
- Principi de **globalitat**, segons el qual la persona constitueix una unitat socio-psico-biològica, indivisible i única.

---

<sup>38</sup> Cal recordar que el sentit de la frase de Juvenal no és el que se li ha atribuït posteriorment. El poeta va escriure "Orandum est ut sit mens sana in corpore sano", és a dir, "Preguem als déus que ens concedeixin una ment sana en un cos sa".

- Principi d'**activitat**, pel qual tant la instrucció com la formació només poden aconseguir-se a través d'una praxi intel·lectual i procedimental.
- Principi de **llibertat**, que exigeix que l'alumne conegui clarament el projecte pedagògic per assumir-lo personalment i, amb ell, la part de responsabilitat que li correspon.
- Principi de **socialització**, segons el qual l'educació física ha de contribuir a la instauració d'una societat més justa, equilibrada, higiènica i sana.
- Principi d'**individualització**, segons el qual, sense oblidar el principi anterior, l'educació Física ha de respectar i desenvolupar les potencialitats de cada persona.
- Principi de **coeducació**, pel qual ni en l'educació en general ni en la física no hi ha d'haver distincions o discriminacions en funció del sexe.
- Principi de **cooperació familiar**, que entén la participació dels pares com una veritable implicació en el projecte educatiu i en la planificació de l'Educació Física en el centre docent.
- Principi de **creativitat**, oposat al principi tradicional de l'ensinistrament per l'ensinistrament, totalment inadequat en un món en constant transformació.

Tot i que l'enumeració de Seybold (1974) barreja, en un mateix ordre de coses, principis i finalitats, la reproduïxo perquè ofereix un doble interès; per una banda, perquè –tal com veurem més endavant– molts d'aquests principis han quedat explícitament assumits per la majoria de teòrics de la Dramatització; per una altra banda, per subratllar el tercer punt –el de globalitat–, que no només és realment un principi (un axioma), sinó que reflecteix el gran canvi que es produeix, en l'escola activa i en les ciències en general, pel que fa a la consideració de l'ésser humà. Un canvi que suposa un veritable punt d'inflexió en la història de les ciències humanes: s'abandona la perspectiva platònica sobre el cos per adoptar un punt de vista filosòfic de rel aristotèlica. La psique i el soma no són realitats diferenciades (com en Rousseau, que –precisament per això– propugna la seva educació en fases successives), sinó que constitueixen una unitat indissoluble.

D'aquesta manera, en assumir el punt de vista aristotèlic, l'Educació Física deixa de ser una educació muscular (merament instrumental o funcional) i, també, un conjunt de tècniques subordinades a finalitats (o valors) més elevats, és a dir, no físics. Tal com diu Cagigal:

“No es que que el mejoramiento del cuerpo mejore un transcendental apoyo de las cualidades superiores, y, consecuentemente, éstas salgan favorecidas. No hay un tratamiento del cuerpo independiente del tratamiento de la persona. Todo tratamiento corporal es personal; incide directamente en las capacidades generales de la persona, en el desarrollo total”. (Cagigal, 1983: 146)

Sota el signe de la unitat psicosomàtica, es desenvolupen noves concepcions de l'Educació Física, entesa a la vegada com una ciència i com la seva didàctica en el marc educatiu general. Diversos autors intentaran definir els seus objectius. Fernando Sánchez Bañuelos (1984: 13-14), per exemple, postula que l'educació física:

- Ha de convertir l'home “en l'amo de si mateix” a partir de l'*eficiència fisiològica* (el bon funcionament del sistema cardiovascular, locomotor i neuromuscular) i de l'*equilibri psíquic* (un concepte que, segons l'autor, inclou coses tan diverses com el gust pel moviment, el coneixement del cos, la catarsi i el repte respecte a si mateix i als altres).
- Ha de situar l'home en l'espai, fent conscient la seva ubicació tridimensional i la manipulació dels objectes en funció de les seves característiques i propietats (pes, forma, etc.).
- Ha d'inserir l'home en el món social atenent a la seva relació amb els altres (comunicativa o simuladora), les interaccions grupals (cooperació, competitivitat, lideratge) i la implicació cultural, sobre la base d'un coneixement profund del medi social en què es troba immers.

Benilde Vázquez (1989: 76) ja s'havia situat en aquesta òptica en enunciar els tres corrents educatius sobre el cos que es configuren al llarg del segle XX: el de la condició biològica (relacionat amb les capacitats físiques i l'educació esportiva, que desemboca en “el cos acrobàtic”), el de les habilitats motrius (com instrument bàsic de l'adaptació de l'individu al medi físic i social, que desemboca en “el cos pensant”) i el



de l'expressió corporal, un corrent relacionat amb la personalitat, que va d'allò que és cognitiu a allò que és moral-social, passant per l'afectivitat, i que desemboca en el "cos comunicació". Pocs anys després, també es pronuncia en els mateixos termes el *Manifiesto Mundial sobre la Educación Física*, elaborat per la Federació Internacional d'Educació Física (FIEP, 1979), que senyala, a aquest àmbit, tres finalitats:

- Proporcionar a l'individu un cos sa i equilibrat, capaç de resistir les agressions que provinguin del medi físic i social.
- Potenciar la seva capacitat d'acció amb el màxim d'eficiència i rendiment, desenvolupant les seves qualitats perceptives (coneixement del propi cos, seguretat en els moviments, etc.) i les seves qualitats motrius (força, velocitat, etc.).
- Inculcar-li valors morals positius en el seu context cultural i social.

Tots aquests posicionaments –amb una base més o menys científica o més o menys ideològica– susciten el problema de l'especificitat de l'Educació Física en tant que pràctica i en tant que ciència. Quines són les seves fronteres, els seus camps d'intervenció? Quins són els seus continguts i mètodes propis?

George Vigarello, al seu llibre *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique* (1978), ja havia plantejat la qüestió de la legitimitat dels sabers exclusius de l'Educació Física sobre la base que el cos humà, sotmès a factors molt diversos, no pot ser estudiat des d'un sol angle, des d'una sola ciència: l'Educació Física està estretament relacionada amb les ciències socials (la Sociologia i la Pedagogia, per exemple), però també amb ciències mèdiques com l'Anatomia, la Fisiologia o la Psicologia (Vigarello, 2005). Al mateix moment, Le Boulch (2001) també se interroga sobre l'especificitat de l'educació Física i el seu àmbit de sabers. I sobretot, sobre el seu objecte. El moviment, potser? La motricitat? La psicomotricitat? L'Educació Física és una ciència o una macrociència, o una ciència de ciències?<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> En una obra posterior (*El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, 2001: 121), el mateix Le Boulch dona resposta a aquestes qüestions. Després d'haver intentat sense èxit centrar l'Educació Física en els aspectes psicomotrius com a reacció al radical decantament cap a l'esport, provocat pel fracàs dels atles francesos al JJ.OO. de Roma (1960), posa en peu la Psicocinètica (ciència del moviment humà aplicada al desenvolupament de la persona), focalitzada en la persona de l'alumne, a diferència de l'Educació Física focalitzada en el suport utilitzat: l'activitat esportiva i la seva eficàcia.

Miguel Vicente (1988: 52) –seguint Quintana (1983)– aborda aquesta problemàtica i distingeix, dins les Ciències de l'Educació, les que ell anomena “factuals” (que s'ocupen del fet educatiu motor i que tenen un caràcter empíric i descriptiu)<sup>40</sup> i les ciències “actuals” o “pràxiques”, que s'ocupen de l’“acte” educatiu motor (no del “fet”) i la finalitat de les quals seria optimitzar l'eficàcia de les intervencions educatives per aconseguir un millor desenvolupament de les persones.<sup>41</sup>

Però el gran avenç en aquest terreny el devem sens dubte a Pierre Parlebas (1989) que, sobre la base de treballs seus anteriors –1981, 1985, 1988, que integren originalment les aportacions de Piaget, P. Vayer, Le Boulch i altres autors–, planteja el problema teoricopràctic en tota la seva cruesa i posa de manifest que paradoxalment, al mateix temps que busca els seus límits, l'Educació Física entra en crisi. De res no serveix, diu, acumular centenars de tècniques i procediments didàctics si no responen a una coherència científica, és a dir, en primer lloc a una clara definició del seu objecte. I aquest objecte, allò que distingeix l'Educació Física d'altres ciències, no és, com solia creure's, l'estudi del moviment (o dels desplaçaments), sinó –afirma Parlebas– la conducta motriu. La introducció d'aquest concepte és d'una importància capital perquè, amb ell, l'Educació Física abandona la seva atenció preferent pel moviment, considerat en ell mateix, i la dirigeix a l'ésser movent, atorgant a la persona el protagonisme en la mesura que engloba les dues grans facetes del moviment humà:

- Les manifestacions observables i mesurables (objectives, podríem dir) de l'acció motriu, com per exemple, la duració i direcció dels desplaçaments en l'espai i en el temps, els gests, etc.
- Els components subjectius de l'ésser en moviment, sense els quals aquest no té sentit: les seves sensacions, les seves percepcions i representacions, les seves motivacions, les seves preses de decisió, la seva afectivitat, la seva memòria, la seva intel·ligència.

D'aquesta manera, l'Educació Física ja no és una prolongació o suma de disciplines procedents d'altres àrees de saber que es mouen al voltant del cos humà singular o plural; ja no és una multidisciplina, sinó que assoleix una identitat pròpia

---

<sup>40</sup> Per exemple, la Història, la Psicologia, la Sociologia, l'Antropologia, la Biologia, etc. distintes de l'Educació Física.

<sup>41</sup> Entre elles, la Pedagogia i la Didàctica de l'Educació Física, la Psicologia del desenvolupament motor, etc.

(atès que té un objecte propi) i, consegüentment, també mereix un nom propi. Parlebas proposarà el de Praxeologia, Le Boulch el de Psicocinètica, i Cagigal el de Kinantropologia (Cecchini, 1998; Rodríguez López, 1995). Però Cagigal (1996), vist que en el seu afany de globalitat la nova ciència de l'Educació Física –es digui com es digui– pot córrer cap a la seva pròpia dissolució, contempla la possibilitat de substituir els centres de formació de professorat generalista per centres de formació d'especialistes en Educació Física, contradint l'opinió formulada per O. Gruppe (1976: 50) en la seva *Teoría pedagógica de la educación física*, segons la qual, amb paraula de O. Hammelsbeck: "L'educació és molt més que l'educació física, però és molt poc sense ella". En darrera instància, el problema que planteja Cagigal (1996) pot resumir-se així: si seguim parlant d'Educació Física és perquè el llenguatge encara reflecteix l'òptica dualista (ja abandonada) que procedeix de la filosofia platònica, que donava per assentat que existia una educació "no física" (sense adjectius, equivalent a l'Educació en majúscula), aliena al cos, al seu coneixement i a la seva gestió. Però té sentit seguir parlant d'Educació Física des d'una perspectiva aristotèlica? No és possible eliminar l'adjectiu, atès que tota educació és física, i només és això?

No és aquest el lloc per entrar en una qüestió tan àrdua i de tant abast. Però convé destacar que –encara relativament jove– l'Educació Física, cercant la seva identitat i el seu estatut, acollint nous sabers i eliminant-ne uns altres, modificant o reajustant les seves finalitats, submergint de vegades el docent en el desconcert, ha recorregut a gran velocitat un llarg camí. L'esquema proposat per Domingo Blázquez (1994: 4/9) el reflecteix perfectament.

**Quadre 2.** Evolució de l'Educació Física (segons Domingo Blázquez, 1994)

	<b>Continguts</b>	<b>Característiques didàctiques</b>	<b>Sistema de referència</b>
Fins el 1965-70	Gimnàstica educativa	Pedagogia tradicional Centrada en el professor	Anatòmic Mèdico-higiènic Militar
Des 1970 a 1980	Psicomotricitat Psiconcinètica Esport Expressió corporal	“Laissez-faire” Assaig/error Centrat en l'alumne Pedagogia del model Centrat en la matèria Creativitat	Unitat psicosomàtica Biomecànica Tècnica Expressió/comunicació Alliberament
Des de 1980	Habilitats motrius bàsiques Esport educatiu Esport recreatiu Esport institucional Jocs Expressió corporal	Situacions problema Pedagogia de la cerca Animació Pedagogia del model Aspecte social Vivència corporal	Patrons motors Alliberament Estructura Lògica interna Hàbits esportius Esport d'elit Ritme musical

El quadre de Blázquez és revelador. En l'interval de quinze anys es passa:

- Pel que fa als continguts, de la gimnàstica educativa als jocs i a l'expressió corporal.
- Pel que fa a les característiques didàctiques, d'una pedagogia tradicional centrada en el professor, a una pedagogia de la cerca centrada en la resolució de situacions-problema i basada en la vivència corporal
- Pel que fa al sistema de referència, d'un sistema anatòmic, higiènic o militar a uns patrons motors dotats d'una lògica interna, que condueixen a l'alliberament personal per arribar al descobriment del ritme musical del cos.

Ara bé, a partir dels anys 90 hi ha una allau de renovació dels continguts i de noves propostes didàctiques transformadores. En aquest moment es comença a parlar de models compresius, és a dir, més encarats a un model participatiu i no tant centrat en el

rendiment. Aquí hem de col·locar un ventall de propostes presentades sota el paraigües de la *innovació*, la *renovació* i l'*alternativa* als continguts tradicionals. La mirada cap a una educació física crítica cada cop atreu més l'atenció dels docents. En aquest paradigma hi tenen cabuda els jocs i esports alternatius, jocs d'interculturalitat, activitats físiques i esportives a la natura (aventura a la natura), propostes curriculars sobre els dominis d'acció motriu, activitats recreatives amb materials reciclats, jocs de cooperació, on també hi ha qui inclou l'expressió corporal (López Pastor i Gea, 2010). Tota aquesta renovació dels continguts que s'han anat imposant de forma més evident "inciden en la construcció curricular de la Educación física" (Lleixà, 2000).

### 3.2.2 El lloc de l'Educació Física en el sistema educatiu espanyol

Així doncs, sobre la base científica que presideix l'evolució de la teoria del cos, el concepte d'Educació Física ha sofert canvis profunds en els darrers anys. Tan profunds que, amb una celeritat inusual, han determinat modificacions radicals en una legislació educativa espanyola històricament refractària a amotllar-se ràpidament als canvis de la societat i a les seves noves necessitats.

El punt de ruptura el trobem l'any 1970 amb la promulgació de la Ley General de Educación que incorpora en l'àmbit de l'Educació Física els dos darrers corrents esmentats per Vázquez (1989): el de la psicomotricitat i el de l'expressió corporal, és a dir, el del "cos pensant" i el del "cos comunicatiu" (Coterón, 2008). L'any 1990, la LOGSE és del tot significativa en aquest aspecte. Més enllà dels seus propòsits generals –donar resposta als grans desajustaments del sistema educatiu des de la perspectiva d'un sistema democràtic–,<sup>42</sup> la LOGSE ocupa un lloc fonamental en la història de l'educació espanyola no sols perquè l'Educació Física hi és contemplada com àrea de coneixement,<sup>43</sup> sinó també perquè aquesta àrea ocupa un lloc preponderant en la

---

<sup>42</sup> L'elevat fracàs escolar, l'excessiu academiscisme, la desconexió entre els ensenyaments professionals i la demanda social de llocs de treball i la contradicció existent entre una legislació laboral que no permetia l'accés al mercat fins als setze anys i una legislació educativa que fixava el terme de l'escolaritat obligatòria en els catorze anys.

<sup>43</sup> Obligatòria en les etapes d'Educació Primària i d'Educació Secundària segons els articles 14 i 20; matèria comú en l'Ensenyament Secundari Post-Obligatori i àrea curricular específica en l'etapa d'Educació Infantil.

determinació dels grans objectius. Per comprobar-ho, basta fer una lectura atenta als texts legals de la seva aplicació a la Comunitat Autònoma de Catalunya.

Per a l'ensenyament infantil, sobre un total de nou capacitats a adquirir al final de l'etapa, les dues primeres són:

- “1. Progressar en el coneixement i domini del seu cos i de les seves possibilitats, adquirint hàbits bàsics de salut i benestar.
2. Aconseguir el grau de seguretat afectiva i emocional que correspon al seu moment maduratiu i anar-se formant una imatge positiva de si mateix i dels altres.” (Departament d'Ensenyament, 1993a: 25).

Les dues primeres capacitats a assolir en finalitzar l'etapa de primària, sobre un total de quinze, són:

- “1. Conèixer i acceptar la pròpia identitat, les seves possibilitats de relació i progressar en l'autonomia i la iniciativa personal.
2. Conèixer el propi cos i les possibilitats motrius i progressar en l'adopció d'hàbits de salut i higiene personal”. (Departament d'Ensenyament, 1992: 25).

En l'etapa de secundària, i sobre un total de tretze objectius, els dos primers són:

- “1. Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i de les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.
2. Formar-se una imatge d'ell mateix [sic], de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar de forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.” (Departament d'Ensenyament, 1993b: 35).

Així doncs, en les tres etapes, **els dos primers objectius de l'educació estan directament vinculats a l'Educació Física** entesa en el seu sentit ampli i més global que contempla, fins i tot, la formació de la pròpia imatge. Potser ni Rousseau no es podia imaginar un gir tan copernicà, però el fet és que –per dir-ho així– l'educació de l'organisme ha penetrat en el nucli mateix d'una llei orgànica. Al marge d'altres possibles consideracions, a l'anomenada col·loquialment “Reforma”, se li ha de concedir aquest mèrit: amb ella, en termes horaris i crediticis dins de l'ensenyament obligatori o quasi obligatori (si incloem l'etapa infantil), l'Educació Física ocupa un lloc presidencial a la taula formativa de la ciutadania. L'àrea inclou fonamentalment continguts de “control i consciència corporal”, de “execució d'habilitats coordinatives”, de “utilització de les capacitats condicionals” (pel que fa als procediments) i de “esquema corporal”, de “organització de l'espai i del temps” o de “habilitats motrius específiques”. Encara més, cal subratllar que, en el desplegament dels continguts generals de l'àrea de l'Etapa de Primària, l'esport com a tal no apareix en els continguts de procediments en el nivell normatiu del cicle inicial,<sup>44</sup> ni del cicle mitjà –on tornem a trobar les habilitats motrius bàsiques– i sí, en canvi, en el cicle superior on, al bloc d'habilitats coordinatives, es fa referència a l'ús “d'habilitats motrius específiques per a la iniciació en esports individuals i col·lectius i la realització de diverses danses” (Departament d'Ensenyament, 1992: 107). Pel que fa als continguts de Fets, conceptes i sistemes conceptuals, la paraula esport no apareix al cicle inicial, i sí que ho fa al cicle mitjà (al bloc de les habilitats motrius específiques, que contempla dos continguts, els esports i les danses) i al superior, on –dins l'esmentat bloc– hi trobem les “Pautes i normes de diferents esports” al costat de “Coordinacions pròpies de les danses”. Naturalment, la paraula ‘gimnàstica’, tan fortament connotada per un passat que l'assimilava a una pràctica paramilitar o, si més no, decididament disciplinària, queda radicalment suprimida del text legal. L'Educació Física apareix ara com una ‘altra educació’, una educació que contempla la persona des d'una òptica global on els objectius psicomotrius, expressius i comunicatius assoleixen una importància primordial en detriment de la performance esportiva i de les activitats competitives.

---

<sup>44</sup> Trobem, això sí, dins el bloc d'execució d'habilitats coordinatives, un contingut protoesportiu: “Experimentació d'habilitats motrius bàsiques: desplaçaments, llançaments, equilibris, girs...”. (Departament d'Ensenyament, 1992: 107).

Així, doncs, en la llei del 1970 apareix per primera vegada l'expressió corporal (Coterón, 2008; Coterón y Gil, 2012), associada a l'aleshores anomenada Expresión Dinámica “*que puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.*”. Tot i les ambigüitats de la norma, la pedagogia de l'expressió corporal quedarà, al cap d'uns anys, sota la responsabilitat dels mestres especialistes en Educació Física. Aquesta ‘adscripció’ és, per a Javier Coterón y Javier Gil (2012: 45), “*un hito en nuestro país que parece no tener parangón en el contexto internacional*”.

És en aquest canvi de perspectiva sobre l'Educació Física que apareix l'expressió corporal com un dels seus nous continguts, que s'anirà consolidant en les successives lleis educatives a l'Estat espanyol, la LOGSE, de 1990 y, després, la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 (Coterón i Sánchez, 2010).<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> A Catalunya aquesta consolidació de l'Expressió Corporal a l'Educació Física s'assoleix amb la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), de 2009, consensuada per tota la comunitat educativa.



### 3.3 EL CONCEPTE D'EXPRESSIÓ CORPORAL

#### 3.3.1 La genealogia: de les Arts Escèniques a l'Antropologia

L'origen del terme 'expressió corporal' és de difícil datació però sol ser atribuït al pedagog teatral i director d'escena francès Jacques Copeau, que ja el va utilitzar l'any 1923 a la seva escola del Vieux Colombier. En qualsevol cas, el concepte va ser forjat en el món del teatre com a resposta a una concepció de l'art dramàtic que considerava la paraula pràcticament com l'únic mitjà d'expressió escènica i que s'havia convertit en dominant en la representació per raons molt diverses, entre les que convé destacar-ne dues. Per una banda, el predomini (almenys en el 'gran teatre') d'un model actoral que es remunta a Ciceró i al seu famós tractat *De Oratore* (55 a.C.), en el qual es postula que les qualitats de l'actor són essencialment les mateixes que les de l'orador, centrades en l'eloqüència. Per altra banda, les condicions de la representació, especialment en el Grand Siècle francès, on molt sovint el públic ocupava gairebé per complet l'escenari (Baty i Chavance, 1965) i feia pràcticament impossible la presència de qualsevol element escenogràfic i fins i tot qualsevol mínim desplaçament dels intèrprets sobre les taules: aleshores, la gesticulació –sota pena de colisionar amb algun noble espectador– quedava reduïda al mínim indispensable, generalment a un mer subratllat retòric.

Aquesta situació perviu fins l'any 1759, quan –gràcies als esforços de Voltaire i de l'actor Lekain– es promulga una llei que posa terme a aquesta pràctica cada vegada més asfixiant, però sobretot aberrant des del punt de vista de les noves i revolucionàries idees i pràctiques teatrals que s'estan obrint pas amb l'esperit de la Il·lustració i que troben en Goldoni, Goethe, Lessing, Diderot i Noverre (en el camp de la dansa) els seus màxims representants. Denis Diderot (1713-1784) en la seva coneguda Carta a Mme. Riccoboni (1758) escriu unes paraules que en aquell moment resulten veritablement revolucionàries: el veritable text [dramàtic] és el que porta inscrit en ell mateix la 'pantomima', el gest del personatge. "Reconec de seguida si l'autor l'ha tingut en compte en la seva composició", "perquè sense ell el diàleg ens semblarà coix"

(Melendres, 2006: 465). I afegeix: l'actor no ha d'“interpretar només amb el rostre, sinó amb tota la seva persona” (Melendres, 2006: 466). En un altre text del mateix any (*Discurs sobre la poesia dramàtica*), Diderot encara és més taxatiu: l'autor, més que escriure el “discurs”, ha d'escriure “el gest” (Casas, 1986: 39). En la mateixa sintonia, Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) lloarà l'actriu Sophie Friederike Henseln perquè

“el moment que l'ànima li traspassava, el va expressar amb un lleu espasme, però servint-se únicament del braç paràlitzat; els seus dits van pessigar la roba de la camisa, lleugerament alçada, i van tornar a caure tot seguit, darrer guspireig d'una llum que s'apaga, o raig final d'un sol que es pon”. (Lessing, 1987: 75)

Diderot i Lessing aposten per l'expressivitat del cos i d'aquesta manera revolucionen el món del teatre.

El món de la dansa es desperta al mateix temps. Jean-Georges Noverre (1727-1810), després d'una llarga experiència com a ballarí i coreògraf a París i a Viena, publica el 1760 les seves *Cartes sobre la dansa*, on (a més de reclamar l'aleshores inexistent figura del director d'escena com a responsable màxim de l'espectacle) sosté que la dansa pura ja no té raó de ser sense el concurs de la pantomima, un art –l'art del gest– especialment apte per expressar d'una manera realista els sentiments humans i per representar amb veritat les vivències escèniques. La seva reforma en el terreny de la coreografia –“el ballet pantomímic” o “ballet d'acció”, enfront al ballet extremadament codificat i cada vegada més abstracte– es basa en la introducció dels moviments lliures i espontanis del cos. Noverre es converteix, així, en el predecessor d'Isadora Duncan i la seva dansa expressiva i també de Martha Graham o Merce Cunningham i –més modernament– de Pina Bausch i la ‘dansa-teatre’ (Brozas, 2003; Fàbrega, 2010). En la mateixa línia, François Delsarte (1811-1871) ja havia intentat formular una teoria capaç d'establir la relació entre gest i pensament a partir de les seves observacions sobre el comportament mimic espontani, basat en el principi segons el qual a cada funció espiritual li correspon una funció del cos (Fàbrega, 2010; Langlade i Langlade, 1986).

Aquest interès del nou teatre i de la nova dansa per la gestualitat és general a l'Europa il·lustrada i donarà lloc als primers estudis veritablement científics sobre el comportament corporal, de base antropològica. Entre tots ells, destaca, el de Johann

Jacob Engel (1741-1802), preceptor d'Alexander Humbolt (1769-1859), que sol ser considerat el primer antropòleg modern, autor de *Idees sobre el gest i l'acció teatral* (1785-1786).<sup>46</sup>

L'objectiu d'Engel (1998) era proporcionar un mètode de treball als actors des d'una estètica realista –la del drama, l'alternativa de la burgesia ascendent als gèneres tradicionals–, però l'obra és molt més ambiciosa. Engel (1998) pretén determinar si existeix un llenguatge del gest que no sigui una imitació servil de la llengua parlada, no en el sentit metafòric de 'llengua', sinó amb els mateixos atributs que el llenguatge verbal, amb la mateixa potència i eficàcia, amb capacitat de produir les mateixes figures, com per exemple sinònims i metonímies.<sup>47</sup>

Així, tal com senyala Jaume Mascaró al pròleg de l'edició catalana de *Idees sobre el gest i l'acció teatral*, Engel funda una veritable “teoria de l'expressió”. És el precursor “més notable de la semiologia aplicada al ‘llenguatge del cos’, per dir-ho amb una expressió molt de moda. [...] La seva classificació i sistematització del gest ha pogut ser vista com la primera proposta moderna de construir categories d'anàlisi de la gestualitat” (Mascaró, 1998: 14-15).

Engel, en efecte, distingeix entre gests *pictòrics*, gests *expressius* i gests *indicatius*, subdividint els segons en *motivats*, *anàlegs* i *fisiològics*, classificació que servirà de base per a d'altres més recents, com les d'Efron (1941) i d'Ekman i Friesen (1969), que han esdevingut els principals punts de referència en l'anàlisi del comportament gestual. En qualsevol cas, a diferència de René Descartes (1596-1650) i el seu tractat sobre *Les passions de l'ànima* (1649) (Descartes, 2005), “Engel no construeix un sistema dels afectes basat en la simple introspecció, tot i que aquesta ocupa un lloc important en el coneixement dels sentiments”, sinó en l'observació de la manera com les “modificacions del cos expressen l'ànima” (Mascaró, 1998: 17), i tracta d'elucidar fins a quin punt aquestes modificacions són generals. “És ben cert –diu Engel– que en l'expressió dels seus sentiments, les nacions es diferencien entre si d'una

---

<sup>46</sup> Tot i que el llibre d'Engel té un caràcter fundacional tant pel que fa a la teoria dramàtica com en el camp de la teoria de la comunicació i dels estudis sobre l'expressió del cos, no l'hem vist citat en cap de les obres sobre expressió corporal consultades, ni tampoc en la bibliografia directament relacionada amb la Dramatització.

<sup>47</sup> Engel, en efecte, afirma que existeixen gests sinònims, cosa que –tal com passa també amb les paraules– no significa que siguin absolutament idèntics. De la mateixa manera, hi ha gests metonímics, com per exemple el del “lacaï que quan parla del càstig que li espera està fregant-se l'esquena” (metonímia del tipus efecte per causa).

manera molt colpidora” (Engel, 1998: 58), però tot i així existeix un tret essencial i general en l’expressió d’un mateix sentiment i “és sobre aquests trets essencials, generals i naturals, que són l’últim resultat després d’haver fet abstracció de les diferències individuals de l’home, que [...] caldria establir els principis fonamentals de la teoria de l’art del gest” (Engel, 1998: 61).

Precisament a aquesta qüestió, que revesteix una enorme importància per a la teoria de l’evolució animal i, alhora, per a la didàctica de l’Expressió Corporal i de la Dramatització, dedica Charles Darwin (1809-1882) la seva obra *L’expressió de les emocions en els animals i en l’home* (1872), on –seguint la via oberta per Engel– mira de dilucidar si existeixen emocions universals i formes igualment universals d’expressar-les.

“Me pareció muy importante –dijo Darwin– asegurarme de si se repiten las mismas expresiones y gestos en todas las razas humanas. [...] En la medida en que los mismos movimientos del rostro o del cuerpo expresen las mismas emociones en varias razas humanas diferentes podemos suponer con mucha probabilidad que son verdaderas, es decir, que son innatas o instintivas”. (Darwin, 1984: 47)

Així la qüestió dels signes emotius al camp de l’Antropologia, i sobre la base del material proporcionat per un minuciós qüestionari de setze preguntes, Darwin (1984: 50) també arriba a la conclusió que aquestes expressions universals existeixen: “*De la información así reunida se deduce que el mismo estado de ánimo se expresa a través de todo el mundo con notable uniformidad*”.

En aquest mateix terreny es situa Ray L. Birdwhistell. El seu compendi de diversos treballs sobre kinèsica, *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communications* (1970)<sup>48</sup> neix en part, precisament, de l’obra de Darwin abans esmentada. Birdwhistell se sentia atret per “la teoria simplista que considera que la comunicació ‘verbal’ está sometida a (y es responsable de) la diversidad humana, mientras que la comunicació ‘no verbal’ proporciona una base primitiva y subyacente de (o sería el resultado de) la unidad del género humano” (Birdwhistell, 1979: 35-36).

---

<sup>48</sup> Traduït al castellà sota l’enganyós títol de *El lenguaje de la expresión corporal* (Gustavo Gili, 1979).

Això el va induir a plantejar-se tres preguntes clau –tres hipòtesis– en la seva recerca, que aporta dades d'enorme interès per a la teoria de l'expressió corporal.<sup>49</sup>

Una de les més rellevants es refereix a les extraordinàries possibilitats expressives de l'ésser humà que Birdwhistell (1979: 18), sobre la base d'estudis anteriors, quantifica. Per exemple, *“el número de sonidos diferenciables entre sí que puede producir el llamado aparato fonador puede alcanzar los millares, según el instrumento que se utilice para clasificarlos. El número de posibles combinaciones supera la cifra de átomos que se ha calculado para el universo”*. Tot i així, *“los fonetistas no han encontrado ninguna sociedad cuyos sonidos fonológicos significativos no puedan describirse a partir de un conjunto de 42 símbolos posicionales básicos, todos ellos modificables por entre cinco y diez signos que indican una situación o emisión especiales”* (Birdwhistell, 1979: 18-19). Per altra banda, tot i que el rostre humà

“es capaz de hacer unas 250.000 expresiones distintas, tengo quince símbolos de situación más once señales especiales que bastan para anotar las posiciones significativas de todos los rostros que he visto. Menos de cien símbolos bastan para todos los aspectos quinésicos que yo he estudiado hasta el momento; y esta anotación abarca la actividad de todo el cuerpo en cualquier momento” (Birdwhistell, 1979: 19).

En altres paraules, l'extraordinària profusió de signes expressius tendeix a agrupar-se en estructures comunes a totes les societats i cultures, susceptibles de ser transcrites amb un nombre relativament reduït de signes.

Darwin (1984) tenia raó. Hi ha expressions universals, com per exemple el somriure; cap antropòleg no ha trobat, fins avui, una societat en que no apareixi mai el somriure lligat a situacions positives, amistoses i de plaer. Però a Darwin, com cita Birdwhistell (1979: 38), li faltava matisar alguns punts: *“El término ‘sonreir’ abarca un extenso campo de complejas construcciones quinomórficas que se pueden reducir a sus*

---

<sup>49</sup> Les preguntes són: 1. Determinades classes de comportaments socials, sobretot els gests, l'expressió facial i determinats sons, estan fins a cert punt més pròxims a la base biològica que altres? 2. Tals comportaments són biològicament heretats i, per tant, especialment reveladors com descripcions de la vida emocional de determinats grups o de membres inclosos en el grup? 3. Hi ha sons, expressions i gests concrets que poden estudiar-se *aïlladament* i que són la prova d'aquesta especial predisposició psicològica al marge del context cultural on es presenten?

*componentes estructurales*”. Però, ahora, allò que aquest signe complex provoca en les persones que el veuen no és igual ni sempre, ni a tot arreu:

“No creo que sepamos lo que significa una sonrisa hasta que comprendamos, sociedad por sociedad, su función en múltiples canales y su variabilidad contextual [...] De la misma manera que no hay palabras universales que transporten la misma significación a todo lo ancho del mundo, no existen movimientos corporales, expresiones faciales ni gestos que despierten idénticas respuestas a todo lo ancho del mundo.” (Birdwhistell, 1979: 39)

Els comportaments físics, per tant, no tenen un valor absolut fora del seu context cultural. Però en qualsevol cas, conclou Birdwhistell (1979: 41), “*hemos descubierto que en el sistema de movimiento corporal norteamericano hay acontecimientos similares a palabras, frases y párrafos*”. La pretensió d’Engel no era utòpica: el llenguatge del gest existeix, però no metafòricament (en el sentit en què parlem del ‘llenguatge de les flors’ o del ‘llenguatge del ventall’<sup>50</sup>), sinó com estructura comunicativa. Paul Ekman, creador del codi FACS (Facial Action Coding System), arribarà a idèntiques conclusions a partir d’estudis antropològics realitzats a Nova Guinea: els membres de la tribu dels Fore eren capaços de reconèixer l’expressió de les emocions fonamentals en el rostre –blanc– d’uns homes dels quals n’ignoraven totalment l’existència i l’organització social (Ekman i Rosenberg, 2005).

L’expressió corporal ja no apareix com una simple bandera estètica o ideològica, sinó que respon a la necessitat de comprendre científicament les pautes en què s’inscriu el comportament humà des del punt de vista de l’expressivitat i de la comunicació. Després de tants segles de cos oblidat, submergit en les normes d’una urbanitat que el convertien en un mer cos ‘social’, sorgeix una cultura del cos personal. Aquesta nova individualitat, en comptes d’aparèixer com obscena o pecaminosa tal com prediquen les religions, serà considerada la manifestació d’una naturalitat oposada, tal com volia Rousseau, a l’artificialitat. I consegüentment, magnificarà l’espontaneïtat i s’enfrontarà a tot allò que pugui semblar forçat o imposat, coercitiu, constrenyedor. Dobbelaere i

---

<sup>50</sup> O de molts altres ‘llenguatges’, com per exemple –tots ells han donat lloc a llibres–, el de les plantes, de les portes, de les pedres, de les serps, de les espelmes, de la vinya i del vi, dels ossos, dels morts.

Saragoussi (1974) són exponents d'aquest punt d'inflexió en la consideració de l'expressió corporal i en la seva focalització sobre l'espontaneïtat, tal com veurem més endavant.

De tota manera, al final d'aquest llarg recorregut, la teoria de l'Expressió Corporal deixa oberts dos grans interrogants, estretament relacionats, que són d'una gran importància des del punt de vista de la Dramatització i la seva didàctica: la seva pròpia identitat (què és realment l'Expressió Corporal?) i, consegüentment, el seu objecte: què expressa el cos, quin és el seu llenguatge i quins són els seus signes, els seus codis i la seva sintaxi, atès que la semiòtica teatral no sembla haver establert de manera clara el veritable caràcter del llenguatge de la gestualitat.<sup>51</sup>

### 3.3.2 L'ambigüitat actual del terme 'Expressió Corporal'

La primera de les qüestions esmentades –el no *man's land* en què es mou encara avui l'Expressió Corporal– ja la va perfectament recollir Paloma Santiago (1985: 21): “*El término Expresión Corporal, descuartizado entre profesionales del gesto, los psicólogos y el teatro llamado de vanguardia, se encuentra vacío de sentido*”. Yvone Berge (1977: 105) ja ho havia avançat: “*La expresión corporal es un término comodín que engloba muchas actividades todavía mal definidas, mal situadas entre sí y que se exigen mutuamente*”. Tot i així (o potser per això mateix), l'expressió corporal a partir de la dècada dels 90 es va convertir en una moda, que a diferència d'altres modes segueix pervivint. Les parets del metro i, sobretot avui, les d'internet estan plenes d'anuncis de cursos i curssets que la presenten com una pràctica enriquidora, alliberadora, plena de connotacions filosòfiques o místiques, i a vegades sexuals,<sup>52</sup> i la vinculen a una sèrie de pràctiques tan heterogènies com la defensa personal, les escultures de neu, les tècniques de clown, la gimnàstica, o la dansa hip-hop. Un mateix

---

<sup>51</sup> Així ho afirma, per exemple, Patrice Pavis (1994: 89): “A pesar de las numerosas metáforas del género de ‘lenguaje corporal’, ‘jerolífico del cuerpo’, ‘lenguaje orgánico’, nada demuestra a priori que cuerpo y gesto constituyan un conjunto semiológico divisible en unidades mínimas y recurrentes, basado en una doble estructuración en significantes y significados; nada indica tampoco que la gestualidad cotidiana o teatral constituya un lenguaje gestual con unidades y funcionamiento autónomos, comparable en precisión con los sistemas de las lenguas naturales o con otras semiologías”.

<sup>52</sup> Els comentaris dels alumnes d'un curs anunciat, a inicis del nou segle a la ><http://www.ctv.es/USERS/avicent>< són reveladors d'aquest component sexual: “M'ha semblat molt interessant perquè et relaxes molt i la teva parella pot fer amb tu coses molt interessants”. “Trobar el punt en què tot el teu mecanisme es mogui és estrany. Quan et toquen el punt, saps com començar a moure't”.

curs (de poques hores), convertit en calaix de sastre, serveix per a professionals tan distints com 'docents de qualsevol nivell', alumnes de magisteri, músics, actors, terapeutes ocupacionals i de persones amb deficiències visuals i auditives, fisioterapeutes, assistents socials, psicòlegs i infermers.<sup>53</sup> Té raó Patricia Stokoe (1919-1996): “*Decir solamente ‘Expresión Corporal’ es insuficiente si no se define a su vez la línea, corriente o escuela a que pertenece*” (Stokoe, 1987: 13).

Situada a la cruïlla de la psicologia, de la psicoanàlisi, de la psicomotricitat, de la pedagogia i de la teràpia, l'Expressió Corporal ha estat assumida per discursos tan distints com el filosòfic, el sociològic, l'antropològic, el polític, el teològic, el periodístic i el publicitari, sense sometre'l –habitualment– a cap crítica, sense reparar –per exemple– que, agafat al peu de la lletra, el terme mateix 'expressió corporal' és, tal com diu Mercé Mateu (1992: 58) “un pleonasme, una redundància”.<sup>54</sup>

No és gens estrany, doncs, que, malgrat la seva aparent senzillesa conceptual, l'expressió corporal hagi donat lloc a tantes i tan variades definicions d'ella mateixa. De vegades, les definicions són pràcticament tautològiques –confirmant la idea de Mateu (1992) – com, per exemple, aquestes: “*Una disciplina para la adquisición de un lenguaje corporal propio. [...] Es una **conducta** que existe desde siempre en todo ser humano. És un **lenguaje paralingüístico** por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo*” (Stokoe, 1978: 13); “*Una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del cuerpo, un lenguaje propio*” (Schinca, 1988: 9); o, també, “*Expresión corporal, o sea la expresión mediante nuestro cuerpo, es el lenguaje del cuerpo*” (Aymerich i Aymerich, 1974b: 49).

Altres vegades, les definicions ens remetent al món de la psicoanàlisi: l'expressió corporal, diuen Bossu i Chaleguier, és

“una forma original de expresión, que ha de encontrar en sí misma sus propias justificaciones y sus propios métodos de trabajo. No incluyo, por tanto, ni el baile ni el mimo, ni el psicodrama, aunque puede

<sup>53</sup> És el cas de l'oferta d'una escola privada amb seu a Madrid, que amb un conveni de col·laboració amb el Ministerio de Educación y Ciencia, presenta aquest contingut del curs: “Se trabaja desde la columna, para corregirla y a la vez aliviar tensiones y dolores” (fmovimiento@wanadoo.es). Al nivell superior, en 100 hores repartides en vuit dies, s'ensenya música i percussió, clown, veu, treball amb càmera per veure's i reconèixer-se, boleros, contacontes, dansa, ombres xineses, aprenentatge de coreografies, titelles i circ.

<sup>54</sup> I podríem afegir: hi ha alguna forma d'expressió que no sigui corporal o no ho hagi sigut en algun moment? Més endavant desenvoluparem aquesta idea.



influir profundament en ellos. [Permite] el redescubrimiento de nuestra persona en la riqueza de su vida profunda, más allá de los fantasmas inconscientes”. (Bossu i Chaleguier, 1986: 15)

Yvonne Berge (1977: 105) afirma que l'expressió corporal “*nos hace tomar conciencia de inmensas nostalgias que hemos relegado a lo más profundo de nosotros mismos*”, i altres treballs abunden en la mateixa línia terapèutica, com per exemple, quan s'afirma que “*en la práctica expresiva las propuestas se centran, fundamentalmente, en la búsqueda del equilibrio y la armonía entre la vertiente física y la psíquica*” (Cañizares i Carbonero, 2017: 7).

Jacques Salzer (1984: 17) entén per expressió “*toda emisión consciente o no consciente de signos y mensajes*”, diferenciant-la de la comunicació que és

“todo lo que hace que cualquier signo o mensaje emitido sea recibido por otro, sea comprendido y sentido en la comprensión recíproca [...] permitiéndole así penetrar en un mundo olvidado y perdido a causa de los avances tecnológicos de nuestra civilización, que ha ido olvidando ciertas aptitudes innatas del individuo”. (Salzer, 1984: 17)

Un repàs de la bibliografia fonamental sobre l'expressió corporal mostra nítidament la seva associació amb conceptes com:

- **La vida** (Berge, 1977, 2000; Fux, 1979; Barcons, 1992).
- **La creativitat** (Blasich, 1982; Miranda, 1987; Sefchovich i Wisburd, 1985, 1992; Wiener i Lidstone, 1972; Zimmermann, 1983).
- **L'art** (Aymerich i Aymerich, 1974a, 1974b), i sobretot el **teatral** (Cañas, 1992; Matoso, 1992).
- **Les relacions humanes** (Dropsy, 1982; Santiago, 1985; Pease, 1989).
- **La llibertat** (Pikler, 1985), **el descobriment de la totalitat de l'ésser** (Vishnivetz, 1994) i la **multisensorialitat** (Lebrero, 1990).

Tots aquests eixos conceptuals, transversalitzats, han donat lloc, segons Jacqueline Le Blouin Le Baron (1982), a quatre corrents en la teoria i la pràctica actuals de l'Expressió Corporal:

- a) **Corrent escènic**, proper a les arts de l'espectacle, que posa l'accent en la transmissió al públic d'un missatge a partir de l'aprenentatge d'un solfeig corporal altament elaborat.
- b) **Corrent pedagògic**, que inscriu l'Expressió Corporal en l'esfera educativa, desenvolupant la disponibilitat corporal del nen per facilitar aprenentatges ulteriors.
- c) **Corrent psicoanalític**, que introdueix l'Expressió Corporal en l'esfera de la teràpia psicoanalítica com substitutiu d'altres tècniques clàssiques.
- d) **Corrent metafísic**, en el qual ja no es tracta de restituir una salut perduda, sinó d'avançar en el coneixement d'un mateix a partir del cos, però per transcendir-lo en un "nirvana hipotètic", en una comunió amb allò que és supranatural.

D'un manera semblant, Salzer (1984) classifica les diverses pràctiques de l'expressió corporal en tres grups:

- 1. Les pràctiques que van **de l'expressió corporal en sentit artístic a l'expressió quotidiana**, passant pel coneixement del propi cos, i que inclouen activitats amb finalitats espectaculars (teatre, dansa, mim, etc.) o destinades a una vivència no habitual del cos (ioga, gimnàstica, mímica).
- 2. Les pràctiques que van **de l'expressió corporal centrada en "si mateix", a l'expressió corporal centrada en la relació interpersonal**, o bé dual o bé de grup, i inclouen activitats de caràcter social com "la dansa col·lectiva, els silencis col·lectius, la improvisació grupal, etc."
- 3. Les pràctiques que van **de l'expressió corporal entesa com a formació a l'expressió corporal entesa com activitat lúdica i de lleure**, passant per l'expressió corporal entesa com teràpia, com via de reeducació o reequilibri relacional per a un major coneixement de "les circumstàncies que han contribuït a moldejar el caràcter, la disponibilitat corporal o la 'imatge corporal' de l'individu".

Aquestes diferenciacions –no sempre aclaridores–reflecteixen la desorientació general sobre el concepte i la seva propensió a convertir-lo en una mena de salsa apta

per als menús més dispars. És un conducta o un llenguatge? Un mètode d'introspecció o d'expressió? Una pràctica o una ciència? Una ciència o una disciplina? Una disciplina o una assignatura? No ho sabem. Així, allò que a primera vista sembla un concepte clar – l'expressió corporal és l'expressió del cos– es fa cada vegada més complex, per no dir confús. Aquesta confusió apareix sobretot a l'hora de determinar l'objecte de l'Expressió Corporal.

### 3.3.3 L'objecte de l'Expressió Corporal

Per estrany que pugui semblar, la literatura sobre l'Expressió Corporal no sempre és explícita sobre el seu propi objecte, donant per descomptat que *el cos expressa el cos*, i posant l'accent en el **sentir** més que no pas en l'**expressar**. N'és un exemple –entre molts– l'article de Lluïsa Cortada (1994: 80), on s'afirma que les activitats d'expressió corporal “*son las que favorecen sentir el cuerpo, los objetos, los otros, los sentimientos, sensaciones, movimientos y, a partir de motivos de trabajo, experimentar actividades de imaginación y fantasía, expresar y crear, con creatividad*”.<sup>55</sup> Però fins i tot quan es posa l'accent en l'expressió, el seu objecte és vague i difús. Tomás Motos (1983: 51), tot i ser un dels millors especialistes en la matèria, ho posa de manifest: l'expressió corporal – diu– és “*un conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica*”.<sup>56</sup> Ara bé: ¿és suficient parlar d'un ‘contingut de naturalesa psíquica’ com a fet diferenciador de l'expressió corporal enfront d'altres formes d'expressió? ¿No s'utilitza també el dibuix en nombrosos tests psicològics per revelar estructures psicològiques invisibles? Gairebé ningú no respon a la pregunta fonamental: si expressar prové d'esprémer –del llatí *exprimere*: ‘treure o pressionar cap enfora’–, què espremem o expressem amb el cos?

---

<sup>55</sup> El text és revelador de la notable confusió que regna en aquest terreny. I no només perquè “crear, amb creativitat” és una absoluta redundància, sinó perquè es presenta l'expressió corporal com una disciplina destinada a “sentir el cos” (oblidant que el cos és el que sent i que els esforços s'han de dirigir a impedir que no ho faci) i, a més, a sentir “els objectes, els altres, els sentiments, [les] sensacions, [els] moviments”. Dir que les sensacions són sentides constitueix una nova redundància; els moviments tampoc no se senten, sinó que s'executen i, com a molt, sentim les conseqüències de la seva execució (cansament, cruiximents, plaer, etc.).

<sup>56</sup> Una definició que converteix l'expressió corporal en el subjecte (aquell que utilitza) i el cos humà en el predicat (aquell que és utilitzat).

El llibre *Los contenidos de la expresión corporal* (Learreta, 2005: 28-29) aborda directament la qüestió de fons. Després d’afirmar que “la acción de expresarnos da idea de sacar de dentro” i que “*el sujeto se expresa continuamente en cualquier momento de su vida*”, que expressar-se “*implica tomar conciencia de lo que sucede en nosotros, de cómo reaccionamos ante lo que vivimos y cómo lo vivimos*”, que “*la expresión no se queda sólo en la manifestación corporal y motriz de uno mismo*” i que de vegades té un altre component –“*ser comprendido por los demás, así como comprender*”, obrint així l’acte expressiu a la seva dimensió comunicacional–, després de totes aquestes afirmacions, el llibre estableix que la dimensió comunicativa té una doble direcció:

“...por una parte **del movimiento hacia la emoción** mediante la construcción de un motor expresivo personal que capacite al sujeto del [en el] conocimiento propio de lo que aporta cada actitud corporal, cada gesto, cada movimiento o cada sonido; y por otra, **desde la emoción al movimiento**, lo cual supone aprender a expresar ideas, sentimientos, recuerdos, etc., que pertenecen al mundo interior del ejecutante, y que encuentran una vía de escape a través del movimiento más oportuno en cada caso”. (Learreta, 2005: 36)<sup>57</sup>

Encara que no es digui explícitament, queda clar que allò que expressa el cos –en general inconscientment–<sup>58</sup> són les emocions: el cos, quan s’expressa –i el cos s’expressa sempre, fins i tot quan dorm– expressa emocions. O sensacions. Ara bé, en la teoria de l’expressió corporal, hi ha una manca gairebé absoluta de clarificació sobre aquests termes que es detecta en el fet que:

---

<sup>57</sup> Michael Chejov, sobre la base que es pot anar de l’emoció al sentiment o viceversa, en un mecanisme similar al dels vasos comunicants (si mantenim el cap cot durant molta estona acabarem per posar-nos tristos), va elaborar la teoria del ‘gest psicològic’ o ‘gesticulació psicològica’ (GP). Està basada en el fet que “la potencia del movimiento remueve nuestro poder volitivo en general; la *clase* de movimiento despierta en nosotros un *deseo* definido correspondiente, y la cualidad del mismo movimiento evoca nuestros *sentimientos*” (*Al actor*, 1987: 77).

<sup>58</sup> Dewey (1895) deia que “*lo que llamamos expresión (desde el punto de vista del que tiene la experiencia) no existe. Lo llamamos expresión cuando lo vemos desde el punto de vista de un espectador [...] Para un espectador, mis movimientos coléricos son expresiones –signos, indicaciones–; pero sin duda no lo son para mí. Calificar estos movimientos principalmente como expresiones es caer en la falacia del psicólogo: es confundir el punto de vista que observa y explica con el hecho observado*”. (Dewey, John: *Theory of emotion*. Citat per Calhoun i Solomon (1989: 170). Així doncs, el problema no és expressar-se; no és aprendre a cridar quan alguna cosa ens fa mal o ens proporciona un gran plaer o a riure quan alguna cosa ens sembla graciosa o a plorar quan se’ns fa un nus a la gola. El ‘problema expressiu’ –per dir-ho així– sorgeix quan estem al davant d’altres persones.

- S'ignoren no sols les bases històriques del concepte, sinó també l'aparell conceptual –les bases teòriques– de la disciplina (Engel, Darwin, Dewey, Birdwhistell).
- Fins i tot quan s'explicita que l'expressió del cos és l'expressió de les seves emocions, no s'entra mai en la qüestió de fons. La pregunta que es formulen al seu llibre els esmentats Calhoun i Solomon (1989) –què es una emoció?– no és abordada enlloc. Hi ha alguna diferència entre les emocions, els sentiments, els estats d'ànim i les sensacions?<sup>59</sup> Són expressables en elles mateixes, o bé l'observador al qual al·ludeix Dewey (1895) només en veu els signes sense entendre'n les causes?<sup>60</sup>

De fet –i això és de suma importància en la clarificació dels conceptes que exigeix la didàctica de l'Expressió Corporal i, consegüentment, de la Dramatització–, només en presència de “l'altre” el gest es converteix en signe, és a dir, en element d'un llenguatge susceptible de ser llegit en nom d'un conjunt de regles prèviament establertes. O tal com volia Engel, en element d'una sintaxi que fa possible un procés d'escriptura-lectura, d'emissió-recepció. Només aleshores, quan podem ser vistos (o més exactament, quan creiem que podem ser vistos), la nostra expressivitat es fa al mateix temps conscient i perillosa, fins al punt que pensem que pot arribar a traïr-nos, delatant alguna cosa que voldríem mantenir oculta. Això significa que, en la vida quotidiana, l'expressivitat corporal està travessada per una enorme contradicció: la voluntat de ser vistos sense ser descoberts, la de ser visibles i invisibles, audibles i inaudibles al mateix temps o en temps successius. I per tal de resoldre aquesta contradicció, el cos genera un 'llenguatge' propi, que examinarem a continuació.

---

<sup>59</sup> Learreta (2005: 27), per exemple, es limita a reproduir la definició del diccionari de la RAE, segons el qual l'emoció és “*un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión*”, i la de sensació (“*efecto o impresión derivada, originada o procedente de la información que nos llega a través de los sentidos*”). La definició d'estat d'ànim no apareix per enlloc, com tampoc la de sentiment. De fet, es silencia el llarg debat que s'origina a partir de la *Poètica*, l'*Ètica a Nicomac* i la *Retòrica* d'Aristòtil, on es postula el caràcter psicosomàtic de les emocions enfront d'altres visions –com per exemple la de Descartes– que només considera les emocions des d'un punt de vista somàtic.

<sup>60</sup> La sensació de set prové d'un excés de sals que dona lloc a una acció –beure– sense que sapiguem racionalment, ni ens importi gaire, el seu veritable origen: la sensació és una intermediària entre un desequilibri d'ordre bioquímic i un comportament destinat a restablir-lo. Quan fugim al davant d'un lleó, no expressem ni representem l'emoció de la por, sinó que reaccionem enfront a un estímul: no tenim consciència d'expressar, ni pretenem fer-ho. Des d'aquesta òptica, podríem dir que el Robinson de Daniel de Foe només comença a expressar-se quan arriba a l'illa el 'salvatge' Divendres que li serveix de mirall.

### 3.3.4 Les dues grans qüestions pendents de l'Expressió Corporal

Deixant de banda la seva condició de 'calaix de sastre' –expressió que apareix freqüentment en els llibres sobre la matèria–, l'Expressió Corporal s'enfronta, al nostre parer, a dues grans qüestions encara no resoltes ni en la teoria ni en la pràctica: encara més, sovint ni tan sols són plantejades. Les dues són d'una importància decisiva en les activitats de Dramatització (i fins i tot en la seva definició) i per això mateix val la pena esmentar-les encara que sigui superficialment.

#### 3.3.4.1 *El problema de l'anomenat llenguatge corporal*

No entrarem aquí a tractar de determinar amb rigor què és un llenguatge, un terme devaluat pel seu ús abusiu, per una tendència cada dia més generalitzada a dotar de 'llenguatge' qualsevol cosa (les flors, els ventalls, el disseny gràfic, els pòsits del cafè), com si aquesta fos una marca de distinció intel·lectual, i que també s'aplica a manifestacions que no són realment un llenguatge, com per exemple el teatre, que utilitza molts llenguatges sense ser-ho ell mateix.<sup>61</sup> Sí que val la pena, en canvi, subratllar que tots els defensors de l'existència d'un llenguatge corporal autònom s'esmercen a definir-lo en negatiu, és a dir, per oposició al no-corporal (oral, no parlat) en una operació similar –com veurem– a la dels teòrics de la Dramatització que la defineixen per oposició al teatre –o més exactament a un determinat tipus de teatre.

La separació entre els dos llenguatges (com si la veu sorgís d'un òrgan immaterial que no pertany al cos) té una enorme transcendència en el camp de l'Expressió Corporal i, consegüentment, en el de la Dramatització. Prové, de vegades, d'un propòsit didàctic perquè, certament, és possible –fins a un cert punt molt discutible– exercitar la veu sense exercitar la resta del cos, però sovint neix d'un desconeixement dels mecanismes que entren en joc en l'emissió de la veu articulada.<sup>62</sup> Té, però, una sòlida fonamentació

---

<sup>61</sup> Abellan (1983: 139) defineix la representació com l'organització d'una "complexa trama de llenguatges". El seu llibre *La representació teatral* porta, precisament, el subtítol de *Introducció als llenguatges [en plural] del teatre actual*. És per aquesta raó que Roland Barthes (1967: 50) va poder forjar la seva coneguda frase: "la teatralitat és una espessor de signes", signes que, pertanyen –per dir-ho així– a 'llengües' i 'cal·ligrafies' diferents.

<sup>62</sup> El diafragma és un múscul més del cos, lligat a la resta dels músculs des d'una posició central (dominant), atès que és el que separa la cavitat toràctica de l'abdominal.

científica. A partir de l'any 1956,<sup>63</sup> s'obre pas (seguint, de fet, les petges d'Engel i de Darwin) la idea que el gest té una certa autonomia 'lingüística' enfront de la paraula o, per dir-ho així, una *expressivitat independent i universal* –molt més universal, en tot cas, que la paraula, sotmesa a les barreres lingüístiques.

Els intents per diferenciar amb el màxim rigor científic els dos tipus de llenguatge són múltiples. Sebastià Serrano, per exemple, a *La semiòtica* (1981), les estableix així:

1. El llenguatge verbal es mou en la successió, és seqüencial, mentre que el 'llenguatge' no verbal ho fa en la simultaneïtat. La unitat verbal és discreta (no contínua) mentre que el discurs no verbal és continu.
2. El llenguatge verbal utilitza com canal comunicatiu l'auditiu, mentre que el no verbal, a més de l'auditiu (entonació, to, cadència, coloració de la veu, etc.), utilitza bàsicament el canal visual.
3. El llenguatge verbal té la propietat de la retroalimentació, en el sentit que som capaços d'escoltar-nos mentre parlem.
4. El llenguatge verbal té la propietat semàntica; tota paraula fa referència a una entitat exterior a ella, conceptualitzada de forma operatòria en els diccionaris.
5. El llenguatge verbal és reflexiu, gaudeix del recurs de la flexibilitat (jo puc parlar del llenguatge a través del llenguatge), mentre que és més difícil intentar comentar el cos amb el propi cos; la major part de les vegades es necessita la paraula per reflexionar sobre el cos.
6. El llenguatge verbal admet i fa possible la traducció a altres sistemes, propietat menys patent en l'expressió corporal.

Patrice Pavis (1998: 509), a l'article consagrat a "Visual i Textual" (on aquest últim terme és pres com sinònim d'oral), també destaca –com Serrano–, més que no pas veritables oposicions, complementarietats entre els dos canals d'emissió de signes.

---

<sup>63</sup> Data en la qual, segons Knapp (1995: 10), el terme 'llenguatge visual' apareix per primera vegada al títol d'un llibre amb *Non verbal Communication: Notes on the Visual Perception of Human Relations* (1956), del psiquiatra Jurgen Resch i el fotògraf Weldon Kees.

**Quadre 3.** Comparació entre allò que és Visual i allò que és Textual

<b>Visual</b>	<b>Textual</b>
1. Principi de simultaneïtat	1. Principi de successivitat
2. Figures i colors en l'espai	2. Sons articulats en el temps
3. Contigüïtat espacial	3. Continuitat temporal
4. Permanència possible de la imatge	4. Fugacitat del text dit
5. Comunicació directa per ostensió (mera mostra-ció o exhibició)	5. Comunicació mediatitzada per un narrador (actor), per un sistema de signes arbitraris
6. Facilitat de distingir els indicis visuals	6. Dificultat de distingir els índicis auditius
7. Possibilitat d'una descripció dels objectes	7. Possibilitat d'una narració dels episodis
8. Possibilitat de fixar en allò que és visual significats procedents de la paraula	8. Possibilitat d'explicació del text en relació amb elements visuals
9. Indicacions immediates sobre la situació d'enunciació	9. Situació d'enunciació que ha de ser recons-tituïda
10. Dificultat per verbalitzar el signe visual	10. Dificultat per diferenciar (concretitzar) el text.

Tot i que Serrano es vegi obligat a matisar algunes de les seves proposicions,<sup>64</sup> tot i que Pavis (1998) forci la comparació assimilant textualitat a oralitat, aquesta mena de teoritzacions, basades en els canals d'emissió i de recepció dels signes del llenguatge, tenen l'inconvenient de plantejar la qüestió com un litigi entre els dos sentits majors –la vista i l'oïda, el cos mut versus el cos oral– i obliden d'una manera reductora que el cos 'parla' i 'escolta' –també– a través de l'olfacte, del gust i, sobretot, del tacte.<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Reconeix, enfront a la proposició 3, que també existeix una propiocepció que retro-alimenta i que ens informa sobre els nostres moviments o absència de moviments. Admet, enfront a la proposició 4, la possibilitat d'establir un inventari detallat d'actituds, postures i gests tot i que encara no s'hagi aconseguit. Reconeix que, malgrat que no sigui ni fàcil ni freqüent, és possible 'comentar' un gest amb un gest, és a dir convertir-lo en un metallenguatge, i que encara que sigui més difícil traduir un gest en un altre gest que traduir una paraula a una altra paraula, sovint ho fem.

<sup>65</sup> Altres teoritzacions, en canvi, eviten l'escull dels canals d'emissió. Per exemple, Jaume Melendres, sobre la base que "l'audibilitat [o no audibilitat] dels signes no es cap criteri diferenciador entre un llenguatge corporal i un altre llenguatge que –en el rigor de la pura simetria lèxica– seria incorporal", proposa diferenciar els dos tipus de llenguatge segons un altre criteri, el de la permanència dels signes. "El llenguatge corporal –diu Melendres– és aquell que utilitza signes, siguin de l'ordre que siguin, i sigui quin sigui el seu canal de recepció (la vista, l'oïda, l'olfacte o el tacte), que només adquireixen significat mentre l'emissor els està emetent, i no a partir dels seus elements reproductors (la fotografia, el vídeo, la



Mark L. Knapp (1995: 11) ja havia avisat, el 1980, de l'existència de tres grans mites associats a la comunicació no verbal:

- El mite de l'aïllament, “*que ve en el sistema no verbal una entidad distinta y aislada de la totalidad del sistema de comunicación humana*”.
- El mite de la clau de l'èxit, “*que sostiene que la comprensión de la comunicación no verbal es algo así como un elixir mágico que asegura el éxito en las relaciones interpersonales*”.
- El mite del significat únic que “*se basa en el supuesto que cuando estamos ante una señal no verbal particular (una cabezada, por ejemplo), podemos con toda seguridad asociar ese comportamiento con un significado determinado*”.

L'exclusió de l'oralitat de l'àmbit de l'autèntica expressivitat humana –tot i que contradiu alguns testimonis científics dels estudiosos del gest<sup>66</sup> ha generat una literatura (i un negoci) que, parafrasejant una famosa frase, postula que “el cos és el missatge”. Només cal veure, en aquest terreny, el llibre de Julius Fast (1971), ple de consells ‘pràctics’ portadors d'elementals prejudicis sexistes.<sup>67</sup> O el llibre de E. Thiel, que parafraseja una altra coneguda frase –“Una imatge val més que mil paraules”– i la reconverteix en *El lenguaje del cuerpo revela más que las palabras* (1993). O el llibre de Flora Davis, *Inside Intuition – What we Knew About Non-Verbal Communication* (1971), presidit per una confessió personal que va exactament en aquest sentit (“*Pertenezco a la clase de personas que no confía plenamente en el teléfono [...] porque*

---

pel·lícula, el disc). En altres paraules, el llenguatge del cos sempre és un llenguatge en viu i en directe i, per naturalesa, efímer”. En canvi, afegeix, “el llenguatge no corporal és aquell que, encara que per produir els seus signes hagi exigit inevitablement la intervenció d'un cos, no necessita la seva presència per aconseguir que els signes siguin interpretats i ha adquirit [...] una autonomia deslligada del cos. Entren en aquest terreny la literatura, les arts plàstiques [...] i l'art de la composició musical (no el de l'execució). [...] El llenguatge no corporal sempre és un llenguatge ‘diferit’. Encara que el pintor Velázquez sigui mort, les seves *Meninas* continuen parlant” (Melendres, 2000: 87-88). De la mateixa manera, podríem afegir, les marques urinàries de territori que deixen els mamífers, malgrat el seu fort component ‘corporal’, són un altre exemple de llenguatge no corporal: es deixen, precisament, per avisar d'una presència sense cos, igual que els poemes, les cartes d'amor, els cors tatuats a l'escorça dels arbres o pintats a les parets.

<sup>66</sup> Com per exemple el de Birdwhistell (1979). Els seus estudis sobre cinèsica van començar, precisament, quan durant una estada entre els kutenai (comunitat índia de Kentucky, USA) per estudiar els seus sistemes de parentiu, va començar a plantejar-se les relacions entre les paraules i la parla, i entre les paraules i el comportament social” després de constatar que la conducta gestual d'un kutenai variava en funció de la llengua que parlava en cada moment –la seva o l'anglès– i això fins tal punt que un observador avesat (kutenai, és clar) podia distingir des de molt lluny, i sense sentir-lo, l'idioma que estava utilitzant. D'aquesta manera, Birdwhistell descartava una concepció de l'expressió corporal basada en la dissociació de la parla i el gest.

<sup>67</sup> Per exemple, com s'ho ha de fer una noia perquè els nois la treguin a ballar (Fast, 1971).

*por teléfono no puedo estar segura de lo que realmente quiere decir la otra persona. Si no puedo verla, ¿cómo puedo adivinar sus pensamientos?*") (Davis, 1976: 11) i ens incita a creure que el fet que els gests siguin sovint menys conscients que les paraules implica que són més sincers. Allan Pease (1993: 23), que encara no havia descobert les enormes possibilitats dels xats en matèria de mentides, ho corrobora: "*Lo más cómodo para mentir es el teléfono*". Però Pease encara va més lluny. Al seu llibre més difós, que pel títol ens remet al món de les màncies i les endevinacions (*Body Language. How to read other's thoughts by their gestures*, 1981),<sup>68</sup> no solament afirma que "*el cuerpo nos delata*" –com si el nostre cos fos un enemic que ens pot portar a la perdició–, sinó que eleva la gestualitat a indicador infal·lible d'estructures psicològiques generals i permanents: "*Los que habitualmente se frotan la nuca tienen tendencia a ser negativos y a criticar, mientras que los que suelen frotarse la frente para no verbalizar un error son personas más abiertas y con las que se trabaja más fácilmente*" (Pease, 1993: 67). Són, de fet, afirmacions emparentades amb aquelles que, fa unes dècades, relacionaven la primesa o l'obesitat amb determinats trets de la personalitat, o amb els estudis de Lombroso i de Lavater, que correlacionaven la forma i la dimensió del crani amb la tendència dels individus a delinquir.<sup>69</sup>

Aquesta mitificació (i mistificació) del cos silenciós –segons la idea que és més fàcil enganyar a un oient que a un vident, a un cec que a un sord–, té un fort component ideològic, en la mesura que no fa altra cosa que reproduir la vella enemistat judeo-cristiana entre l'ànima i el cos, tot i que inverteixi els papers tradicionals: ara el cos silenciós, abans considerat impur, apareix com la forma més neta i autèntica d'expressió i, en canvi, el cos elocutiu (la paraula, el logos, el verb) es fa sospitós de presumpta hipocresia. Perquè aquesta hipocresia no es fa extensible al gest, tal com proposa Goffmann (1979: 31) amb un sentit comú inapel·lable: "*Hemos de prever que si el individuo puede dar una interpretación de lo que se propone físicamente mediante un*

---

<sup>68</sup> Traduït al castellà el 1993: *El lenguaje del cuerpo: cómo leer el pensamiento de los demás a través del gesto*.

<sup>69</sup> Aquesta mena de creences pseudocientífiques pot tenir greus conseqüències per a la humanitat. Segons conta Darwin, el capità del Beagle –fervent seguidor de Lavater– va estar a punt de no acceptar-lo com a company de viatge (i de cabina) perquè, convençut com estava que podia jutjar el caràcter d'un home per les seves faccions, "dubtava que algú amb un nas com el meu tingués l'energia i la determinació necessàries per al viatge". No cal dir que Darwin en la seva anàlisi de les emocions animals i humanes (enteses com un sediment de l'evolució) fa una descripció molt més acurada de l'expressivitat alhora que n'explica els orígens des del punt de vista de l'evolució.

*gesto del cuerpo, entonces también podrá dar lugar a malas interpretaciones si se lo propone*". Són evidències que, sens dubte, l'experiència quotidiana confirma: el quequeig revela nerviosisme; l'alegria intensa sol donar lloc a una imprecisió elocutiva i a errors fonètics. El fet que sovint 'no trobem paraules' per expressar la nostra emoció, indica que normalment les nostres paraules també expressen emocions. Els *lapsesus linguæ* eren, per a Freud, una de les fonts més fecundes per a l'exploració del subconscient i –en la mateixa línia psicoanalítica– els surrealistes van cultivar l'anomenada escriptura automàtica. D'altra banda, tothom sap que existeixen professionals de la simulació corporal –els actors i les actrius– i que una gran part de la història sexual i social de les dones s'ha bastit sobre la base de la possibilitat de mentir corporalment, fins i tot en situacions tan extremes com la de l'orgasme.

Tot i així, aquesta separació entre el cos i el no-cos s'ha convertit en un principi pedagògic de l'Expressió Corporal.<sup>70</sup> La fan seva molts dels teòrics de la Dramatització. Per exemple, Cervera (1996: 18): "*Los recursos expresivos integradores [en la Dramatización] son: la expresión lingüística, la expresión corporal...*"; o també Rooyackers (2007: 20) quan afirma que "*los juegos de dramatización desarrollan la expresión oral y física*". Però sobretot, tal com veurem més endavant, l'adopta el disseny curricular de la Generalitat de Catalunya en l'àrea d'Educació Física<sup>71</sup>.

### 3.3.4.2 *El problema de les anomenades 'Tècniques d'Expressió Corporal'*

Una situació similar a la del concepte de llenguatge la trobem pel que fa l'ús del terme 'tècnica', que sovint s'utilitza amb un sentit tan genèric i contradictori que queda buit de contingut real. La major part dels programes i manuals solen incloure un apartat que, sota aquest nom –'Tècniques'–, comprèn pràctiques tan diverses com el mim, els

<sup>70</sup> Amb algunes excepcions notables. Marta Schinca (1988), en la mateixa línia que Birdwhistell (1979), posa l'accent en les relacions entre so i moviment, atès que l'estudi de les manifestacions vocals també les incorpora en la disciplina de l'expressió corporal. En el camp més específic de la Dramatització (o més exactament, de l'Expressió Dramàtica), Gisèle Barret (1991: 210-211) també separa l'activitat d'un taller en dues grans formes: el moviment i la paraula. De tota manera, Barret no converteix aquesta separació en un principi, sinó que contempla la possibilitat i la necessitat d'inventar exercicis que privilegin o bé la paraula o bé el moviment o que els combinin en dosis diferents.

<sup>71</sup> Decret 94/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n°1593 de 13 de maig de 1992, pàg. 2733. Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n°1593 de 13 de maig de 1992, pàg. 2740. Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n°1593 de 13 de maig de 1992, pàg. 2758.

titelles i marionetes, les màscares, les ombres xineses, el teatre, la dansa, el folklore, etc. i gairebé mai, tal com hem vist anteriorment, l'expressió oral. Ara bé, totes aquestes activitats i pràctiques són realment tècniques de l'expressió corporal? ¿El teatre és una tècnica, o bé és un art (un mitjà d'expressió i comunicació amb una intencionalitat estètica) que recorre a una diversitat de tècniques (escenogràfiques, actorals, dramaturgiques)? ¿L'expressió corporal és una tècnica teatral o, viceversa, el teatre (i la dansa o el ball) són tècniques de l'expressió corporal? ¿No es podria dir, inversament, que el mim o la dansa, per exemple, són formes artístiques (en últim terme, codis de simulació representativa socialment acceptats) que exigeixen un bon nivell tècnic en Expressió Corporal? En altres paraules: si les tècniques de l'Expressió Corporal són en darrer terme les del teatre (mim inclòs) o les de la dansa, ¿per què no anomenar-les, directament, tècniques teatrals o coreogràfiques?

Estem, sens dubte, en presència d'un 'peix que es mossega la cua' –les tècniques de l'Expressió Corporal són les del teatre i la dansa, i aquestes, per la seva banda, són les tècniques de l'Expressió Corporal–, i se la mosseguen tant, que de vegades, autors com Corpas, Toro i Zarco (1994: 144), arriben a la pura tautologia: “Las actividades de expresión corporal son Expresión Corporal [sic], Danza, Mimo y Expresión dramàtica”. De fet, la causa d'aquest confusionisme rau en l'automatisme amb què es fa servir la paraula (com passa amb tantes altres, com per exemple, 'espontaneïtat' o 'creativitat'), sense una mínima definició prèvia.

La teoria de l'Expressió Corporal té pendent de resolució aquestes dues qüestions que són fonamentals en la mesura que damunt d'elles s'edifica tot l'entrellat de pràctiques i d'exercicis, de programes i de didàctiques: caldria dilucidar si existeix realment un llenguatge corporal (més enllà de la gramàtica que pretenia establir Engel) i, si realment les Tècniques d'Expressió Corporal també existeixen o són simplement continguts relacionats amb alguns aspectes de l'educació psicomotriu, aplicats a la comunicació interpersonal. En qualsevol cas, l'ambigüitat del terme tècnica també s'estén, com és fàcil imaginar, al camp de la Dramatització: només un dels autors examinats en aquest treball, Georges Laferrière (1997a), ens n'ofereix una definició precisa.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> “Una técnica es un conjunto de procedimientos aplicados metódicamente (ejemplo: trabajar el cuerpo con la técnica de Jacques Lecoq). La técnica se dirige a la práctica por medio de los procedimientos

### 3.3.5 L'Expressió Corporal en el sistema educatiu de la Comunitat Autònoma de Catalunya.

Tal com hem assenyalat abans, l'Expressió Corporal entra al sistema educatiu espanyol (i consegüentment al català) amb la promulgació de la Ley General de Educación (1970), associant-la a l'educació motriu dins l'àrea d'Expressió Dinàmica per a la primera etapa d'EGB. La seva presència real coneix, però, moltes dilacions a causa, sobretot, de la indefinició legal en el camp curricular i en el de la formació del professorat que ha d'impartir la matèria. Caldrà esperar fins l'any 1977 per trobar les primeres regulacions, amb la publicació de l'ordre del 13 de juny que conté les directrius per a l'elaboració dels plans d'estudi de les Escoles Universitàries del professorat d'EGB,<sup>73</sup> on apareix l'assignatura Didàctica de l'Educació Física –amb la possibilitat d'afegir continguts relacionats amb l'Expressió Corporal– i fins a mitjans dels anys 80 per a la introducció als plans d'estudi de l'assignatura Expressió Dinàmica o Expressió Corporal. D'aquesta manera, la pedagogia de l'Expressió Corporal queda sota la responsabilitat dels mestres especialistes en Educació Física, sigui quina sigui l'àrea del currículum escolar on cada Comunitat la situï.<sup>74</sup>

Però, és sens dubte la LOGSE, una llei que –malgrat les seves deficiències– tindrà la virtut de contemplar l'Expressió Corporal com un aspecte bàsic de l'Educació Física i **no** – ho subratllem perquè ho considerem d'un gran encert– de l'Educació Artística. Per primera vegada aquest concepte es contemplarà com un bloc de contingut, amb la mateixa rellevància que els altres blocs. Potser aquesta és una de les aportacions més innovadores de la LOGSE quant als continguts de l'Educació Física.

---

(ejemplo: desplazarse en el espacio, andar...). Se le atribuye el poder de producir o reproducir un resultado” (Laferrière, 1997a: 78).

<sup>73</sup> En l'Ordre de 13 de juny de 1977 (BOE núm. 151, de 25 de juny) “Orden sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica”: “Para garantizar la adquisición, por el Profesorado de Educación General Básica, de los conocimientos y experiencias que requiere el desarrollo de la capacidad físico-deportiva de los estudios del nivel de Educación General Básica, los planes de estudio incluirán como asignatura común a todas las secciones la Didáctica de la Educación Física.”

<sup>74</sup> Coterón (2008: 169) explica que aquesta tendència a situar l'Expressió Corporal en l'àmbit de l'Educació Física apareix a mitjans dels anys 70 a l'INEF de Madrid amb la inclusió al pla d'estudis d'una assignatura de Expresión Dinámica, impartida principalment, però, “por profesionales provenientes del campo de la música”.

A continuació, examinarem, la presència de l'Expressió Corporal (o continguts que hi estan relacionats) a l'ordenació curricular catalana de la LOGSE, període en què s'inscriuen una part important dels llibres del nostre treball.

### 3.3.5.1 En l'etapa d'educació infantil

En aquesta etapa, el currículum de l'àrea 1 ("Descoberta d'un mateix") conté un bloc de continguts procedimentals –el setè, d'un total de vuit– dedicat a l'"Expressió i manifestació corporal", i un segon bloc –el vuitè– dedicat a "Imitació, imaginació i simulació".

**Quadre 4.** Continguts i objectius d'Expressió Corporal en el disseny curricular d'Educació Infantil<sup>75</sup>

	<i>1r nivell de concreció</i>	<i>2n nivell de concreció</i>
<i>Continguts</i>	7. Expressió i manifestació corporal. 8. Imitació, imaginació i simulació.	7. Expressió i manifestació corporal. - Expressió i manifestació d'emocions i situacions. 8. Imitació, imaginació i simulació. - Imitació i imaginació. - Joc simbòlic.
<i>Objectius terminals</i>	7. Expressió i manifestació cultural. <b>7.1. Mostrar les emocions, els interessos i les preferències utilitzant el llenguatge corporal com a mitjà d'expressió i comunicació.</b> 8. Imitació, imaginació i simulació. <b>8.1. Reproduir, mitjançant el joc simbòlic, escenes quotidianes reals o de ficció.</b> 8.2. Manifestar, per mitjà de <b>dramatitzacions</b> , la capacitat de moure's en el medi social de les persones adultes.	7. Expressió i manifestació cultural. - Mostrar les pròpies emocions, interessos i preferències amb l'actitud corporal i l'expressió verbal. - Utilitzar el llenguatge corporal o verbal per expressar l'acció personal, la possessió dels objectes i les pròpies vivències. 8. Imitació, imaginació i simulació. - Imitar models coneguts quan aquests hi són presents. - Experimentar pautes de comportament. - <b>Reproduir accions de la vida quotidiana.</b> - Manifestar un procés d'adaptació a la pròpia realitat social.

<sup>75</sup> Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (1993: 29, 59). Aquest i els quadres curriculars següents estan confegits recollint per a cada etapa els continguts (i en alguns casos els objectius) de l'Expressió Corporal a fi de confrontar els dos nivells de concreció (que apareixen separats en els documents originals) i facilitar així una visió més clara de l'esquema curricular normatiu (primer nivell) i del suggerit a tall d'exemple (segon nivell). La numeració dels diversos apartats és la que apareix en el corresponent document de la Generalitat de Catalunya. En negreta (pròpia), els continguts i objectius que fan referència a la Dramatització, que seran analitzats més endavant.

### 3.3.5.2 En l'etapa d'Educació Primària.

L'estructura d'aquesta àrea és, lògicament, distinta de l'anterior i s'hi introdueix una sèrie d'àrees noves, més basades en els camps de saber que no pas en grans camps de desenvolupament bàsic. Les noves àrees són la Llengua, les Llengües estrangeres, el Coneixement del medi social i cultural, el Coneixement del medi natural, l'Educació artística (música), l'Educació artística (visual i plàstica), les Matemàtiques i l'Educació Física. L'Expressió Corporal surt de l'àrea "Descoberta d'un mateix" i queda situada en aquesta darrera àrea amb els continguts que queden reflectits en els quadres 4, 5, 6, 7 i 8.

**Quadre 5.** Objectius generals, continguts i objectius terminals relacionats amb l'Expressió Corporal en l'Educació Primària

<i>Objectius generals</i>	<i>Continguts</i>		<i>Objectius terminals</i>
	<i>Procediments</i>	<i>Fets, conceptes i sistemes</i>	
4. Utilitzar les habilitats i destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu usant l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució dels problemes motrius. 5. Identificar i utilitzar formes de comunicació	4.1. Expressió d'emocions i sentiments. 4.3. <b>Representació de personatges, objectes i situacions.</b> 5.1. <b>Execució del joc simbòlic i dramàtic</b> , sensorial i perceptiu, de cooperació, d'oposició i tradicional.	4.1. El cos com mitjà de comunicació: expressió i comprensió.	25. Expressar corporalment emocions, sentiments i idees. Interpretar els gests dels altres.  26. <b>Representar un personatge i interpretar un argument utilitzant tècniques de dramatització o de mim.</b>

**Quadre 6.** Cicle Inicial. Continguts d'Expressió Corporal per nivells de concreció

<i>Continguts</i>	<i>1r nivell</i>	<i>2n nivell</i>
<i>Procedimentals</i>	<p><i>Expressió corporal i dramatització</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestació de l'afectivitat.</li> <li>- Experimentació de la pròpia creativitat motriu.</li> <li>- Expressió d'emocions i d'estats d'ànim mitjançant l'actitud corporal.</li> </ul> <p><i>Realització de jocs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realització de <b>jocs</b> sensorials, simbòlics i <b>dramàtics</b>.</li> </ul>	<p><i>Expressió corporal i dramatització</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>19. Moviments espontanis i imitació de gests.</li> <li>20. Manifestació de l'afectivitat en el moviment espontani.</li> <li>21. Observació del propi cos com instrument d'expressió.</li> <li>22. Descobriments dels recursos expressius del cos.</li> <li>23. Exploració de les accions del cos sobre els objectes.</li> <li>24. Ús de l'actitud corporal en la representació d'emocions i estats d'ànim.</li> <li>25. Simbolització d'accions.</li> </ul> <p><i>Realització de jocs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>30. <b>Joc dramàtic</b>.</li> </ul>
<i>conceptuals</i>	<p><i>Expressió i comunicació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitats expressives pròpies i de les altres persones.</li> </ul>	<p><i>Expressió i comunicació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>12. Funcionalitat de les parts del cos.</li> <li>- Accions corporals.</li> <li>13. Qualitats dels objectes.</li> </ul>

**Quadre 7.** Cicle Mitjà. Continguts d'Expressió Corporal per nivells de concreció

<i>Continguts</i>	<i>1er nivell</i>	<i>2on nivell</i>
<i>Procedimentals</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestació de l'afectivitat pròpia.</li> <li>- Ús de la pròpia creativitat motriu.</li> <li>- Expressió corporal de sentiments i idees.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>22. Utilització de l'espontaneïtat.</li> <li>23. Manifestació de l'activitat en el moviment espontani.</li> <li>24. Descobriments de nous recursos expressius del cos.</li> <li>25. Exploració d'accions corporals.</li> <li>26. Aplicació de la respiració i la relaxació a l'expressió del gest.</li> <li>27. Interpretació de ritmes a través del moviment corporal.</li> <li>28. Representació de sentiments i idees.</li> </ul>
<i>Conceptuals</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elements bàsics de comunicació corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10. Gest i moviment en la comunicació.</li> <li>11. Elements elaborats d'expressió corporal (dansa, <b>mim, dramatització</b>).</li> </ul>



**Quadre 8.** Cicle Superior. Continguts d'Expressió Corporal per nivells de concreció

<i>Continguts</i>	<i>1r nivell</i>	<i>2n nivell</i>
<i>Procedimentals</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elecció de nous moviments a partir d'estímuls plàstics, musicals.</li> <li>- <b>Representació de situacions i personatges mitjançant la dramatització i el mim.</b></li> <li>- Expressió de ritmes.</li> <li>- Ús de la pròpia creativitat motriu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>19. Construcció de moviments a partir d'estímuls plàstics.</li> <li>20. Construcció de moviments a partir d'estímuls musicals.</li> <li>21. Construcció de moviments a partir dels gests dels altres.</li> <li>22. Representació i <b>dramatització.</b></li> <li><b>23. Ús de tècniques de mim.</b></li> <li>24. Expressió de ritmes a través del moviment corporal.</li> </ul>
<i>Conceptuals</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elements bàsics de comunicació corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10. Gest i moviment en la comunicació.</li> <li>11. Elements elaborats d'expressió corporal.</li> </ul>

*3.3.5.3 En l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.*

A partir de la definició d'uns objectius generals de l'àrea d'Educació Física, que només fan referència a l'Expressió Corporal en el punt 3 ("Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat"), el disseny curricular inclou continguts procedimentals en el bloc 3, i en el bloc 2 pel que fa als Fets, conceptes i sistemes conceptuals. Aquests continguts, així com els objectius terminals als quals apunten, queden reflectits al quadre 9.

**Quadre 9.** Continguts d'Expressió Corporal en el disseny curricular de l'Educació Secundària Obligatòria<sup>76</sup>

<i>Continguts</i>	<i>1er nivell de concreció</i>	<i>2on nivell de concreció</i>
<i>Procedimentals</i>	<p>3. <i>Tècniques d'expressió corporal.</i></p> <p>3.1. <i>Pràctiques d'accions motrius amb ritmes i composicions musicals.</i></p> <p>3.2. <i>Tècniques relaxació.</i></p> <p>3.3. <i>Pràctiques de comunicació corporal espontània.</i></p> <p>3.4. <i>Tècniques d'expressió corporal amb mobilitat i coordinacions diverses.</i></p>	<p>3.1. <i>Tècniques d'expressió corporal</i></p> <p>3.1.1. Execució de passos de ball amb diferents músiques.</p> <p>3.1.2. Execució de danses amb diferents músiques.</p> <p>3.1.3. Adaptacions de passos de balls i danses a altres composicions pròpies.</p> <p>3.2. <i>Tècniques de relaxació</i></p> <p>3.2.1. Relaxació global acompanyada de la respiració.</p> <p>3.2.2. Relaxació-contracció de diferents grups musculars.</p> <p>3.2.3. Relaxació i massatge entre companys i companyes.</p> <p>3.3. <i>Pràctiques de comunicació corporal espontània</i></p> <p>3.3.1. Utilització d'accions motrius que facilitin la comunicació corporal.</p> <p>3.3.2. <b>Realització de tècniques de mim representant emocions i idees.</b></p> <p>3.3.3. <b>Realització de dramatitzacions en petits grups.</b></p> <p>3.4. <i>Tècniques d'expressió corporal amb mobilitat i coordinacions diverses.</i></p> <p>3.4.1. Execució d'exercicis de mobilitat articular de diferents parts del cos per millorar l'expressivitat del moviment.</p> <p>3.4.2. Realització de diferents passos, salts i girs a ritmes diversos, mostrant diferents sensacions.</p> <p>3.4.3. Execució de moviments dissociats amb diferents músiques.</p>
<i>Conceptuals</i>	<p>2. <i>Expressió corporal</i></p> <p>2.1. <i>Comunicació corporal</i></p> <p>2.2. <i>Tècniques d'expressió corporal.</i></p> <p>2.3. <i>Creativitat corporal.</i></p>	<p>2. <i>Expressió corporal</i></p> <p>2.1. <i>Comunicació corporal</i></p> <p>2.1.1. La comunicació corporal en les activitats rítmiques.</p> <p>2.2. <i>Tècniques d'expressió corporal</i></p> <p>2.2.1. Diferents moviments de les danses tradicionals.</p> <p>2.2.2. Desplaçaments i gestos dels balls i de les danses.</p> <p>2.3. <i>Creativitat corporal.</i></p> <p>2.3.1. Característiques de la creació de moviments en les produccions individuals.</p> <p>2.3.2. Característiques de la coreografia en les produccions col·lectives.</p>

Aquests dissenys curriculars posen de manifest una notable feblesa conceptual pel que fa a la teoria de l'Expressió Corporal en què es va inspirar la Reforma del 1990. Aquesta feblesa la trobem en els dissenys curriculars de les tres etapes. A tall d'exemple,

a) Educació Infantil

- La diferència teòrica entre “expressió” i “manifestació” corporal (bloc 7) no és gens clara: aquests termes són perfectament sinònims. D'altra

<sup>76</sup> Generalitat de Catalunya 1993: 40-42, 60-64.

banda, no és pertinent parlar d'expressió (o manifestació) de "situacions" perquè, en elles mateixes, les situacions no són expressables corporalment, mentre que, en canvi, sí que ho serien les sensacions, no esmentades enlloc. La dificultat de comprensió es fa encara més gran quan, als objectius terminals, "l'expressió i manifestació corporal" es transformen en "Expressió i manifestació cultural", una frase que no significa res des del punt de vista científic.

- "Utilitzar el llenguatge corporal o verbal per expressar l'acció personal" no significa res: el llenguatge corporal o verbal és –precisament– l'acció personal.
- Es fa difícil saber què significa "Experimentar pautes de comportament". ¿Vol dir, per exemple, aplicar diferents pautes a una mateixa situació i comprovar els distints efectes que provoquen?
- Tampoc no se sap què pot voler dir "Manifestar un procés d'adaptació a la pròpia realitat social". ¿Significa que si en la realitat social de l'alumne és costum escopir a terra, el nen o la nena també han d'escopir per tal d'adaptar-se? En qualsevol cas, és realment un contingut de l'Expressió Corporal?
- L'objectiu terminal 7.1. ("Mostrar les emocions, els interessos i les preferències utilitzant el llenguatge corporal com a mitjà d'expressió i comunicació") coincideix exactament amb allò que fan totes les criatures des del moment de néixer: de fet, és l'única cosa que sabem fer sense necessitat de cap mena d'educació. L'acció educativa només ensenya a fer-ho de la manera socialment 'correcta' en el lloc i el moment adequats i segons unes pautes prestablertes.

## b) Educació Primària

### b.1. Cicle inicial

- El "Descobriment dels recursos expressius del cos" (22) no és un contingut procedimental, sinó –en tot cas– un objectiu.
- L'enunciat "Capacitats expressives pròpies i de les altres persones" (continguts conceptuals) dona a entendre que no totes les persones tenen les mateixes capacitats expressives. Seria més correcte parlar, senzillament, de

capacitats expressives. No es fa cap al·lusió a les capacitats de comunicació, tot i que el títol del bloc (“*Expressió i comunicació*”) les esmenta implícitament.

- L’estudi de la “Funcionalitat de les parts del cos”, contempla les “Accions corporals”, oblidant que, per definició, totes les accions són corporals.
- El contingut 13 (“Qualitats dels objectes”) no té cap mena de relació amb l’Expressió Corporal i caldria situar-lo en una altra àrea del currículum .
- L’objectiu terminal 26 afirma que es pot “interpretar un argument”. Ni els millors actors no han aconseguit fer-ho, centrats com estan en la interpretació d’un personatge que forma part d’una història argumentalitzada.

#### b.2. Cicle mitjà

- Sembla difícil manifestar una afectivitat que no sigui la pròpia.
- L’expressió “Ús de la pròpia creativitat motriu” dóna a entendre que es pot fer ús de la creativitat motriu dels altres: d’aquesta creativitat se’n pot treure partit, però no es pot ‘usar’.
- La formulació “Manifestació de l’activitat en el moviment espontani” (23) equival a ‘manifestació de l’activitat en l’activitat espontània’, la qual cosa és una redundància, a no ser que s’expliqui la diferència entre ‘moviment’ i ‘activitat’.
- El “Descobriments de nous recursos expressius del cos” (24) no és un contingut, sinó un objectiu.
- El gest no s’expressa, sinó que s’executa, a diferència del que afirma el contingut 26 (“Aplicació de la respiració i la relaxació a l’expressió del gest”).
- En contra del que afirma el contingut conceptual 11, la dansa, el mim i la dramatització no són “elements elaborats d’expressió corporal” per la senzilla raó que no són ‘elements’, sinó –en tot cas– modalitats artístiques sotmeses a uns codis que han evolucionat de forma notable al llarg de la història.

#### b.3. Cicle superior

- La “Elecció de nous moviments a partir d’estímuls plàstics, musicals” posa l’accent en l’acte d’elecció i no en el de descobriment o execució.
- Apareix novament l’”Ús de la pròpia creativitat motriu”.

c) Educació Secundària

- Les *Pràctiques de comunicació corporal espontània* (3.3.) donen a entendre que l’espontaneïtat es pot ‘practicar’ (se suposa que metòdicament) sense que deixi de ser espontània.
- Al segon nivell, aquestes pràctiques es tradueixen (3.3.1.) en la *Utilització d’accions motrius que facilitin la comunicació corporal*, sense especificar quines poden ser aquestes accions i què les diferencia de les altres, oblidant que totes les accions motrius (per exemple, la més elemental: caminar) faciliten d’una manera directa o indirecta la comunicació. De fet, aquest contingut posa de manifest l’adopció acrítica de la idea rousseuniana d’espontaneïtat que presidia els intents de renovació pedagògica en l’època de la redacció de la normativa curricular, una ‘idea marc’ sorgida als anys 60, i que –tal com veurem més endavant– també presideix els continguts de la Dramatització.
- El mateix quadre inclou (3.4) unes *Tècniques d’expressió corporal amb mobilitat i coordinacions diverses*, una formulació que suggereix l’existència (indemostrada) de tècniques d’expressió corporal que no exigeixin aquesta mobilitat coordinada i que, sens dubte, és conseqüència de la indefinició teòrica de les tècniques d’Expressió Corporal a què ens hem referit més amunt.
- Aquestes *Pràctiques de comunicació corporal espontània* contempnen (3.3.2.) la *Realització de tècniques de mim representant emocions i idees*. Aquesta formulació no té en compte que les tècniques de mim, pel fet de ser tècniques –és a dir, un “conjunt de procediments d’un art, d’un ofici”<sup>77</sup> mai no són espontànies i que, sigui com sigui –en elles mateixes

---

<sup>77</sup> Segons el *Diccionari de la Llengua Catalana* (IEC, 1995).

no 'representen' ni emocions ni idees perquè el seu sentit varia substancialment segons el marc dramàtic en què són aplicades.<sup>78</sup>

- Les "Pràctiques d'accions motrius amb ritmes i composicions musicals" (3.1) i les "Tècniques de relaxació" (3.2) que trobem al mateix quadre, en rigor, haurien de formar part d'un altre bloc i no del bloc de les *Tècniques d'Expressió Corporal*.

L'examen dels quadres anteriors també ens permet detectar la manca de concreció del segon nivell en relació al primer. Prové, sens dubte, de la feblesa teòrica dels continguts del nivell normatiu i no la trobem –en el mateix grau– en altres àrees de la mateixa etapa. Aquesta inconcreció es fa palesa en els següents exemples:

a) Educació infantil

- El contingut procedimental 7.1. ("Expressió i manifestació corporal") es desplega, al segon nivell, en "Expressió i manifestació d'emocions i situacions", una especificació que ja hauria pogut ser inclosa al primer nivell i que, per tant, no aporta res al segon.
- L'objectiu terminal 7.1. ("Mostrar les emocions, els interessos i les preferències utilitzant el llenguatge corporal com a mitjà d'expressió i comunicació") es tradueix al segon nivell de concreció en dos enuncisats ("Mostrar les pròpies emocions, interessos i preferències amb l'actitud corporal i l'expressió verbal" i "Utilitzar el llenguatge corporal o verbal per expressar l'acció personal, la possessió d'objectes i les pròpies vivències") que no sols són equivalents entre ells, sinó que equivalen a la formulació del primer nivell. El fet que, al segon, s'introdueixi l'expressió verbal, més que no pas afegir un grau superior de concreció, revela la indecisió teòrica sobre la pertinença de considerar la verbalitat com un element propi de l'Expressió Corporal.
- El segon nivell del bloc 8 es limita a reproduir, sense cap especificació suplementària, dos dels termes que ja són al primer ("imitació" i "imaginació") i a afegir a la llista el "joc simbòlic", sense cap

---

<sup>78</sup> Per posar un exemple teatral, només cal fer esment de les grans diferències 'tècniques' que separen Marcel Marceau –l'artista del silenci– i El Tricicle. Les diverses tècniques i formes del mim només tenen en comú l'absència d'oralitat –o més exactament, d'oralitat *verbal*– en el discurs articulador del sentit.

desenvolupament dels possibles continguts d'un concepte tan complex com aquest.

b) Educació primària

b.1. Cicle Inicial

- El contingut procedimental *Realització de jocs*, que al primer nivell inclou els “jocs sensorials, simbòlics i dramàtics”, es converteix, al segon, en “Joc dramàtic” (30) gràcies a una operació que, més que no pas de concreció, sembla d'exclusió.

b.2. Cicle Mitjà

- El contingut 11 (“Elements elaborats d'expressió corporal”) no hauria d'estar inclòs al segon nivell de concreció dels “Elements bàsics de comunicació corporal (continguts conceptuals). En rigor, aquest apartat hauria d'incloure un ítem dedicat als elements bàsics de l'Expressió Corporal, de la mateixa manera que el continguts procedimentals n'haurien d'incloure un consagrat a la comunicació corporal.

b.3. Cicle superior

- La “Elecció de nous moviments a partir d'estímuls plàstics i musicals” del primer nivell es transforma, al segon, en dos apartats que són la “Construcció de moviments a partir d'estímuls plàstics” (19) i la “Construcció de moviments a partir d'estímuls musicals” (20), amb l'afegitó de la “Construcció de moviments a partir dels gests dels altres”, una referència a la gestualitat que no està contemplada al nivell normatiu.
- Al mateix quadre, l'“Expressió de ritmes” es converteix en “Expressió de ritmes a través del moviment corporal” (24). Atès que el ritme només es pot expressar corporalment, és evident que es tracta d'una falsa concreció.

c) Educació secundària obligatòria

- Les *Tècniques d'expressió corporal* del primer nivell (2.2) de continguts conceptuals es despleguen, al segon, en “Diferents moviments de les danses tradicionals” (2.2.1) i en “Desplaçaments i gestos dels balls i de les danses” (2.2.2) en una assimilació en exclusivitat de les tècniques expressives a la dansa que es repeteix en els punts 2.3.1. i 2.3.2. (*Creativitat corporal*) i que també trobem en els

punts 3.1.1., 3.1.2. i 3.3.3. dels continguts procedimentals (3.1. *Pràctiques d'accions motrius amb ritmes i composicions musicals*).

Val la pena constatar que aquesta concreció del segon nivell en relació al primer no la trobem en altres àrees de la mateixa etapa.<sup>79</sup>

### 3.3.6 La Dramatització en el sistema educatiu de la Comunitat Autònoma de Catalunya

És en aquest magma conceptual de l'Expressió Corporal, on la normativa escolar, a tots els nivells de l'ensenyament obligatori, situa la Dramatització. A banda que la seva presència és mínima, especialment a l'educació secundària. Al quadre 9 (ESO), podem observar que la major part del continguts de l'Expressió Corporal estan relacionats amb la música i la dansa (2.1.1, 2.2.1, 2.2.2, 2.3.1, 2.3.2, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.4.2, 3.4.3) i que la Dramatització només apareix explícitament en el punt 3.3.3, dins les anomenades *Pràctiques de comunicació corporal espontània* (3.3.). Aquestes pràctiques també inclouen “la utilització d'accions motrius que facilitin la comunicació corporal” (sense especificar de quina mena són aquestes accions i oblidant que totes les accions són motrius per definició) i “la realització de tècniques de mim representant emocions i idees”, sense tenir en compte –com ja hem esmentat– que les *tècniques* de mim –com qualsevol altra tècnica– no són mai espontànies i que –per elles mateixes– no ‘representen’ ni emocions ni idees perquè varien substancialment segons el marc dramàtic en què són aplicades. En qualsevol cas, es fa difícil imaginar que les dramatitzacions, amb tota la seva complexitat i la necessitat que comporten d'una acció coordinadora (o

---

<sup>79</sup> Per exemple, a l'àrea 2 de l'Educació Infantil (Descoberta de l'entorn natural i social), el primer contingut procedimental és “Observació i exploració directa i observació indirecta de les qualitats perceptibles amb els sentits d'alguns elements de l'entorn i de les característiques morfològiques i funcionals d'alguns éssers vius”. Al segon nivell de concreció d'aquest contingut, hi trobem un veritable desplegament taxonòmic: “-Observació i exploració directa d'elements manipulables, emprant diverses vies sensorials: vista, tacte, olfacte, gust, oïda. -Observació indirecta de característiques i de qualitats perceptibles d'elements del marc natural i social immediat. -Evocació de qualitats sense la presència d'estímul” (Generalitat de Catalunya, 1993: 31-61). A l'àrea de Llengua de l'Educació Primària, l'apartat 2.1.4. (“Normes ortogràfiques bàsiques”) del bloc conceptual *Treball sistemàtic de llengua* es concreta, al segon nivell, en l'estudi de les majúscules, dels plurals en -es, de l'article el, la, l', dels finals de verb en -ava, de les expressions ‘hi ha / i ha / i a’, dels dígrafs rr, ny, ll, qu, gu i dels grups mp, mb, br, bl. (Generalitat de Catalunya, 1992: 29, 142-143).



directora) més o menys laxa o intervencionista, puguin estar incloses en un apartat relacionat amb el conreu de l'espontaneïtat.

## **4 EL DISCURS SOBRE LA DRAMATITZACIÓ**

---



## 4.1 LA PRESENCIA DELS LLIBRES SOBRE DRAMATITZACIÓ A LES BIBLIOTEQUES UNIVERSITÀRIES

El procés de redescobriment pedagògic de les activitats relacionades amb el teatre a l'escola el podem visualitzar a través d'un indicador que, al nostre parer, és altament fiable: els llibres existents a les biblioteques universitàries catalanes (CCUC) i espanyoles (REBIUN) i institucions associades, segons els criteris de cerca "dramatització", "pedagogia i teatre", "teatre infantil", "teatre escolar" i "teatre i escola". El procés queda reflectit en el quadre 10, on els títols apareixen consignats cronològicament amb els detalls bibliogràfics que ens permeten situar el seu any d'edició i de reedició (quan és el cas), l'editorial i la ciutat on han estat publicats i el seu caràcter d'obra traduïda al castellà o al català.

### **El quadre 10 no inclou:**

- I. Articles sobre dramatització presents en revistes especialitzades.
- II. Llibres de didàctica aplicada per a docents (llibres del professor) i discents (llibres de l'alumne) que, més que introduir nous plantejaments pedagògics, proporcionen materials per als dissenys curriculars normalment sota la forma d'exercicis.
- III. Llibres de teoria dramàtica o d'història del teatre en qualsevulla de les seves modalitats.
- IV. Llibres sobre el teatre per a nens i adolescents fet per adults.
- V. Llibres centrats, bàsicament, en tècniques específiques.
- VI. Llibres dedicats exclusivament al teatre aplicat a la didàctica d'altres matèries.
- VII. Reculls d'obres infantils i juvenils.
- VIII. Llibres destinats a ensenyar a fer teatre sense cap pretensió d'aplicació acadèmica.
- IX. Llibres en altres llengües que no siguin el català o castellà.

En franca discrepància amb la posició d'Almena i Butiñá (1995: 9), autors que adopten el criteri de l'Associació de Teatre per a la Infància i la Joventut i consideren que “*el teatro mediante muñecos no puede considerarse propiamente teatro*”, el següent llistat inclou els llibres sobre titelles, ombres o mim que no es circumscriuen només a aspectes tècnics (construcció, manipulació), sinó que –de vegades de manera implícita– contempen a través d'aquestes modalitats la qüestió de la Dramatització en la seva dimensió global i sovint contenen punts de vista sobre la teoria i la pràctica del teatre a l'escola més afinats científicament que no pas altres texts que exclouen aquestes modalitats.<sup>80</sup>

Òbviament, aquesta bibliografia que presentem no pretén ser exhaustiva i tampoc és un estudi bibliomètric. No obstant, és suficientment extensa, però, com per oferir-nos un panorama molt aproximat del fenomen que volem estudiar.

---

<sup>80</sup> Per exemple, el llibre de Hernández Sagrado (1995) que, en el seu plantejament dels titelles a l'escola, atribueix a aquesta modalitat escènica la major part dels objectius i de les virtuts que solen atribuir-se a la Dramatització.

**Quadre 10.** Cronologia dels llibres sobre dramatització i teatre a l'escola publicats a Espanya i Amèrica Llatina localitzats al CCUC i al REBIUN<sup>81</sup>

<i>Edicions</i>	<i>Reedicions i noves edicions detectades</i>
<b>1917</b>	
<b>Sala, Francisco:</b> <i>El teatro en la escuela.</i> Barcelona: Imprenta Editorial Barcelonesa.	
<b>1943</b>	
<b>Sánchez Rego, María del Carmen:</b> <i>El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria.</i> Buenos Aires: La Facultad.	
<b>1944</b>	
<b>Bagalio, Alfredo S.:</b> <i>El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia.</i> Buenos Aires: Kapelusz.	
<b>1947</b>	
	<b>Bagalio, Alfredo:</b> <i>El teatro de títeres en la escuela.</i> Buenos Aires: Kapelusz.
<b>1954</b>	
<b>Slade, Peter:</b> <i>Expresión dramática infantil.</i> Madrid: Santillana.	
<b>Sainz-Pardo, Manuel:</b> <i>Manual de teatro de títeres.</i> Santader: Edició d'autor.	
<b>1959</b>	
<b>Berdiales, Germán:</b> <i>Nuevo teatro escolar.</i> Buenos Aires: Kapelusz.	<b>Bagalio, Alfredo:</b> <i>El teatro de títeres en la escuela.</i> Buenos Aires: Kapelusz.
<b>1961</b>	
<b>Chancerel, León:</b> <i>El teatro y la juventud.</i> Buenos Aires: Compañía General Fabril.	
<b>1962</b>	
<b>Bernardo, Mane:</b> <i>Títeres y niños.</i> Universitaria, Buenos Aires.	

<sup>81</sup> Les reedicions i les reimpressions són les que s'indiquen en la base de dades del CCUC o del REBIUN, indistintament de conèixer el número d'edició o reimpressió, que de vegades tampoc es concreta en aquestes mateixes bases de dades.

<b>1963</b>	
<b>Small, Michel:</b> <i>El niño actor y el juego de libre expresión.</i> Buenos Aires: Kapelusz.	
<b>1964</b>	
<b>Signorelli, María:</b> <i>El niño y el teatro.</i> Buenos Aires: Eudeba.	
<b>1965</b>	
<b>Dobbelaere, G.:</b> <i>Pedagogía de la expresión.</i> Barcelona: Nova Terra.	
<b>Rivas Mendo, F.:</b> <i>Títeres en el aula.</i> Lima: Pinocho.	<b>Dobbelaere, G.:</b> <i>Pedagogía de la expresión.</i> Barcelona: Nova Terra.
<b>1966</b>	
<b>Baixas, Joan:</b> <i>Juegos de expresión.</i> Barcelona: Hogar del Libro.	<b>Dobbelaere, G.:</b> <i>Pedagogía de la expresión.</i> Barcelona: Nova Terra.
<b>1967</b>	
<b>Aymerich, Carme et al.:</b> <i>L'expressió, mitjà de desenvolupament.</i> Barcelona: Nova Terra.	
<b>1968</b>	
<b>AA. DD.:</b> <i>I Congreso Nacional de Teatro para la Infancia y la Juventud (marzo 1967).</i> Madrid: Editora Nacional.	<b>Aymerich, Carme et al.:</b> <i>L'expressió, mitjà de desenvolupament.</i>
<b>Cerda, Hugo y Enrique:</b> <i>Teatro de títeres. Arte técnica y aplicaciones en la educación moderna.</i> Santiago de Chile: Editorial Universitaria.	<b>Bernardo, Mane:</b> <i>Títeres y niños.</i>
<b>1969</b>	
<b>AA.DD.:</b> <i>II Congreso Nacional de Teatro para la Infancia y la Juventud (Palma de Mallorca 1969).</i> Madrid: Ministerio de Información y Turismo.	
<b>1970</b>	
<b>Bernardo, Mane:</b> <i>Títeres = educación.</i> Buenos Aires: Ángel Estrada.	<b>Dobbelaere, Georges:</b> <i>Pedagogia de la expresión.</i>

<b>1971</b>	
<b>Machado</b> , María Clara: <i>Teatro infantil</i> . Madrid: Espellicer.	<b>Aymerich</b> , Carme et al.: <i>La expresión, medio de desarrollo</i> .

<b>1972</b>	
<b>Cervera</b> , Juan; <b>Guirau</b> , Antonio: <i>Teatro y educación</i> . Madrid: PPC.	<b>Cerda</b> , Hugo y Enrique: <i>Teatro de títeres. Arte técnica y aplicaciones en la educación moderna</i> .
<b>Delgado</b> , Eduard; <b>Vilanova</b> , Maria: <i>Jocs de drama</i> . Barcelona: Nova Terra.	<b>Dobbelaere</b> , Georges: <i>Pedagogia de la expresión</i> .
<b>Puig</b> , A.; <b>Serrat</b> , F.: <i>Música y teatro de taller. Música y Dramatización para el 6º curso de enseñanza general básica</i> . Barcelona: Vicens Vives.	<b>Small</b> , Michel: <i>El niño actor y el juego de libre expresión</i> .

<b>1973</b>	
<b>AA.DD.</b> : <i>III Congreso Nacional de Teatro para la Infancia y la Juventud</i> .(Santa Cruz de Tenerife). Madrid: AETIJ.	<b>Aymerich</b> , Carme et al.: <i>Expresión y arte en la escuela</i> .
<b>Cervera</b> , Juan: <i>Dramatizaciones para la escuela</i> . Madrid: Escuelas Profesionales Sagrado Corazón.	
<b>Delgado</b> , E.: <i>Què representarem avui?</i> Barcelona: Nova Terra.	
<b>Fuente Arjona</b> , Antonio de la: <i>Jugamos a hacer teatro: recursos teatrales</i> . Madrid: Ediciones de la Torre.	
<b>Poveda</b> , María Dolores: <i>Creatividad y teatro</i> . Madrid: Narcea.	
<b>Puig</b> , A.; <b>Serrat</b> , F.: <i>Dramatización</i> . Barcelona: Vicens Vives.	
<b>Scholz</b> , R.: <i>Alegres marionetas</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	

<b>1974</b>	
<b>Dobbelaere</b> , G.; <b>Saragoussi</b> , P.: <i>Técnicas de expresión</i> . Barcelona: Oidá.	<b>Aymerich</b> , Carme et al.: <i>La expresión, medio de desarrollo</i> .
<b>Firpo</b> , Eduardo: <i>El teatro en la escuela primaria</i> . Rosario (Argentina): Biblioteca.	<b>Aymerich</b> , Carme et al.: <i>Expresión y arte en la escuela</i> . (2ª ed. corregida).
<b>Puig</b> , A.: <i>Taller de dramatización. Iniciación al lenguaje teatral. 8º curso de Enseñanza General Básica</i> . Barcelona: Vicens Vives.	

<b>1975</b>	
<b>AA. DD.</b> : <i>IV Congreso Nacional de Teatro para la Infancia y la Juventud</i> .(Madrid). Madrid: Dirección general de Cultura	<b>Firpo</b> , Eduardo: <i>El teatro en la escuela primaria</i> .



Popular.	
<b>Bartolucci</b> , Giuseppe: <i>El teatro de los niños</i> . Barcelona: Fontanella.	<b>Scholz</b> , R.: <i>Alegres marionetas</i> .
<b>López-Vidriero</b> , M <sup>a</sup> Luísa: <i>Actividades para un taller de teatro</i> . La Coruña: Adara.	
<b>Mateos</b> , Aurora et al.: <i>Teatro infantil</i> . Almena, Madrid.	
<b>Pessel</b> , Alain: <i>Sombras corporales</i> . Barcelona: Vilamala.	

1976	
<b>López</b> , M.L.: <i>Actividades para un taller de teatro</i> . La Coruña: Adara.	<b>Bagalio</b> , Alfredo: <i>El teatro de títeres en la escuela</i> . Buenos Aires: Kapelusz.
<b>Passatore</b> , Franco; <b>Destefanis</b> , Silvio; <b>Fontana</b> , Ave; <b>De Lucis</b> , Flavia: <i>Yo soy el árbol (tú el caballo)</i> . Barcelona: Avance.	<b>Bernardo</b> , Mané.: <i>Títeres y niños</i> .
<b>Pellegrin</b> , Ana; <b>Ochoa</b> , Carmen: <i>Dramatización</i> . Madrid: Uned.	

1977	
<b>Jenger</b> , Yvette et al.: <i>El niño, el teatro y la escuela</i> . Madrid: Villalar.	<b>Passatore</b> , Franco et al.: <i>Yo soy el árbol (tú el caballo)</i> .
<b>Lequeux</b> , Paulette: <i>El niño, creador de espectáculo</i> . Buenos Aires: Kapelusz	
<b>Parula de López Ganivet</b> , Beatriz: <i>El juego teatral en la escuela</i> . Buenos Aires: Guadalupe.	

1978	
<b>Grosso</b> , J. B. et al.: <i>Teatro y títeres</i> . Buenos Aires: Kapelusz.	<b>Bagalio</b> , Alfredo: <i>El teatro de títeres en la escuela</i> .
	<b>Slade</b> , Peter: <i>Expresión dramática infantil</i> .

1979	
<b>Freudenreich; Grasser; Koberling</b> : <i>Juegos de actuación dramática: presentación de diversos juegos de actuación</i> . Madrid: Interduc.	<b>Scholz</b> , R.: <i>Alegres marionetas</i> .
<b>Lamapereira</b> , Antón: <i>Teatro na escola: materiais de traballo</i> . Vigo: Cuadernos da Escola Dramatica Galega.	

1980	
<b>Alasjärvi</b> , Ulla: <i>El joc dramàtic. Proposta pràctica per a utilitzar el temps amb els</i>	

<i>ens.</i> Barcelona: Graó.	
<b>Eines, Jorge; Mantovani, Alfredo:</b> <i>Teoría del juego dramático.</i> Madrid: Ministerio de Educación	
<b>Lamapereira, Antón:</b> <i>Teatro na escola: materiais de traballo.</i> Vigo: Cuadernos da Escola Dramatica Galega.	
<b>Mantovani, Alfredo:</b> <i>El teatro, un juego más.</i> Madrid: Nuestra Cultura.	

<b>1981</b>	
<b>AA. DD.:</b> <i>VII Congreso Nacional de Teatro para la Infancia y la Juventud</i> Burgos: (Burgos 1980). AETIJ.	<b>Aymerich, Carme et al.:</b> <i>Expresión y arte en la escuela.</i>
<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.</i> Madrid: Cincel-Kapelusz.	<b>Mantovani, Alfredo:</b> <i>El teatro, un juego más.</i>
<b>Faure, Gérard; Lascar, Serge:</b> <i>El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios.</i> Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.	
<b>Finchelman, María Rosa:</b> <i>Expresión teatral infantil: auxiliar del docente.</i> Buenos Aires: Plus Ultra.	

<b>1982</b>	
<b>Blasich, G.:</b> <i>La dramatización en la práctica educativa: propuestas para la creatividad en grupo.</i> Barcelona: Edebé.	<b>Bartolucci, Giuseppe:</b> <i>El teatro de los niños.</i>
<b>Gómez Yebra, Antonio A.:</b> <i>Teoría y práctica de la expresión dramática infantil.</i> Málaga: ICE Universidad de Málaga.	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.</i>
<b>Tappolet, Ursula:</b> <i>Las marionetas en la educación.</i> Barcelona: Científico Médica.	<b>Cervera, Juan; Guirau, Antonio:</b> <i>Teatro y educación.</i>

<b>1983</b>	
<b>Colectivo La teja; Herans, Carlos:</b> <i>Teatro, imagen, animación.</i> Barcelona: Laia.	<b>Aymerich, Carme:</b> <i>L'expressió, mitjà de desenvolupament.</i>
<b>Herans, Carlos; Patiño, Enrique:</b> <i>Teatro y escuela.</i> Barcelona: Laia.	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.</i> Madrid: Cincel
<b>Murray, Guillermo:</b> <i>El teatro de sombras.</i> México: Árbol.	<b>Faure, Gérard; Lascar, Serge:</b> <i>El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios.</i> Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.

	<b>Slade, Peter:</b> <i>Expresión dramática infantil.</i>
--	---

<b>1984</b>	
<b>Colectivo de Pedagogía de la Expresión:</b> <i>Encuentro Teatro y Educación</i> (1983). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.</i>
<b>Cañas, José:</b> <i>Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica.</i> Granada: Mágina.	<b>Faure, Gérard; Lascar, Serge:</b> <i>El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios.</i>
<b>Vallon, Claude:</b> <i>Práctica de teatro para niños.</i> Barcelona: Ceac.	<b>Passatore, Franco et al.:</b> <i>Yo soy el árbol (tú el caballo).</i> Barcelona: Reforma de la Escuela.

<b>1985</b>	
<b>Aymerich, Carme; Aymerich, Maria:</b> <i>Signes de la comunicació: gest, verb i grafia.</i> Barcelona: Teide (Amb traducció castellana).	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.</i>
<b>Lechuga, A.:</b> <i>El teatro en la escuela.</i> México: Avante.	<b>Herans, Carlos; Patiño, Enrique:</b> <i>Teatro y escuela.</i>
<b>Rivas, Emilio:</b> <i>Talleres de dramatización: expresión, juego, teatro. Guía para maestros.</i> Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.	<b>Passatore, Franco et al.:</b> <i>Yo soy el árbol (tú el caballo).</i> Reforma de la Escuela, Barcelona.
<b>Uzcánfa, Alicia M.:</b> <i>Taller de teatro.</i> México: Edamex.	

<b>1986</b>	
<b>Alasjärvi, Ulla:</b> <i>El joc dramàtic.</i> Barcelona: Graó.	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.</i>
<b>Almena, Fernando:</b> <i>Teatro para escolares.</i> Madrid: Everest.	<b>Herans, Carlos; Patiño, Enrique:</b> <i>Teatro y escuela.</i>
<b>Rodríguez, Armonía:</b> <i>Dramatització, activitat lúdica a l'escola.</i> Barcelona: Rosa Sensat	<b>Mantovani, Alfredo:</b> <i>El teatro, un juego más.</i>

<b>1987</b>	
<b>Almodovar, et al.:</b> <i>Teatro de, por, para... los niños.</i> Madrid: Ministerio de Educación.	<b>Cañas, José:</b> <i>Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica</i>
<b>Calderón del Pino, Gabriel et al:</b> <i>Determinación del grado de comprensión de la expresión dramática (educación física, artística y dramatización) en los alumnos.</i> Córdoba: ICE Universidad de Córdoba.	<b>Pessel, Alain:</b> <i>Sombras corporales.</i>
<b>González, Lucía:</b> <i>El teatro: necesidad humana y proyección sociocultural.</i>	

Madrid: Popular.	
<b>Michelotti</b> , José Luis: <i>Manual de teatro para la escuela. Teoría y práctica sobre técnicas de la expresión teatral</i> . Buenos Aires: Don Bosco.	
<b>Moreno</b> , Javier: <i>El cos i els titelles a l'escola</i> . Barcelona: Diputació de Barcelona.	
<b>Motos</b> , Tomás; <b>Tejedo</b> , Francisco: <i>Prácticas de dramatización</i> . Madrid: J. García Verdugo.	
<b>Torras</b> , Josep: <i>Juguem fent teatre</i> . Alella: Pleniluni.	

<b>1988</b>	
<b>AA.DD.</b> : <i>Teatro y aula</i> . Madrid: Acción educativa.	<b>Cañas</b> , José: <i>Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica</i> .
<b>Alberti</b> , Juan.A. et al: <i>Teatro aula-aula teatro. El juego dramático en los niveles educativos</i> . Madrid: Acción educativa.	<b>Colectivo La Teja; Herans</b> , Carlos: <i>Teatro, imagen y animación</i> .
<b>Alberti</b> , Juan.A. et al.: <i>Dramatización</i> . Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación. Vicens-Vives.	
<b>Barret</b> , Gisèle: <i>Pedagogía de la expresión dramática</i> . Québec: Recherche en Expression.	
<b>Camacho</b> , Francisco; <b>Rivas</b> , Emilio; CIMDE: <i>Expresión dramática</i> . Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.	
<b>García</b> , Juan J. et al.: <i>Los títeres en la escuela: nivel E.G.B.</i> Salamanca: Amarú.	
<b>García</b> , M. Dolores: <i>Teatro y títeres en la escuela</i> . Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.	
<b>Gonzalea de Díaz</b> , Graciela et al.: <i>El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza</i> . Buenos Aires: Aique.	
<b>Passatore</b> , Franco: <i>Me gusta hacer teatro</i> . Madrid: Everest.	

<b>1989</b>	
<b>Colectivo Tiempo Útil</b> : <i>Vamos a contar la historia: dramatización escolar en Castilla-La Mancha</i> . Madrid: Ed. Popular.	<b>Cervera</b> , Juan: <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años</i> .
<b>Cubedo</b> , M.; <b>Sirera</b> , R.: <i>El teatro a l'Escola</i> . València: Generalitat Valenciana.	<b>Faure</b> , Gérard; <b>Lascar</b> , Serge: <i>El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios</i> .
<b>Furness</b> , Pauline: <i>Aprender actuando: una guía para maestros</i> . México: Pax.	<b>Elola</b> , Hilda: <i>Teatro para maestros: el juego dramático para la expresión creadora</i> .
<b>González</b> , Héctor: <i>Juego, aprendizaje y creación-dramatización con niños</i> .	

Buenos Aires: Libros del Quirquincho.	
---------------------------------------	--

<b>1990</b>	
<b>Alza, K.; Colomer, J.; Puig, T.:</b> <i>Art i expressió a l'escola</i> . Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Estudis Universitaris de Vic.	
<b>Bolton, Nicola:</b> <i>El teatro en las escuelas de EGB: un proyecto para futuros maestros</i> . Melilla: Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Melilla.	
<b>Eines, Jorge; Mantovani, Alfredo:</b> <i>Programa no oficial de juego dramático</i> . Bilbao: Adarra.	
<b>Vilanova, Maria:</b> <i>La dramatització i el teatre a l'ensenyament</i> . Barcelona: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.	

<b>1991</b>	
<b>Álvarez-Novoa, Carlos:</b> <i>Teatro en el aula. Guía del profesor</i> . Sevilla: Junta de Andalucía.	<b>Barret, Gisèle:</b> <i>Pedagogía de la expresión dramática</i> (Versió corregida). Outremont: Recherche en Expression.
<b>Barret, Gisèle:</b> <i>La pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación</i> . Outremont: Recherche en Expression.	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años</i> .
<b>Cervera, Juan:</b> <i>Teoría de la literatura infantil</i> . Bilbao Mensajero.	<b>Mantovani, Alfredo:</b> <i>El teatro, un juego más</i> .
<b>Elola, Hilda:</b> <i>Teatro, diario de encuentros con maestros. Progresión didáctica de la expresión dramática</i> . Buenos Aires: Marymar.	
<b>Hernández, Inés et al:</b> <i>Jugando a ser: propuestas para un desarrollo curricular de los contenidos de dramatización</i> . Salamanca: Amarú.	
<b>Lacuey, Jesús Cecilio:</b> <i>Dramatización</i> . Barcelona: Edebé.	

<b>1992</b>	
<b>Cañas, José:</b> <i>Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula</i> . Barcelona: Octaedro.	<b>Cervera, Juan:</b> <i>Teoría de la literatura infantil</i> .
<b>Couto, Xoan; Lamapererira, Antón; Vieites, Manuel:</b> <i>Práctica teatral na escola</i> . Vigo: Indo.	

<b>García, Miguel:</b> <i>Teatro infantil y juvenil</i> . Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.	
<b>Tejerina, Isabel:</b> <i>Estudio del teatro infantil en sus dimensiones psicopedagógicas y expresivas</i> . Santander: Universidad de Cantabria.	
<b>Vieites, Manuel:</b> <i>Facer teatro</i> . Vigo: Xerais de Galicia.	

<b>1993</b>	
<b>Blesa, F. et al.:</b> <i>Teatro en la escuela</i> . Sevilla: Junta de Andalucía.	
<b>Cañas, José:</b> <i>Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro</i> . Barcelona: Octaedro.	
<b>Chalaguier, Claude:</b> <i>Joc dramàtic i educació: entorn, art i cultura</i> . Barcelona: Ajuntament de Barcelona.	
<b>Escalada, Rosa:</b> <i>Taller de títeres</i> . Buenos Aires: Aique.	
<b>Laferrière, Georges:</b> <i>La improvisación pedagógica y teatral. Match de improvisación</i> . Bilbao: Ega Profesores.	

<b>1994</b>	
<b>AA. VV.</b> <i>I Encuentro Andaluz de Teatro-Fiesta-Educación</i> (junio 1984). Sevilla.	
<b>Alabau, A. et al.:</b> <i>Espacio de optatividad: Dramatización/Teatro</i> . València: Generalitat Valenciana.	
<b>Frei, Myrtha et al.:</b> <i>Juegos de expresión: educación artística, dramatización. El juego como recurso didáctico</i> . Madrid: Ministerio de Educación.	
<b>Muñoz, Manuel:</b> <i>El teatro en la escuela para maestros</i> . Madrid: Escuela Española.	
<b>Renoult, Noëlle et al.:</b> <i>Dramatización infantil: expresarse a través del teatro</i> . Madrid: Narcea.	
<b>Tejerina, Isabel:</b> <i>Dramatización y teatro infantil en sus dimensiones psicopedagógicas y expresivas</i> . Madrid: Siglo XXI.	

<b>1995</b>	
<b>Almena, Fernando; Butiñá, Julia:</b> <i>El teatro como recurso educativo</i> . Madrid: UNED.	<b>Barret, Gisèle:</b> <i>La pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación</i> . Québec: Recherche en Expression.
<b>Álvarez-Novoa, Carlos:</b> <i>Dramatización: el teatro en el aula</i> . Barcelona: Octaedro.	

<b>Barta</b> , Luís F.: <i>En escena</i> . Madrid: Alhambra.	
<b>Bercebal</b> , Fernando: <i>Drama: un estadio intermedio entre juego y teatro</i> . Ciudad Real: Ñaque.	
<b>Carballo</b> , Carmen: <i>Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva</i> . Málaga: Aljibe.	
<b>Hernández Sagrado</b> , Inés (coord.): <i>Los títeres en la escuela</i> . Salamanca: Amarú.	
<b>Laguna</b> , Encara: <i>Cómo desarrollar la expresión a través del teatro</i> . Barcelona: Ceac.	
<b>Poveda</b> , Lola: <i>Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral</i> . Madrid: Narcea.	

<b>1996</b>	
<b>AA. DD.</b> : <i>Teatre en l'educació</i> . Barcelona: Bromera.	<b>Mantovani</b> , Alfredo: <i>El teatro, un juego más</i> .
<b>Boix</b> , Argimiro; <b>Iglesias</b> , Consuelo: <i>Fem teatre?</i> Barcelona: Laertes.	<b>Motos</b> , Tomás; <b>Tejedo</b> , Francisco: <i>Prácticas de dramatización</i> .
<b>Cervera</b> , Juan: <i>Iniciación al teatro</i> . Madrid: Bruño.	
<b>Cervera</b> , Juan: <i>La dramatización en la escuela</i> . Madrid: Bruño.	
<b>Jiménez</b> , José: <i>Vamos a hacer teatro: método de iniciación al teatro para la educación primaria</i> . Madrid: Visor.	
<b>McGuinness</b> , <b>Sinéad</b> et al: <i>Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament</i> . Barcelona: La Magrana.	
<b>Villena</b> , Hugo: <i>Títeres en la escuela</i> . Buenos Aires: Colihue.	

<b>1997</b>	
<b>Arteaga</b> , Milagros; <b>Viciano</b> , Virginia; <b>Conde</b> , Julio: <i>Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación</i> . Barcelona: Inde.	<b>Eines</b> , Jorge; <b>Mantovani</b> , Alfredo: <i>Didáctica de la dramatización</i> . Barcelona: Gedisa. (Nou títol de <i>Teoría del juego dramático</i> , 1980).
<b>Cantos</b> , Antonio Miguel: <i>Creatividad teatral en la escuela infantil</i> . Málaga: Universidades de Andalucía.	
<b>Cantos</b> , Antonio Miguel: <i>El juego dramático: una plataforma privilegiada para la creatividad</i> . Málaga: Universidades de Andalucía.	
<b>Cerrillo</b> , T.; <b>García</b> , J. coord.: <i>Teatro infantil y dramatización escolar</i> . Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.	
<b>Laferrière</b> , Georges: <i>La pedagogía puesta en</i>	

<i>escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje. Ciudad Real: Ñaque.</i>	
<b>Laferrière</b> , Georges: <i>Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica. Ciudad Real: Ñaque.</i>	
<b>Ruibal</b> , Euloxio R.: <i>Jugamos a hacer teatro: recursos teatrales. Madrid: Ediciones de la Torre.</i>	

<b>1998</b>	
<b>González</b> , Graciela et al: <i>Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente. Buenos Aires: Aique.</i>	<b>Lázaro Cantarín</b> , Julio: <i>Taller de teatro.</i>
<b>Lázaro</b> , Julio: <i>Taller de teatro. Madrid: CCS.</i>	<b>Renoult</b> , Noëlle; <b>Renoult</b> , Bernard; <b>Vialaret</b> , Corinne: <i>Dramatización infantil: expresarse a través del teatro.</i>
<b>Medina</b> , Virginia; <b>De la Torre</b> , José M.: <i>El teatro en el aula. Granada: Comares.</i>	
<b>Miravalles</b> , Luis: <i>Iniciación al teatro: teoría y práctica. Madrid: San Pablo, D.L.</i>	
<b>Muñoz</b> , Inmaculada; <b>Paniagua</b> , Sindi; <b>Izquierdo</b> , Juan J.: <i>Talleres de teatro en Educación Secundaria: una experiencia lúdica. Madrid: Nárcea.</i>	
<b>Poveda</b> , Lola: <i>Teatro oculto. I Barcelona: Instituto para el Desarrollo Integral.</i>	

<b>1999</b>	
<b>Arroyo</b> , Catalina: <i>Pequeño teatro. Ciudad Real: Ñaque.</i>	<b>Cañas</b> , José: <i>Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula.</i>
<b>González</b> , Graciela et al.: <i>El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Aique.</i>	<b>Cañas</b> , José: <i>Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica.</i>
<b>Zurita</b> , Felix et al: <i>Actas de las Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física. Granada: Universidad de Granada.</i>	<b>Motos</b> , Tomás; <b>Tejedo</b> , Francisco: <i>Prácticas de dramatización.</i>

<b>2000</b>	
<b>Cañas</b> , José: <i>¿Quieres que juguemos al teatro? Propuesta para hacer teatro en Educación Infantil. León: Everest.</i>	<b>Renoult</b> , Noëlle; <b>Vialaret</b> , Corinne: <i>Dramatización infantil: expresarse a través del teatro.</i>
<b>Fuegel</b> , Cora; <b>Montoliu</b> , M. Rosa: <i>Innovemos el aula: creatividad, grupo y</i>	



<i>dramatización</i> . Barcelona: Octaedro.	
<b>Puerta de Pérez</b> , Maén: <i>Lectura, teatro y escuela</i> . Mérida: Universidad de los Andes.	
<b>VV. AA.</b> : <i>2ª Jornada El teatro en la educación</i> . Málaga: Ayuntamiento de Málaga.	

<b>2001</b>	
<b>Rogozinski</b> , Viviana: <i>Títeres en la escuela: expresión juego y comunicación</i> . Buenos Aires: Novedades Educativas.	<b>Motos</b> , Tomás: <i>El taller de teatro</i> . Barcelona: Octaedro (Reedició en castellà de <i>Taller dramatització teatre</i> , Bromera 1988).
	<b>Lázaro Cantarín</b> , Julio: <i>Taller de teatro</i> .
	<b>Laferrière</b> , Georges: <i>Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica</i> .

<b>2002</b>	
<b>Aqüera</b> , Isabel: <i>Viva el teatro: diversión y valores en escena</i> . Madrid: Narcea.	<b>Almena</b> , Fernando; <b>Butiñá</b> , Julia: <i>El teatro como recurso educativo</i> .
<b>Vilanova</b> , Maria: <i>Dramatització i aprenentatge</i> . Barcelona: Mediterrània.	<b>Eines</b> , Jorge; <b>Mantovani</b> , Alfredo: <i>Didáctica de la dramatización</i> .

<b>2003</b>	
<b>Arroyo</b> , Catalina. <i>La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua</i> . Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.	
<b>Laferrière</b> , Georges; <b>Motos</b> , Tomás: <i>Palabras para la acción</i> . Ciudad Real: Ñaque.	
<b>Solana</b> , Lucía: <i>Aires de juego</i> . Madrid: CCS.	

<b>2004</b>	
	<b>Mantovani</b> , Alfredo: <i>El teatro un juego más</i> .

<b>2005</b>	
<b>Martín</b> , Soledad; <b>Cabañas</b> , María Luisa; <b>Gómez-Escalonilla</b> , Juan José: <i>El teatro de sombras en la escuela</i> . Sevilla: Wanceulen.	
<b>Morató</b> , Josefa; <b>Rizo</b> , Magdalena; <b>Cutillas</b> , Vicente: <i>Socorro! Me toca hacer teatro!: una propuesta didáctica para dramatización y teatro en la enseñanza</i> . Archidona: Aljibe.	
<b>Ten</b> , Valeria: <i>Caminos de la palabra</i> :	

<i>dramatización escénica</i> . Segorbe: Fundación Max Aub.	
--	--

<b>2006</b>	
<b>Jiménez</b> , José; <b>Lorenzo</b> , David: <i>El teatro en la escuela: aprender y hacer</i> . Madrid: La Tierra Hoy.	

<b>2007</b>	
<b>Rooyackers</b> , Paul: <i>101 juegos de dramatización para niños: diversión y aprendizaje a través de la interpretación y la simulación</i> . Móstoles: Neo Person.	<b>Álvarez-Novoa</b> : <i>Dramatización: el teatro en el aula</i> .
	<b>Motos</b> , Tomás; <b>Tejedo</b> , Francisco: <i>Prácticas de dramatización</i> .

La irrupció del teatre a l'escola en el món editorial queda sintetitzada en el quadre 11 i el gràfic 1 presentats a continuació:

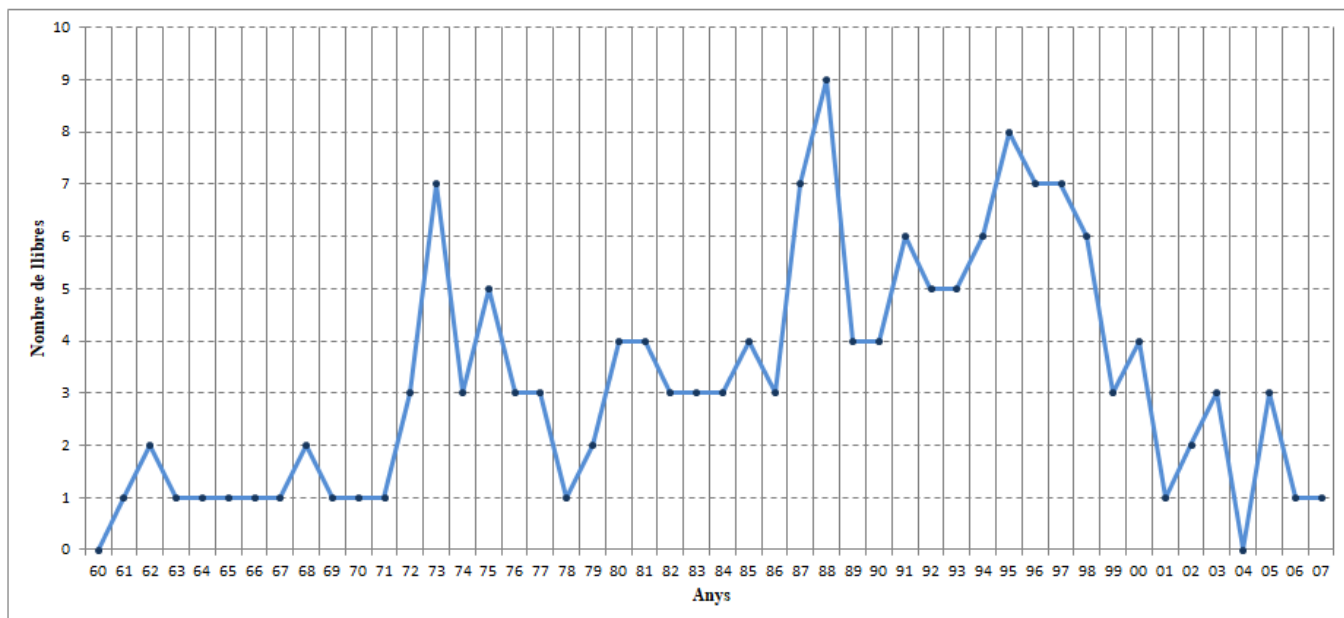
**Quadre 11.** Nombre d'edicions i reedicions de llibres en català i castellà sobre Dramatització i Teatre a l'escola segons els registres a CCUC i REBIUN<sup>82</sup>

Any	Edicions	Reedicions	Total
1917	1	0	1
1943	1	0	1
1944	1	0	1
1947	0	1	1
1954	2	0	2
1959	1	1	2
1961	1	0	1
1962	2	0	2
1963	1	0	1
1964	1	0	1
1965	1	1	2
1966	1	1	2
1967	1	0	1
1968	2	2	4
1969	1	0	1
1970	1	1	2
1971	1	1	2
1972	3	3	6
1973	7	1	8
1974	3	2	5
1975	5	2	7
1976	3	2	5
1977	3	1	4
1978	1	2	3
1979	2	1	3
1980	4	0	4
1981	4	2	6

Any	Edicions	Reedicions	Total
1982	3	3	6
1983	3	4	7
1984	3	3	6
1985	4	3	7
1986	3	3	6
1987	7	2	9
1988	9	2	11
1989	4	3	7
1990	4	0	4
1991	6	3	9
1992	5	1	6
1993	5	0	5
1994	6	0	6
1995	8	1	9
1996	7	2	9
1997	7	1	8
1998	6	2	8
1999	3	3	6
2000	4	1	7
2001	1	3	4
2002	2	2	4
2003	3	0	3
2004	0	1	1
2005	3	0	3
2006	1	0	1
2007	1	2	3
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>9</b>	<b>231</b>

<sup>82</sup> Elaboració pròpia.

**Gràfic 1.** Nombre de llibres publicats a Espanya o a Amèrica Llatina sobre Dramatització i Teatre a l'escola a partir de la dècada dels seixanta, segons els registres detectats al CCUC i REBIUN (sense incloure les reedicions)<sup>83</sup>



\* Anteriorment s'han publicat: 1 títol l'any 1917, 1 títol l'any 1943, 1 títol l'any 1944, 2 títols l'any 1954 i 1 títol l'any 1959.

A partir de les dades recollides (quadre 11 i gràfic 1), podem constatar que:

- a) L'any 1917 s'edita *El teatro en la escuela*, de Francisco Sala, que constitueix una veritable excepció en el desert bibliogràfic de la primera meitat del segle XX. És un volum petit (73 pàgines) que sembla haver tingut poca ressonància, atès que no hi ha hagut cap reedició i que tampoc es troba a cap universitat catalana, encara que sí que es troba al MAE.
- b) Fins al cap de 26 anys, el 1943, no apareix cap altre títol sobre el teatre a l'escola. El primer, en plena postguerra, és *El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria*, de María del Carmen Sánchez Rego (1943), seguit –al cap d'un any– per *El teatro de títeres en la escuela*, de l'argentí Alfredo S. Bagalio (1944), que, potser pel seu caràcter eminentment pràctic, devia convertir-se en un punt de referència important si hem de fer cas de les reedicions de què va ser objecte (1947, 1959, 1976 i 1978) i de la

<sup>83</sup> Elaboració pròpia.

seva presència a nombroses universitats espanyoles.<sup>84</sup> Es podria afirmar, doncs, que l'aparició del teatre a l'escola a Espanya es produeix per obra i gràcia del teatre de titelles, que sens dubte devia semblar menys perillós als jerarques del règim franquista, en contra del que pensen molts teòrics de la Dramatització que veuen en els titelles (i en la màscara) un instrument afavoridor de les desinhibicions i, per tant, d'una espontaneïtat que podria arribar a ser immoral segons els esquemes més conservadors.

- c) Deixant de banda la publicació l'any 1954 de l'obra de Peter Slade (un dels pioners del teatre-teràpia), el panorama de les publicacions sobre dramatització està dominat fins l'any 1963 per les editorials argentines i, especialment, Kapelusz (Buenos Aires), que es converteix en un veritable (i gairebé únic) punt de referència en la matèria.
- d) El 1964 és l'any de la irrupció de les editorials catalanes, amb la publicació (Nova Terra) del llibre de Georges Dobbelaere (1964) *Pedagogía de la expresión*, reeditat els dos anys següents. Les editorials Avance (1976), Ceac (1984, 1995), Bromera (1996), Científico-Médica (1982), Edebé (1982, 1991), Ediciones Internacionales Universitarias (1992), Gedisa (1997), Graó (1980, 1986), Hogar del Libro (1966), Inde (1997), Laertes (1996), La Magrana (1996), Laia (1983), Mediterrània (2002), Nova Terra (1964, 1967, 1972, 1973), Octaedro (1992, 1993, 1995, 2000, 2001), Rosa Sensat (1986), Teide (1985), Vicens Vives (1972, 1973, 1974), Oidá (1974), Fontanella (1975), Vilamala (1975), s'aniran rellevant al llarg dels anys en l'interès de la comunitat docent catalana pel teatre a l'escola.
- e) Són aquestes editorials les que promouran l'aportació catalana a la qüestió del teatre a l'escola. L'any 1966, apareix el llibre de Joan Baixas *Juegos de expresión* (Hogar del Libro), el primer intent autòcton d'aproximació al tema. L'any següent entren a escena les germanes Carme i Maria Aymerich i,

---

<sup>84</sup> L'hem localitzat a dotze catàlegs distints del REBIUN: Universidad de La Coruña (ULCO), Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), Universidad de Extremadura (UEX), Universidad de Oviedo (UOV), Universidad de Zaragoza (UZA), Universidad de Valencia (UVEG), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Politécnica de Valencia (UPV), Universidad de Santiago de Compostela (USTC), Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Universidad de Sevilla (US), Biblioteca Nacional de España. En canvi, a Catalunya només el trobem al Centre de Documentació i Museu de les Arts Escèniques de l'Institut del Teatre (MAE) en edició del 1947, actualment exclòs de préstec i, per tant, amb menys visibilitat.

- amb elles, l'editorial Nova Terra. El seu llibre *L'expressió mitjà de desenvolupament* (Aymerich i Aymerich, 1967) serà reeditat al cap d'un any, fet que demostra l'interès d'una gran majoria de mestres en el context de la renovació pedagògica que es desplega a Catalunya gràcies, en gran part, a l'Escola d'Estiu Rosa Sensat. Les germanes Aymerich, amb la publicació de *Expresión y arte en la escuela* (1971) i la *Expresión, medio de desarrollo* (1971), dominaran el panorama espanyol als inicis de la dècada dels setanta.
- f) Aquest predomini queda interromput amb la publicació de *Teatro y educación*, de Juan Cervera escrit amb la col·laboració d'Antonio Guirau (Cervera i Guirau, 1972), una de les màximes autoritats –encara avui– en la matèria.<sup>85</sup> Ell mateix, l'any 1973, publicarà *Dramatizaciones para la escuela*, una obra coetània de la de Puig i Serrat (1972), *Dramatización*, que un any abans ja havia utilitzat el terme 'Dramatizació' en el subtítol del seu llibre *Música y teatro de taller. Música y Dramatización para el 6º curso de enseñanza general básica*.<sup>86</sup> Tot i que a la dècada del setanta s'incorporen al panorama espanyol empreses de Madrid (Espellicer, Narcea, Santillana) i d'altres ciutats espanyoles (Adara, A Coruña), el pes recau encara, sobretot, en les editorials catalanes.
- g) La dècada dels vuitanta és especialment fructífera, amb 45 títols publicats (un 55% més que en la dècada anterior). Les editorials catalanes perden gran part del protagonisme que havien tingut fins aleshores. La dècada següent, la dels anys noranta, veu aparèixer 57 títols, repartits de forma homogènia al llarg de la dècada i amb una punta l'any 1995 (8 títols).
- h) A partir d'aquí, l'interès editorial per la qüestió cau espectacularment: 3 títols l'any 1999, 4 l'any 2000, 1 l'any 2001, 2 l'any 2002, 3 l'any 2003, cap l'any 2004, 3 l'any 2005, 1 el 2006 i 1 el 2007. En els darrers anys, 15 títols enfront dels 44 i 57 que trobem a la dècada dels 80 i dels 90, respectivament.

---

<sup>85</sup> Cervera acabava d'assistir al IV Congrés Mundial de Teatre Infantil i Juvenil celebrat a Montreal i Albany el juny de 1972, patrocinat per l'UNESCO, on havia pogut conèixer un seguit d'experiències dramàtiques i pedagògiques que posaven de manifest la necessitat de desenvolupar conjuntament els distints tipus d'expressió propis del teatre a través de la dramatització.

<sup>86</sup> Així doncs, en base a aquestes dades, podem afirmar que el terme Dramatització apareix per primera vegada l'any 1972. A partir d'aquí –encara que lentament– anirà agafant un protagonisme destacat fins a convertir-se en el terme hegemònic en la teoria i la pràctica del teatre a l'escola.

La raó de la concentració de títols publicats en el període que va del 1992 al 1998 sembla clara: cal trobar-la en la promulgació, l'any 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que introdueix per primera vegada la Dramatització en el currículum escolar<sup>87</sup>. Ara bé, aquesta llei de rang estatal deixa al criteri de les comunitats autònomes la ubicació de la Dramatització en el currículum. La major part de les Comunitats –i l'extingit Territori MEC– situen la Dramatització en l'Àrea de l'Expressió Dinàmica i Artística. La Comunitat Autònoma de Catalunya, en canvi, la col·loca dins l'àrea de l'Educació Física i la vincula a l'Expressió Corporal fent que assumeixi totes les ambigüitats que envolten aquest terme.<sup>88</sup> Enfront a tants anys de cos oblidat (o emmascarat per les normes d'una rigorosa etiqueta o urbanitat que el convertien en cos “social” fent desaparèixer allò que té d'intrínsecament personal), sorgeix amb un ímpetu espectacular una “cultura del cos”. Ara es tracta de posar de manifest la individualitat corporal que, lluny d'aparèixer com obscena, és "l'expressió d'allò que és *natural* enfront a allò *artificial*, d'allò que és *espontani* enfront a allò *convencional* [que] és realitza sota la il·lusió de formes d'alliberament” (Mascaró, 1998).<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Juan Carlos I (1990). Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, nº 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942.

<sup>88</sup> “L'Expressió Corporal, en efecte, s'ha caracteritzat en els darrers decennis per l'absoluta confusió dels seus continguts, confusió que ha donat lloc a la inclusió en aquest àmbit de pràctiques tan diverses com l'aeròbic, el mim, el ioga, el tai-txi, la dansa-jazz o la tècnica Alexander (i altres tècniques terapèutiques), que només tenen en comú el fet que qui les practica no s'expressa oralment. Es basen, en darrer terme, en la curiosa idea que la parla no forma part del llenguatge corporal i –encara més en darrer terme– en la creença que existeix una total dissociació entre la psique i el soma, similar a la que predicava Plató” (Macià, 2001). De fet, l'expressió corporal neix i es desenvolupa en el món del teatre i a la vegada en el de l'antropologia, gràcies sobretot a Engel i a Darwin. No apareix com una simple bandera estètica, sinó que respon a la necessitat de comprendre científicament les pautes en què s'inscriu el comportament humà des del punt de vista de l'expressivitat i de la comunicació, i no únicament en el teatre. Avui és, segons Patricia Stokoe (*Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*, 1978), un "llenguatge híperlingüístic gràcies al qual l'ésser humà s'expressa ell mateix" i, segons Jacques Salzer (1984: 17), una "emissió conscient o no conscient de signes i missatges".

<sup>89</sup> Mascaró, J. (1998). Presentació a *Idees sobre el gest i l'acció teatral*, d'Engel. Barcelona: Institut del Teatre.

## 4.2 EL MATERIAL BIBLIOGRÀFIC EN QUÈ ES FONAMENTA LA TESI

El material aquí estudiat –la recerca bibliogràfica queda tancada al desembre del 2007– es circumscriu als llibres sobre Dramatització (i el seu entorn lèxic i conceptual) existents **almenys en una** biblioteca membre del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC), membre associat o institucions no membres, coparticipants en el Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC).

A fi d'acotar el material en funció de l'objecte de la recerca, la bibliografia examinada **no inclou**:

- Articles sobre dramatització apareguts en revistes especialitzades perquè (tot i que de vegades formen part de dossiers lliurats pels professors als estudiants de magisteri i, en aquest sentit, poden exercir una certa influència sobre la pràctica posterior) normalment estan escrits pels mateixos autors dels llibres aquí examinats o per persones que en divulguen els continguts.
- Llibres d'exercicis pràctics escrits per subministrar materials didàctics segons la legislació escolar vigent en cada moment però que no fan aportacions rellevants des del punt de vista de la teoria de la Dramatització i de la seva didàctica. Són els que Gisèle Barret (1989: 19) anomena “libros de cocina más o menos refinada”, i estructurats per respondre a les necessitats immediates dels professors (fonamentalment de Primària) però sense un acompanyament metodològic.<sup>90</sup>
- Llibres de teoria dramàtica general o d'història del teatre destinats a nens, adolescents o ensenyants de la Dramatització.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> A Espanya, aquests llibres comencen a aparèixer a partir de l'any 1966 amb el de Tomás Calleja (*Dramatizaciones. 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º cursos de EGB*) i reapareixen al ritme de les successives reformes educatives. En són autors destacats Antonio Puig (anys 70) i Jesús Lacuey, Gerardo Ruano, José Luís Alzu i Alfredo Mantovani (anys 90).

<sup>91</sup> Com per exemple, el llibre de Lola Poveda (1996), *Texto dramático. La palabra en acción*, un manual sobre història i llenguatge teatral destinat a mestres, igual que el d'Antonio Avitia (1996), *Teatro para principiantes*.



- Llibres sobre el teatre per a nens fet per adults.
- Llibres sobre l'ús de tècniques específiques relacionades amb les diverses formes teatrals (construcció i manipulació de titelles o marionetes, construcció d'escenografies, disseny de maquillatges, etc.) o amb el teatre en general.<sup>92</sup>
- Llibres sobre l'ús de la Dramatització per a la didàctica d'altres disciplines.<sup>93</sup> És a dir, aquells que circumscriuen la Dramatització –en paraules de Cervera (2008: 8)– a “funciones puramente ancilares, como sucede cuando se pretende utilizarla con fines instrumentales para facilitar el aprendizaje de la historia, la gramática, la geometría o el cálculo”.<sup>94</sup> Tampoc no inclou llibres com el d'Úcar (1993) que, tot i referir-se a la Dramatització, ho fa des de la perspectiva de l'animació sociocultural, una perspectiva que desborda la presència de la disciplina en el marc escolar.
- Llibres destinats a ensenyar a fer teatre sense cap pretensió d'aplicació acadèmica.<sup>95</sup>
- Texts teatrals (inclosos els de titelles i marionetes) destinats a ser representats per nens.<sup>96</sup>
- Llibres en altres llengües que no siguin en català o castellà.<sup>97</sup>

---

<sup>92</sup> Per exemple, *L'art del teatre (català i castellà)*, d'Aleu, Minerva i Esteve (1995), que és un manual de teatre, elemental però complet, destinat a “tothom qui vulgui apropar-se a l'art del teatre”. Tot i que les autores assenyalen la possibilitat de treballar el teatre a l'aula perquè “facilita la consecució dels objectius assenyalats en el disseny curricular de l'assignatura de llengua i literatura de l'Ensenyament Secundari Obligatori”, el llibre no aborda cap de les qüestions suscitées per la Dramatització com a pràctica diferenciada del teatre.

<sup>93</sup> Amb l'excepció del llibre, Arroyo (2003), *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, que inclou una completa teorització de la dramatització, més enllà de la seva aplicació a la didàctica de la llengua.

<sup>94</sup> O a la Filosofia, tal com fa Callejas (1988). Per la seva dimensió socio-antropològica, també cal esmentar en aquest terreny el *Pequeño teatro* de Catalina Arroyo (1999), que relata una singular experiència lingüística amb nens de tres a cinc anys, àrabs i berebers, en col·legis espanyols del Marroc, trasplantada posteriorment a nens espanyols del segon cicle d'Educació Infantil.

<sup>95</sup> Per exemple, el llibre de Mario Halley (1996), *Vamos a hacer teatro*.

<sup>96</sup> Pel que fa a aquest apartat, vegeu Muñoz (2006). Conté un inventari de les editorials i col·leccions destinades a aquest públic, així com un esbós de les seves línies temàtiques principals. L'estudi ignora, sense justificació de cap mena, les publicacions en català, gallec i eusquera.

<sup>97</sup> Amb l'excepció del llibre en llengua gallega de Couto, Lampereira, Vieites (1992), *Práctica teatral na escola*.

D'aquesta manera, hem obtingut un corpus de 92 documents (78 monografies i 14 capítols de 5 d'obres col·lectives)<sup>98</sup> que, al nostre parer, constitueix una base suficientment àmplia per a l'estudi del substrat formatiu del professorat en Dramatització a Catalunya tant des del punt de vista teòric com del metodològic. Tot i que les obres que analitzem en aquest treball són inferiors de les que, aplicant els mateixos criteris de cerca, apareixen al catàleg de les universitats espanyoles (REBIUN), tot i les possibles llacunes de cerca bibliogràfica, aquests 92 documents constitueixen, al nostre entendre, una mostra suficientment àmplia per establir, amb un grau de fiabilitat suficient, el corpus teòric-pràctic en què es sustenta la didàctica de la Dramatització a Catalunya en el període objecte d'estudi. No és del tot forasenyat pensar que aquesta afirmació sigui aplicable al conjunt de l'Estat.

---

<sup>98</sup> Alza, K., Colomer, J., i Puig, T. (coord.) (1990). *Art i expressió a l'escola*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Eumo-Estudis Universitaris de Vic. Bartolucci, G. (Ed.) (1975). *El teatro de los niños*. Barcelona: Fontanella. Canas, J., Claramunt, E., Bataller, S., Laferriere, G., Martínez, J. A., Motos, T., Navarro, T., i F. Tejedó, F. A. (1996). *Teatre en l'educació*. Alzira: Bromera. Cerrillo, P. C., i García, J. (coord.). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla y La Mancha. Colectivo de Pedagogía de la Expresión (1984). *Encuentro Teatro y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

**Registres per ordre alfabètic d'autors sobre *dramatització i teatre, teatre infantil, teatre escolar i teatre i escola* a les biblioteques del Catàleg Col·lectiu de les Universitats Catalanes (CCUC)<sup>99</sup>**

---

1. **Alasjärvi**, Ulla (1986). *El joc dramàtic*. Barcelona: Graó.
2. **Almena**, Fernando (1997). Teatro infantil y dramatización escolar. A: P. C. Cerrillo y J. García (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 119-226). Cuenca: Universidad de Castilla y La Mancha.
3. **Almena**, Fernando; **Butiñá**, Julia (1995). *El teatro como recurso educativo*. Madrid: UNED.
4. **Àlvarez-Novoa**, Carlos (1995). *Dramatización: el teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
5. **Alza**, Karmele (1990). Taller de teatre. A: K. **Alza**, J. **Colomer**, i T. **Puig**, (coord.), *Art i expressió a l'escola* (pp. 159-168). Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Eumo-Estudis Universitaris de Vic.
6. **Arroyo**, Catalina (1999). *Pequeño Teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
7. **Arroyo**, Catalina (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
8. **Arteaga**, Milagros; **Viciana**, Virginia; **Conde**, Julio (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: Inde.
9. **Aymerich**, Carme; **Aymerich**, Maria (1967). *L'expressió mitjà de desenvolupament*. Barcelona: Nova Terra.
10. **Aymerich**, Carme; **Aymerich**, Maria (1985). *Signes de la comunicació: gest, verb i grafia*. Barcelona: Teide.
11. **Bagalio**, Alfredo S. (1944). *El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia*. Buenos Aires: Kapelusz.
12. **Barret**, Gisèle (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Quebec: Recherches en Expression.
13. **Bartolucci**, Giuseppe (1975). Para un gesto teatral de los niños. A: G. Bartolucci (ed.), *El teatro de los niños* (pp. 7-23). Barcelona: Fontanella.
14. **Bercebal**, Fernando (1995). *Drama: un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
15. **Bernardo**, Mane (1970). *Títeres=educación*. Buenos Aires: Angel Estrada.

---

<sup>99</sup> Els anys corresponen a les primeres edicions, que no són necessàriament les consultades.

16. **Blasich**, Gottardo (1982). *La dramatización en la práctica educativa*. Barcelona: EDB.
17. **Camacho**, Francisco; **Rivas**, Emilio (1988). *Expresión dramática*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
18. **Cañas**, José (1984). *Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía pràctica*. Granada: Mágina.
19. **Cañas**, José (1992). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
20. **Cañas**, José (1993). *Actuando: guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.
21. **Cañas**, José (1996). Quan l'aula és un mar... A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 77-88). Alzira: Bromera.
22. **Carballo**, Carmen (1995). *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Aljibe.
23. **Cassanelli**, Fabrizio (1988). *Gesticulando. 40 fichas para hacer teatro en la escuela*. Barcelona: Aliorna.
24. **Cerda**, Hugo y Enrique (1968). *Teatro de títeres. Arte técnica y aplicaciones en la educación moderna*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
25. **Cervera**, Juan (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
26. **Cervera**, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
27. **Cervera**, Juan (1996). *La Dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
28. **Cervera**, Juan; **Guirau**, Antonio (1972). *Teatro y educación*. Barcelona: Don Bosco.
29. **Chancerel**, Léon (1961). *El teatro y la juventud*. Buenos Aires: Compañía General Fabril.
30. **Colectivo La Teja; Teatro de Inutensilios Varios; Herans**, Carlos (1983). *Teatro, imagen, animación*. Barcelona: Laia.
31. **Couto**, X.; **Lamapereira**, A.; **Vieites**, M. (1992). *Práctica Teatral na Escola*. Vigo: Indo.
32. **Cubedo**, Manuel; **Sirera**, Rodolf (1989). *El teatre a l'escola*. València: Conselleria de Cultura.
33. **Delgado**, Eduard; **Vilanova**, Maria (1972). *Jocs de drama*. Barcelona: Nova Terra.
34. **Delgado**, Eduard; **Vilanova**, Maria (1973). *Què representarem, avui?* Barcelona: Nova Terra.

35. **Dobbelaere**, Georges; **Saragoussi**, P. (1974). *Técnicas de expresión*. Barcelona: Oidá.
36. **Eines**, Jorge; **Mantovani**, Alfredo (1980). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.
37. **Elola**, Hilda (1989). *Teatro para maestros: el juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Marymar.
38. **Faure**, Gérard; **Lascar**, Serge (1981). *El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
39. **Finchelman**, María Rosa (1981). *Expresión teatral infantil: auxiliar del docente*. Buenos Aires: Plus Ultra.
40. **Firpo**, Arturo (1974). *El teatro en la escuela primaria*. Rosario: Editorial Biblioteca.
41. **Freudenreich**; **Grässer**; **Köberling** (1979). *Juegos de actuación dramática: presentación de experiencias de diversos juegos*. Madrid: Interduc.
42. **Fuegel**, Cora; **Montoliu**, M. Rosa (2000). *Innovemos el aula: creatividad, grupo y drama-tización*. Barcelona: Octaedro.
43. **García Fernández**, M. Dolores (1988). *Teatro y títeres en la escuela*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Córdoba.
44. **Gili**, Edgardo (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente alumno. A: *Encuentro Teatro y Educación* (pp. 62-67). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
45. **Gómez Yebra** (1982). *Teoría y práctica de la expresión dramática infantil*. Málaga: Universidad de Málaga.
46. **González**, Lucía (1987). *El teatro: necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Popular.
47. **Herans**, Carlos; **Patiño**, Enrique (1983). *Teatro y escuela*. Barcelona: Laia.
48. **Hernández Sagrado**, Inés (coord.) (1988). *Los títeres en la escuela*. Salamanca: Amarú<sup>100</sup>.
49. **Hernández Sagrado**, Inés (coord.) (1991). *Jugando a ser: propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca: Amarú.
50. **Laferrière**, Georges (1996). L'artista pedagog. Un model de formació del professorat en teatre i dramatització. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, T. Navarro, i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 67-75). Alzira: Bromera.
51. **Laferrière**, Georges (1997a). *La pedagogía puesta en escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.

---

<sup>100</sup> Disposa d'una 2ª edició de 1995 que és la que aquí s'ha cullat.

52. **Laferrière**, Georges (1997b). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
53. **Laferrière**, Georges; **Motos**, Tomás (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
54. **Laguna**, Encarna (1995). *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac.
55. **Lázaro Cantarín**, Julio (1998). *Taller de teatro*. Madrid: CCS.
56. **Lequeux**, Patricia (1977). *El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires: Kapelusz.
57. **López-Vidriero**, María Luisa (1976). *Actividades para un taller de teatro*. La Coruña: Adara.
58. **Mantovani**, Alfredo (1980). *El teatro: un juego más*. Madrid: Nuestra Cultura.
59. **Mantovani**, Alfredo (1984). Dramática creativa: funciones, roles técnicos teatrales y conductes. A: *Encuentro Teatro y Educación*. A: *Encuentro Teatro y Educación* (pp. 32-46) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
60. **Martín**, Soledad; **Cabañas**, María Luisa; **Gómez-Escalonilla**, Juan José (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
61. **McGuinness**, Sinéad; **Puig**, Elisenda; **Vernet**, Francesc. (1996). *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona: La Magrana.
62. **Morató**, Josefa; **Rizo**, Magdalena; **Cutillas**, Vicente (2005). *¡Sócorro! ¡me toca dar teatro! Una propuesta didáctica para dramatización y teatro en la enseñanza*. Archidona: Aljibe.
63. **Motos**, Tomás (1996). La dramatització en els dissenys curriculars. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 25-36). Alzira: Bromera.
64. **Motos**, Tomás; **Navarro**, Antoni; **Palanca**, Xema; **Tejedo**, Francesc (1998). *Taller de teatre dramatització*. Alzira: Bromera.
65. **Motos**, Tomás; **Tejedo**, Francisco (1987). *Prácticas de dramatización*. Madrid: J. García Verdugo.
66. **Muñoz Hidalgo**, Manuel (1994). *El Teatro en la escuela para maestros*. Madrid: Escuela Española.
67. **Parula de López Ganivet**, Beatriz (1977). *El juego teatral en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
68. **Passatore**, Franco; **Destefanis**, Silvio (1975). *Teatro/Juego/Vida con valentía*. A: G. Bartolucci (Ed.), *El teatro de los niños* (pp. 65-114). Barcelona: Fontanella.

69. **Passatore**, Franco; **Destefanis**, Silvio; **Fontana**, Ave; **De Lucis**, Flavia (1976). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona: Avance.
70. **Pessel**, Alain (1975). *Sombras corporales*. Barcelona: Vilamala.
71. **Poveda**, Lola (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea.
72. **Poveda**, Lola (1998). *Teatro oculto*. Barcelona: Instituto para el desarrollo integral.
73. **Puig**, Antoni (1974). *Taller de dramatización. Iniciación al lenguaje teatral. 8º curso de Enseñanza General Básica*. Barcelona: Vicens Vives.
74. **Puig**, Antoni; **Serrat**, Francisco (1972). *Música y teatro de taller. Música y dramatización para el 6º curso de enseñanza general*. Barcelona: Vicens Vives.
75. **Renoult**, Noëlle; **Renoult**, Barnard; **Vialaret**, Corinne (1994). *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea.
76. **Rodríguez**, Armonía (1986). *Dramatització, activitat lúdica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
77. **Rogozinski**, Viviana (2001). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
78. **Rooyackers**, Paül (2007). *101 juegos de dramatización para niños: diversión y aprendizaje a través de la interpretación y la simulación*. Madrid: Neo Person.
79. **Sala**, Francisco (1917). *El teatro en la escuela*. Barcelona: Imprenta editorial barcelonesa.
80. **Sciarretta**, Elbio (1984). Teatro y educación. A: *Encuentro Teatro y Educación* (pp. 25-31). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
81. **Serrat**, Cesc (1990). Taller de joc dramàtic. A: K. Alza, J. Colomer, i T. Puig (Coord.), *Art i expressió a l'escola* (pp. 151-168). Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Estudis Universitaris de Vic.
82. **Signorelli**, Maria (1963). *El niño y el teatro*. Buenos Aires: Eudeba.
83. **Slade**, Peter (1978). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.
84. **Small**, Michel (1962). *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz.
85. **Soriano**, Jacinto (1997). El taller de teatro y el niño actor. A: P. Cerrillo i J. García (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 71-96). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
86. **Tappolet**, Ursula (1982). *Las marionetas en la educación: la muñeca de la nariz menuda*. Barcelona: Científico Médica.
87. **Tejedo**, Francisco (1996). Didàctica de la dramatització. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 13-24). Alzira: Bromera.

88. **Tejedo**, Francisco (1997). La dramatización y el teatro en el currículum escolar. A: P. Cerrillo i J. García (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 37-62). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
89. **Tejerina**, Isabel (1992). *Estudio del teatro infantil en sus dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Santander: Universidad de Cantabria.
90. **Tejerina**, Isabel (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
91. **Vallon**, Claude (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: Ceac.
92. **Vilanova**, Maria (2002). *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània.

A continuació podem veure com aquests llibres estan distribuïts al Catàleg Colectiu de les Universitats Catalanes.



**Quadre 12.** La bibliografia sobre dramatització al Catàleg Col·lectiu de les Universitats Catalanes (CCUC)

Relació dels centres de documentació al CCUC on es poden localitzar els llibres objecte d'estudi:

AHS:	Arxiu Històric de Sabadell
BAM:	Biblioteca Artur Martorell
BC:	Biblioteca de Catalunya
CEJFE:	Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada
CLR:	Centre de Lectura de Reus
DGPL	Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya
DE:	Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
MAE:	Centre de Documentació i Museu de les Arts Escèniques
RS:	Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
UAB:	Universitat Autònoma de Barcelona
UB:	Universitat de Barcelona
UdG:	Universitat de Girona
UdL:	Universitat de Lleida
UJI:	Universitat Jaume I
UPC:	Universitat Politècnica de Catalunya
UPF:	Universitat Pompeu Fabra
URL:	Universitat Ramón Llull
URV:	Universitat Rovira i Virgili
UVic:	Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

	Registre	AHS	BAM	BC	CEJFE	CLR	DE	DGPL	MAE	RS	UAB	UB	UdG	UdL	UJI	UPC	UPF	URL	URV	UVic	Total
1	Alasjärvi			x	x	x	x	x				x		x	x			x	x	x	11
2	Almena								x		x	x	x	x	x					x	7
3	Almena i Butiñá								x			x									2
4	Álvarez-Novoa		x	x					x		x	x	x		x				x	x	9
5	Alza		x	x			x		x	x	x	x	x	x				x	x	x	12
6	Arroyo 99								x					x				x		x	4
7	Arroyo 03									x	x										2
8	Arteaga et al.				x				x			x	x	x	x				x	x	8
9	Aymerich			x		x			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	13
10	Aymerich i Aymerich			x		x					x	x					x	x			6
11	Bagalio								x												1
12	Barret																	x			1
13	Bartolluci			x		x	x		x		x	x	x	x	x			x	x	x	12
14	Bercebal								x		x			x				x		X	5
15	Bernardo								x												1
16	Blasich			x					x			x			x			x		X	6
17	Camacho; Rivas		x				x														2
18	Cañas 84		x	x					x			x	x	x					x		7
19	Cañas 92		x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	X	14
20	Cañas 93		x	x					x	x	x	x	x	x					x		9
21	Cañas 96								x		x	x	x	x	x					X	7
22	Carballo		x						x	x			x	x	x				x		7
23	Cassanelli		x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x			x		X	13
24	Cerda								x												1
25	Cervera 81		x								x	x		x	x			x	x		7
26	Cervera 91		x							x	x	x		x	x		x	x	x		9
27	Cervera 96								x						x						2
28	Cervera i Guirau								x		x	x						x		X	5
29	Chancerel								x									x		X	3
30	Col. La Teja		x	x			x		x		x	x			x						7
31	Couto et al.										x										1
32	Cubedo i Sirera		x						x												2

	Registre	AHS	BAM	BC	CEJFE	CLR	DE	DGPL	MAE	RS	UAB	UB	UdG	UdL	UJI	UPC	UPF	URL	URV	UVic	Total
33	Delgado i Vilanova 72		x	x					x		x		x	x	x			x			8
34	Delgado i Vilanova 73			x	x				x		x	x	x					x	x	x	9
35	Dobbelaere i Saragoussi								x			x	x	x				x			5
36	Eines i Mantovani		x	x			x		x	x	x	x			x		x	x	x	x	12
37	Elola										x										1
38	Faure i Lascar										x	x		x	x			x			5
39	Finchelmann											x									1
40	Firpo											x									1
41	Freundereich et al.												x	x	x			x			4
42	Fueguel i Montoliu			x					x			x		x				x	x		6
43	García Fernández								x		x	x									3
44	Gili		x								x	x					x				4
45	Gómez Yebra						x				x	x									3
46	González Díaz										x		x				x		x		4
47	Herans i Patiño		x	x					x		x	x			x				x	x	8
48	Hernández 88		x							x			x	x					x		5
49	Hernández 91		x						x		x	x	x	x	x				x		8
50	Laferrière 96								x		x										2
51	Laferrière 97a								x		x	x	x	x	x			x		x	8
52	Laferrière 97b		x						x		x	x	x	x	x						7
53	Laferrière i Motos								x			x								x	3
54	Laguna		x	x			x		x			x	x		x				x		8
55	Lázaro								x				x						x	x	4
56	Lequeux											x		x	x			x			4
57	López-Vidriero										x	x									2
58	Mantovani 80								x		x	x	x		x						5
59	Mantovani 84		x								x	x					x				4
60	Martín et al.								x						x				x		3
61	McGuinness et al.		x	x		x			x	x	x	x	x					x			9

	Registre	AHS	BAM	BC	CEJFE	CLR	DE	DGPL	MAE	RS	UAB	UB	UdG	UdL	UJI	UPC	UPF	URL	URV	UVic	Total
62	Morató et al.		x	x	x				x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	13
63	Motos								x		x										2
64	Motos et al.								x	x	x	x	x	x	x						7
65	Motos i Tejero			x					x		x	x	x	x	x		x	x		x	10
66	Muñoz		x								x	x	x		x						5
67	Parula de López													x							1
68	Passatore i Destefanis			x		x	x		x		x	x	x	x	x			x	x	x	12
69	Passatore et al.			x						x		x	x	x	x		x	x	x		9
70	Pessel			x							x	x			x			x			5
71	Poveda 95		x						x		x			x	x					x	6
72	Poveda 98								x									x			2
73	Puig										x	x		x				x	x	x	6
74	Puig i Serrat										x	x	x	x				x	x	x	7
75	Renoult et al.		x						x	x	x	x	x	x	x				x	x	10
76	Rodríguez		x	x					x	x	x	x	x	x	x			x	x		11
77	Rogozinski											x	x								2
78	Rooyackers														x				x		2
79	Sala	x		x					x												3
80	Sciarretta		x								x	x					x				4
81	Serrat		x	x			x			x	x	x	x	x				x	x	x	11
82	Signorelli								x		x	x									3
83	Slade										x	x		x	x			x		x	6
84	Small								x			x	x	x	x				x		6
85	Soriano								x		x	x	x	x	x					x	7
86	Tappolet			x								x									2
87	Tejedo 96								x		x										2
88	Tejedo 97								x		x	x	x	x	x					x	7
89	Tejerina 92										x	x									2
90	Tejerina 94		x				x		x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	12
91	Vallon			x					x		x				x			x			5
92	Vilanova		x	x			x		x	x		x	x					x	x		9
	<b>TOTAL</b>	1	31	30	5	7	13	1	59	19	57	63	41	43	44	1	11	38	34	33	531

Tal com es pot observar al quadre, els diferents títols estan distribuïts de manera irregular a les biblioteques del CCUC: es concentren a la Universitat de Barcelona (on hem localitzat 63 dels 92 títols analitzats, 68,5%), al MAE de l'Institut del Teatre (amb el 64,1% dels títols), i a la Universitat Autònoma de Barcelona (amb el 62% % dels títols). Una mica més lluny, apareixen la la Universitat Jaume I (47,8%), la Universitat de Lleida (46,7 %), i la Universitat de Girona (44,6 %).<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Naturalment, aquestes dades poden estar alterades per errors informàtics o per errors de catalogació per part de les biblioteques, errors que en alguns casos hem pogut detectar i esmenar. Cal assenyalar en aquest terreny que vam detectar algunes disparitat de criteris entre les diferents biblioteques, sobretot pel que fa a l'entrada per matèries. D'altra banda, en algunes ocasions, vam comprovar que, si consultem un determinat títol en el CCUC, no hi apareix una determinada biblioteca, tot i que el títol sí es podia localitzar si consultàvem directament el catàleg específic d'aquella biblioteca. Hem intentat prendre totes les precaucions pertinents per mirar de resoldre aquest tipus de circumstàncies i per intentar garantir que les dades presentades corresponguin raonablement a la realitat.

### 4.3 LA METODOLOGIA DE RECONSTRUCCIÓ DEL DISCURS

La metodologia que hem seguit té com a finalitat **establir successius nivells de (re)elaboració del material per tal de (re)construir una estructura del discurs que permeti arribar a conclusions d'abast general** a partir de l'establiment d'una fitxa d'autor que resumeix les proposicions que són més rellevants des del punt de vista de la tesi. El model que hem adoptat, estructurat segons un esquema que no correspon a cap de les obres examinades, estableix una primera ordenació d'un discurs que, generalment, es presenta en un desordre notable, fins i tot en llibres considerats de referència.

S'han fixat unitats de contingut genèriques, de context i de registre. Aquestes darreres són les que han resolt l'anàlisi segons les diferents categories: Els conceptes, els objectius, les bases científiques, les metodologies emprades, les tècniques, les actituds i els valors, la formació del docent (perfil del docent, objectius, funcions, competències). D'aquí ha sorgit l'agrupament epistemològic en quatre camps d'anàlisi crític: 'Proposicions teòriques', 'Proposicions pràctiques', 'Modalitats i recursos' i 'Perfil del docent', que mai no apareixen com a tals en cap dels llibres.

El model de fitxa utilitzat ha estat el següent:

#### Model de fitxa

<i>Registre</i>	Autoria (any), <i>títol</i> , ciutat i editorial.
<i>Edició original</i>	<i>Títol</i> i any, en el cas de llibres traduïts al català o al castellà (si consta en la traducció o n'hem pogut trobar la referència).
<i>Pàgines</i>	Número. En el cas d'articles en una obra col·lectiva, el número fa referència a les pàgines de l'article.
<i>Il·lustracions</i>	Sí/no.
<i>Reedicions</i>	Anys.
<i>Presència al CCUC</i>	Biblioteques del Catàleg Col·lectiu de les biblioteques Universitàries Catalanes on hem localitzat el registre.
<i>Índex</i>	Transcripció, en la llengua de l'edició, de l'índex del llibre. Per tal d'homogeneïtzar al màxim la lectura de les fitxes, no sempre hem respectat el mateix esquema de numeració i el format de l'original. En el cas d'articles en una obra col·lectiva, no es transcriu l'índex del volum, sinó els diversos apartats de l'article quan n'hi ha.

<i>Proposicions teòriques</i>	Síntesi de les principals afirmacions d'abast general: objectius, bases científiques i metodològiques, especificitat de la dramatització o d'alguna de les seves modalitats, etc. Malgrat aquest esforç sintètic, tant en aquest apartat com en els següents, hem intentat reflectir les peculiaritats lèxiques més rellevants de cada autor en la mesura que poden il·luminar un context històric o ideològic.
<i>Proposicions pràctiques</i>	Síntesi de les principals proposicions didàctiques aplicables a l'aula. No estan necessàriament transcrites en l'ordre en què apareixen al llibre, sinó segons un criteri de 'més general' a 'més particular'.
<i>Modalitats i recursos</i>	Formes, procediments o 'tècniques' considerades més útils.
<i>Perfil del docent</i>	Inclou els objectius que s'ha de proposar, les funcions que ha d'assumir, les competències que ha de posseir (coneixements, sabers), les actituds i els valors que ha d'adoptar (compromisos ètics i professionals) i les condicions per a la seva formació.

Cal subratllar, sobretot, el caràcter de síntesi dels apartats 'Proposicions teòriques', 'Proposicions pràctiques', 'Modalitats i recursos' i 'Perfil del docent', que, com ja em dit, mai no apareixen com a tals en cap dels documents seleccionats. Ha calgut, doncs, fer per a cada llibre un treball de reagrupament (no sempre fàcil i potser no sempre encertat) per tal de sistematitzar proposicions generalment disperses. Aquesta dificultat s'accentua sobretot pel que fa al perfil del docent: ni tan sols Gisèle Barret (1991), que consagra tota la primera part del llibre al professor d'expressió dramàtica, inclou en aquest apartat del seu llibre totes les seves proposicions sobre aquesta qüestió.

El nombre de fitxes és de 92 que correpond, òbviament, amb la selecció de documents analitzats. No obstant, cal advertir que la relació d'aquestes fitxes no coincideix exactament amb els títols que apareixen en el quadre 12 "Presència al CCUC" perquè en les fitxes d'autoritats hem omès els títols col·lectius (per exemple, *Colectivo Teatro y Educación: Encuentro Teatro y Educación*) i, en canvi, hi hem inclòs individualment la dels seus col·laboradors (per exemple, Mantovani o Sciarreta, amb el títol del seu article a *Encuentro Teatro y Educación*, 1984).

L'opció de sintetitzar els texts originals en comptes de transcriure'ls literalment, deixa una gran porta oberta a la subjectivitat; però, per una altra banda, l'assumpció d'aquest risc evita farragoses citacions literals, no sempre clares conceptualment o estilísticament correctes. Per exemple, la frase de Elbio Sciarreta (1984: 27) "Con la Dramática Creativa, se trata de que el niño incorpore las herramientas teatrales para desarrollar su expresividad, para abrir y ampliar su creatividad y para que los incorpore realmente" l'hem transformat en "La finalitat última de la Dramàtica Creativa és fer que

el nen incorpori les eines teatrals per desenvolupar la seva expressivitat, per obrir i ampliar la seva creativitat”. Ha quedat suprimit, així, aquest misteriós “los incorpore realmente” que, per la seva declinació masculina, no troba cap referent a l’oració principal. En aquest sentit també podem comentar com, del capítol de Bercebal (1995: 140-160) consagrat a la figura del professor de Drama hem reduït els 14.907 caràcters de l’original a 1.714 que apareixen en la fitxa de l’Annex (respectant en la mesura del possible les seves peculiaritats tipogràfiques).

Sobre aquesta base, hem determinat i seguit els passos següents que corresponen a graus cada vegada més elevats d’estil·lització del material segons un triple procediment:

- **La transcripció literal** (“...”), o citació directa del discurs en determinats casos.
- **El discurs indirecte**, basat en la síntesi sistematitzadora d’un discurs no sistemàtic.<sup>102</sup> Sens dubte, aquest primer pas de síntesi, sobre el qual s’han establert les fitxes de l’Annex, és el més delicat d’aquest treball, però –alhora– és el seu fonament. Aquest esforç sintetitzador té com a resultat la reducció d’un important volum de pàgines del conjunt dels llibres examinats (deixant de banda, naturalment, la diversitat dels seus formats editorials) a les 92 fitxes presentades. Tot i que aquest no és el propòsit del treball, la lectura de les fitxes permet fer-se una idea molt aproximada del contingut de cada llibre, no tant per estalviar-se’n la lectura com per incitar-la amb una perspectiva general de l’univers en què cadascun d’ells se situa.
- **La narrativització** es un procediment que hem aplicat en els apartats posteriors. Es tracta de descobrir la lògica (i la crono-lògica) del discurs intentant establir entre diverses proposicions un fil ‘narratiu’ comú, enllaçant proposicions sense cap connexió en el temps però conceptualment afins. Per exemple, al quadre 35 sobre les competències específiques i no específiques del docent, la proposició de Finchelman (1981) “eliminar els clixés provinents de la televisió, guiant els alumnes al descobriment de noves possibilitats d’expressió”, l’hem unit a la d’Almena i Butiñá (1995) “desmitificar determinades actituds o llargs socials que s’arrosseguen de

---

<sup>102</sup> Sobre el ‘discurs directe’ i el ‘discurs indirecte’ veure Maldonado (1991).



generació en generació i que són acceptades o imposades des de la infantesa” donant lloc a la frase “Eliminar els clixés provinents de la televisió, guiant els alumnes al descobriment de noves possibilitats d’expressió (Finchelman, 1981), desmitificar determinades actituds o llasts socials que s’arrossegueu de generació en generació i que són acceptades o imposades des de la infantesa” (Almena i Butiñá, 1995): es tracta d’un mateix saber formulat de dues maneres distintes.

Encara que no hem trobat precedents sobre l’ús d’aquest procediment, ens ha semblat pertinent aplicar-lo per la seva capacitat il·luminadora en la mesura que genera un discurs ‘unificador’ a partir de discursos singulars.

## 4.4 L'ANÀLISI DELS CONTINGUTS

Les aportacions de les autoritats en Dramatització que serveixen de referent als mestres de Catalunya poden ser examinades segons diferents paràmetres. Nosaltres ens hem cenyit a quatre (amb els seus corresponents apartats), que són els més rellevants per al propòsit de la tesi: definició de la matèria, els seus objectius, les modalitats i el perfil del docent.

### 4.4.1 La definició de la matèria: en cerca d'una identitat pròpia

Quan afirma que “La dramatización no debe confundirse con el teatro”, Cervera (1991: 153) està formulant una de les principals preocupacions del discurs sobre la Dramatització: la gran majoria dels autors dedica una part substancial dels seus esforços, tant en les seves proposicions teòriques com en les pràctiques, a establir marques territorials per una banda en relació al teatre en general i al teatre a l'escola en particular i, per una altra banda, en relació a pràctiques veïnes però distintes almenys pel que fa a la denominació. És el que podríem anomenar ‘operació de desmarcatge’ de la Dramatització. Tanmateix, com tracta Torres Núñez (1993), aquesta qüestió certament ha suscitat un original debat d'on brollen tota mena de discrepàncies i divergències alhora de conceptualitzar què s'entén per drama i teatre en l'educació.

#### 4.4.1.1 *El desmarcatge en relació al teatre*

Sigui quina sigui la denominació que proposin (Dramatització, Joc Dramàtic, Drama, etc.), la voluntat per desmarcar-se del teatre en general, i de l'escolar en particular, la trobem de manera gairebé sempre explícita en tots els autors amb el propòsit de definir l'especificitat d'aquesta pràctica singular. Alguns autors –Eines i Mantovani (1980), Motos i Tejedó (1987), Elola (1989), Cañas (1992), Tejerina (1994) i Laferrière (a Motos, 1992)– han elaborat quadres comparatius entre els dos camps (Teatre i Dramatització) que, generalment sense citar la font original, adapten o

desenvolupen una idea que, com a mínim, remonta al llibre de Dasté, Jenger i Voluzan (1975), *L'enfant, le théâtre, l'école*, on apareix el quadre següent:

**Quadre 13.** Joc dramàtic i Teatre. Taula comparativa dels aspectes il·luminadors segons Dasté, Jenger i Voluzan (1975: 11)

<i>Joc dramàtic</i>	<i>Teatre</i>
Projecte oral susceptible de variar	Obra escrita
Papers triats pels participants	Papers acceptats segons les propostes del director d'escena
Accions i paraules improvisades sobre el tema triat	Text après pels actors, accions predeterminades
Participants i no participants són intercanviables	Els actors només són actors, i els espectadors només espectadors
La mestra deixa/fa avançar l'acció	El director d'escena regula el desenvolupament de l'obra
No pot reeixir si el tema no permet que els nens juguin	L'obra s'ha de desplegar en totes les fases previstes
Jugadors: nens en situació de joc col·lectiu	Actors: adults en situació de treball
Nens que juguen a ser	Actors que fan aparèixer
Nens que es posen a prova en rols	Adults que –de vegades– és realitzen a través dels rols
Expressió	Representació
Realització del projecte que ha motivat a un grup	Espectacle
Recreació de situacions amb el desig de posar-s'hi a prova	Creació de situacions imaginades per l'autor i en general exagerades
Compromís total del nen	Compromís de l'actor?
Joc	Treball

Val la pena confrontar aquest esquema 'original' amb algunes de les seves adaptacions successives.

**Quadre 14.** Teatre a l'escola i Joc dramàtic segons Eines i Mantovani (1980: 16-17)<sup>103</sup>

<i>Concepto tradicional Teatro</i>	<i>Concepto moderno Juego Dramático</i>
1. Se pretende una representación.	1.El objetivo es la expresión del niño.
2. Interesa el resultado final o espectáculo.	2. Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.

<sup>103</sup> Versió original en castellà

3. Las situaciones las plantea el autor y/o el profesor.	3. Se crean situaciones imaginadas por los propios niños.
4. Se parte de una obra escrita y acabada.	4. Se parte del "como si", y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o será modificado progresivamente.
5. El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	5. El texto y las acciones son improvisadas, debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
6. Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor. (Los niños no pueden encontrarse a sí mismos a través de los personajes).	6. Los personajes son escogidos y recreados por los jugadores. Los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes.
7. El profesor plantea el desarrollo de la obra.	7. El profesor estimula el avance de la acción.
8. La obra se cumple en todas las etapas previstas.	8. El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
9. Se hace en un teatro o en lugar que posea un "escenario".	9. Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos y los desplazamientos (patio, hall, gimnasio) o en la propia aula.
10. La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.	10. La escenografía es realizada por los niños y ellos forman su propio vestuario con ropas y sombreros viejos. Los objetos a utilizar también son elegidos libremente por los niños.
11. Los actores son niños que representan y son colocados en una situación adulta de trabajo.	11. Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal infantil.
12. Los actores representan con el fin de agradar a un público pasivo.	12. Los niños actúan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
13. Se critica el espectáculo en lo formal, por lo bien que salió el espectáculo, como si hubiese sido presentado comercialmente.	13. Se evalúa la participación de cada alumno con el grupo y se estimula la actitud crítica de actantes y espectadores.

**Quadre 15.** Dramatització i Teatre segons Motos i Tejedó (1987).

<i>Dramatització</i>	<i>Teatre</i>
És un procés de creació on és fonamental utilitzar tècniques teatrals com recolzament lúdic, pedagògic o didàctic.	Al teatre, allò que realment preocupa és l'efectivitat de l'espectacle, de vegades, l'acabat estètic-artístic altres vegades, i les dues coses en molts casos.
En la Dramatització, els rols actor-espectador són fàcilment intercanviables i en determinats moments tothom pot adoptar el paper d'actor i espectador alhora.	Al teatre, això només passa als assaigs, és a dir, en el moment de la creació de l'espectacle.
La Dramatització mai no s'ha de preocupar per eliminar res en funció d'un hipotètic	Al teatre hi ha una fase de selecció d'elements i una fase posterior d'eliminació de tot allò que no

acabat per a una representació posterior perquè la representació no existeix.	és útil per a l'acabat final de la creació.
---	---

**Quadre 16.** Teatre i Joc dramàtic segons Elola (1989)

	<i>Teatre</i>	<i>Joc dramàtic</i>
Coordinador	Director d'escena.	Docent
Activitat adreçada a	Públic	Actors o "jugadors".
Actors	Professionals. Utilitzen tècniques teatrals.	Actuen espontàniament, sense utilitzar conscientment tècniques teatrals.
Text	Text fix, del qual se'n desprèn l'estructura.	Text improvisat, partint d'esquemes d'acció, susceptibles de variació.
Ritme	Determinat	Lliure, creat espontàniament pels actors.

**Quadre 17.** Joc dramàtic i Teatre-espectacle segons Cañas (1992)

<i>Joc dramàtic</i>	<i>Teatre-espectacle</i>
1. Projecte oral.	Projecte escrit.
2. Possibilitat de canvi del projecte oral inicial.	Poques o nul·les possibilitats de canvi del projecte escrit inicial.
3. Interessa el procés de joc.	Interessa el resultat final.
4. Es pot jugar en qualsevol espai ampli.	Bàsicament es realitza en un lloc com l'escenari.
5. Es configura com la realització d'un projecte que ha produït la motivació general del grup.	Es configura amb la realització d'un espectacle tan efectiu, estètic i artístic com sigui possible.
6. Els actors són nens, animats i estimulats per un adult, en situació de joc col·lectiu.	Els actors són, generalment, adults en situació de treball. Si es tracta d'un teatre escolar, els actors en situació de treball seran, òbviament, nens.
7. Els actors i espectadors són intercanviables.	Les funcions dels actors i dels espectadors són fixes; sempre els actors seran actors i espectadors els espectadors.
8. Els actors-nens juguen per arribar a conèixer i conèixer-se.	Els actors representen. En ocasions, aquests adults també es realitzen a través dels seus papers.
9. Els nens actuen-juguen pel pur plaer de jugar i per comunicar-se amb els altres nens.	Els actors actuen per agradar a un públic generalment passiu.
10. Papers triats pels jugadors.	Papers acceptats a partir d'una proposta del director.
11. El professor-animador fa que l'acció avanci i es desenvolupi salvant amb les seves intervencions les dificultats de l'acció i permetent sempre la creativitat del col·lectiu.	El director-professor planeja totalment el desenvolupament de l'obra.
12. El tema pot acabar en qualsevol moment, atès que no s'ha previst cap límit, i fins i tot és possible deixar de jugar sense ni tan sols plantejar-se un final o si no s'ha estimulat prou	L'obra ha de desenvolupar-se en totes les fases previstes pel director.

als nens perquè aquests disfrutïn amb el tema a desenvolupar.	
13. L'escenografia i el vestuari són improvisats pels propis nens després de visitar el bagul de les disfresses.	L'escenografia és plantejada pel director. El vestuari també és dissenyat per ell. El cas del teatre escolar és molt freqüent que el vestuari sigui confeccionat per les mares dels nens actors.
14. El joc dramàtic és fonamentalment expressió.	El teatre és, bàsicament i essencialment, una representació.
15. Desenvolupa la improvisació atès que les accions són imprevistes.	El text és memoritzat i les accions marcades i dirigides pel director.
16 El joc dramàtic també s'entén com una recreació de situacions amb el desig de conèixer coses a través d'aquesta recreació.	El teatre-espectacle s'entén també lògicament com una creació de situacions imaginades per l'autor.
17. El joc dramàtic és essencialment un joc.	Et teatre-espectacle és essencialment un treball.

**Quadre 18.** Dramatització i Teatre segons Tejerina (1994: 146)

	<i>Dramatització</i>	<i>Teatre</i>
<i>Participants</i>	Jugadors. Jugadors i observadors s'alternen. Participació oberta a tots i voluntària.	Actors. Actors i espectadors diferenciats i dividits. Participació restringida i seleccionada.
<i>Peculiaritats</i>	Expressament pedagògica i lúdica. Plaer espontani.	Construcció artificialiosa. Treball previ al resultat artístic.
<i>Mitjans</i>	Tècniques diversificades al servei del joc.	Ús seleccionat de tècniques teatrals, subordinades a un projecte artístic.
<i>Text</i>	Improvisat. Parteix d'esquemes d'acció sobre un guió general i és susceptible de variacions i aportacions personals.	Text previ, que es memoritza amb fidelitat.
<i>Ritme</i>	Lliure, creat espontàniament.	Previament marcat.
<i>Lloc</i>	Aula.	Escenari.
<i>Coordinador</i>	Animador.	Director d'escena.
<i>Finalitat</i>	Contribuir a la formació i desenvolupament de la persona. S'esgota freqüentment en la seva pròpia realització. Interessa més el procés de creació que el resultat artístic.	Preparació rigorosa d'actors en l'art de la interpretació. Té per objectiu la representació espectacular. Interessa, sobretot, la qualitat del resultat artístic.

**Quadre 19.** Teatre a l'escola i Dramatització segons Laferrière (Extret de la tesi doctoral de Motos, 1992: 63-64)<sup>104</sup>

<i>Teatre a l'escola</i>	<i>Dramatització</i>
El seu contingut consisteix en l'estudi d'obres literàries o de tècniques teatrals.	El seu contingut és el procés de creació: la interacció i les respostes espontànies a situacions conflictives. Gira a l'entorn del fet de compartir l'experiència en el desenvolupament d'un acte expressiu.
El paper del professor és el de l'expert, transmissor d'una informació o especialista en tècniques teatrals o director d'un espectacle.	El professor és un catalitzador; participa de l'experiència. El seu objectiu és el procés, no el producte.
Existeix un cos d'informació que ha de ser après.	No existeix un cos previ d'informació. La temàtica és triada pel grup.
Els alumnes són intèrprets.	Els alumnes són partíceps i creadors del procés.
L'espectador és essencial.	Són autors, espectadors, actors, crítics.
El seu lloc és la classe de llengua i literatura o el taller de teatre.	El procés pot ser aplicat a qualsevulla matèria del currículum .
Per la naturalesa del seu contingut, es presta a avaluacions puntuals.	És un procés fluid.
Un individu no creatiu, però que domini les tècniques, pot obtenir excel·lents resultats materials [sic].	Cal que els participants siguin creatius, atès que han de produir constantment els seus materials.
És un vehicle per transmetre la cultura tradicional.	Vehicle per explorar la cultura actual.
Arrenca d'una obra literària o d'una intenció prèvia fixada amb anterioritat [sic].	Arrenca de la pròpia experiència dels participants.
La seva finalitat és assimilar uns continguts.	La seva finalitat és arribar a una comprensió més clara de certes idees.
Posa èmfasi en els resultats.	Posa l'èmfasi en la comunicació interpersonal i en el procés de creació.

Per a una major claredat, els quadres 20 i 21 presenten la visió d'aquests autors separatament en cadascun dels dos camps –el teatre convencional per una banda i, per l'altra, la dramatització o joc dramàtic– segons els criteris que apareixen en cadascun d'ells (la finalitat, el text, l'espectacle, el paper del director/professor, la tria dels papers, els actors/alumnes, l'espai, l'escenografia i el vestuari, els espectadors i la valoració).

<sup>104</sup> *Prácticas de dramatización*, 1987.

## Quadre 20. Les característiques bàsiques del teatre i del teatre a l'escola, segons diversos autors

(Jenger, 1975; Eines i Mantovani, 1980; Motos i Tejedo, 1987; Elola, 1989; Cañas, 1992, Laferrière, 1997)

<i>La finalitat</i>	
<i>Jenger (1975)</i>	Representació d'un espectacle. Treball.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	La representació. Interessa el resultat, que és agradar al públic.
<i>Motos i Tejedo (1987)</i>	Només es preocupa per l'efectivitat de l'espectacle i / o l'acabat artístic.
<i>Elola (1989)</i>	S'adreça al públic.
<i>Cañas (1992)</i>	Interessa el resultat final. El teatre és, bàsicament, una representació que es realitza en un escenari. El teatre espectacle és essencialment un treball.
<i>Tejerina (1994)</i>	Representació d'un espectacle amb qualitat artística.
<i>Laferrière (1997)</i>	L'estudi d'obres literàries o de tècniques teatrals, assimilar uns continguts. El seu lloc és la classe de llengua i literatura o el taller de teatre. És un vehicle per transmetre la cultura tradicional. Posa l'èmfasi en els resultats.
<i>El text</i>	
<i>Jenger (1975)</i>	Text escrit, prèviament memoritzat, amb accions predeterminades, que crea situacions imaginades per l'autor i que s'ha de desplegar segons totes les fases previstes.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Obra escrita, acabada i memoritzada, amb situacions creades per l'autor / professor.
<i>Elola (1989)</i>	Text fix, del qual es desprèn l'estructura de l'espectacle.
<i>Cañas (1992)</i>	El text és un projecte escrit amb poques o nul·les possibilitats de canvi. El text és memoritzat i les accions són marcades pel director.
<i>Tejerina (1994)</i>	Text que es memoritza prèviament amb tota fidelitat.
<i>Laferrière (1997)</i>	Existeix un cos d'informació que ha de ser après. Arrenca d'una obra literària o d'una intenció prèvia fixada amb anterioritat.
<i>L'espectacle</i>	
<i>Motos i Tejedo (1987)</i>	Hi ha una fase de selecció d'elements i una fase posterior de tot allò que no és útil per a l'acabat final de la creació.
<i>Cañas (1992)</i>	Es presenta a l'escenari, amb una realització tan efectiva estèticament i artística com sigui possible.
<i>Tejerina (1994)</i>	Construcció artificiosa. Ús seleccionat de tècniques teatrals subordinades a un projecte artístic. Ritme prèviament marcat.
<i>Laferrière (1997)</i>	L'espectador és essencial.
<i>El rol del director-professor</i>	
<i>Jenger (1975)</i>	Regula el desenvolupament de l'acció.



<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Dirigeix les accions i planteja el desenvolupament de l'obra.
<i>Elola (1989)</i>	Director d'escena. Coordina l'espectacle.
<i>Cañas (1992)</i>	El director-professor planeja totalment el desenvolupament de l'obra.
<i>Laferrière (1997)</i>	És l'expert, transmissor d'una informació, especialista en tècniques teatrals, director de l'espectacle.

---

*La tria dels papers*

---

<i>Jenger (1975)</i>	A criteri del director d'escena
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Els personatges són decidits segons la proposta del professor / director.
<i>Cañas (1992)</i>	Els papers són acceptats a partir d'una proposta

---

*Els actors*

---

<i>Jenger (1975)</i>	Adults en situació de treball que es realitzen a través dels rols amb un grau de compromís variable. Els actors només són actors. Simulen.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Es troben en una situació adulta de treball
<i>Motos i Tejedo (1987)</i>	Els actors només fan d'espectadors en determinats moments del procés de creació.
<i>Elola (1989)</i>	Professionals que saben utilitzar determinades tècniques.
<i>Cañas (1992)</i>	Els actors són, generalment, adults en situació de treball. Si es tracta de teatre escolar, els actors en situació de treball seran, òbviament, nens. Els actors representen. En ocasions, els adults també representen i es realitzen a través dels seus papers. Els actors actuen per agradar a un públic generalment passiu.
<i>Tejerina (1994)</i>	Fan un treball enfocat al resultat artístic. Preparació rigorosa dels actors en l'art de la interpretació.
<i>Laferrière (1997)</i>	Els alumnes són intèrprets. Un individu no creatiu, però que domini les tècniques, pot obtenir excel·lents resultats materials [sic].

---

*L'espai*

---

<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	L'escenari.
<i>Tejerina (1994)</i>	L'escenari.

---

*L'escenografia i el vestuari*

---

<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Idea del professor /director.
<i>Cañas (1992)</i>	L'escenografia i el vestuari són plantejades pel director.

---

*Els espectadors*

---

<i>Jenger (1975)</i>	Només són espectadors.
<i>Tejerina (1994)</i>	Diferenciats dels actors. Participació restringida i seleccionada.

---

*La valoració*

---

<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Es critica l'espectacle en els aspectes formals.
---------------------------------	--

*Laferrière (1997)* Per la naturalesa del seu contingut, es presta a avaluacions puntuals.

El quadre següent presenta les característiques bàsiques de la Dramatització per oposició a les del teatre convencional, sempre segons els mateixos autors.

## Quadre 21. Les característiques bàsiques de la Dramatització

(Jenger, 1975; Eines i Montavani, 1980; Motos i Tejedo, 1987; Elola, 1989; Cañas, 1992, Laferrière, 1997)

<i>La finalitat</i>	
<i>Jenger (1975)</i>	L'expressió.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	L'expressió del nen. Interessa el procés o la realització del projecte motivador del grup.
<i>Motos i Tejedo (1987)</i>	Procés de creació que utilitza tècniques teatrals com recolzament lúdic, pedagògic, didàctic.
<i>Elola (1989)</i>	L'expressió creadora.
<i>Cañas (1992)</i>	Interessa el procés de joc nascut d'una motivació general del grup.
<i>Tejerina (1994)</i>	El plaer espontani. Interessa més el procés de creació que el resultat artístic. Finalitat pedagògica i lúdica.
<i>Laferrière (1997)</i>	Arribar a una comprensió més clara de certes idees. El seu contingut és el procés de creació i la comunicació interpersonal. El procés pot ser aplicat a qualsevulla matèria del currículum. Vehicle per explorar la cultura actual.
<i>El text</i>	
<i>Jenger (1975)</i>	Projecte oral susceptible de variar, amb accions i paraules improvisades sobre el tema triat, que ha de permetre que els nens juguin.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	El text i les accions són improvisades. Es creen situacions imaginades pels nens, a partir del 'com si', donant lloc a un projecte progressiu modificable.
<i>Elola (1989)</i>	Improvisat, a partir d'esquemes d'acció susceptibles de variació.
<i>Cañas (1992)</i>	Projecte oral, susceptible de canvis. El tema pot acabar en qualsevol moment atès que no s'ha previst cap límit ni cap final.
<i>Tejerina (1994)</i>	Improvisat. Parteix d'esquemes d'acció sobre un guió general i és susceptible de variacions i d'aportacions personals.
<i>Laferrière (1997)</i>	No existeix un cos previ d'informació. La temàtica és triada pel grup. Arrenca de l'experiència dels participants.
<i>L'espectacle</i>	
<i>Motos i Tejedo (1987)</i>	No es preocupa per eliminar elements en funció de l'acabat. La representació no existeix.
<i>Elola (1989)</i>	Ritme lliure, creat espontàniament pels actors.
<i>Tejerina (1994)</i>	Fet amb el recurs de tècniques diversificades al servei del joc. S'esgota en la seva pròpia realització. Ritme lliure, creador, espontani.
<i>El rol del docent</i>	
<i>Jenger (1975)</i>	La mestra deixa/fa avançar l'acció.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	El professor estimula l'avenç de l'acció després d'estimular el tema.
<i>Elola (1989)</i>	Docent.

<i>Cañas (1992)</i>	El professor-animador fa avançar l'acció salvant les dificultats i permetent sempre la creativitat del col·lectiu.
<i>Tejerina (1994)</i>	Animador.
<i>Laferrière (1997)</i>	El professor és un catalitzador; participa de l'experiència.

*La tria dels papers*

---

<i>Jenger (1975)</i>	Triats pels participants.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Triats i recreats pels nens, que es retroben ells mateixos en els personatges.
<i>Cañas (1992)</i>	Triats pels jugadors.

*Els alumnes o actors*

---

<i>Jenger (1975)</i>	Nens en situació de joc col·lectiu, que juguen a ser i es posen a prova en els rols compromentent-s'hi totalment. Participants i no participants són intercanviables.
<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Nens que juguen a ser i que estan en situació de treball-joc. Actuen per les seves ganes de jugar i de comunicar-se amb els companys.
<i>Motos i Tejedó (1987)</i>	Els rols actor-espectador són intercanviables.
<i>Elola (1989)</i>	Actuen espontàniament sense utilitzar de manera conscient tècniques teatrals.
<i>Cañas (1992)</i>	Nens en situació de joc. Actors i espectadors intercanviables. Juguen per conèixer i per conèixer-se, pel plaer de jugar.
<i>Tejerina (1994)</i>	Jugadors. Participació oberta a tots i voluntària. Jugadors i espectadors s'alternen.
<i>Laferrière (1997)</i>	Cal que els participants siguin creatius, són autors, espectadors, actors, crítics.

*L'espai*

---

<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Qualsevol espai ampli o l'aula.
<i>Cañas (1992)</i>	Qualsevol espai ampli.
<i>Tejerina (1994)</i>	Aula.

*L'escenografia i el vestuari*

---

<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	Realitzats pels nens.
<i>Cañas (1992)</i>	Improvisats pels nens després de visitar el bagul de les disfresses.

*La valoració*

---

<i>Eines i Mantovani (1980)</i>	S'estimula l'actitud crítica d'actuants i espectadors.
---------------------------------	--

#### 4.4.1.1.1 La conveniència o inconveniència de la representació pública

La diferenciació amb el teatre (el teatre convencional a l'escola) planteja un problema no dilucidat encara: el de la conveniència o inconveniència de la representació pública (encara que sigui a l'aula o en l'àmbit escolar) de (re)presentació dels resultats de la pràctica de Dramatització. Hi ha un acord pràcticament unànime entre tots els

autors –no només entre els que estableixen quadres comparatius amb el Teatre per desmarcar-se'n– a l'hora de considerar que en la Dramatització allò que veritablement importa és el procés i no una hipotètica representació. Des d'aquest punt de vista, la representació pública (la veritable raó de ser de l'art del teatre) hauria de quedar exclosa de l'àmbit de la Dramatització. De tota manera, la qüestió de la seva necessitat –una de les més presents al llarg dels anys, atès que apareix en almenys 56 dels títols examinats (un 59% del total)– no queda tan clara si considerem el conjunt del corpus teòric. L'examen de les fitxes mostra que en aquest terreny existeixen almenys tres grans posicionaments.

#### a) Les posicions a favor de la representació pública

Sota diverses formulacions més o menys explícites,<sup>105</sup> les trobem a:

- Cervera i Girau (1972): La pràctica teatral ha d'anar acompanyada d'un treball d'expressió corporal, base de la formació actoral, entès (amb Grotowski) com un mètode d'entrenament capaç de donar a l'actor habilitat creativa, arrelada en la seva imaginació i en les seves associacions personals.
- Cervera (1988: 205): *“la dramatización es el proceso por el cual se transforma en drama aquello que originalmente no lo es, a través de la codificación de ciertos elementos por medio de recursos expresivos y creativos. El niño realiza la actividad de codificar para luego decodificar. La participación del niño es absoluta. El drama es su propia obra, mediante la cual el niño se expresa y comunica”*.
- Delgado i Vilanova (1972): Els jocs de dramatització haurien de desembocar en una representació.
- Dobbelaere i Saragoussi (1974): El treball de formació en tècniques corporals, verbals, musicals, gràfiques i coreogràfiques desemboca en una activitat global sota la forma de 'muntatges': realitzacions col·lectives preparades per un grup per ser representades davant un públic tan nombrós com sigui possible.
- Puig (1974): L'actor és ahora autor i intèrpret. El nostre teatre vol ser una representació de l'experiència humana, és a dir, un fet passat, actual o futur

---

<sup>105</sup> Les citacions següents no són sempre literals: generalment sintetitzen la posició dels autors sobre aquesta qüestió respectant al màxim, però, la formulació original.

susceptible de ser actualitzat per uns actors i de ser transmès a uns espectadors utilitzant els mitjans tècnics i intel·lectuals necessaris en un temps i un espai delimitats.

- López-Vidriero (1976): El primer pas del procés teatral és l'elecció d'allò que és representable.
- Lequeux (1977): En la representació de l'espectacle s'ha de mantenir l'impuls inicial dels nens, se'ls ha de proporcionar els materials per actuar i parlar expressant exactament allò que es vol traduir i se'ls ha de fer adquirir la confiança en ells mateixos.
- Parula (1977): El darrer pas del joc teatral és aprendre a muntar una obra i representar-la davant un públic.
- Tappolet (1982): Fer teatre és una determinada manera d'explicar una història, història inventada i independent de qualsevulla realitat, que ni té ni necessita un curs lògic. En el teatre hi trobem de tot: teràpia (psicodrama, alliberament de factors bloquejats, pressions, etc.), educació (adaptació a un grup, treball motivat, desenvolupament de la personalitat, etc.) i un gaudi general, tant per a l'actor com per a l'espectador.
- Mantovani (1984): En Dramàtica creativa, la tasca bàsica és fer teatre i, per tant, els mitjans i recursos han de ser de caràcter teatral.
- Rodríguez (1986): Els passos a seguir són: a) Invenció d'una història o recreació a partir d'un argument existent. b) Improvisacions parcials sobre cada epígraf de la "relació de fets". c) Improvisació general, lligant cronològicament les improvisacions parcials i detectant els "forats" i les discontinuïtats. d) Repartiment de papers. e) Escenografia i altres elements. f) Repeticions i millorament.
- Motos i Tejedó (1987): La fase final del procés de Dramatització és la de selecció de les propostes per ser representades.
- Cubedo i Sirera (1989): El joc dramàtic és una excel·lent preparació per a la representació teatral. Els actors no han d'oblidar mai que treballen per al públic, no per a ells mateixos. Els assaigs, doncs, els estructurarem en quatre nivells diferents: assaigs de moviments, 40% sobre el total; de personatges, 30%; de ritme, 20%; generals, 10%". (1989: 112-113).<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Aquesta divisió percentual no correspon a cap criteri 'científic', ni està legitimada per una pràctica teatral consolidada.

- Muñoz (1994): Cal fer una primera representació a l'aula. Després, fer a classe un comentari reflexiu, participatiu i crític sobre la representació entre alumnes, familiars i públic.
- Renoult, Renoult i Vialaret (1994): Cal demostrar als pares que es té imaginació i exigències, que se sap realitzar un producte de qualitat. D'aquesta manera, els pares es converteixen en els receptors implícits de la Dramatització.
- Almena i Butiñá (1995): El teatre fet per nens (a partir dels 5-6 anys) es diferencia del joc teatral pel fet que el seu objectiu és una representació teatral.
- Álvarez-Novoa (1995): La Dramatització promou el contacte amb el fet teatral mitjançant l'escenificació del missatge analitzat.
- Carballo (1995): Qualsevol idea mitjançant un procés d'elaboració [la creació col·lectiva] es pot transformar en un guió dramàtic per realitzar un muntatge i una representació teatral. Cal fer assaigs amb públic perquè així es trenca amb la idea de la data oficial de l'estrena i les tensions que representa; es convenient rodar el muntatge abans d'enfrontar-lo a públics exigents i que un coordinador/a segueixi de prop les representacions per cronometrar l'espectacle, corregir vicis dels actors i supervisar el ritme de cada escena i de l'obra en general.
- Cervera (1996): Cal integrar els recursos materials (utilleria, escenografia...) en la representació dramàtica.
- Tejedo (1996): Entre les formes teatrals de representació cal tenir en compte els titelles, el teatre d'ombres, el teatre de màscares, l'escenificació de contes i poemes, l'animació sociocultural, els recitals, el teatre de qualsevol tipus.
- Arteaga, Viciano i Conde (1997): La proposta de posada en escena curricular consisteix en la construcció d'una representació al final de l'any escolar on hi intervenen les diferents àrees de Currículum de Secundària Obligatòria; cal que hi hagi un coordinador coreogràfic, un coordinador per a actors principals, un coordinador per a actors secundaris.
- Blanch (1997: 132): El director ha d'anotar al seu quadern fins i tot "las reacciones de la peluquera o la maquilladora que ven un ensayo. Si se ríen

en una escena que el director piensa que debe ser triste toma nota de ello para volver a pensarla y hacer los cambios que crea adecuados”.

- Soriano (1997): La teatralització integra a l'escola les tècniques de l'art dramàtic o bé amb el contacte dels nens amb la producció d'espectacles professionals, o bé amb la realització escènica del drama elaborat pel nen i la creació per part d'ell dels personatges d'aquesta ficció.
- Lázaro (1998): Al muntatge teatral valorem el teatre con un procés interdisciplinari on convergeixen diversos llenguatges expressius.
- Arroyo (1999): El mètode consisteix a posar en escena una petita obra de teatre a l'aula.
- Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla (2005): Cal avaluar si l'alumne confecciona i incorpora recursos variats en les seves representacions.

#### **b) Les posicions en contra de qualsevol tipus de representació.**

- Small (1962): L'objectiu no és formar actors, sinó despertar el gust per l'esforç creador.
- Bernardo (1970): Els titelles no s'han de fer per oferir una representació en les festes escolars.
- Passatore i Destefanis (1975): La representació no s'ha de convertir en la consecució d'un resultat artístic (com, per exemple felicitar els pares a la festa de Nadal), sinó en la instauració del mitjà més adequat del moment de la comunicació tenint en compte els seus destinataris.
- Eines i Matovani (1980): L'objectiu és l'expressió del nen.
- Mantovani (1980): El joc dramàtic posa més l'accent en el procés que en els resultats, eliminant la representació de fi de curs per a lluïment de pares i mestres.
- Blasich (1982): El grup que ha dramatitzat un episodi no serà incitat a repetir-lo o a exhibir-lo davant un grup d'espectadors: la seva presència alteraria la naturalesa de l'experiment, transformaria en espectacle un fet que només era significatiu com lliure expressió de la vida del grup en aquell moment.
- Gómez (1982): El joc dramàtic és expressió, no representació; no és espectacle, sinó realització del projecte que ha motivat el grup.



- Vallon (1984): Cal refusar el teatre "après" o recitat, el de la vetllada escolar, on és distribueixen papers segons els criteris dels adults per a una obra que, per escriure, ha estat triada per aquests mateixos adults.
- Motos i Tejedo (1987): La Dramatització és un procés de creació on s'utilitzen tècniques teatrals com recolzament lúdic, pedagògic o didàctic, sense preocupar-se per l'efectivitat de l'espectacle o el seu acabat estètic-artístic.
- Motos i Tejedo (1987): A diferència del teatre, on l'objectiu és l'efectivitat de l'espectacle, [la Dramatització] és un procés de creació i, per tant, mai no s'ha de preocupar per eliminar res en funció d'un hipotètic acabat per a una representació posterior, perquè la representació no existeix.
- Barret (1988): L'animador ha d'evitar qualsevol situació que tendeixi a posar un individu en relleu fent-lo objecte d'admiració o de rebuig. [L'Expressió Dramàtica] no és un espectacle. No hi ha res a mostrar, ni ningú s'ha de mostrar.
- Camacho i Rivas (1988): En l'Expressió Dramàtica no es tracta de fer una còpia mecànica del teatre. Aquí no importa el resultat ni la presentació en públic, sinó el procés de treball.
- Cañas (1992): Interessa el procés de joc, no el resultat final.
- Cañas (1993): La Dramatització no busca com a resultat últim l'espectacle, sinó que els seus objectius són més de caràcter pedagògic, d'ensenyament i aprenentatge sense importar massa el resultat final i sí, en canvi, el gaudi personal i col·lectiu dels actors-espectadors.
- Tejerina (1994): Interessa el procés de joc, no el resultat final.
- Poveda (1995): L'essència de la programació és considerar l'activitat dramàtica com un joc expressiu, com una situació oberta adaptable a totes les condicions del grup, de l'espai i del temps.
- Bercebal (1995): En Drama, ben al contrari [del teatre], no es busca la realització final d'un espectacle, sinó el dia a dia. Si es donen tècniques teatrals és per oferir eines expressives, no per fer Teatre o per fer-se'n.
- McGuinness, Puig i Vernet (1996): L'objectiu de la Dramatització no és un espectacle o muntatge teatral.

- Motos (1996): La diferència entre dramatització i teatre s'expressa en les següents oposicions: *procés versus producte, persona versus mètode, drama versus spectacle*.
- Lázaro (1998): És més important el procés de treball que els resultats. Les experiències no han d'estar sotmeses a condicionaments d'exhibició i prestigi.
- García Fernández (1988): La pràctica del teatre de nens no està concebuda, en principi, com a creació d'un espectacle a representar, sinó com una activitat creativa.
- Fuegel i Montoliu (2000): A diferència del teatre, en el joc dramàtic no hi ha públic, ni actors, només hi ha participants.
- Rogozinski (2001): Un taller de titelles no es proposa necessàriament muntar espectacles amb nens, sinó investigar el llenguatge titellec, els seus secrets, les seves possibilitats, la seva essència.
- Morató, Rizo i Cutillas (2005): La finalitat de la matèria no és formar professionals del teatre, sinó construir un procés d'aprenentatge de l'expressió dramàtica, la comunicació grupal i la creació a través del joc grupal.

### **c) Les posicions favorables a la representació només sota determinades condicions**

- Sala (1917): El teatre a l'escola no ha de consistir en la representació, alguns dies de festa, de petites obres teatrals que alteri la vida normal de l'escola, sinó que ha de ser una pràctica útil i un profitós mètode d'ensenyament: ha de ser elevat a la categoria de pla d'estudi.
- Puig i Serrat (1972): El taller laboratori no ha de servir per preparar representacions i festes lúdiques emprant trucs tècnics i falses aparences. Si aquest moment arriba, ha de ser fruit d'un treball seriós i no fingit, un exponent de maduresa.
- Bartolucci (1975): Des de la Dramatització com procediment pedagògic socialitzant s'arriba al teatre dels nens com representació ocasional, encara que no necessària, de materials organitzats pels mateixos nens.

- Alza (1990): La mostra de final de curs serà el resultat de la dinàmica de treball del grup i mai una exigència externa.
- Serrat (1990): L'espectacle ha de ser, en tot cas, la conclusió d'una recerca pendent.
- Hernández (1991): No es tracta de fer grans muntatges, sinó de tenir recursos per exposar alguna cosa als altres i fer que l'escola sencera participi amb diversos treballs sorgits de les aules.
- Laferrière (1997): El dilema sobre si la dramatització és un procés vàlid en ell mateix (posició defensada pels pedagogs) o ha de desembocar en un espectacle públic (posició defensada pels professionals de l'art dramàtic) queda resolt mitjançant la pedagogia de l'expressió teatral on la mescla dels exercicis i el mestissatge de les persones ofereixen l'oportunitat d'unir les dues posicions.
- Laferrière i Motos (2003): El producte resultant de la dramatització –la representació– sempre ha de ser la culminació del procés, una part més del treball.
- Rooyackers (2007): El joc de dramatització no és teatre, encara que tingui forma dramàtica i sigui objecte de representació.

Aquesta divisió d'opinions sobre la necessitat, conveniència o inconveniència de la representació queda reflectida al quadre cronològic següent:

### Quadre 22. Conveniència de la representació pública com a culminació del treball de Dramatització

Anys	<i>A favor</i>	<i>En contra</i>	<i>A favor amb condicions</i>
1917			Sala
1962		Small	
1970		Bernardo	
1972	Cervera i Girau, Delgado		
1974	Dobbelaere, Saragoussi, Puig		
1975		Passatore i Destefanis	Bartolucci
1976	López-Vidriero		
1977	Lequeux, Parula		
1980		Eines i Mantovani	
1980		Mantovani	
1982	Tappolet	Blasich, Gómez	
1984	Mantovani	Vallon	
1986	Rodríguez		
1987	Motos i Tejedo	Motos i Tejedo	
1988	Cervera	Barret, Camacho i Rivas, García Fernández	
1989	Cubedo i Sirera		
1990		Serrat	Alza
1991			Hernández
1992		Cañas	
1993		Cañas	
1994	Muñoz, Renault et al.	Tejerina	
1995	Almena i Butiñá, Álvarez-Novoa, Carballo	Bercebal, Poveda	
1996	Cervera, Tejedo	McGuinness et al., Motos	
1997	Arteaga et al., Blanch, Laferrière, Soriano	Laferrière	
1998		Lázaro	
1999	Arroyo		
2000		Fuegel i Montoliu	
2001		Rogozinski	
2003			Laferrière, Laferrière i Motos
2005	Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla	Morató	
2007		Rooyackers	

Davant aquest quadre, podem comprovar que:

- No hi ha una lògica temporal nítida en el pronunciament sobre la conveniència de la representació en les activitats de Dramatització. En altres paraules, la teoria no evoluciona en un sentit clar al llarg dels anys.

- Les opinions en favor i en contra de la representació pública estan pràcticament igualades, amb 25 i 26 autors respectivament, encara que el balanç es decanta cap a la posició favorable si tenim en compte els 9 autors que, sense considerar-la necessària, admeten la representació sota determinades condicions o circumstàncies.
- Cal assenyalar, finalment que el terme ‘públic’ (necessàriament associat al de representació) apareix en 24 autors, que representen un número important del total: Sala (1917), Bernardo (1970), Puig i Serrat (1972), Cervera i Guirau (1972), Firpo (1974), Bartolucci (1975), Cerda (1968), Faure i Lascar (1981), Vallon (1984), Gili (1984), Cassanelli (1988), García Fernández (1988), Cubedo i Sirera (1989), Serrat (1990), Muñoz (1994), Tejerina (1994), Almena i Butiñá (1995), Carballo (1995), Tejedo (1996, 1997), Arteaga et al. (1997), Arroyo (1999), Fuegel i Montoliu (2000), Rogozinski (2001).

#### 4.4.1.2 *El desmarcatge en relació amb les pràctiques veïnes*

Després de marcar les distàncies amb el teatre, la majoria d'autors s'esmerça a desmarcar-se en relació amb altres pràctiques veïnes. Aquest desmarcatge es duu a terme, sobretot, amb la tria del nom de la disciplina perquè, tal com afirma Bercebal defensant la denominació ‘Drama’, “no quiero decir [...] que una terminología sea mejor que otra, sino que se están nombrando cuestiones diferentes” (1995: 32). I, en efecte, darrere les denominacions, s’hi diluciden qüestions de fons que, sens dubte, hem de considerar fonamentals en la mesura que determinen un seguit d’altres posicionaments.

Les denominacions adoptades són:

##### **a) Dramatització**

És la denominació més usual, sobretot a partir de la seva adopció en els texts didàctics normatius a Espanya. Encara que, en rigor, és “un proceso de creación y organización de la materia dramática” (Cervera, 1988: 10) destinat a “dar forma y condiciones dramáticas a una cosa que no las tiene” (Almena, 1997: 119), generalment s'utilitza per designar el conjunt de “pràcticas e iniciativas diversas” al qual al·ludeix

Tejerina (1994) a *Dramatización y teatro infantil*. Ara bé, entre els autors que l'adopten no s'observa un acord general sobre la seva significació tal com podem comprovar en la següent mostra de definicions:

- Motos i Tejedó (1987): Dramatitzar és crear una estructura teatral a partir d'un poema, relat, fragment narratiu, notícies de premsa, etc., modificant la forma originària d'aquests texts i adaptant-los a les peculiaritats de l'esquema dramàtic.
- Cervera (1988: 12): “Entre la dramatización tal como la entendemos y el teatro tal como generalmente se entiende, hay una diferencia fundamental: se pasa del juego de libre expresión a la interpretación dirigida. [...] En ésta, en la puesta en escena final, el niño sigue jugando y disfrutando con la interpretación de su propio juego creativo. El teatro interpretado por niños es lógico que tenga cabida en la escuela. Pero su aparición debe situarse tras la práctica de la dramatización.”
- García Fernández (1988): Dramatització és l'acte de donar forma i vida a uns personatges dins d'un determinat ambient.
- Tejedó (1996): Per dramatització entenem qualsevol de les activitats que es poden realitzar dins l'àmbit escolar. Es tracta d'un concepte ampli que comprèn tant el nom d'una matèria lectiva obligatòria o optativa, com el procediment o recurs didàctic que consisteix a donar forma teatral a allò que en principi no en té. La dramatització és una forma d'expressió que utilitza els signes i la sintaxi propis del llenguatge dramàtic i que, dins l'ensenyament, s'ha utilitzat tradicionalment i es continua utilitzant com a recurs didàctic, com a tècnica o instrument per a l'ensenyament de les diferents disciplines del programa escolar.
- Fuegel i Montoliu (2000): Dramatitzar és encarnar personatges, produir escenes. La dramatització es percep com una interacció de les relacions interpersonals. La dramatització és una pràctica grupal que reuneix a un conjunt d'individus per improvisar un tema (una narració, un somni, una poesia), triat “pels diferents membres”.

- Laferrière i Motos (2003): La dramatització és un procés expressiu que exigeix que el subjecte, l'alumne, s'hi impliqui.

Com podem veure, totes aquestes definicions són extremadament heterogènies. Responen a criteris distints encara que no necessàriament incompatibles.

## **b) Drama.**

Tal com diu Tejerina (1994):

“En las áreas anglosajona i francófona, *drama* remite a su sentido etimológico de acción, significa la reproducción de la acción con finalidad artística o lúdica y se diferencia con claridad del término teatro, reservado exclusivamente para el espectáculo, la puesta en escena ante un público”. (Tejerina, 1994: 118)

Delgado i Vilanova (1972: 7), de clara ascendència anglosaxona, introdueixen el terme a Catalunya per designar els jocs de Dramatització, “en comptes de complicades construccions o eufemismes com ‘Expressió dramàtica’, ‘Dramatització’, etc.”. Ara bé, el principal defensor d'aquesta denominació és Fernando Bercebal (1995), que ja deixa clara la seva posició al títol del seu llibre *Drama: un estadio intermedio entre juego y teatro*. Així definit –com un estadi intermedi–, aquest terme és, segons l'autor, el que expressa millor l'aspiració d'aquesta pràctica escolar per constituir-se en un territori a mig camí entre el joc i el teatre, però dotat d'una entitat pròpia. Basant-se en Heathcote),<sup>107</sup> Bercebal (1995: 41) assenyala l'objectiu principal del Drama, aquell que precisament el distingeix d'altres denominacions: “*El objetivo principal del Drama es dotar de herramientas expresivas al individuo, niño, joven o adulto*”. Per tant, el Drama no s'inscriu, exclusivament, en el camp escolar.

I això és així –afegeix Bercebal– perquè Drama no és només joc: “*El Drama usa juegos, trabaja con juegos: de persecución, de estrategia, numéricos, corporales, activos, pasivos, creativos, neutros... juego dramático... Pero el Drama no es un juego*

---

<sup>107</sup> “Drama ya no se considera simplemente como otra rama de la educación artística, sino como una herramienta de enseñanza en sí misma, vital para el desarrollo lingüístico e inestimable como método en el estudio de otras áreas estudio”, *Collected Writings on Education and Drama* en Bercebal (1995: 28).

*en sí mismo*". I encara que amb el Drama ens ho hem de passar bé, aquest "*no es su objetivo principal*". Per tant, segons Bercebal (1995: 41), "*la relación JUEGO-DRAMA, no es una relación de oposición, ni de inclusión-exclusión, ni por supuesto son dos temas independientes. Drama utiliza Juego. Sin juegos sería imposible crear Drama. Hay que jugar, pero tratando CONSCIENTEMENTE de que sirva para mucho más*".

De la mateixa manera, el Drama no és teatre:

“El Drama no es un estadio intermedio entre el Juego y el Teatro... exclusivamente. En realidad, es un escalón en la FORMACIÓN con mayúsculas. El fin último [...] no tiene por qué ser indefectiblemente el Teatro. Se trata de ofrecer al alumno herramientas expresivas, creativas, desinhibidoras, integradoras... a través, muchas veces, de técnicas teatrales, pero nunca necesaria y obligatoriamente para hacer Teatro o “hacerse teatro. [...] Quien trabaje Drama podrá mejorar mucho su base para llegar a ser actor, pero también para llegar a ser un buen jefe de ventas, un bombero, un maestro, una camarero... porque las herramientas expresivas que desarrolla el Drama pueden servir a cualquier persona, en cualquier etapa evolutiva, para cualquier objetivo personal. [...] El Drama necesita del Teatro porque utiliza diversas técnicas que han nacido y se han desarrollado en el mundo del Teatro, pero no sólo de éstas. (Bercebal, 1995: 43-44).

Ara bé,

“mientras que el Teatro tiene como objetivo el producto a realizar, el Drama se centra en el proceso. [...] [En el Teatro] lo que acaba siendo elemento de evaluación del trabajo realizado es la puesta en escena: EL PRODUCTO. En Drama, por el contrario, no se busca la realización final de un espectáculo, sino el día a día.” (Bercebal, 1995: 45).

Conseqüentment, a diferència del teatre, que



“en su afán de llegar a un resultado o producto óptimo, no sólo admite, sino que promueve la corrección, [...] en Drama no se corrige. [...] En Drama, no hay nada mal hecho, lo único que está mal hecho es lo que no se hace. [...] En el mundo creativo y expresivo del Drama, no valen los cánones. Lo importante es HACER. [...] Toda respuesta es positiva en el momento en que se realiza, y a todo individuo, grupo o respuesta se le puede buscar el rasgo brillante, positivo, intenso o interesante. [...] En Drama, sólo necesitamos fijarnos en lo positivo, porque no existen taras a eliminar.” (Bercebal, 1995: 48-49)

Per tal d'aclarir les diferències amb altres denominacions, Bercebal (1995) presenta el quadre següent on aquestes diferències s'estableixen segons diversos paràmetres:

**Quadre 23.** Aclariments conceptuals segons (Bercebal, 1995)

	<i>Juego</i>	<i>Drama</i>	<i>Dramatización</i>	<i>Teatro</i>
<i>Fin</i>	Lúdico - Jugar	Formativo	Formativo La dramatización	Técnico La representación
<i>Objetivo</i>	Pasárselo bien	Desarrollo de las capacidades expresivas. Crecer	Desarrollo de la Expresión Dramática	La representación
<i>Elementos</i>	Juegos	Juegos *Ejercicios Técnicas	Juegos / Ejercicios Técnicas	Ejercicio-Técnicas Teatrales y afines
<i>Fuentes</i>	Tradición, Creatividad, Espontaneidad	Expresión de todo tipo	La dramatización Otras expresiones	Técnicas y Tradición teatral
<i>Sesiones de trabajo</i>	Indeterminadas	En función del grupo, del espacio y de los objetivos	En función de una dramatización	Ensayos para la mejora técnica y la representación
<i>Proceso Producto</i>	Proceso	Proceso	Proceso/Producto (la dramatización)	Producto (la representación)
<i>Dirigido a</i>	Todos	Todos	*Infancia-Juventud	Jóvenes-Adultos
<i>Entorno en que lleva a cabo</i>	Cualquiera	Cualquiera (*Cultural o Formativo).	Formativo	Profes. Vs. Afición Taller de Teatro
<i>Figura del profesor</i>	No suele existir	No directivo, orienta, coopera	No directivo, orienta, coopera	Director
<i>Correcciones</i>	No existen. Sólo hay reglas	Se valora lo positivo, lo que amplía los límites	Se corrige en pro de la dramatización	Correcciones constantes en los ensayos
<i>Adquirir Aprender</i>	Adquisición	*Adquisición/Aprendizaje	Adquisición/Aprendizaje	Adquisición/*Aprendizaje

\* Principalment

El quadre revela que el Drama està emparentat amb el Joc per la preponderància del procés sobre el producte, pels destinataris (tothom); per l'entorn on es realitza i, sobretot, amb la Dramatització, pel que fa a la finalitat (formativa), al desenvolupament

de les capacitats expressives; al recurs als jocs; al paper no directiu del professor i al procés d'adquisició-aprenentatge.

Francisco Tejado (1997), que subscriu plenament la posició de Bercebal, confessa una argücia terminològica per tal d'adaptar-se a la denominació oficial:

“De hecho, a nuestra asignatura [Dramatización] la llamamos cariñosamente Drama no porque sea una abreviación, sino porque estamos convencidos de que nuestra propuesta tiene mucho que ver con el concepto aglosajón de “drama”, cuyas actividades y finalidad compartimos porque son mucho más coherentes y adecuadas que las del ministerio”. (Tejado, 1997: 46)<sup>108</sup>

I a continuació, reproduïx la definició de Drama feta per l'Associació Nacional de Professors d'Anglès (GB):

“El estudio de la materia Drama es en esencia el estudio de las relaciones personales a través de todas las formas de expresión o lenguajes posibles, y la reconstrucción ficticia de tales relaciones con el propósito de explorarlas y hacerlas manifiestas. [...] Emplea todas las formas de expresión –danza, expresión corporal, expresión oral, improvisación, juegos y representaciones–. Aunque todas ellas son técnicas valiosas, no constituyen por sí solas el contenido completo de un curso completo de Drama, pues esta materia tiene más que ver con el contenido implícito que con el contenido explícito de la expresión”. (Tejado, 1997: 47)

Val la pena senyalar que, tot i que Bercebal considera que el Drama és un estadi intermedi entre el Joc i el Teatre, el seu quadre no revela cap connexió del Drama amb el Teatre en els diferents ítems que ell mateix proposa.

---

<sup>108</sup> Tejado (1997) es refereix al DCB del Ministerio de Educación y Ciencia de 1989.

### c) Joc dramàtic (o teatral)

Dramatització, afirma Tejerina, és l'equivalent –inexacte– d'allò que “en el mundo anglosajón recibe el nombre de *Drama, creative drama, improvised drama* i, en el área francòfona, de *jeu dramatique* i *expression dramatique*”.<sup>109</sup> Segons Tejerina (1994), la paraula ‘dramatització’

“no siempre resulta acertada porque [a Espanya, s'entén] el sentido etimológico de *drama* está bastante olvidado y además el término resulta equívoco porque nos sugiere la imagen del género teatral de resonancias trágicas, lo que resulta muy contradictorio con la actividad alegre y placentera que se pretende nombrar.” (Tejerina, 1994: 118-119)<sup>110</sup>

Aquesta és una idea presa sens dubte, i gairebé literalment, de Lequeux (1977).<sup>111</sup> Després d'aquestes consideracions, Tejerina es decanta pel terme ‘joc dramàtic’, introduït als anys 30 a França per Léon Chancerel (deixeble de Jacques Copeau, un dels grans renovadors de l'escena i de la pedagogia teatral a Europa), terme que serà adoptat pel moviment de renovació pedagògica École Nouvelle. Molts altres autors se situaran al mateix bàndol terminològic, encara que amb una notable diversitat de punts de vista tal com podem comprovar en la mostra de definicions següent:

- Eines i Mantovani (1980): El joc dramàtic és posterior a la “dramàtica creativa”<sup>112</sup> i inclou el pas per tots els rols tècnics teatrals.
- Mantovani (1980): El joc dramàtic és el teatre en l'educació preescolar i s'ha de denominar així perquè reuneix totes les característiques i bondats del joc en general.

<sup>109</sup> A *El juego dramático en la educación primaria* (1999: 33-90), Tejerina esmenta altres denominacions anglòfones: *child drama* y *educational drama*.

<sup>110</sup> Tejerina incorre aquí en una inexactitud històrica. El gènere drama neix al segle XVIII, com a alternativa als dos gèneres canònics procedents de la Grècia clàssica, la tragèdia i la comèdia.

<sup>111</sup> “La palabra dramático puede despertar en nosotros resonancias trágicas que queremos evitar a los niños. No es un drama lo que deseamos, sino una historia sobre todo cómica o seria” (Lequeux, 1977: 91).

<sup>112</sup> Les seves finalitats són : 1) Viure la seva fantasia i instrumentar la seva imaginació, la seva creació i la seva expressió. 2) Adoptar rols distints i adaptar-se a distintes situacions. 3) Transmetre a través d'un altre llenguatge (veu+cos+gest+sentiment) la seva conducta expressiva en contexts i espais distints.

- Faure i Lascar (1981): El joc dramàtic neix quan algú s'expressa al davant dels altres “con delectación, a través del juego dramático y el público que mira (el maestro y otros alumnos)”.<sup>113</sup>
- Gómez (1982): El joc dramàtic és l'expressió dramàtica que té per objectiu desenvolupar la invenció i el joc lliure. Es basa en el fet que el nen és un actor nat per naturalesa. Hi ha menys llibertat que en el joc pròpiament dit, però més que en el teatre.
- Serrat (1990): El joc dramàtic és una total improvisació a partir d'un tema, consigna, situació, ambient, estímul, objecte... per tal de provocar d'una manera viva la creació del gest i de la veu sense cap mena de model o fórmula o anant contra tota convenció o regla.
- Almena (1997: 120): El joc dramàtic és “una serie de ejercicios encaminados al desarrollo físico i psíquico del niño [que] serán más completos y sedimentarán su formación teatral si su desarrollo es similar al de la representación”, exercicis que poden iniciar-se al cinc o sis anys, “cuando el niño descubre el placer del disfraz”; la “dramatització” és una fase posterior que conduirà al “teatre d'animació” (activitat teatral que consisteix en la creació d'un ambient o itinerari ric en estímuls per tal que, conduïts pels adults, els nens alliberin la seva creativitat i la seva imaginació) i al “teatre de nens” (representació de texts no escrits pel nens).
- Cubedo i Sirera (1989): El joc dramàtic és una excel·lent preparació per a la representació teatral, molt més sofisticada. Cal introduir-lo des de les primeres sessions dins les activitats regulars del taller de teatre.
- Poveda (1998): El joc dramàtic és una exteriorització espontània, un lliurament total i una tècnica de l'art de la mímica i de la improvisació.

Alguns autors consideren el joc dramàtic sinònim de taller de dramatització. Així ho fa Tejerina (1994: 124), per a la qual “el taller de dramatización (o juego dramático) agrupa un conjunto de prácticas diversas: imitaciones, improvisaciones, juegos de roles,

---

<sup>113</sup> El joc dramàtic –afegeixen els autors– pot començar a preescolar com una altra aproximació a les activitats psicomotrius i després ja no s'ha de trencar el vincle amb altres formes d'expressió corporal, principalment aquelles posades en joc a l'educació física.

dramatizaciones de cuentos, historias inventadas por el grupo, propuestas del animador, adaptaciones de textos de autor, etc.”.

#### **d) Expressió teatral.**

És la denominació que adopta Fichelman:

“Considero que la mayoría de estas [otras] denominaciones son válidas, pero prefiero la que he adoptado: ya que pretendo (sé que no es así) haberme adueñado de ella hasta convertirla en algo propio, personal y no arrebatable. Quiero creer que la he descubierto o inventado, puesto que tan bien se ajusta a lo que deseo manifestar”.

(Fichelman, 1981: 20)

#### **e) Teatralització**

Denominació escassament utilitzada. Almena i Butiñá (1995: 121) considera que ‘dramatització’ i ‘teatralització’ són termes perfectament sinònims.

#### **f) Expressió Dramàtica.**

Denominació igualment poc utilitzada, tot i que és la preferida per Gisèle Barret (1991), una de les màximes autoritats en aquest terreny.<sup>114</sup>

L’adopten Camacho i Rivas (1988) dins el seu “Sistema de teatro evolutivo” com a denominació genèrica que es concretarà en altres denominacions segons la franja d’edat a la qual s’apliqui: Joc simbòlic (4 a 5 anys), Joc dramàtic (6 a 8 anys), Dramàtica creativa (9 a 13 anys), Creació col·lectiva (14 a 17 anys). González Díaz (1987) fa servir “expressió dramática infantil”, que podem considerar perfectament equivalent.

#### **g) Dramàtica creativa**

Fan servir aquesta denominació, a més de Camacho i Rivas (1988) –que l’aplica a una de les etapes de l’Expressió Dramàtica–, Mantovani (1984) i Eines i Mantovani

---

<sup>114</sup> La denominació, segons explica la mateixa Barret (1991: 19), va ser oficialitzada en l’àmbit francòfon en ser inclosa al diccionari de referència *Grand Robert* l’any 1985.

(1980). Segons aquests autors, la Dramàtica Creativa és la fase anterior al joc dramàtic i la seva finalitat és ensenyar al nen a viure la seva fantasia, a adoptar rols distints i adaptar-se a diverses situacions.

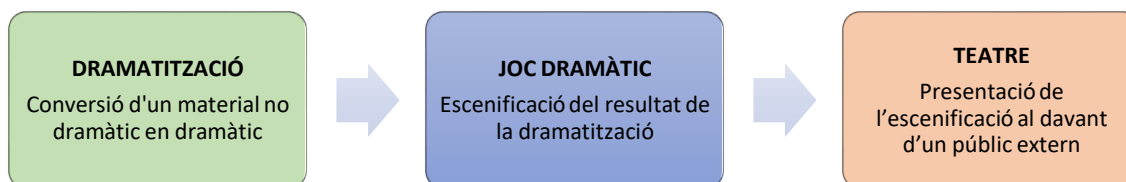
#### **h) Taller de teatre**

Deixant de banda els nombrosos manuals (que no hem tingut en compte en aquest treball) destinats exclusivament a oferir ajuda per organitzar activitats teatrals al marge dels pressupòsits pedagògics de la Dramatització, aquesta denominació apareix en els autors següents: Cervera i Girau (1972), Puig i Serrat (1972), Puig (1974), López-Vidriero (1976), Colectivo La Teja (1983), Cañas (1984 i 1992), Vallon (1984), Cubedo i Sirera (1989), Hernández (1991), Barret (1988), Camacho i Rivas (1988), Alza (1990), Serrat (1990), Tejerina (1994), Carballo (1995), Laferrière (1997), Soriano (1997), Tejedo (1997), Lázaro (1998), Motos et al. (1998), Laferrière (2003). Es tracta, de fet, d'una denominació genèrica que s'aplica a totes les activitats emparentades amb el teatre sigui quina sigui la seva denominació específica.

##### 4.4.1.2.1 El trencaclosques terminològic i conceptual

L'examen de les diverses denominacions, el seu contingut i el lloc que ocupen en el procés didàctic de la disciplina dóna lloc a un veritable trencaclosques terminològic i conceptual. La raó d'aquesta complexitat/diversitat és que sovint un mateix autor adopta una denominació general per al conjunt de la pràctica que proposa i, alhora, altres denominacions per a moments concrets del procés, generalment lligats a l'edat de l'alumne.

Un exemple significatiu és Cervera (1988), que proposa la seqüència següent:

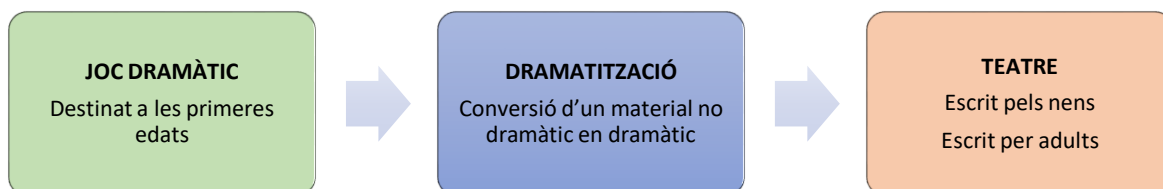


En aquest cas, Cervera utilitza el terme dramatització en el seu sentit tècnic (“el procés de donar forma i condicions dramàtiques”),<sup>115</sup> mentre que ell mateix, en una obra

<sup>115</sup> Com és fàcil endevinar, aquestes tres fases corresponen (amb una terminologia diferent) a les tres grans fases de la creació teatral: escriptura, muntatge, representació.

anterior (1981), reeditada nou vegades fins al 1991, aplica la mateixa paraula al procés en el seu conjunt.

- Almena i Butiñá (1995), en canvi, inverteix l'ordre i proposa la seqüència:

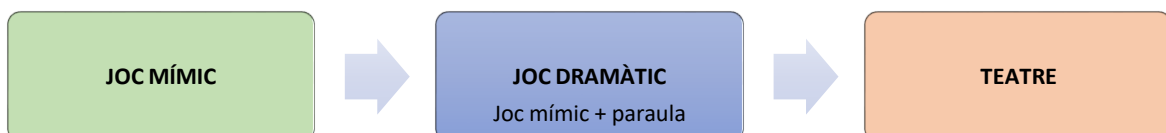


De fet, una part significativa d'autors proposa la seva pròpia seqüència, atorgant a les denominacions un significat no sempre coincident amb el que li donen altres autors o introduint-ne de noves, com podem veure en els exemples següents:

- Firpo (1974)



- Lequeux (1977)



- Freudreich (1979)



- Eines i Mantovani (1980)



- Cubedo i Sirera (1989)



- Bercebal (1995)



Vist aquest esquema, sembla difícil sortir del laberint que ha construït al llarg dels anys el discurs sobre la Dramatització. L'examen dels seus objectius, que a continuació exposem, ho corrobora.

#### 4.4.2 Els objectius de la dramatització

Els objectius de la Dramatització en les seves diverses denominacions detectats a partir de les obres analitzades són d'ordres extremadament diversos i no sempre apareixen com a tals objectius d'una manera explícita. De tota manera, implícitament o explícita, els trobem en la immensa majoria dels llibres examinats: 89 sobre un total de 92 és dir un 97%

Les proposicions sobre els objectius de la Dramatització ens permet dividir-les en dos grans grups:

1. Objectius **no específics** de la Dramatització. Són aquells que també poden ser atribuïts a altres àrees d'ensenyament com, per exemple, “ajudar el nen al desenvolupament de la seva personalitat” o “revelar al nen les seves tendències íntimes, la seva naturalesa profunda”, uns objectius que també són propis de l'estudi del patrimoni literari, de la història de l'art i de la llengua. En altres paraules, són objectius que el sistema educatiu també assoliria (o hauria d'assolir) sense l'existència de la Dramatització.



2. Objectius **específics** de la Dramatització en les diverses concepcions del terme examinades. Aquestes proposicions poden ser dividides en cinc grups distints que, en el llistat que ve a continuació (ordenat cronològicament i per autors i on les citacions no són literals), queden diferenciades pels seus colors:

1. objectius relacionats amb la pràctica de les arts escèniques.
2. objectius relacionats amb el desenvolupament de l'expressivitat, l'afectivitat i la imaginació creadora.
3. objectius relacionats amb el desenvolupament psicomotriu.
4. objectius relacionats amb la comunicació amb els altres i amb l'entorn social.
5. objectius instrumentals relacionats amb l'aprenentatge d'altres disciplines.
6. (Els objectius no específics estan transcrits en negre).

## Quadre 24. Els objectius de la dramatització. Agrupació cronològica per autories

---

Sala (1917):

- ⇒ Ensenyar de forma pràctica, senzilla i agradable els avatars de la vida humana, els perills que comporta, les batalles que sostenim amb nosaltres mateixos.
- ⇒ Ser una escola de costums i ajustar-se al magisteri de l'Església.

Bagalio (1944):

- ⇒ Tenir una funció moral artística i recreativa respectant sempre la veritat científica.
- ⇒ Instruir en altres camps de la pedagogia.

Chancerel (1961):

- ⇒ Preparar el nen perquè es comporti bé en el joc de la vida.
- ⇒ Assolir una major consciència de les seves bones qualitats i de les seves limitacions.
- ⇒ Revelar al nen les seves tendències íntimes, la seva naturalesa profunda.
- ⇒ Contribuir a l'ensenyament històric i literari.

Small (1962):

- ⇒ Permetre al nen alliberar-se, sortir d'ell mateix.
- ⇒ Conservar en el nen el poder d'evasió que troba en el món del joc i fer-li descobrir les tècniques mitjançant les quals pot prendre consciència de les seves possibilitats instintives i conrear en ell totes les qualitats que el convertiran en un creador.
- ⇒ Despertar el gust per l'esforç creador sense cercar la perfecció per la perfecció, que només falsejarà les nostres finalitats pedagògiques.
- ⇒ Donar ales a una imaginació creadora pura, no-conformista.
- ⇒ Prendre consciència del valor de cadascun dels seus gests i analitzar instintivament la seva utilitat.

Signorelli (1963):

- ⇒ Alliberar el nen de les seves tendències dolentes.
- ⇒ El joc dramàtic és la primera fase d'una educació teatral que ha de ser progressiva i adequar-se a les fases de l'edat evolutiva.
- ⇒ Exterioritzar mitjançant el moviment i la veu els seus sentiments més profunds i les seves observacions personals.

Aymerich i Aymerich (1967):

- ⇒ Donar llibertat al nen perquè surti de si mateix i s'encarni en un altre jo sense estar supeditat a l'aprovació crítica o tenir l'obligació de fer-ho.
- ⇒ Permetre al nen alliberar-se d'ell mateix, d'una manera espontània, lliurement, sense cap interès immediat.

Cerda (1968):

- ⇒ Contribuir a consolidar l'esperit de grup.
- ⇒ Permetre al nen adonar-se de l'estímul rebut.
- ⇒ Incidir sobre l'educació visual, plàstica, musical, cinètica, verbal, constructiva.

Cervera i Girau (1972):

- ⇒ Dur a terme una pràctica teatral acompanyada d'un treball d'expressió corporal, base de la formació actoral i entès (amb Grotowski) com un mètode d'entrenament capaç de donar a l'actor habilitat creativa, arrelada en la seva imaginació i en les seves associacions personals.
- ⇒ Desenvolupar la imaginació, la creativitat, la responsabilitat; provocar una vivència ètica a partir d'una acció essencialment estètica.

Delgado i Vilanova (1972):

- ⇒ Familiaritzar l'infant amb la seva creativitat dramàtica.
- ⇒ Familiaritzar-lo amb les possibilitats del seu cos.

Puig i Serrat (1972):

- ⇒ Enfrontar el nen amb la pròpia vida i amb les pantalles d'autojustificació amb què solem protegir-nos, explicitant la seva personalitat a través d'un procés d'espontaneïtat i gratuïtat i acostant-lo a la seva autenticitat.
- ⇒ Aportar, dins el seu camp, una metodologia o manera de ser, un aprendre a veure i a viure críticament i a actuar creativament.
- ⇒ Proporcionar al nen, individualment o en grup, mitjançant el treball en equip, un camí d'alliberament, de cerca de la seva pròpia personalitat i el descobriment de l'instint creador que porta a dins per tal d'utilitzar-lo com font de comunicació amb els altres.
- ⇒ Ser un laboratori d'investigació, d'experimentació i d'automatització del gest i de la veu partint del tanteig experimental, presidit per la imaginació creativa i constructiva.
- ⇒ Fer que les actituds aportades per l'obra dramàtica siguin assimilades.
- ⇒ Aconseguir una voluntària suspensió de la incredulitat per tal de poder aconseguir actituds reals en situacions imaginàries.

Delgado (1973):

- ⇒ Incrementar les actituds de l'individu respecte al grup.
- ⇒ Crear estímuls dramàtics introduint personatges arquetípics adults, que faciliten als infants situar-se en la posició del 'qui sap' o del 'qui pot resoldre els problemes'.

Dobbelaere (1974):

- ⇒ Conrear l'espontaneïtat, però a partir d'una tècnica que proporcioni una forma i una estructura durable a les nostres inspiracions i que confereixi a les nostres obres un valor comunitari, marcant-les amb uns quants caràcters que les facin més accessibles als altres.

Firpo (1974):

- ⇒ Facilitar la inserció social del nen a l'escola.
- ⇒ Desenvolupar un esperit de tolerància i d'interès envers els altres i una capacitat de comprensió dels problemes que es donen en el seu medi.
- ⇒ Introduir els nens com participants actius en el món de l'art i desenvolupar l'esperit crític envers ell.
- ⇒ Enriquir la personalitat individual i social descobrint una afectivitat nova.
- ⇒ Desenvolupar la tendència natural del nen envers la creació, manifestada a través del joc.
- ⇒ Facilitar l'expressió emocional i la espontaneïtat.
- ⇒ Alliberar el nen dels motlles rígids que imposa la institució escolar.
- ⇒ Transformar l'activitat escènica en una disciplina instrumental de les altres assignatures.

Puig (1974):

- ⇒ Alliberar la personalitat del nen mitjançant el treball en equip.

Bartolucci (1975):

- ⇒ Canalitzar l'agressivitat del nen.
- ⇒ Destruir els estereotips creats per la cultura i el conformisme.
- ⇒ Predisposar a l'ús dels instruments de manera ordenada, conseqüent i referida al moment lògic, creatiu i operatiu.
- ⇒ Desenvolupar la capacitat d'adaptació a la realitat i als objectes.
- ⇒ Permetre que el nen alliberi la seva emotivitat.
- ⇒ Desenvolupar la capacitat de concentració.

⇒ Desenvolupar la capacitat de participació i comunicació.

Passatore i Destefanis (1975):

- ⇒ Aplicar el concepte de globalitat de la lliure expressió en la vida escolar, d'actitud lúdica permanent com possibilitat de projecció de la realitat.
- ⇒ Socialitzar, canalitzant l'agressivitat del nen, estimulant en ell la necessitat de treballar en col·laboració.
- ⇒ Descondicionar, destruint els estereotips creats per la cultura i el conformisme.
- ⇒ Predisposar a la utilització dels instruments de manera ordenada, conseqüent i referida al moment lògic, creatiu i operatiu, a fi d'afavorir la marxa de la feina de la classe de manera autosuficient.
- ⇒ Alliberar el nen de la seva emotivitat.
- ⇒ Desenvolupar la capacitat d'adaptació a la realitat i als objectes en relació amb les distintes solucions inventades.
- ⇒ Contribuir a la participació i a la comunicació, de tal manera que la representació no es converteixi en la consecució d'un resultat artístic.
- ⇒ Desenvolupar la concentració, a través d'exercicis rítmics, sonors, mímic i sensorials, utilitzant intervencions d'estímul analògic, inductiu, imaginatiu.

Pessel (1975):

- ⇒ Obrir l'esperit de l'alumne a valors immutables.
- ⇒ Ajudar a fer una realització en grup.
- ⇒ Estructurar l'impuls creador del nen a través d'una tècnica precisa.
- ⇒ Establir una comunicació en un camp nou per a tots els nois.

Passatore, Destefanis, Fontana i De Lucis (1976):

- ⇒ Fer teatre sense autor ni director, sense espectadors ni papers fixos, sense apuntador, entrades, horari, contractes, sindicats; únicament Teatre-Joc. Vida.
- ⇒ El concepte d'expressió lliure s'ha d'entendre com una globalitat pedagògica, com una possible alternativa a la cultura i com una possibilitat d'enderrocament del sistema.

Lequeux (1977):

- ⇒ Utilitzar la creativitat dels nens per obtenir un guió i la seva traducció parlada i visual.

Parula (1977):

- ⇒ Acostar l'alumne d'una manera més directa i vital al patrimoni cultural que rep en herència. Capacitar el nen com espectador en la mesura que desenvolupa el seu esperit crític.
- ⇒ Desenvolupar el poder creatiu del nen, permetre la projecció imaginativa; la comprensió del seu món afectiu i volitiu, l'acceptació dels seus límits i del valor del grup i l'ampliació d'aquests límits; la millor utilització de valors expressius: llenguatge oral i mímic, l'expansió de la seva esfera intel·lectual; el coneixement de l'esquema corporal.
- ⇒ Projectar en l'àmbit escolar els mòduls i suggeriments que rep a partir de la seva activitat teatral per tal d'integrar-la en altres esferes del coneixement.

Slade (1978):

- ⇒ Descobrir qui s'és realment.
- ⇒ Descarregar l'amor i l'odi i trobar amb la banda d'amics una vàlvula d'escapatòria de les emocions violentes.
- ⇒ Aprendre a manar i obeir en no haver-hi frustracions innecessàries.
- ⇒ Adquirir confiança i desenvolupar la capacitat de superar qualsevol tipus de situació. Establir amb els adults un lligam d'amistat i de confiança.
- ⇒ Enfortir la fe en els altres per l'experiència personal.

- ⇒ Desenvolupar el sentit comú i la frugalitat.
- ⇒ Facilitar el ritme personal de desenvolupament.
- ⇒ Desenvolupar el bon gust.
- ⇒ Descobrir els bons modals.
- ⇒ Gaudir dels assaigs.
- ⇒ Suscitar l'afició a la dansa.
- ⇒ Millorar en la pràctica del moviment i de la parla.
- ⇒ Produir experiències espirituals com a conseqüència de l'educació de les emocions i de la confrontació estètica.
- ⇒ Despertar l'interès per l'economia en les paraules, l'acció, els objectes, el vestuari.
- ⇒ Establir un ús adequat de la imaginació.
- ⇒ Fomentar la gràcia i la virilitat.
- ⇒ Facilitar el desenvolupament rítmic.
- ⇒ Col·laborar en l'aprofitament acadèmic general.
- ⇒ Ajudar a desenvolupar la memòria.
- ⇒ Facilitar la comprensió en clarificar les coses mitjançant un argument.
- ⇒ Assumir la responsabilitat moral de la conducta.
- ⇒ Fomentar l'escriptura i la pintura.

Freudenreich, Grässer i Köberling (1979):

Els objectius generals són:

- ⇒ Promoure l'aprenentatge social i la comprensió de l'estructura del propi comportament.
- ⇒ Permetre tenir experiències intencionalment buscades.
- ⇒ Propiciar la relació amb els altres.
- ⇒ Aprendre a definir unes regles de joc delimitadores, restrictives i provocadores, i a sotmetre's-hi voluntàriament.

Els objectius específics són:

- . La socialització: els nens s'adonen que també el comportament social es pot aprendre conscientment.
- . El coneixement dels processos de grup: cada nen ocupa una determinada posició dins el grup.
- . L'aprenentatge de conflictes.
- . L'ampliació de la competència lingüística.
- . L'ajuda terapèutica.

Eines i Mantovani (1980):

- ⇒ Combatre els estereotips.
- ⇒ Facilitar el pas per tots els rols tècnics teatrals.
- ⇒ Entendre l'expressió com comunicació, diferenciant la ficció i la realitat des de la capacitat de mantenir-se en el personatge.

Mantovani (1980):

- ⇒ Aconseguir el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen.
- ⇒ Adaptar la realitat del nen als seus desigs evocant la seva vida afectiva sense coaccions ni sancions, ordenant i expressant les seves vivències i els seus coneixements.
- ⇒ Impulsar el nen a viure la seva fantasia i a instrumentar la seva imaginació.
- ⇒ Exterioritzar el seu món interior; alliberar tensions i resoldre conflictes personals experimentant, descobrint, creant i gaudint d'allò que ell mateix crea; assimilar les

coses viscudes realitzant tot allò que el nen no pot fer en el món real dels adults; afirmar la seva autonomia.

- ⇒ Fer que els nens aprenguin a comunicar-se entre ells ajudant-los a adaptar-se i adequar-se a rols i situacions.
- ⇒ Incitar l'alumne a transmetre a través d'un altre llenguatge (veu, gest, cos, sentiments) la seva conducta expressiva en contextos i espais distints.

Cervera (1981):

- ⇒ Posar el nen en contacte amb realitats no conegudes per ell des del punt de vista experimental i no superficial.
- ⇒ Desenvolupar l'expressió sota les formes més variades; potenciar la creativitat.
- ⇒ Afavorir la comunicació com una conseqüència lògica del perfeccionament dels mitjans d'expressió i de la potenciació de la creativitat.
- ⇒ Integrar l'expressió lingüística, l'expressió corporal, l'expressió plàstica i l'expressió rítmica-musical.

Finchelman (1981):

- ⇒ Ensenyar al nen a conèixer-se ell mateix, aprengui a dominar-se, moderar-se, i a ser creatiu i a conèixer el món, a reconèixer les seves mancances, a valorar les seves aptituds i les dels altres i a defensar tot allò que forma part dels seus convenciments; a afrontar situacions conflictives, a discutir amb serenitat, a desempallegar-se en la vida, enriquint la seva sensibilitat, la seva capacitat de raonament, la seva emotivitat.
- ⇒ Fer que:
  - sigui indulgent, comprensiu, fraternal; solidari amb la bellesa i la bondat,
  - converteixi allò que és quotidià en meravella,
  - assoleixi un sentit de la responsabilitat que li proporcionarà la capacitat per poder equilibrar els pro i els contra de qualsevol situació,
  - sàpiga actuar amb espontaneïtat,
  - aprengui a avaluar, a escriure una obra de teatre, a dramatitzar poesies i contes, a tenir nocions d'escenografia i vestuari, a dansar,
  - sàpiga utilitzar la seva veu i expressar-se amb propietat,
  - desenvolupi el seu do mímico innat,
  - conegui el seu cos i tots els moviments que pot fer,
  - prengui consciència de l'espai i del temps.
  - L'expressió teatral està íntimament en contacte amb totes les tasques de l'escola, siguin d'ordre intel·lectual, afectives, volitives, socials o artístiques (música, pintura).

Blasich (1982):

- ⇒ Conduir, en el moment mateix de l'aprenentatge, a una expressió que sigui alhora declaració i verificació, conquesta i control crític de la pròpia sensibilitat del problema. La dramatització és una forma d'animació pedagògica realitzada com una lliure expressió gestual col·lectiva.

Gómez (1982):

- ⇒ Desenvolupar la invenció i el joc lliure.

Tappolet (marionetes) (1982):

- ⇒ Tornar a ensenyar-nos a 'ser bons' amb 'la nostra ànima', amb el nostre psiquisme tens, atropellat i maltractat.
- ⇒ Descarregar en el ninot totes les atrocitats i temors, exterioritzant-los en el pla dels símbols. Encara que els titelles i les marionetes produeixen sovint un efecte terapèutic

de caràcter psicoanalític, no s'han de fer distincions, però, entre 'nens amb problemes' i 'nens normals'.

Colectivo La Teja (1983):

- ⇒ Desenvolupar l'atenció, la curiositat, la sensibilitat, l'espontaneïtat, l'expressivitat, la naturalitat i la creativitat.
- ⇒ Desenvolupar i perfeccionar l'educació per renovar l'escola.

Herans i Patiño (1983):

- ⇒ Inscriure's en un treball
- ⇒ d'expressió corporal,
- ⇒ d'educació del cos.

Cañas (1984):

- ⇒ Lliçons d'història.
- ⇒ Danses i moviments grupals.
- ⇒ Desinhibició personal davant el grup.
- ⇒ Afavorir l'espontaneïtat.
- ⇒ Desenvolupar la improvisació.
- ⇒ Coneixement de tècnica de vocalització.
- ⇒ Introducció al cant.
- ⇒ Iniciació al joc amb materials específics.
- ⇒ Iniciació a la dramatització d'una manera lúdica.
- ⇒ Descobriments del propi cos.
- ⇒ Relació cos-espai. Relaxació.
- ⇒ Esquema corporal. Percepció del moviment i immobilitat.
- ⇒ Contactes amb objectes.
- ⇒ Aplicació de la imaginació als objectes.
- ⇒ Educació auditiva, capacitat per escoltar.
- ⇒ Capacitat per captar sons.

Gili (1984):

- ⇒ Crear la consciència del grup com facilitador i alhora com límit concret a la omnipotència i al narcisisme.
- ⇒ Oferir la possibilitat real d'ajudar a modificar el conjunt del sistema tradicional del vincle docent-alumne.

Sciarreta (1984):

- ⇒ Fer que aconseguixi adaptar-se al grup emprant pautes pròpies i donades per a una finalitat comuna desenvolupant una consciència col·lectiva de treball per tal que coexisteixin esforços individuals i grupals.
- ⇒ Fer que es formi un criteri estètic.
- ⇒ Fer que el nen incorpori les eines teatrals per desenvolupar la seva expressivitat, per obrir i ampliar la seva creativitat.
- ⇒ Desenvolupar la personalitat expressiva del nen sense altres limitacions que les que li imposen la seva pròpia capacitat, l'espai i el temps de què disposa per treballar.
- ⇒ Fer que sigui capaç de modificar i enriquir les seves possibilitats corporals i les integri amb l'ambient.
- ⇒ Afavorir la creació d'hàbits i conductes necessaris per qualsevulla educació per generar responsabilitat, independència, respecte i solidaritat i, en aquest sentit, reforçar tot l'aparell de l'ensenyament.

Vallon (1984):

- ⇒ Permetre que el nen accedeixi de forma progressiva, i mai forçada, a un text, donant la primacia a una forma d'acostar-s'hi que suposi el plaer d'actuar, el descobriment de l'expressió escènica, l'amplificació de la creativitat i l'aprenentatge de la tècnica teatral. L'escola és l'únic lloc on s'aplega la majoria dels nens i, per tant, l'únic des d'on se'ls pot atreure al teatre.
- ⇒ Conduir el nen, refusant tota pretensió moralitzadora i tota mena de maquiavel·lismes pedagògics, a un descobriment progressiu de si mateix que li donarà més confiança, desenvolupant l'autocrítica (o l'autoavaluació).

Aymerich i Aymerich (1985):

- ⇒ Educar i socialitzar.
- ⇒ Ser una eina de recerca en el coneixement de la llengua i de la història dels costums.

Alasjarvi (1986):

- ⇒ Ajudar els nens a encarar-se amb els propis desigs, sense ser ni una teràpia psíquica ni un psicodrama.
- ⇒ Ajudar els nens a aprendre dels adults les tècniques i els mitjans d'expressar-se sense reprimir la seva espontaneïtat.

Rodríguez (1986):

- ⇒ Potenciar l'eliminació d'inhibicions i complexos.
- ⇒ Aprendre a respectar el treball col·lectiu.
- ⇒ Aprendre a transposar en tècniques determinades, o signes, la intenció mental.
- ⇒ Acostar el nen al fet teatral.
- ⇒ Aconseguir una activitat lúdica entre tots els membres d'una classe o nucli de nens per tal de desenvolupar la seva creativitat i la seva espontaneïtat.
- ⇒ Potenciar la creativitat i el joc de lliure expressió.
- ⇒ Facilitar el descobriment de tècniques expressives en la personalitat de cadascú.
- ⇒ Potenciar el sentit crític.
- ⇒ Propiciar el sentit crític envers la creació i el fenomen comunicatiu.
- ⇒ Descobrir la facultat d'improvisar i la disponibilitat envers els altres.
- ⇒ Integrar el propi esquema corporal.
- ⇒ Potenciar la percepció i la sensibilitat.
- ⇒ Ajudar al descobriment de l'espai-temps.
- ⇒ Educar en les formes artístiques i permetre la incorporació d'altres tècniques expressives com són la música, la dansa, la pintura o les arts plàstiques en general.

González (1987):

- ⇒ Jugar un paper important en distints aspectes de l'aprenentatge formatiu i cognoscitiu.

Barret (1988):

- ⇒ Aconseguir una expressió-comunicació lliure, espontània, gratuïta, de tal manera que l'ajuda exterior (els pretexts, els mitjans, les mediacions) sigui cada vegada menor.

Blasich (1988):

- ⇒ Conduir, en el moment mateix de l'aprenentatge, a una expressió que sigui alhora declaració i verificació, conquesta i control crític de la pròpia sensibilitat del problema.
- ⇒ Trobar el camí que obre l'àmbit escolar a l'àmbit social.

Camacho i Rivas (1988):

- ⇒ Passar per tots els rols tècnics teatrals.
- ⇒ Construir i utilitzar elements de suport per a situacions dramàtiques.
- ⇒ Escenificar contes, cançons, etc.
- ⇒ Elaborar i escenificar guions dels alumnes.



- ⇒ Conèixer i utilitzar diferents mitjans d'expressió dramàtica: titelles, ombres...
- ⇒ Connectar teatre i vida.
- ⇒ Revaloritzar el joc com mitjà d'aprenentatge.
- ⇒ Desenvolupar l'espontaneïtat, la creativitat i la imaginació individual i col·lectiva.
- ⇒ Desenvolupar i potenciar el treball col·lectiu i en equip respectant l'activitat creativa dels altres.
- ⇒ Preparar i realitzar jocs dramàtics.
- ⇒ Utilitzar l'expressió dramàtica per possibilitar el desenvolupament de la comunicació en el col·lectiu escolar.
- ⇒ Reconèixer l'esquema corporal propi.
- ⇒ Utilitzar coneixements de les àrees d'expressió musical i plàstica.

Cassanelli (1988):

- ⇒ Ser el punt d'arribada d'una recerca amb el cos i sobre el cos, controlat i utilitzat com un instrument de representació de la realitat i d'expressió del paper.
- ⇒ Considerar que el potencial revolucionari del gest és destructiu i alhora reconstructiu o, en termes de comunicació, descodificable i recodificable.

García Fernández (1988):

- ⇒ Desenvolupar tots els elements integradors de la personalitat individual i social del nen.
- ⇒ Procurar el desenvolupament de totes les capacitats expressives del nen.
- ⇒ Incrementar el camp de la seva experiència.
- ⇒ Despertar la seva sensibilitat cap als valors estètics, educant el seu sentit crític.

Cubedo i Sirera (1989):

- ⇒ Relacionar el grup.
- ⇒ Ajudar a superar les inhibicions.
- ⇒ Preparar per a representació teatral.
- ⇒ Exercitar tècniques d'expressió.

Elola (1989):

- ⇒ Contribuir a la conformació de la personalitat global (intel·lectual, afectiva i social) del nen.
- ⇒ Desenvolupar les capacitats d'expressió creativa dels participants, seguint els conceptes i recursos que Stanislavski proposa com metodologia de treball de l'actor adaptant-los als objectius pedagògics i al nivell evolutiu dels alumnes.
- ⇒ Oferir una activitat distinta de l'habitual, en la qual l'alumne pot dir, a través de l'acció, què és, què sent, què vol; pot parlar d'ell mateix, dels seus pensaments i sentiments, dels seus somnis i fantasies, de les seves certeses i inhibicions, de les seves capacitats i frustracions.
- ⇒ Contribuir al desenvolupament psicofísic.

Alza (1990):

- ⇒ Familiaritzar-se amb l'actuació.
- ⇒ Expressar-se i crear a través d'un text.

Serrat (1990):

- ⇒ Enfrontar el nen amb els seus propis desitjos, les seves debilitats, les pròpies frustracions, realitzant-se i manifestant-se amb tota la seva personalitat, ajudant-lo a fer sortir fora tot allò que hi ha a dintre seu i que encara necessita ser formulat.
- ⇒ Provocar una presa de consciència en el participants dels mecanismes del teatre.
- ⇒ Posar a l'abast del nen tots els possibles llenguatges de comunicació sense trencar ni reprimir la total espontaneïtat.

Cervera (1991):

- ⇒ Potenciar l'expressió coordinada.
- ⇒ Potenciar la creativitat.
- ⇒ Contribuir, secundàriament, al desenvolupament psicomotor, cognoscitiu, i psicoafectiu del l'alumne.

Hernández (1991):

- ⇒ Fer créixer en el nen les possibilitats expressives, més enllà de la improvisació.
- ⇒ Assolir el domini de tècniques i codis dels llenguatges expressius.

Cañas (1992):

- ⇒ Modificar la concepció pedagògica de les escoles.

Couto et al. (1992):

- ⇒ Explorar totes les potencialitats del cos (expressives, comunicatives i creatives de l'individu) utilitzant estratègies d'aprenentatge des de l'experimentació i la investigació.
- ⇒ Ser un mitjà didàctic amb enormes potencialitats en la renovació i posada al dia de les didàctiques específiques de cada àrea curricular (matemàtiques, llengua, vivències de fets naturals o històrics, anàlisi d'obres literàries, llengües estrangeres).

Tejerina (1992):

- ⇒ Afavorir l'autoestima i la seguretat del nen en ell mateix.
- ⇒ Ajudar a la superació de bloqueigs mentals i físics.
- ⇒ Ser una vàlvula d'escapament per alliberar agressivitat sense causar cap dany ajudant a superar comportaments hostils mitjançant la seva ritualització.
- ⇒ Provocar, amb la utilització simbòlica d'elements escènics, un efecte terapèutic implícit, que és fàcil comprovar en els casos de problemes de conducta o en la transformació alliberadora que produeix en els nens tímids.
- ⇒ Contribuir a l'afirmació de la identitat sexual.
- ⇒ La pedagogia activa de la llengua, perquè capacita el nen per al diàleg, l'expressió de les idees i la creació d'un pensament lliure i espontani.
- ⇒ El desenvolupament moral, perquè assumir papers distints al propi beneficia el judici moral i ofereix una oportunitat permanent de confrontació de punts de vista.
- ⇒ L'aprenentatge social, perquè els nens han de defensar les seves posicions, posar-se d'acord, controlar els seus impulsos.

Muñoz (1994):

- ⇒ Fomentar hàbits de disciplina i conformitat social.
- ⇒ Contribuir, en tant que disciplina globalitzadora de totes les àrees artístiques, al desenvolupament del potencial d'imaginació quotidiana i de la creativitat, resolent i creant conflictes personals i de grup.
- ⇒ Crear relacions socials, reforçant el concepte de pertinença al grup, de cooperació, de tolerància, d'igualtat i d'abnegació i facilitant l'ensinistrament a la gestualitat, l'espontaneïtat, la desinhibició, així com la pròpia personalitat i el caràcter.

Renoult et al. (1994):

- ⇒ Millorar el coneixement d'un mateix.
- ⇒ Millorar el coneixement del medi que envolta l'alumne i el coneixement dels altres.
- ⇒ Desenvolupar les facultats intel·lectuals.
- ⇒ Al servei de l'animació teatral hi trobem les tècniques que s'utilitzen per a la formació de l'actor.
- ⇒ Enriquir els mitjans d'expressió.

- ⇒ Enriquir els mitjans de comunicació.
- ⇒ Proporcionar un material que pot explotar-se en nombrosos àmbits: en llenguatge, en activitats manuals, tecnològiques o físiques.

Tejerina (1994):

- ⇒ Exigir, pel seu significat alliberador, una profunda renovació educativa, un nou mestre i una escola diferent que impulsi, o si més no accepti, la creació espontània, la insubmissió enfront de les conductes autoritàries o el refús a les rigideses del sistema educatiu, no pot abordar aquesta proposta o està destinada a traïr.

Almena i Butiña (1995):

- ⇒ Socialitzar.
- ⇒ Fer participar l'alumne en una tasca d'equip.
- ⇒ Despertar l'afició o iniciar l'apropament a altres matèries.

Álvarez Novoa (1995):

- ⇒ Iniciar l'alumne en la comprensió del fet dramàtic, a través de la relació vida/teatre mitjançant un apropament a la realitat del teatre, convertint-lo en vivència de l'alumne, a tots els nivells (creació o anàlisi del text, projecte de muntatge, direcció, interpretació i esceno-tècniques) i l'escenificació del missatge analitzat, paral·lel a l'experiència de dramatització viscuda.
- ⇒ Desenvolupar l'expressivitat individual i grupal.

Bercebal (1995):

- ⇒ Oferir a l'alumne eines expressives, creatives, desinhibidores, integradores... a través, sovint, de tècniques teatrals, però mai necessàriament i obligatòriament per fer Teatre o 'fer-se teatre'.

Carballo (1995):

- ⇒ Crear éssers harmònics i equilibrats.
- ⇒ Humanitzar les distintes activitats i fer que deixem de ser màquines.
- ⇒ Realitzar a partir de la creació col·lectiva un muntatge i una representació teatral.
- ⇒ Recuperar la capacitat de joc, de sorpresa i d'astorament davant els fets més insignificants de la vida.

Hernández (1995):

- ⇒ Afavorir la mediació de l'adult i la interacció entre els iguals.
- ⇒ Afavorir la resolució de conflictes.
- ⇒ Reconèixer les pròpies capacitats i les dels altres, per distribuir l'èxit o compartir el fracàs
- ⇒ Practicar el diàleg, respectant el torn de paraula i tenint en compte el company.
- ⇒ Afavorir el treballar en equip.
- ⇒ Aflorar els sentiments, les nostres pors, les nostres fantasies, les nostres expectatives i frustracions, les nostres utopies, allò que volem ser i allò que odiem semblar.
- ⇒ Desenvolupar la imaginació i els jocs de llenguatge.
- ⇒ Superar les vergonyes, timideses, protagonismes i inhibicions.
- ⇒ Treballar la motricitat fina.
- ⇒ Recórrer tot el camí de l'expressió plàstica.

Laguna (1995):

- ⇒ Ensenyar a participar de manera coherent i ordenada en una conversa.
- ⇒ Ensenyar a valorar les idees i intervencions dels altres.

- ⇒ Ensenyar a dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades, a reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen i a llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos.
- ⇒ Ensenyar a produir texts literaris.
- ⇒ Ensenyar a aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives.
- ⇒ Ensenyar a identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral.
- ⇒ Jugar un paper central en el projecte curricular com element aglutinador i motor de cara a interrelacionar les diverses àrees, propiciant un treball interdisciplinari i insistint en la incidència que el conjunt del treball teatral pot tenir sobre el coneixement, la reflexió i la intervenció sobre la realitat, sobretot en l'Àrea de Llengua o la de Coneixement del Medi.

Poveda (1995):

- ⇒ Provocar l'alumne per impulsar-lo a descobrir les coses, a observar, a experimentar, a triar, a pensar per ell mateix, a interpretar els fets, a expressar-se, a aplicar els seus coneixements a noves situacions i problemes.

Cañas (1996):

- ⇒ Conduir els nens a considerar la seva expressió-comunicació com una part de la seva llibertat personal.

Cervera (1996):

- ⇒ Contribuir a l'educació integral de l'alumne.
- ⇒ Valorar la col·laboració i el treball en grup.
- ⇒ Despertar, indirectament, vocacions per a l'art dramàtic i fomentar el gust pel teatre reconeixent el valor comunicatiu de les representacions dramàtiques, desenvolupar el gust pel joc dramàtic i el teatre potenciant l'anàlisi del teatre i del fet dramàtic en general des de distints supòsits mentals, creatius, lúdics.
- ⇒ Desenvolupar l'expressió sota les seves diverses formes i potenciar la creativitat a través dels distints tipus d'expressió coordinats.
- ⇒ Valorar el propi cos en el seu conjunt com instrument d'expressió, de comunicació, de creació i de joc.
- ⇒ Traduir idees, sentiments, temors i esperances en accions representables, descobrint l'acció com matèria de representació i joc, coordinant els diferents recursos expressius (veu, gest, posició, ritme, cant, util·leria, escenografia) al servei de l'acció potenciant la funció imitativa en paraules, gests, posicions, mans, peus.
- ⇒ Aprendre a valorar les accions convencionalment representades com expressió d'idees, sentiments, temor i esperances.
- ⇒ Progressar en la modulació de la motricitat en l'àmbit de la veu, del gest, del moviment, del so, del ritme.

Laferrière (1996):

- ⇒ Utilitzar alguns recursos dramàtics i expressius bàsics en la realització de representacions col·lectives.
- ⇒ Explorar distints nivells d'utilització dels objectes (realista, utilitari, imaginari) en situacions d'interacció explorant les seves qualitats físiques (forma, textura, colors).
- ⇒ Identificar els elements bàsics del joc dramàtic (personatge, conflicte, espai, temps, tema i argument) i fer improvisacions a partir d'ells.
- ⇒ Coordinar l'acció pròpia amb la dels altres per improvisar personatges i històries senzilles utilitzant el cos i l'objecte.

- ⇒ Permetre que els alumnes prenguin consciència del seu propi espai a fi d'utilitzar-lo de manera distinta.

McGuinness et al. (1996):

- ⇒ Ajudar l'estudiant a entendre's ell mateix i entendre el món on viu.
- ⇒ Afavorir el treball en equip.
- ⇒ Desenvolupar valors com la solidaritat, la cooperació i la tolerància.
- ⇒ Conèixer millor els conflictes socials, entendre la diversitat cultural i humana, respectar la natura i preservar el medi ambient.
- ⇒ Afavorir la recerca i l'estudi d'altres maneres de comunicació i comprensió.

Tejedo (1996):

- ⇒ Desenvolupar en l'alumnat l'autonomia personal, l'autoestima, la creativitat, la capacitat d'expressió d'idees i sentiments mitjançant el llenguatge teatral.
- ⇒ Servir de recurs didàctic, com a tècnica o instrument per a l'ensenyament de les diferents disciplines del programa escolar.

Arteaga et al. (1997):

- ⇒ La proposta de Posada en escena curricular consisteix en la construcció d'una representació al final de l'any escolar on hi intervenen les diferents àrees de Currículum de Secundària Obligatòria. S'estableix a dos nivells: a) Procedimental, on es tracta d'interrelacionar destreses de les diferents capacitats de cada àrea). b) Temàtic: en el coneixement del cos i de les seves funcions hi convergeixen continguts de distintes àrees del currículum.
- ⇒ El mateix passa amb Dramatització que, per a la seva realització, es recolza en coneixements i destreses de Llengua, Educació Artística i Educació Física.

Laferrière (1997):

- ⇒ El teatre a l'escola és un facilitador per a l'ensenyament i, igualment, per a la comprensió de la història, de la literatura, de la societat, de la política, etc. Fem teatre a l'escola per millorar l'ensenyament, atès que els procediments lúdics permeten assimilar més fàcilment els continguts.

Soriano (1997):

- ⇒ Integrar a l'escola les tècniques de l'art dramàtic o bé amb el contacte dels nens amb la producció d'espectacles professionals, o bé amb la realització escènica del drama elaborat pel nen i la creació per part d'ell dels personatges d'aquesta ficció.
- ⇒ Practicar l'escriptura dramàtica.
- ⇒ Desenvolupar la capacitat fabuladora a partir d'estructures narratives mitjançant l'ús de determinades tècniques narratològiques (fase de dramatització).

Tejedo (1997):

- ⇒ Facilitar el camí perquè es desenvolupi l'autonomia personal, l'autoestima, un cert alliberament corporal i emotiu.
- ⇒ Provocar en els participants una presa de consciència dels mecanismes fonamentals del teatre (personatge, conflicte, dialèctica dels diàlegs i situacions, dinàmica de grup) i també a provocar a través del joc.
- ⇒ Desenvolupar la creativitat i la capacitat d'expressió.
- ⇒ Desenvolupar la capacitat de comunicació amb els altres.

Lázaro (1998):

- ⇒ Desenvolupar l'autoestima, l'educació i la maduració dels sentiments.
- ⇒ Educar la percepció i la imaginació, la capacitat crítica de la realitat.

- ⇒ Proporcionar un coneixement teòric i pràctic del teatre com art creador, com propulsor de valors que millorin la societat.
- ⇒ Desenvolupar la psicomotricitat i totes les tècniques.
- ⇒ Desenvolupar la capacitat de comunicació amb els altres i la d'integrar-se en el grup.
- ⇒ Contribuir a l'evangelització i a la catequesi. Defensar valors i buscar respostes no conformistes als problemes actuals de la societat.

Motos, Navarro, Palanca i Tejado (1998):

- ⇒ Provocar la reflexió i el diàleg, ajudar l'alumne a conèixer-se millor, a progressar en la seva sensibilització artística i a relacionar-se amb la gent d'una manera diferent.
- ⇒ Provocar l'interès per l'art dramàtic, sobretot en la seva pràctica.
- ⇒ Servir de vehicle a altres expressions artístiques i contribuir a la formació científica i humana transmetent el saber, el saber fer i el saber ser.

Poveda (1998):

- ⇒ Descarregar tensions mitjançant esdeveniments que l'alumne endo-personalitza i exercita en diverses expressions vivencials que, responsablement dirigides, poden ser altament pedagògiques.
- ⇒ Contribuir al coneixement psicofísic de l'alumne, eliminar les seves inhibicions.
- ⇒ Comprovar l'estadi del seu llenguatge expressiu, corporal i verbal, la seva capacitat d'integració social, etc.
- ⇒ Donar al nen experiència en l'ensenyament d'altres arts i fer viu l'ensenyament d'altres matèries.

Arroyo (1999):

- ⇒ Contribuir sobretot a la realització personal de nens i nenes.
- ⇒ Aconseguir que els alumnes descobreixin les possibilitats del seu cos, les dels seus sentiments, les dels seus sentits i les dels recursos expressius per identificar-se amb els seus personatges preferits.
- ⇒ Millorar les respostes enfront de qualsevol tipus de propostes i posar de manifest l'actitud que adopten tant en la vida personal com en l'escolar.

Fuegel i Montoliu (2000):

- ⇒ Iniciar a la creació de texts dramàtics.
- ⇒ Aconseguir la correcta vocalització.
- ⇒ Potenciar l'expressió corporal, plàstica i musical.
- ⇒ Potenciar l'expressió espontània d'un món interior i la creació, en l'alumne, de nous personatges i afectes.
- ⇒ Aconseguir el domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu.
- ⇒ Reconèixer el propi esquema corporal i el de l'altre.
- ⇒ Desenvolupar la coordinació grupal.
- ⇒ Treballar l'equilibri.
- ⇒ Reconèixer i dominar l'espai propi i aliè.

Rogozinski (2001):

- ⇒ Permetre als nens tímids tornar-se sobtadament desafiants i posar de manifest aspectes secrets i instints íntims.
- ⇒ Satisfer els nens en el seu desig de transformació [teatre de titelles].
- ⇒ Estar lligat íntimament al treball corporal, musical, plàstic i literari. És enriquidor compartir-lo amb docents d'altres àrees: plàstica, educació física, ciències naturals, ciències socials, música.

Vilanova (2002):

- ⇒ **Permetre:**
  - la incorporació a situacions actives de presa d'actituds,
  - el desenvolupament de l'acció obeint les lleis naturals del medi,
  - la descoberta d'actituds al mateix moment,
  - l'activitat de l'individu en grup,
  - la voluntària suspensió de la incredulitat,
  - veure el món amb els ulls d'un altre,
  - que un grup de 'jugadors' improvisi i interpreti una situació i uns personatges, d'acord amb unes normes explícites que ells mateixos han acordat.
- ⇒ Saber com variar el ritme i el tempo i ser conscient de com utilitzar l'espai, la llum i el so.
- ⇒ Oferir, en diverses àrees, la possibilitat dels processos d'aprenentatge que demana una pedagogia activa en diverses dimensions:
  - la dimensió intel·lectual (la comprensió, per part de l'alumne, dels diferents temes o conceptes presents en un context dramàtic),
  - la dimensió emocional, que, juntament amb els sentiments personals, les actituds, els valors o les creences, constitueixen un dels elements crucials del drama,
  - la dimensió social,
  - la dimensió estètica (tolerar l'ambigüitat, treballar amb contrastos, comprendre el significat del signe i el símbol; comprendre la importància del pensament reflexiu; prendre riscos; comprendre l'ús de la tensió; apreciar i comprendre l'ús del ritual),
  - la dimensió lingüística, que és el centre del drama.

Arroyo (2003):

- ⇒ Secundar els ressorts de la natura en el procés de l'evolució cognitiva.
- ⇒ Desinhibir els alumnes.
- ⇒ Fer que es coneguin ells mateixos i es valorin.
- ⇒ Fer que exercitin les seves possibilitats expressives,
- ⇒ motores, lingüístiques.

Laferrière (2003):

- ⇒ Ser un vehicle més destinat a explorar les formes de cultura actuals que no pas a transmetre les de la cultura tradicional.
- ⇒ Fer passar els participants pels diversos oficis teatrals: autors, espectadors, crítics, etc.
- ⇒ Utilitzar estructures expressives i comunicacionals, posant l'èmfasi en la comunicació interpersonal i en el procés de creació més que no pas en els resultats. El producte, que sempre ha de ser una culminació del procés, no s'ha de plantejar en termes d'exhibició ni de finalitat en ell mateix sinó que està en funció dels objectius curriculars per tal de desenvolupar l'expressió i la comunicació.
- ⇒ El procés de treball de la dramatització, obert i flexible, pot ser aplicat a qualsevol objectiu o àrea del currículum.

Martin, Cabañas i Gómez (2005):

- ⇒ Englobar els quatre tipus d'expressió corporal usualment reconeguts:
- ⇒ com mitjà d'expressió de la creativitat (concepció dramàtica),
- ⇒ com recurs pedagògic que facilita aprenentatges posteriors (concepció pedagògica)
- ⇒ com suplent de tractaments psicològics (concepció psicològica-analítica)
- ⇒ com mètode que fusiona el cos i l'ànima (concepció metafísica). També, contemporàniament, en la concepció que facilita el desenvolupament de la 'intel·ligència emocional'.

Morató, Rizo i Cutillas (2005):

- ⇒ Ser més feliç.

- ⇒ Contribuir de forma específica al desenvolupament de la capacitat de socialització i a la creació de nous hàbits d'organització i cooperació mútua.
- ⇒ **Construir un procés d'aprenentatge de l'expressió dramàtica, la comunicació grupal i la creació a través del joc grupal.**
- ⇒ **Fer que a través de la realització d'un projecte expressiu comú els alumnes comparteixin idees, actituds i sentiments, i acomodin els seus punts de vista a les noves experiències del grup, gaudint amb els descobriments que fan.**
- ⇒ **Desenvolupar, gràcies a l'aprenentatge de nous rols, la capacitat d'observació de la pròpia conducta i de la dels altres, així com les capacitats de comunicació i les habilitats socials.**
- ⇒ **Treballar temes transversals i potenciar el treball per tasques. La seva condició holística serveix per posar en pràctica la interdisciplinarietat, el treball cooperatiu per grups i per prestar una veritable atenció a la diversitat.**

Rooyackers (2007):

- ⇒ Experimentar el joc de dramatització representant-se'l els uns als altres.

#### 4.4.2.1 *Objectius no específics*

A aquests objectius '*no específics*', alguns autors n'afegeixen d'altres que ultrapassen l'àmbit de l'educació artística i de l'educació física: adoptant una perspectiva similar a la del teatre dels jesuïtes o de l'església luterana, creuen que la Dramatització també ha de servir, subsidiàriament (o fonamentalment), a finalitats alienes que van de la psicoteràpia fins a l'aprenentatge d'altres disciplines (sobretot les llengües, la història o la literatura) o, encara més, que la converteixen en la llavor d'un procés de transformació revolucionària de la institució escolar en el seu conjunt.

Els objectius no específics de la Dramatització queden transcrits al quadre 25, agrupats conceptualment en dues grans categories i presentats en un ordre cronològic que respon a la primera aparició de cada objectiu. Al final de cada apartat, hi figura entre claudàtors un '**índex de persistència**', que reflecteix –si més no de manera aproximada, només indicària– la seva presència i, en aquest sentit, la seva importància en el corpus teòric de la Dramatització. Aquest índex l'hem calculat de la manera següent:

$$([\text{darrer any d'aparició} - \text{primer any}] + 1) \times \text{número d'anys en què apareix} / 100$$

En el cas en què la primera aparició és el 1917 (any de publicació de l'excel·lent llibre de Sala), no hem tingut en compte aquesta data i hem pres com a referència la segona aparició. Observi's que la inclusió de l'element "+1" té per finalitat permetre que la fórmula es pugui aplicar també en els casos en què un objectiu ha aparegut una sola



vegada (és a dir: en un únic any): en aquest cas l'índex de persistència que resultarà tindrà el valor 0'01.

**Quadre 25.** Objectius no específics per ordre cronològic d'aparició o reaparició

<b>Socialitzadors</b>	<b>De coneixement d'un mateix</b>
<p><b>Adaptació a la societat</b> <b>1917/2005</b></p> <p>Ensenyar els avatars de la vida humana, els perills que comporta, les batalles que sostenim amb nosaltres mateixos (1917), preparar el nen perquè es comporti bé en el joc de la vida (1961), enfrontar-lo amb la pròpia vida i amb les pantalles d'autojustificació amb què solem protegir-nos (1972); desenvolupar la capacitat de superar qualsevol tipus de situació (1978); desenvolupar l'interès envers els altres i la capacitat de comprensió dels problemes que es donen en el seu medi (1974), ensenyar a afrontar situacions conflictives, a desempellegar-se en la vida (1981, 1995), a establir amb els adults un lligam d'amistat i de confiança (1978) acceptant la seva mediació (1995), a entendre el món on viu (1996), fomentant hàbits de disciplina i conformitat social; aprendre a manar i obeir (1978), a descobrir els bons modals (1978), a promoure l'aprenentatge social (1979, 1985, 1992, 1994, 1998), contribuint de forma específica al desenvolupament de la capacitat de socialització i a la creació de nous hàbits d'organització i cooperació mútua (2005). [7,65]</p> <p><b>Incorporació de valors</b> <b>1975/1996</b></p> <p>Obrir l'esperit a valors immutables (1975), desenvolupar valors com la solidaritat (1978), la solidaritat amb la bellesa i la bondat (1978), la cooperació i la tolerància (1974, 1996), la indulgència, la comprensió, la fraternitat (1978), la frugalitat (1978), desenvolupar el bon gust (1978); ensenyar al nen a assumir la responsabilitat moral de la seva conducta (1978, 1981), enfortint la fe en els altres per l'experiència personal (1978). [2,42]</p>	<p><b>Desenvolupament de la personalitat</b> <b>1961/2005</b></p> <p>Revelar al nen les seves tendències íntimes, fent que es conegui a si mateix, que assoleixi una major consciència de les seves qualitats i de les seves limitacions (1961, 1962, 1970, 1981,1996, 2001) i les dels altres (1995), ajudant al desenvolupament de la seva personalitat (1970, 1972, 1978, 1980, 1998), encarant-lo als seus propis desigs (1990), a la seva autenticitat (1972), millorant el coneixement de si mateix (1994,1998), la seva autoestima (1992, 1998, 2003), contribuint a la realització personal (1995), creant éssers harmònics i equilibrats i fent que deixem de ser màquines (1995), secundant els ressorts de la natura en el procés de l'evolució cognitiva (2003) i contribuint a l'afirmació de la identitat sexual (1992) i a la seva felicitat (2005). [10,80]</p> <p><b>Teràpia</b> <b>1962/1997</b></p> <p>Alliberar el nen (1962, 1967, 1972, 1997) de les seves tendències dolentes (1963), canalitzant la seva agressivitat (1975, 1978, 1992), fent que aprengui a dominar-se i a moderar-se (1981) i torni a ser bo (1982), eliminar inhibicions i complexos (1986, 1989, 1994, 1995, 1998, 2001, 2003), fent que madurin els seus sentiments (1998). [6,48]</p> <p><b>Capacitat crítica</b> <b>1972/1995</b></p> <p>Ensenyar a veure i a viure críticament i a actuar creativament (1972, 1981) destruint els estereotips culturals de l'alumne (1975, 1980) i fent que es formi un criteri estètic propi (1984), ensenyant-lo a observar, a experimentar, a triar, a pensar per ell mateix, a interpretar els fets, a aplicar els seus coneixements a noves situacions i problemes (1995). [1,44]</p>

<p><b>Treball en equip</b>  <b>1968/2002</b></p> <p>Consolidar o fomentar l'esperit de grup (1968, 1973, 1994, 1977) com possibilitador i alhora límit concret a la omnipotència i al narcisisme (1984), el treball en equip (1974, 1975, 1984, 1986, 1988, 1994, 1995, 1996, 2002); aprendre a transposar en tècniques determinades, o signes, el treball col·lectiu (1986). [5,25]</p> <p><b>Inserció a l'escola</b>  <b>1974/1996</b></p> <p>Facilitar la inserció social del nen a l'escola (1974) i el seu ritme personal de desenvolupament (1978), posar de manifest l'actitud que adopta tan en la vida familiar com escolar (1995), contribuir a l'educació integral de l'alumne (1996) desenvolupant tots els elements integradors de la seva personalitat individual i social (1998). [1,15]</p> <p><b>Foment del diàleg</b>  <b>1981 /1995</b></p> <p>Ensenyar a discutir amb serenitat (1981), defensant tot allò que forma part dels seus convenciments (1981), a participar de manera coherent en una conversa valorant les idees i intervencions dels altres (1995), la interacció entre els iguals (1995), la pràctica del diàleg respectant el torn de paraula (1995), enriquint la seva sensibilitat, la seva capacitat de raonament, la seva emotivitat (1981). [0,90]</p>	<p><b>Culturalització</b>  <b>1975/2003</b></p> <p>Predisposar a l'ús dels instruments de manera conseqüent i lògica, creativa i operativa (1975), contribuir a l'aprenentatge dels conceptes (1992) i desenvolupar el sentit comú, la capacitat d'adaptació a la realitat i als objectes (1998); ajudar a desenvolupar les facultats intel·lectuals (1977, 1994) i la memòria (1978) i a aconseguir una correcta vocalització (2000); explorar les formes de cultura actuals més que no pas transmetre les de la cultura tradicional (2003). [2,32]</p>
<p><b>Índex global de persistència: 24,30</b></p>	<p><b>Índex global de persistència: 25,20</b></p>

Aquest quadre ens permet constatar que:

- a) Els objectius socialitzadors i els de 'coneixement d'un mateix' tenen una persistència molt semblant (amb una petita preminència dels darrers) [índex 24,3 i 25,2 respectivament].
- b) L'objectiu no específic més persistent està relacionat amb el desenvolupament de la personalitat de l'alumne [índex: 10,80] en les seves diverses variants. Cal

destacar que, en aquest apartat, l'afirmació de la identitat sexual de l'alumne apareix per primera vegada a Tejerina (1992) i no torna a aparèixer més. La felicitat de l'alumne només apareix explícitament una vegada a Martín, Cabañas i Gómez (2005).

- c) El segon objectiu socialitzador [índex 5,25] que apareix de forma explícita és el foment del treball en equip, i –sens dubte, no per atzar– ho fa l'any 1968 quan en el terreny artístic, i sobretot teatral, s'imposa la idea de la creació col·lectiva.

#### 4.4.2.2 *Objectius específics*

Els objectius específics de la Dramatització, com ja hem esmentat, els hem dividit en les cinc categories següents:

1. Els relacionats amb el teatre i les arts escèniques, dividits en dos grups: les proposicions destinades a fomentar-les i les proposicions destinades al seu aprenentatge.
2. Els relacionats directament amb la Dramatització, diferenciats en quatre grups:
  - 2.1. El desenvolupament de l'expressivitat, el desenvolupament de la creativitat i la imaginació.
  - 2.2. El conreu de l'autenticitat.
  - 2.3. El descobriment de la pròpia afectivitat i personalitat i l'educació de les emocions.
  - 2.4. La possibilitat de viure experiències enriquidores.
    - 2.4.1. Es tracta de proposicions que explícitament apelen a l'ús de recursos relacionats amb les arts escèniques a diferència de les que apareixen al quadre d'objectius no específics.
3. Els objectius relacionats amb la comunicació.
4. Els objectius relacionats amb la psicomotricitat.
5. Els objectius instrumentals (contribució a l'aprenentatge d'altres matèries).
  - 5.1.1. Naturalment, tots aquests objectius estan interrelacionats.

## 4.4.2.2.1 Objectius específics relacionats amb les arts escèniques

**Quadre 26.** Objectius específics relacionats amb les arts escèniques

<i>El foment de les arts escèniques</i>	<i>L'aprenentatge de les arts escèniques</i>
<p><b>Del teatre (1963/1997)</b></p> <p>El joc dramàtic és la primera fase d'una educació teatral que ha de ser progressiva i adequar-se a les fases de l'edat evolutiva (1963), ha d'introduir els nens com participants actius en el món de l'art i desenvolupar l'esperit crític envers ell (1974), atraient-los al teatre (1984, 1996, 1998), acostant-los al fet teatral a través de la seva història (1984, 1986, 1998), provocant una presa de consciència dels mecanismes del teatre (1990), iniciant-los a la comprensió del fet dramàtic a través de la relació vida/teatre (1988, 1995), despertant indirectament vocacions per a l'art dramàtic i capacitant-los com espectadors en la mesura que es desenvolupa el seu esperit crític (1977), integrant a l'escola les tècniques de l'art dramàtic (1997) per tal que coneguin diferents mitjans d'expressió dramàtica: titelles, ombres.... [4,55]</p> <p><b>De la dansa (1978/1986)</b></p> <p>Suscitar l'afició a la dansa (1978, 1981, 1986). [0,27]</p>	<p><b>L'alumne actor (1972/1990)</b></p> <p>Fer teatre sense autor ni director, sense espectadors ni papers fixos, sense apuntador, entrades, horari, contractes, sindicats; únicament Teatre-Joc-Vida (1972); fer que gaudeixi dels assaigs (1978); dur a terme una pràctica teatral acompanyada d'un treball d'expressió corporal, base de la formació actoral, entès (amb Grotowski) com un mètode d'entrenament capaç de donar a l'actor habilitat creativa (1972), fer que sàpiga actuar amb espontaneïtat (1981), fer que gaudeixi de l'actuació (1984) i familiaritzar-lo amb ella (1990), desenvolupar les capacitats d'<i>expressió creativa</i> dels participants, seguint els conceptes i recursos que Stanislavski proposa com metodologia de treball de l'actor adaptant-los als objectius pedagògics i al nivell evolutiu dels alumnes (1989) o les tècniques que s'utilitzen per a la formació de l'actor (1986). [1,52]</p> <p><b>L'alumne autor (1984/ 2000)</b></p> <p>Fer que aprengui a avaluar, a escriure una obra de teatre, (1984, 1988, 1995, 1997, 2000), a dramatitzar poesies i contes (1981, 1995); permetre que el nen accedeixi de forma progressiva, i mai forçada, a un text (1984) ensenyant a dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades; fer que reconegui l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen i a llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos (1995). [1,53]</p> <p><b>L'alumne director (1984/1996)</b></p> <p>Fer que el nen incorpori les eines teatrals (1984), iniciant-lo a la comprensió del fet dramàtic a tots els nivells (direcció, interpretació i escenotècniques) i a l'escenificació del missatge analitzat, paral·lelament a l'experiència de dramatització viscuda (1995), preparant-lo per a l'escenificació de contes, cançons i guions dels alumnes (1988), per a la representació teatral</p>

	<p>(1989) i el muntatge (1955) utilitzant recursos dramàtics i expressius bàsics en la realització de representacions col·lectives (1996). [0,78]</p> <p><b>L'alumne tècnic (1980/2003)</b> Facilitar el pas per tots els rols tècnics teatrals (1980, 1981, 1988, 1984, 2003), construir i utilitzar elements de suport per a situacions dramàtiques (1988). [1,44]</p> <p><b>L'alumne ballarí (1984)</b> Ensenyar danses i moviments grupals (1984). [0,01]</p>
<b>Índex de permanència: 5,60</b>	<b>Índex de permanència: 9,60</b>

L'examen d'aquest quadre ens permet establir que:

- a) Les proposicions sobre l'**aprenentatge** de les arts escèniques són molt superiors [índex 9,60] a les que postulen el **foment** de les arts escèniques [índex 5,60].
- b) En aquest aprenentatge, es privilegia l'alumne autor/dramaturg [índex 1,53] o l'alumne capaç d'assumir tots els rols tècnics teatrals [índex 1,44] per sobre de l'alumne director [0,78].
- c) En el foment de les arts escèniques, el teatre apareix molt més sovint que la dansa.

**Quadre 27.** Objectius específics directament relacionats amb la dramatització**Desenvolupament de l'expressivitat****1962/2007**

Fer descobrir al nen les tècniques mitjançant les quals pot prendre consciència de les seves possibilitats instintives (1962), del valor de cadascun dels seus gests i analitzar instintivament la seva utilitat (1962); la millor utilització de valors expressius: llenguatge oral i mímic (1977), despertar l'interès per l'economia en les paraules, per l'acció, pels objectes, pel vestuari (1978), incitant-lo a transmetre a través d'un altre llenguatge (veu, gest, cos, sentiments) la seva conducta expressiva en contextos i espais distints (1980); exterioritzar mitjançant el moviment i la veu els seus sentiments més profunds i les seves observacions personals (1963, 1974); millorar en la pràctica del moviment i de la parla (1978), fer que sàpiga utilitzar la seva veu i expressar-se amb propietat (1981, 1984), desenvolupar l'expressió sota les formes més variades (1981); desenvolupar el seu do mímic innat (1981); conduir a una expressió que sigui alhora declaració i verificació, conquesta i control crític de la pròpia sensibilitat del problema (1982); desenvolupar l'expressivitat (1983); desenvolupar la personalitat expressiva del nen sense altres limitacions que les que li imposen la seva pròpia capacitat, l'espai i el temps de què disposa per treballar (1984); facilitar el joc de lliure expressió (1986); facilitar el descobriment de tècniques expressives en la personalitat de cadascú (1986); descobrir la facultat d'improvisar i la disponibilitat envers els altres (1986); fomentar el llenguatge gestual, connectant-lo amb l'estimulació sonora i la parla a través d'un llenguatge poètic (1987); exercitar tècniques d'expressió (1989), expressar-se a través d'un text (1990), fer créixer en el nen les possibilitats expressives, més enllà de la improvisació (1991), assolir el domini de tècniques i codis dels llenguatges expressius (1991), potenciar l'expressió coordinada (1991), explorar les potencialitats expressives del cos (1992), enriquir els mitjans d'expressió (1994); oferir a l'alumne eines expressives a través de tècniques teatrals (1995); desenvolupar l'expressivitat individual i grupal (1995) fent que un grup de 'jugadors' improvisi i interpreti una situació i uns personatges, d'acord amb unes normes explícites que ells mateixos han acordat (2002); ensenyar a identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral (1995); explorar distints nivells d'utilització dels objectes (realista, utilitari, imaginari) en situacions d'interacció explorant les seves qualitats físiques (1996); desenvolupar l'expressió sota les seves diverses formes i potenciar la creativitat a través dels distints tipus d'expressió coordinats (1996) valorant el propi cos en el seu conjunt com instrument d'expressió (1996); traduir idees, sentiments, temors i esperances en accions representables, descobrint l'acció com matèria de representació i joc, coordinant els diferents recursos expressius al servei de l'acció potenciant la funció imitativa en paraules, gests, posicions, mans, peus (1996); coordinar l'acció pròpia amb la dels altres per improvisar personatges i històries senzilles utilitzant el cos i l'objecte (1996); identificar els elements bàsics del joc dramàtic (personatge, conflicte, espai, temps, tema i argument) i fer improvisacions a partir d'ells (1996); estimular l'activitat expressiva com a forma concreta d'acció i de compromís personal en la construcció solidària d'un món més humà (1997), procurar el desenvolupament de totes les capacitats expressives del nen (1998), aconseguir el domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu (2000); saber com variar el ritme i el tempo i ser conscient de com utilitzar l'espai, la llum i el so (2002); fer que exerciti les seves possibilitats expressives (2003); experimentar el joc de dramatització representant-se'l els uns als altres (2007). [19,32]

## **Desenvolupament de la creativitat i la imaginació**

**1962/1998**

Conservar en el nen el poder d'evasió que troba en el món del joc (1962), conrear en el nen totes les qualitats que el convertiran en un creador (1962), donar ales a una imaginació creadora pura (1962), despertar el gust per l'esforç creador (1962), desenvolupar la imaginació, la creativitat (1972, 1981, 1983, 1986, 1986, 1991, 1996) individual i col·lectiva (1988), familiaritzar l'infant amb la seva creativitat dramàtica (1972), aconseguir una voluntària suspensió de la incredulitat per tal de poder aconseguir actituds reals en situacions imaginàries (1972), desenvolupar la tendència natural del nen envers la creació (1974), estructurar l'impuls creador del nen a través d'una tècnica precisa (1975), utilitzar la creativitat dels nens per obtenir un guió i la seva traducció parlada i visual (1977), desenvolupar el poder creatiu del nen (1977), establir un ús adequat de la imaginació (1978), fomentar la gràcia i la virilitat (1978), fer que el nen instrumenti la seva imaginació (1980), impulsar el nen a viure la seva fantasia (1980), desenvolupar la invenció i el joc lliure (1982), desenvolupar les capacitats d'*expressió creativa* dels participants (1989), crear a través d'un text (1990), explorar les potencialitats creatives de l'individu (1992), el desenvolupament de la imaginació (1995), oferir a l'alumne eines creatives, a través de tècniques teatrals (1995, 1996) o dels distints tipus d'expressió coordinats (1970, 1981, 1995, 1995, 1996), valorar el propi cos com instrument de creació (1996), desenvolupar la capacitat fabuladora mitjançant l'ús de tècniques de dramatització (1997) despertant la seva sensibilitat cap als valors estètics, educant el seu sentit crític (1986, 1998). [14,6]

## **El conreu de l'espontaneïtat**

**1973/2000**

Aconseguir una expressió-comunicació lliure, espontània, gratuïta, de tal manera que l'ajuda exterior sigui cada vegada menor (1973, 1991). Conrear l'espontaneïtat, però a partir d'una tècnica que proporcioni una forma i una estructura durable a les nostres inspiracions i que confereixi a les nostres obres un valor comunitari, marcant-les amb uns quants caràcter que les facin més accessibles als altres (1974), alliberant el nen dels motlles rígids que imposa la institució escolar (1974), ajudar els nens a aprendre dels adults les tècniques i els mitjans d'expressar-se sense reprimir la seva espontaneïtat (1986, 1986), desenvolupar la seva espontaneïtat (1983, 1984, 1988) mitjançant una activitat lúdica (1986), no trencar ni reprimir la total espontaneïtat (1990, 1994), potenciar l'expressió corporal (2000). [3,64]

## **El descobriment de la pròpia afectivitat i personalitat, l'educació de les emocions**

**1975/2000**

Permetre que el nen alliberi la seva emotivitat (1975), la projecció imaginativa, la comprensió del seu món afectiu i volitiu (1977), psicoafectiu (1991); adaptar la realitat del nen als seus desigs evocant la seva vida afectiva sense coaccions ni sancions, ordenant i expressant les seves vivències i els seus coneixements (1980); exterioritzar el seu món interior, alliberar tensions i resoldre conflictes personals experimentant, descobrint, creant i gaudint d'allò que ell mateix crea; assimilar les coses viscudes realitzant tot allò que el nen no pot fer en el món real dels adults; afirmar la seva autonomia (1980), conduir el nen

a un descobriment progressiu de si mateix que li donarà més confiança, desenvolupant l'autocrítica (1984); ajudar els nens a encarar-se amb els propis desigs, sense ser ni una teràpia psíquica ni un psicodrama (1986); oferir una activitat distinta de l'habitual, en la qual l'alumne pugui dir, a través de l'acció, què és, què sent, què vol (1989), fent aflorar els sentiments, les pors, les fantasies, les expectatives i frustracions, les utopies, allò que volem ser i allò que odiem semblar (1995); oferir eines deshinibidores a través de tècniques teatrals (1995); aprendre a valorar les accions convencionalment representades com expressió d'idees, sentiments, temor i esperances (1996), conduir els nens a considerar la seva expressió-comunicació com una part de la seva llibertat personal (1996), desenvolupar en l'alumnat l'autonomia personal, l'autoestima, la capacitat d'expressió d'idees i sentiments mitjançant el llenguatge teatral (1996), descarregar tensions, assistint a un seguit d'esdeveniments que l'alumne endopersonalitza i exercita en diverses expressions vivencials (1998) exterioritzant-les en el pla dels símbols sense fer distincions, però, entre 'nens amb problemes' i 'nens normals' malgrat el seu efecte terapèutic de caràcter psicoanalític (1982); aconseguir que els alumnes descobreixin les possibilitats del seu cos, les dels seus sentiments, les dels seus sentits i les dels recursos expressius per identificar-se amb els seus personatges preferits (1999), potenciar l'expressió espontània d'un món interior i la creació de nous personatges i afectes (2000), creant relacions socials, reforçant el concepte de pertinença al grup, de cooperació, de tolerància, d'igualtat i d'abnegació i facilitant l'ensinistrament a la gestualitat, l'espontaneïtat, la deshinibició, així com la pròpia personalitat i el caràcter (1994). [4,68]

### **La possibilitat de viure experiències enriquidores**

**1972/2005**

Fer que les actituds aportades per l'obra dramàtica siguin assimilades (1972), introduint personatges arquetípics adults, que faciliten als infants situar-se en la posició del 'qui sap' o del 'qui pot resoldre els problemes' (1973); produir experiències espirituals com a conseqüència de l'educació de les emocions i de la confrontació estètica (1978), desenvolupar la capacitat d'adaptació a la realitat i als objectes en relació amb les distintes solucions inventades (1975), provocar una vivència ètica a partir d'una acció essencialment estètica (1979); permetre tenir experiències intencionalment buscades (1979), fer que el nen evoqui la seva vida afectiva, visqui la seva fantasia (1980) i s'identifiqui amb els seus personatges preferits, parli amb ells i es disfressi com ells (1999); posar el nen en contacte amb realitats que no coneix, com la malaltia o la pobresa (1981), fer que una improvisació sigui entesa com un procés d'investigació de la conducta humana (1992), recuperar la capacitat de joc, de sorpresa i d'astorament davant els fets més insignificants de la vida (1995), provocar a descobrir les coses, a experimentar, a triar, a pensar per ell mateix, a interpretar els fets, a expressar-se, a aplicar els seus coneixements a noves situacions i problemes (1995); ajudar l'alumne a instal·lar-se en un espai creatiu on les persones siguin protagonistes i companyes en una aventura comuna (1997), incrementar el camp de la seva experiència (1998), utilitzar el cos controlat com un instrument de representació de la realitat (1988), satisfer els nens en el seu desig de transformació (2001), permetre la incorporació a situacions actives de presa d'actituds i de descoberta d'actituds al mateix moment (2002), apreciant i comprenent l'ús del ritual (2002); construir un procés d'aprenentatge de l'expressió dramàtica i la comunicació grupal a través del joc grupal (2005) i lúdic (1984); fer que a través d'un projecte expressiu comú els alumnes comparteixin idees, actituds i sentiments i acomodin els seus punts de vista a les noves experiències del grup, gaudint amb els descobriments que fan (2005). [7,14]



Tot i que habitualment creativitat, imaginació i espontaneïtat són conceptes que apareixen junts, els hem considerat per separat.

### Quadre 28. Objectius relacionats amb la comunicació

1972/2005
<p>Proporcionar al nen el descobriment de l'instint creador que porta a dins per tal d'utilitzar-lo com font de comunicació amb els altres (1972), desenvolupar la capacitat de participació i comunicació (1975) de tal manera que la representació no es converteixi en la consecució d'un resultat artístic (1975), establint un camp nou de comunicació per a tots els nois (1975), fer que els nens aprenguin a comunicar-se entre ells ajudant-los a adaptar-se i adequar-se a rols i situacions (1980), entendre l'expressió com comunicació (1980), com una conseqüència lògica del perfeccionament dels mitjans d'expressió i de la potenciació de la creativitat (1981), propiciar el sentit crític envers el fenomen comunicatiu (1986), considerar que el potencial revolucionari del gest és destructiu i alhora reconstructiu o, en termes de comunicació, descodificable i recodificable (1988), posar a l'abast del nen tots els possibles llenguatges de comunicació sense trencar ni reprimir la total espontaneïtat (1990), explorar les potencialitats comunicatives de l'individu utilitzant estratègies d'aprenentatge des de l'experimentació i la investigació (1992), enriquir els mitjans de comunicació (1994), ensenyar a aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives (1995), afavorir la recerca i l'estudi d'altres maneres de comunicació (1996), desenvolupar la capacitat de comunicació amb els altres (1997, 1998), utilitzar estructures expressives i comunicacionals posant l'èmfasi en la comunicació interpersonal (2003); desenvolupar, gràcies a l'aprenentatge de nous rols, les capacitats de comunicació (2005), construir un procés d'aprenentatge de la comunicació grupal i la creació a través del joc grupal (2005). [6,46]</p>

Podem comprovar que l'associació entre expressió i comunicació apareix molt aviat (1972, amb Puig i Serrat) i es manté al llarg dels anys, encara que la tendència dominant és la de separar aquestes dues dimensions o, si més no, no unir-les.

## **Quadre 29. Objectius específics relacionats amb la psicomotricitat**

### **El coneixement dels mecanismes estímul-resposta 1968-1989**

Permetre al nen adonar-se dels estímuls rebuts (1968), exercitar els sentits millorant la resposta als estímuls (1973), contribuint al desenvolupament psicofísic (1989) potenciant la percepció i la sensibilitat (1986, 1987). [1,10]

### **El coneixement de les possibilitats del cos 1972-1992**

Familiaritzar l'alumne amb les possibilitats del seu cos (1972, 1984), educar el seu cos (1983), fer que conegui tots els moviments que pot fer (1981) per tal d'utilitzar les seves capacitats físiques (1983,) perquè les explori (1992, 1999) modificant-les, enriquint-les i integrant-les amb l'ambient (1984), desenvolupant la consciència del propi ésser (1983). [1,89]

### **El desenvolupament de capacitats bàsiques 1975-2000**

Desenvolupar la concentració (1975), a través d'exercicis rítmics, sonors, mímic i sensorials (1975), facilitar el desenvolupament rítmic (1978, 1996), conrear la motilitat fina (1995), treballar l'equilibri (1983, 2000), coordinant les diferents expressions (1991), progressant en la modulació de la motricitat en l'àmbit de la veu, del gest, del moviment, del so (1996). [2,34]

### **El coneixement de l'esquema corporal 1977-2000**

Facilitar el coneixement del propi esquema corporal (1977, 1983, 1984, 1988, 1986) i el de l'altre (2000) desenvolupant la psicomotricitat i totes les seves tècniques (1998). [1,68]

### **El coneixement de les coordenades espai-temps 1981-2000**

Fer prendre consciència de l'espai i del temps (1981), ajudar al descobriment de l'espai-temps (1984,1986), desenvolupar el sentit de l'orientació (1983), permetre que els alumnes prenguin consciència del seu propi espai, a fi d'utilitzar-lo de manera distinta (1996), i de l'espai dels altres (2000). [1,20]

### **El coneixement del món exterior 1996-2000**

Establir contactes amb els objectes aplicant la imaginació (1984), explorar les qualitats físiques dels objectes (forma, textura, colors) i els distints nivells d'utilització dels objectes (1996) desenvolupant la coordinació grupal (2000). [0,15]

**Index de permanència: 12,87**

**Quadre 30. Objectius específics instrumentals**

<i>Relacionats amb altres matèries del currículum</i>	<i>Relacionats amb el sistema escolar i el sistema social</i>
<p>1961/2005</p> <p>Servir de recurs didàctic, com a tècnica o instrument per a l'ensenyament de les diferents disciplines del programa escolar (1974, 1981, 1996, 1998, 2005), projectant en l'àmbit escolar els mòduls i suggeriments que rep a partir de la seva activitat teatral per tal d'integrar-la en altres esferes del coneixement (1977, 1981), jugant un paper important en distints aspectes de l'aprenentatge formatiu i cognoscitiu (1987), siguin d'ordre intel·lectual, afectives, volitives, socials (1981), col·laborant en l'aprofitament acadèmic general (1978) i despertant l'afició o iniciant a altres matèries (1995), tenint en compte que el procés de treball de la dramatització pot ser aplicat a qualsevol objectiu o àrea del currículum (2003).</p> <p>En la construcció d'una representació al final de l'any escolar hi intervenen les diferents àrees de Currículum de Secundària Obligatoria. S'estableix a dos nivells: a) Procedimental, on es tracta d'interrelacionar destreses de les diferents capacitats de cada àrea. b) Temàtic: en el coneixement del cos i de les seves funcions hi convergeixen continguts de distintes àrees del currículum (1997).</p> <p>Comprovar l'estadi del seu llenguatge expressiu, corporal i verbal, la seva capacitat d'integració social, etc.</p> <p>Ser una eina per a l'ensenyament de:</p> <p>La literatura (1961, 1992, 1997, 2001)</p> <p>La llengua (1968, 1981, 1985, 1992, 1994, 1995, 1997, 2002) i l'escriptura</p> <p>L'educació artística (1986, 1997) i les arts visuals (1968) i plàstiques (1968, 1978, 1981, 1981, 1986, 1988, 1987, 1994, 2001) propiciant un treball realment interdisciplinari (1995).</p> <p>L'educació física (1997, 2001).</p> <p>La història (1961, 1985, 1992, 1997).</p> <p>Les activitats manuals (1994).</p>	<p><b>Amb el sistema social</b></p> <p>Ser una escola de costums i ajustar-se al magisteri de l'Església (1917, 1944), tenir una funció moral artística i recreativa respectant sempre la veritat científica (1944).</p> <p>Entendre el concepte d'expressió lliure com una globalitat pedagògica, com una possible alternativa a la cultura i com una possibilitat d'enderrocament del sistema (1976).</p> <p>Defensar valors i buscar respostes no conformistes als problemes actuals de la societat (1998).</p> <p><b>Amb el sistema escolar</b></p> <p>Oferir la possibilitat real d'ajudar a modificar el vincle tradicional docent-alumne (1984) i la concepció pedagògica de les escoles (1992)</p> <p>Trobar el camí que obre l'àmbit escolar a l'àmbit social.</p> <p>Jugar un paper central en el projecte curricular com element aglutinador i motor de cara a interrelacionar les diverses àrees, propiciant un treball interdisciplinari i insistint en la incidència que el conjunt del treball teatral pot tenir sobre el coneixement, la reflexió i la intervenció sobre la realitat (1995)</p> <p>Exigir, pel seu significat alliberador, una profunda renovació educativa, un nou mestre i una escola diferent que impulsi la creació espontània, la insubmissió enfront de les conductes autoritàries o el refús a les rigideses del sistema educatiu (1994).</p> <p>Contribuir a treballar temes transversals i potenciar el treball per tasques. La seva condició holística serveix per posar en pràctica la interdisciplinarietat, el treball cooperatiu per grups i per prestar una veritable atenció a la diversitat (2005).</p> <p>La pedagogia activa de la llengua, perquè capacita el nen per al diàleg, l'expressió de les idees i la creació d'un pensament lliure</p>

<p>Les tecnologies (1994).                  Les ciències naturals (1992, 2001).                  Les ciències socials (1996, 1997, 2001).                  La música (1974, 1981, 1981, 1984, 1988, 2001) i l'educació auditiva (1984).                  La política (1997).                  L'educació cinètica (1968).                  Les matemàtiques (1992).                  Les llengües estrangeres (1992).                  La intel·ligència emocional (2005).                  El medi ambient (1995, 1996).                  (Couto et al., 1992), a l'aprenentatge de les llengües, de la literatura (Cañas, 1992, Cervera, García Fernández, Poveda, Tejerina), de les ciències socials i físiques i de la religió catòlica (Slade, 1978).</p>	<p>i espontani (1992).                  El desenvolupament moral, perquè assumir papers distints al propi ofereix una oportunitat permanent de confrontació de punts de vista (1992).                  Desenvolupar i perfeccionar l'educació per renovar l'escola (1983).                  Ser un element aglutinador en el projecte curricular. Contribuir a la renovació i actualització de les didàctiques específiques de les diverses àrees (1992).                  Oferir, en diverses àrees, la possibilitat dels processos d'aprenentatge que demana una pedagogia activa en la dimensió intel·lectual, la dimensió emocional, la dimensió social, la dimensió estètica i la dimensió lingüística (2002)</p>
--	--

“Desenvolupar la coordinació grupal” l’hem considerat un objectiu de caràcter psicomotriu (i en aquest sentit específic), diferent de l’objectiu “afavorir el treball en equip”, inclòs a la categoria de no específics.

Els objectius instrumentals es poden separar en tres grups:

- L’aprenentatge d’altres matèries del currículum
- La transformació del sistema escolar (Fer la revolució: el teatre dels nens no ha de ser un mitjà per socialitzar, sinó per canviar –revolucionar– el món) (Cassanelli, 1988; Herans i Patiño, 1983; Tejerina, 1994).
- Transformar o mantenir el sistema social.

Aquests punts de vista s’oposen als d’altres autors que postulen una funció clarament conservadora de la Dramatització: ensenyar a "manar i obeir", segons Peter Slade (1978), descarregant "l'amor i l'odi" i produint experiències espirituals "com a conseqüència de l'educació de les emocions i del confrontament estètic". En paraules de Cañas (1992: 17), la pràctica del teatre a l'escola és un mitjà que afavoreix l'assumpció de les pautes socials establertes, "l'acceptación de la realidad externa e interna del que expresa" i, consegüentment, l'afirmació d'una personalitat pròpia. Manuel Muñoz (1994: 19) formula els mateixos objectius.

També apareixen objectius al voltant dels efectes terapèutics. Encara que Delgado i Vilanova (1972) i Alasjärvi (1986) s'oposin a la utilització del joc dramàtic amb

finalitats terapèutiques, i que Renoult et al. (1994) o Parula (1977) ens avisin del perill de convertir-lo en un psicodrama, segons Rodríguez (1986), la Dramatització ha de potenciar la supressió d'inhibicions i complexos i, també, per Tejerina, (1994) ha d'ajudar a superar les interferències mentals i físiques. En aquest sentit terapèutic, també és Peter Slade (1978) qui va més enllà: es tracta de trobar amb la banda d'amics, una vàlvula d'escapament de les emocions violentes. Una posició similar adopten Maria Signerelli (1962) o Tejerina (1994) quan afirmen que la utilització simbòlica d'elements escènics tenen un efecte terapèutic implícit, que és fàcil comprovar en els casos de problemes conductuals o en la modificació alliberadora que es desenvolupa en els nens tímids.

#### 4.4.2.3 *La sobrecàrrega a què està sotmesa la dramatització*

La conclusió que es desprèn de l'apartat anterior és que sobre la Dramatització recau un pes que, raonablement, sembla excessiu pel que fa al nombre d'objectius identificats.

El representant més conspicu d'aquest sobrecarregament és, sens dubte, Peter Slade, quan al seu llibre *Expresión Dramática infantil* (1978) afirma que el drama infantil (o Dramatització) ha de permetre:

- a) Descarregar l'amor i l'odi gràcies a la utilització de tresors.
- b) Apreciar poc a poc el so fins que s'arriba a apreciar les seves manifestacions.
- c) Gaudir dels assaigs i de les aventures.
- d) Adquirir confiança gràcies a la pràctica.
- e) Millorar en la pràctica del moviment i de la parla.
- f) Desenvolupar la capacitat de superar qualsevol tipus de situació.
- g) Establir amb els adults un lligam d'amistat i de confiança.
- h) Trobar amb la banda d'amics una vàlvula d'escapatòria de les emocions violentes.
- i) Facilitar la intimitat i el desenvolupament rítmic.
- j) Facilitar el ritme personal de desenvolupament.
- k) Produir l'obediència, en no haver-hi frustracions innecessàries.
- l) Col·laborar en l'aprofitament acadèmic general en assegurar la successió natural del flux interior i del flux exterior.
- m) Ajudar a desenvolupar la memòria pel fet d'assajar les coses i repetir-les.
- n) Facilitar la comprensió en clarificar les coses mitjançant un argument.

- o) Enfortir la fe en els altres per l'experiència personal.
- p) Produir experiències espirituals com a conseqüència de l'educació de les emocions i de la confrontació estètica.
- q) Aprendre a manar i obeir.
- r) Descobrir qui s'és realment.
- s) Despertar l'interès per l'economia en les paraules, l'acció, els objectes, el vestuari.
- t) Desenvolupar el bon gust, el sentit comú i la frugalitat.
- u) Establir un ús adequat de la imaginació.
- v) Descobrir els bons modals.
- w) Suscitar l'afició a la dansa, que es converteix en una nova font de plaers.
- x) Fomentar la gràcia i la virilitat.
- y) Assumir la responsabilitat moral de la conducta.
- z) Fomentar l'escriptura i la pintura.

#### 4.4.3 Les modalitats de les arts escèniques en la Dramatització

Els llibres de Dramatització proposen diverses pràctiques (sovint anomenades “tècniques”) que, de fet, corresponen a distintes modalitats de les arts escèniques no necessàriament incompatibles entre elles i separades per fronteres no gens clares, donant lloc a una sèrie de conjunts (en el sentit matemàtic del terme) que unes vegades estan en relació d'inclusió i altres vegades d'intersecció.<sup>116</sup> Són les següents, ordenades per l'any de la seva primera aparició:

- **Teatre de text:** Sala (1917), Signorelli (1963), Cervera i Girau (1972), Delgado i Vilanova (1972), Firpo (1974), Puig (1974), Bartolucci (1975), Passatore i Destefanis (1975), Parula (1977), Slade (1978), Freudenreich et al. (1979), Eines i Mantovani (1980), Mantovani (1980), Blasich (1982), Colectivo La Teja (1983), Gili (1984), Mantovani (1984), Sciarreta (1984), Vallon (1984), Aymerich i Aymerich (1985), Rodríguez (1986), Barret (1988), Camacho i Rivas (1988), Cassanelli (1988), García Fernández (1988), Elola (1989), Alza (1990), Serrat (1990), Tejerina (1992), Couto et al. (1992), Cañas (1993), Muñoz (1994), Almena i Butiñá (1995), Bercebal (1995), Álvarez Novoa (1995), Laguna (1995), Poveda (1995), Motos (1996), Tejedo (1996), Almena (1997), Tejedo (1997), Laferrière (1997), Soriano (1997), Lázaro (1998), Motos et al. (1998), Arroyo (1999), Fuegel i Montliu (2000), Laferrière (2003), Morató et al. (2005), Rooyackers (2007).

---

<sup>116</sup> Aquesta superposició de fronteres entre les diverses modalitats que trobem en el discurs sobre la Dramatització és la mateixa que es dona en el món professional de les arts escèniques i en els seus centres d'ensenyament superior. Per exemple, el teatre de titelles és també –gairebé sempre, i sobretot a l'escola– un teatre de text, igual que ho és el teatre document o, molt sovint, el teatre al carrer.

- **Titelles i marionetes:** Bagalio (1944), Signorelli (1963), Aymerich i Aymerich (1967), Cerda (1968), Bernardo (1970), Cervera i Girau (1972), Puig i Serrat (1972), López-Vidriero (1976), Slade (1978), Cervera (1981), Faure i Lascar (1981), Finchelman (1981), Gómez (1982), Tappolet (1982), Colectivo La Teja (1983), Herans i Patiño (1983), Hernández (1991), Cañas (1992), Tejerina (1994), Cervera (1996), Hernández (1995), Tejedo (1996) i Rogozinski (2001).
- **Màscares:** Chancerel (1961), Delgado i Vilanova (1973), López-Vidriero (1976), Slade (1978), Finchelman (1981), Tappolet (1982), Alasjärvi (1986), Hernández (1991), Cañas (1992), Tejerina (1992), Tejerina (1994), Tejedo (1996), Arteaga et al. (1997) i Vilanova (2002).
- **Mim i pantomima:** Small (1962), Dobbelaarere (1974), López-Vidriero (1976), Passatore, Destefanis, Fontana i De Lucis (1976), Cervera (1981), Finchelman (1981), Colectivo La Teja (1983), Herans i Patiño (1983), Tejerina (1992) i Tejerina (1994).
- **Teatre d'ombres:** Pessel (1975), López-Vidriero (1976), Cerda (1968), Bernardo (1970), Lequeux (1977), Cervera (1981), Faure i Lascar (1981), Finchelman (1981), Gómez (1982), Colectivo La Teja (1983), Cañas (1992), Tejerina (1992), Tejerina (1994), Tejedo (1996), Arteaga et al. (1997) i Martín et al. (2005).
- **Teatre negre:** Cervera (1981), Colectivo La Teja (1983), Cañas (1992) i Cervera (1996)
- **Clown:** Cañas (1992).
- **Lectures dramatitzades:** Colectivo La Teja (1983)
- **Teatre document:** Poveda (1998).
- **Teatre de carrer:** Poveda (1998).
- **Jocs de rol:** Vilanova (2002).

Aquest llistat ens permet fer les consideracions següents:

- a) Com era previsible, la modalitat dominant és l'anomenat "teatre de text" que, en un sentit ampli, inclou totes les formes expressives destinades a explicar amb el cos una història a través de la paraula o amb el seu ajut decisiu. De fet, implícitament o explícita, apareix en tots els llibres llevat d'aquells que estan destinats de manera específica al teatre de titelles.
- b) El teatre de titelles (i de marionetes) ocupa un lloc destacat entre les modalitats escèniques aconsellades: apareix en 23 autors, 40 si hi sumem les 17 mencions al teatre d'ombres (una variant del teatre de figures).
- c) Sorprenentment, el teatre musical no és proposat per cap dels autors, encara que alguns facin referència a la dramatització de cançons (Camacho i Rivas, 1988; Cervera i Girau 1972).

d) També sorprenentment, no apareixen les tècniques de clown, llevat del cas de Cañas (1992). Aquesta absència mereix, sens dubte, una atenció especial si tenim en compte les característiques d'aquesta forma de teatralitat que propicia situacions insòlites, una gestualitat nítida, un enginy verbal sense tabús i l'establiment de relacions no convencionals amb el partenaire i amb un públic eventual. Característiques totes elles d'un important interès per assolir alguns dels objectius que -d'una forma o altra- tots els autors examinats plantegen.

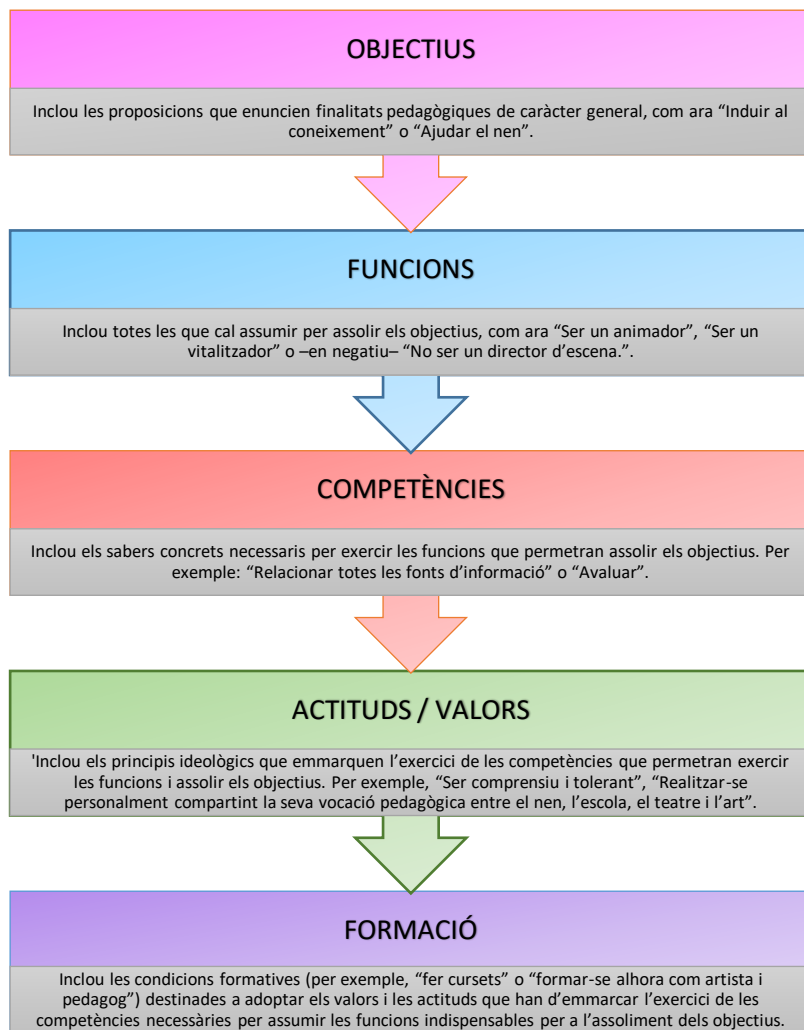
#### **4.4.4 El perfil del docent en Dramatització: objectius, funcions, competències, actituds o valors, formació.**

Sobre aquesta darrera constatació, cal examinar quin és, segons els texts examinats, el perfil del mestre que ha d'impartir la Dramatització. Tal com es desprèn de l'examen de les fitxes, la major part d'autors hi dediquen una part de les seves reflexions, no sempre d'una manera sistemàtica però sí, sovint, amb una minuciositat que potser no trobaríem en els manuals didàctics d'altres camps docents, sobretot -tal com veurem- pel que fa a les seves actituds i als valors que ha d'assumir.

Per tal de clarificar aquest discurs, hem reunit al quadre 31, per ordre cronològic, totes les proposicions sobre la figura del docent en dramatització mirant de destriar-les d'acord amb la següent taxonomia:



**Quadre 31.** El perfil del docent. Sistematització de les proposicions.



D'acord amb aquesta taxonomia, hem establert el quadre 32, que presenta les proposicions relatives al perfil del docent en Dramatització, un perfil que queda definit pels seus objectius, per les seves funcions, per les seves competències, per les seves actituds i valors i per la seva formació. Cal advertir, però, que destriar les proposicions de cada autor segons aquestes categories no sempre resulta fàcil, atesa l'escassa sistematització que caracteritza la majoria de llibres examinats.

Per una banda, una mateixa frase pot fer referència a més d'una d'aquestes categories. Per exemple, Cañas (1992: 27), quan afirma que "el mestre pot treballar el teatre i la Dramatització encara que no sigui un professional de la matèria i tingui una escassa preparació sobre aquest art. Basta tenir dedicació, entrega, desigs d'experimentació i un compromís de formació": la primera part de la frase fa referència

a la formació del docent (no cal tenir-ne cap) i la segona als valors personals que poden compensar aquesta absència de formació.

Per una altra banda, el verb 'saber', que podria ser un indicador clar de competències, no sempre correspon d'una manera unívoca a aquesta categoria, com és el cas de Laferrière (1997b) quan afirma que el docent ha de saber compatibilitzar la flexibilitat i el rigor tant en el joc com en el treball, d'acord amb les conviccions personals. ¿Es tracta d'un veritable saber (que, per tant, podrà ser adquirit gràcies a la formació com qualsevol altra competència), d'una disposició, d'un tret de caràcter?

En casos de dubte, hem optat per incloure la proposició en la categoria que ens sembla més determinant (en l'exemple esmentat, l'hem inclosa a Actituds / Valors, per la presència de les "conviccions personals"). Creiem que l'elevat nombre de proposicions examinades elimina el possible factor de discrecionalitat en el conjunt de l'apartat i que les possibles atribucions discutibles a una de les categories no sols no distorsionen significativament un panorama global que es caracteritza, precisament, per una manca notable de sistematització, sinó que la posen de manifest.

### Quadre 32. Les proposicions sobre el perfil del docent en dramatització<sup>117</sup>

<i>Autories</i>	<i>Objectius – Funcions – Competències – Actituds/Valors – Formació</i>
-----------------	---

Sala (1917):

- ⇒ El mestre haurà de tenir cura de l'encertada declamació de l'alumne d'acord amb els principis formulats per Ciceró.

Bagalio (1944):

- ⇒ El mestre només serà el fil conductor del treball dels nens.
- ⇒ Serà l'assessor pel que fa als texts escrits pels escolars i sobretot l'observador de la psicologia i del gust infantil.

Chancerel (1961):

- ⇒ Ajudar el nen a despendre's de la seva timidesa, a reduir les seves pretensions injustificades, a combatre l'individualisme, a conrear la paciència, a alliberar les forces de la imaginació o a disciplinar-les, a corregir la negligència, etc.

Signorelli (1963):

- ⇒ Despertar i desenvolupar les tendències endormiscades en el nen.
- ⇒ No imposar mai al nen un criteri vàlid per a cada circumstància.
- ⇒ Creure en la personalitat del nen.

Cerda (1968):

- ⇒ L'excessiu entusiasme del mestre pot col·locar els titelles en una etapa incorrecta, debilitant així el procés educatiu en comptes de potenciar-lo.
- ⇒ El treball amb titelles exigeix fonamentalment pràctica i experiència. No podem oblidar que estem treballant amb éssers humans en plena formació.

Bernardo (1970):

- ⇒ Ha d'estimular mitjançant emocions la imaginació de l'espectador.
- ⇒ Aconseguir la motivació de l'alumne.
- ⇒ El mestre ha de fer de guia.
- ⇒ Ha de conèixer les tècniques i saber aplicar-les amb fluïdesa i idoneïtat. Ha de conèixer els principis d'una estètica plàstica, musical, poètica, literària i dramàtica.
- ⇒ Li correspon establir les diverses etapes del treball per tal que cadascuna compleixi un objectiu definit.
- ⇒ Ha de saber triar les diferents modalitats d'acord amb l'edat i les possibilitats dels alumnes.
- ⇒ Ha de saber conduir psicològicament el grup humà mirant que la tasca tingui un objectiu clar i convincent.
- ⇒ Ha de treballar en funció de l'alumne i no per al seu lluïment personal

<sup>117</sup> Les proposicions incloses en aquest quadre no són una transposició literal de l'apartat de les fitxes corresponent, sinó una síntesi.

- ⇒ El mestre que ha d'organitzar una activitat amb titelles es veu abocat al problema de la manca de fonts d'informació i de bibliografia, tant pel que fa a les tècniques com als textos que es poden utilitzar.

Cervera i Guirau (1972):

- ⇒ Animador. Inspirador. Moderador. Promotor.

Delgado (1972):

- ⇒ Accepta la inversió del seu paper habitual: el mestre no és el "qui sap", sinó el qui aprèn.

Puig i Serrat (1972):

- ⇒ Ajudar a observar, sostenir, suggerir, crear un clima favorable, informar i orientar.
- ⇒ No ha d'ensenyar a 'fer coses'.
- ⇒ Guia que camina amb els nens i els ajuda en els moments difícils fent el mateix camí que ells
- ⇒ Animador.
- ⇒ No ha de dir de mai al nen com ha de representar, com s'ha de moure o com ha de declamar un text. Ha d'optar per una pedagogia activa i deixar-se guiar per la seva creativitat.

Delgado (1973):

- ⇒ Encoratjar el treball en grup.
- ⇒ Fer emergir prejudicis i actituds.
- ⇒ Ajudar a resoldre problemes individuals.
- ⇒ Facilitar l'intercanvi i la col·laboració.
- ⇒ Estimular la imaginació i promoure el treball intuïtiu.
- ⇒ Exercitar els sentits, accedir a una nova sensibilitat, millorar la resposta als estímuls.
- ⇒ Animar la classe a examinar el seu treball.
- ⇒ Assolir el sentit de la tasca acabada.
- ⇒ Promoure diferents formes d'expressió.
- ⇒ Millorar l'ús de l'espai, del so i de la llum, buscant posterior informació.
- ⇒ Forçar l'expressió oral i ampliar el vocabulari.
- ⇒ Aprofundir en determinat tema (Història, Geografia...).
- ⇒ Integrar-se en el grup.
- ⇒ Prendre decisions i assumir-ne la responsabilitat.
- ⇒ Ha d'estar relaxat, expectant, natural, concentrat i alerta; ha de retirar explícitament la seva autoritat; ha de donar respostes intuïtives; ha de prestar més atenció a les actituds que a les persones o a l'acció; ha de ser pràctic i ètic; ha d'assessorar sobre els fets, provocar la reflexió i relacionar l'acció amb altres àrees de la vida del grup.
- ⇒ El mestre pot incorporar un personatge si abans abandona més que mai tota posició d'autoritat.

Firpo (1974):

- ⇒ El mestre és el nexa entre l'aula i el gabinet psicopedagògic.
- ⇒ És un coordinador de grup i un detector de problemes.
- ⇒ Els problemes que ha de detectar són:
  - a) Nens amb dificultats motores i de parla;

- b) Nens marginats o automarginats;
  - c) Problemes que van més enllà dels que planteja el grup i atenyen la família o l'escola.
- ⇒ El mestre anotarà els progressos en la integració al grup, la canalització de les tendències agressives en activitats productives, els lideratges positius i negatius.
- ⇒ El mestre, sobretot en els primers graus, és un actor que ha d'actuar sobre un públic que són els seus alumnes.
- ⇒ El mestre ha de despendre's del seu rol autoritari, jugant i treballant amb els nens.
- ⇒ Per trencar amb els obstacles de les limitacions del currículum i el poc temps disponible, el mestre ha de conèixer prèviament l'activitat, practicar-la i avaluar els seus resultats.

Puig (1974):

- ⇒ Ha d'intentar que el noi es lliuri totalment integrant totes les seves forces físiques i psíquiques.
- ⇒ Ha de crear un clima de confiança.
- ⇒ Ajudar els nens a trobar la forma més autèntica d'expressar els seu personatge.
- ⇒ És un animador. No és 'qui sap'. Té més experiència però, a l'hora d'interpretar idees i adoptar actituds, el seu pes específic ha de ser idèntic al del noi.
- ⇒ Fa de director d'escena.
- ⇒ Coordina accentuant o disminuint els trets ideològics del text, que normalment tria ell mateix. Explica les seves idees bàsiques, presenta l'obra, dissenya una possible primera interpretació, proporciona el màxim de material (llibres, fotos...) i tria els actors. Classifica objectius, amplia la visió de les situacions.
- ⇒ Ha de conèixer tècniques de 'posada en escena', de disseny, de maneres de parlar, de moviment en l'espai.
- ⇒ Les seves intervencions poden ser: a) a través del llenguatge b) a través del signes que normalment condueixen cap a un terreny ritual. c) participant en l'obra com a actor, cosa que provoca en el grup una sèrie de reaccions i estímuls.
- ⇒ Ha d'exercir l'autocrítica.
- ⇒ No ha d'imposar mai la seva forma d'actuar.

Bartolucci (1975):

- ⇒ Animador.
- ⇒ Vitalitzador permanent de la consciència, com un provocador que intenta violar els a priori dels alumnes enfront de la funció convencional que se li sol atribuir.
- ⇒ S'exigeix a l'animador-mestre una actitud que li permeti establir la sintonia amb tota la classe, a més d'una disponibilitat pel que fa a l'ús i a la invenció de la intervenció destinada a fer aparèixer una relació comunitària, una consciència de les diferents problemàtiques objectives de la classe.

Lequeux (1977):

- ⇒ Ha de crear un atmosfera confiada, serena i tonificant.
- ⇒ Obtenir la participació i l'alliberament del nen.
- ⇒ La mestra és una animadora, una entrenadora i una guia.
- ⇒ La mestra forma part del públic i per això riu i aplaudeix, demana als actors que parlin més fort, que articulin millor per tal que se'ls entengui; fa preguntes i intervé per interpretar un petit paper o aportar un complement musical o poètic.
- ⇒ Vibra amb la classe, de la qual és, a vegades, la intèrpret.

- ⇒ Ha de ser segura, discreta i ha de participar en el joc amb prudència.
- ⇒ El seu ideal és l'espontaneïtat total de l'espectacle.
- ⇒ Ha d'estar informada: ha de conèixer la història de les ombres, dels titelles, del còmic i ha d'estar al corrent dels espectacles d'adults.

Parula (1977):

- ⇒ Guia, àrbitre. No és terapeuta.
- ⇒ El docent no ha de saber ni psicodrama, ni expressió corporal, ni art dramàtic, ni història del teatre. Ara bé, com més gran sigui el seu cabal cognoscitiu en tots els àmbits, més grans seran les seves possibilitats pedagògiques.

Alasjarvi (1978):

- ⇒ Entrar en el joc com un igual.

Slade (1978):

- ⇒ Ha de saber reconèixer quan el nen ho està fent bé i el drama flueix amb soltesa.
- ⇒ Ha d'estimar realment el drama infantil i creure en ell.
- ⇒ Ha d'estar disposat a aprendre sobre el nen i l'escola.

Freudenreich (1979):

- ⇒ Ha de crear una atmosfera de grup agradable, sense pressions que obliguin al rendiment.
- ⇒ Ha de recolzar els més febles i els marginats i suprimir les jerarquies en el grup.
- ⇒ Per dirigir els jocs d'actuació cal capacitar-se en un curs especial a través de la pròpia experiència en el joc, a través de la reflexió d'aquesta experiència i a través d'informacions sobre la teoria d'aquests jocs. Dins un pla de formació, hi trobem el coneixement de tècniques importants (el canvi de papers, el relleu en els papers, la tècnica del doble, el mètode del mirall, el *feed-back*) i mètodes d'elaboració (reflexió i observació).

Eines i Man (1980):

- ⇒ Induir al coneixement.
- ⇒ Introduir a la cultura.
- ⇒ Possibilitar la identificació. En allò que és particular formar el nen, i en allò que és general informar-lo.
- ⇒ Orientar sobre bases tècniques concretes.
- ⇒ Coordinar a partir de regles preestablertes.
- ⇒ Avaluar cada alumne segons el seu desenvolupament.
- ⇒ És un model d'expressió per a la comunicació.
- ⇒ Aprendre ensenyant.
- ⇒ Reconèixer-se amb una altra imatge de si mateix.
- ⇒ Realitzar-se compartint i distribuint la seva vocació pedagògica entre el nen, l'escola, el teatre i l'art.
- ⇒ Fer conèixer en ell allò que fa com professió i allò que és com a persona.

Mantovani (1980):

- ⇒ Ha de provocar una feina lliure i plaent, en la que l'adult intervingui tan poc com sigui possible.
- ⇒ Ha de crear un ambient ric en estímuls, organitzant les condicions perquè el nen pugui jugar.
- ⇒ Ha de tenir en compte allò que és evolutiu.
- ⇒ No ha d'obligar ningú a representar, ni tan sols per als seus companys.

Cervera (1981):

- ⇒ S'ha de comportar com un monitor, un inspirador i fins i tot un company.
- ⇒ Ha de ser honrat i seriós, autèntic educador i respectuós amb la llibertat del nen dins les pautes fixades, gairebé sempre de forma tàcita.

Faure i Lascar (1981):

- ⇒ És alhora entrenador i àrbitre.
- ⇒ Fixa i recorda les regles de joc, proporciona el material, organitza l'espai, distribueix eventualment els papers.

Finchelman (1981):

- ⇒ Ha de crear un clima amable a les seves classes, on imperarà la llibertat i el respecte mutu.
- ⇒ Ha de ser el veritable 'animador', el qui 'empeny la cosa' i la fa divertida, el 'jugador' per excel·lència. No és un domador, sinó un veritable líder, un guia, un 'cap de grup'.
- ⇒ Allò que ha de fer constantment és, primer, investigar, investigar i investigar; segon, experimentar, experimentar i experimentar.
- ⇒ Haurà de dosificar i ordenar els exercicis, fent-los progressius, insistint en els de major dificultat i suprimint els que no interessin, a partir del coneixement del grup (predisposició, habilitat, edat).
- ⇒ Ha d'eliminar els clixés provinents de la televisió, guiant-los al descobriment de noves possibilitats d'expressió.
- ⇒ Ha de saber aprofitar l'oportunitat que se li ofereix per cultivar, alhora que la dels nens, la seva pròpia imaginació.
- ⇒ Ha de ser vital i fervorós, pacient, ampli i serè.
- ⇒ Ha de tenir tacte i actuar amb equitat.
- ⇒ Ha de tenir amb els nens una relació creadora que el posi en situació de compartir l'alegria, de comprendre el pensament, de percebre els sentiments que vol expressar el nen, de realitzar amb entusiasme una coexperiència.
- ⇒ El mestre és, de per si, un actor nat, però això no vol dir que no necessiti una preparació especial.
- ⇒ No li calen qualitats histriòniques ni aptituds físiques notables: li basta saber suggerir i alhora captar, valorar i acceptar les suggereixes dels alumnes.
- ⇒ Més que un domini perfecte de les tècniques, l'educador ha de posseir sensibilitat, receptivitat i creativitat.

Tappolet (1982):

- ⇒ Oferir al nen un marc necessari, una pau i una harmonia alegre on es pugui sentir lliure i acceptat.
- ⇒ Cal aprendre de nou el codi de les imatges i el dels símbols, atès que el nen viu i s'expressa amb imatges.

- ⇒ En realitat, l'únic que fa l'educador
- ⇒ Cal que l'adult senti tanta alegria fent ninots com el nen, deixant el factor teràpia en segon terme.
- ⇒ No ha d'observar de forma ostensible i no exigirà mai al nen cap tipus de rendiment.
- ⇒ L'educador que treballa amb titelles només es pot formar a través de la seva pròpia vivència. La didàctica ve després i reposa en l'experiència íntima. Per això ha de començar construint els seus propis titelles. Només després d'haver viscut profundament la fabricació d'un titella i d'haver-lo animat es pot pensar a transferir al nen allò que s'ha sentit.

Colectivo La Teja (1983):

- ⇒ És un monitor.

Herans i Patiño (1983):

- ⇒ És un monitor.

Gili (1984):

- ⇒ Transmetre coneixements i continguts explícits i presentar-se als ulls del nen com un model al qual es pugui identificar o que pugui negar.
- ⇒ El docent s'ha de poder permetre qüestionar la manera com viu la seva relació amb la seva professió: amb creativitat o amb simple submissió a unes normes preestablertes.
- ⇒ Ha d'evitar la rutina.
- ⇒ El docent ha de ser conscient que, pel fet de ser adult, probablement té més inhibicions, prejudicis i dificultats que no pas els nens en el moment del joc.
- ⇒ Ha de cercar contínuament una actitud que propiciï i estimuli la creativitat de l'alumne, actitud que cal que sigui compartida per tots els estaments de l'escola, vinculant-la a les altres activitats (les serioses).
- ⇒ Ha de ser un estímul per reflexionar col·lectivament sobre la necessitat de comprometre's seriosament en un joc que contempli la revisió de tots els aspectes del vincle docent-alumne.
- ⇒ No és possible posar en pràctica instruments pedagògics en el camp del joc dramàtic sense que el docent hagi passat per una experiència en la qual ell mateix jugui i experimenti des de 'dins' les possibilitats i els límits d'aquests instruments.

Sciarretta (1984):

- ⇒ Ha de prendre nota de tot allò que passa.
- ⇒ Ha de procurar que el nen no desenvolupi l'hàbit d'exhibir-se: és més important 'compartir amb' que 'actuar per a' o 'al davant de'.
- ⇒ Ha de compartir amb el nen la seva tendència a la turbulència rient amb ell sense estridències.

Mantovani (1984):

- ⇒ Ensenyar les pautes necessàries de disciplina i ordre de treball per tal de jugar harmònicament i creativament, formulant les regles de joc.
- ⇒ Ensenyar a confeccionar la llista de temes de joc; a votar; a confeccionar un inventari de temes per ordre de vots; a analitzar el tema entre tots, proporcionant la informació suficient; a triar personatges; a preparar l'escenografia; a disfressar-se; a conèixer i acceptar l'ordre de començament del joc; a actuar col·lectivament i simultània; a



participar; a mantenir-se en el personatge; a acceptar l'ordre d'acabament del joc; a avaluar la sessió anterior; a participar; a inventar i projectar arguments; a assajar (poc); a decidir l'ordre de presentació de les obres; a representar; a jugar com espectador mentre s'espera el torn per actuar; a criticar el treball del companys; a escriure guions; a improvisar, a recrear texts teatrals i realitzar muntatges; a convertir les idees en missatges escènics utilitzant els distints codis del llenguatge teatral.

- ⇒ Animador, coordinador i director.
- ⇒ Tenir un criteri de treball clar per saber des d'on pot induir a la dramatització.
- ⇒ Mantenir el ritme de la classe, establir l'ordre de presentació dels grups i, sobretot, impulsar a acabar la seva feina els grups reticents.
- ⇒ Utilitzar el mètode de la "Creació Col·lectiva".
- ⇒ Saber coordinar els distints equips tècnics.
- ⇒ Conèixer els diferents subcodis del llenguatge teatral: paraules, to, mímica, gests, moviment, maquillatge, etc.
- ⇒ Conèixer els distints tipus d'espais escènics partint del teatre a la italiana.
- ⇒ Conèixer els diferents estils teatrals partint del realisme i distingint altres estils de caràcter més imaginatiu.

Vallon (1984):

- ⇒ Crear llocs on funcioni la comunicació de forma agradable.
- ⇒ Presentar al públic els treballs realitzats si els nens ho volen fer.
- ⇒ Proposar espectacles 'model' fets per adults.
- ⇒ Compartir la seva alegria i contagiar convicció.
- ⇒ Aportar als nens molta paciència i receptivitat sense fer demostracions de saviesa.
- ⇒ No emprendre cap tasca de forma imposada.

Alasjarvi (1986):

- ⇒ Ser un animador.
- ⇒ Mantenir un comportament que el posi en situació d'àrbitre, però el deixi entrar en el joc com un igual.

Renoult et al. (1986):

- ⇒ Despertar en el nen el sentit crític per limitar el perill d'intoxicació.
- ⇒ És un animador, és a dir, controla, anima, renya, proposa, enriqueix, dóna seguretat, orienta (no diu com s'ha de fer, sinó què s'ha de fer).
- ⇒ Ha de ser tan actor com els nens.
- ⇒ Li correspon relacionar totes les fonts d'informació (històriques, geogràfiques, etc.).
- ⇒ Ha de demostrar als pares que té imaginació i exigències, que sap realitzar un producte de qualitat.

Rodríguez (1986):

- ⇒ Ha de ser un més en el joc. No pot ser l'observador especialitzat que es mira les propostes dels nens per aprovar-les o desaprovar-les.
- ⇒ El tutor d'una classe és el professor més indicat per practicar la Dramatització. Això no descarta la participació d'altres professors i fins i tot la intervenció d'un especialista.

González (1987):

- ⇒ Fomentar el llenguatge gestual, connectant-lo de vegades amb l'estimulació sonora.
- ⇒ Fomentar l'aportació d'idees per part dels nens.
- ⇒ Fomentar el ball i la dansa.
- ⇒ Fomentar la parla a través d'un llenguatge poètic, pel que té d'emocional i vital, i la pintura.
- ⇒ Fomentar l'espirit de grup, la sensibilitat grupal. Si això es produeix de bon grat, no és difícil arribar a moments de clímax de veritable teatralitat inconscient.
- ⇒ Crear un clima de confiança, un ambient agradable, alegre i divertit.
- ⇒ Ser només un guia i animador,
- ⇒ Saber orientar i motivar adequadament i en el moment oportú l'esdevenir de jocs i improvisacions.
- ⇒ Respondre clarament les preguntes que li plantegin.
- ⇒ Procurar que les sessions siguin riques en coses noves a experimentar a través del joc improvisat.
- ⇒ Estar convençut –encara que no es tingui preparació– del que es vol fer i per què.
- ⇒ Ser serè i amable, observador i lúcid.

Motos (1987):

- ⇒ Induir al coneixement.
- ⇒ Desenvolupar la iniciativa personal.
- ⇒ Estimular l'expressió.
- ⇒ Mobilitzar, comprometre, motivar, orientar sense imposar.
- ⇒ No ha d'ensenyar.
- ⇒ És alhora animador, monitor, líder i professor; un element provocador, un desencadenant, un catalitzador.
- ⇒ Coordina a partir de regles preestablertes i orienta sobre bases tècniques concretes.
- ⇒ Planifica amb el grup l'assoliment dels objectius comuns.
- ⇒ Avalua amb el grup.
- ⇒ Aprèn ensenyant.
- ⇒ Respecta la intimitat i les propostes creatives.
- ⇒ Manté una relació oberta, atenta, intuïtiva, una actitud flexible, divergent, creadora.
- ⇒ No té una seguretat total en el mètode, posseeix voluntat de modificació, d'experimentació.

Blasich (1988):

- ⇒ Provocar la inventiva i controlar críticament.
- ⇒ Animador
- ⇒ Reconèixer de seguida tot allò que d'original poden descobrir els nois i, alhora, proposar diverses alternatives de naturalesa expressiva, de diagnòstic, d'aprofundiment.
- ⇒ Intuir allò que s'adequa més a la sensibilitat del grup i esperonar la reacció amb una sèrie de provocacions.
- ⇒ Equilibrar dinàmicament el valor de la llibertat amb l'assumpció d'un model (un mite, un esquema històric, literari, etc.), donar valor a les hipòtesis noves i actuals amb la limitació del respecte a una tradició.
- ⇒ Per al treball d'improvisació, l'ensenyant ha de tenir una qualitat essencial: confiança en la capacitat expressiva del grup. Se li exigeix una atenció i una disponibilitat contínua per provocar positivament el grup.

- ⇒ Ha de saber acceptar la configuració de la classe i relançar un treball creatiu precisament perquè la seva tasca és estar amb la classe, viure amb la classe més enllà de qualsevulla situació establerta.
- ⇒ Ha d'estar disposat a acceptar el tema que li proposi el grup i la modalitat de realització, sense voler orientar o canalitzar l'activitat en una direcció que no correspon als desigs i a les legítimes pretensions del grup.
- ⇒ La preparació de l'ensenyant-animador s'ha d'estendre a camps diversos, especialment al coneixement de la tècnica d'improvisació.

Camacho i Rivas (1988):

- ⇒ Estimular, animar i coordinar el progrés de l'acció.
- ⇒ Actuar com a àrbitre, ser alhora coordinador i animador.
- ⇒ Actuar com a líder democràtic, ham i mirall alhora, assumint el paper de director (en l'etapa de la creació col·lectiva).

Cassanelli (1988):

- ⇒ Les competències del docent-director consisteixen a combinar entre si les diferents parts, de manera que cadascuna sigui justament valoritzada en el context global i que el conjunt prengui significat des de cada presència específica.

García Fernández (1988):

- ⇒ El joc dramàtic també és interessant per al professor, en la mesura que li brinda la possibilitat de fer més expressives i comprensibles les seves conductes, millorant la seva capacitat de donar i rebre.

Cubedo i Sirera (1989):

- ⇒ Tria l'obra, dissenya la producció (en defineix l'estètica, en fa el repartiment, en pressuposta les despeses, realitza o encarrega els projectes tècnics, fa el planning dels assaigs), dirigeix els assaigs i valora les representacions per tal de, si cal, introduir canvis en les següents.
- ⇒ Director d'escena i productor.
- ⇒ No s'ha de comportar amb els alumnes com si fossin adults.

Elola (1989):

- ⇒ Ha de realitzar l'avaluació segons els criteris següents: a) El plaer en el joc. S'han divertit? Què és allò que els ha agradat més del treball? I allò que menys els ha agradat? b) Concentració. S'han distret? Quan i per què? c) Espontaneïtat. Han aparegut accions o reaccions noves, no previstes?

Serrat (1990):

- ⇒ Crear situacions o estímuls semblants als que el nen realitza o viu amb els seus jocs lliures per tal que pugui fer noves descobertes i adquirir alhora un rol acció-resposta.
- ⇒ Aconseguir la implicació del nen i desenvolupar en ell la imaginació i la creativitat.
- ⇒ Desenvolupar el sentit crític del nen fent una valoració/reflexió al terme de cada sessió.
- ⇒ Mantenir un ambient, un clima, una atmosfera.
- ⇒ És un educador/animador
- ⇒ Fa d'àrbitre, d'incitador, d'observador i de guia.

- ⇒ Organitzar la sessió sense fer-la.
- ⇒ Preparar aquestes situacions imaginàries, sense oblidar que sempre han d'estar presidides per la fantasia i la imaginació, i tenint en compte el nivell d'informació en què es troba el grup, el seu ambient social i familiar.
- ⇒ Estar atent a tots els suggeriments, descobertes i desviacions que puguin sorgir per modificar a temps la direcció de l'acció o fins i tot canviar la programació.
- ⇒ Lligar totes les propostes dels nens, modificadores de la situació inicial, en un sol conjunt.
- ⇒ Sentir-se membre del grup mantenint, però, el seu paper, la seva personalitat i la seva condició d'adult.
- ⇒ Evitar qualsevol actitud autoritària.

Barret (1991):

- ⇒ És el cervell, el cor i el cos del grup.
- ⇒ És un animador, un líder (termes equivalents), aquella persona gràcies a la qual passa alguna cosa. L'animació designa la funció d'ensenyar, de transmetre, d'aportar, de donar, de fer conèixer, d'educar. L'animador no ha de jugar mai a fer de psicòleg-terapeuta.
- ⇒ Les funcions del professor es despleguen en tres nivells:
  - Psicològic: assegura, allibera i unifica.
  - Psicopedagògic: provoca l'acció, la fa evolucionar i la controla (sense censurar-la, només per evitar accidents de recorregut).
  - Pedagògic: suscita i explota el contingut dels tallers a través de la seva invenció, la seva animació i els seus comentaris. En la pedagogia de la creativitat, que permet inventar partint d'alguna cosa en un espai, un temps i un grups donats, aquest tipus d'invenció s'ha de fer amb responsabilitat, implicació i subjectivitat. L'animador haurà de trobar la manera de conciliar el respecte a la llibertat individual i a la llibertat col·lectiva.
- ⇒ Per exercir aquestes funcions, l'ocupació de l'espai per part del professor-líder, es poden considerar tres posicions-tipus: a fora del grup, a dins del grup i la posició mixta.
- ⇒ Les qualitats necessàries són les:
  - Humanes: la disponibilitat, el sentit de l'acollida i la capacitat d'escoltar, el tacte, la sensibilitat i sobretot la presència al davant de la gent i enfront de les situacions. Són indispensables a condició que no es caigui en els defectes que alguns consideren qualitats extremes –lliurament extrem d'un mateix, sentit desmesurat del sacrifici, paper de màrtir–, que fan que la gent es torni dependent i que sacrificuen nocions importants de consciència, lucidesa, relativitat, responsabilitat i autonomia.
  - Psicològiques: l'aptitud per percebre les situacions i analitzar-les, l'aptitud per comprendre el significat dels fenòmens percebuts, l'aptitud per respondre als reflexes ràpids i segurs. Ha de tenir la capacitat d'observació (apreciar l'efecte de l'ensenyament, mirar què passa, en la mesura que és més un receptor que un emissor, però no en el sentit d'una mirada exterior investigadora, sinó en el sentit de captador empàtic, intèrpret positiu, receptor obert i sensible, sense filtres deformants ni prejudicis desfavorables: és una gravadora humana sense necessitat d'aprehendre, o sigui, prendre i aprendre). Ha de participar. Ha d'intervenir: hi ha una intervenció involuntària no desdenyable (la manera d'entrar a classe, de moure's o d'estar-se quiet) i una intervenció concertada, directa i explícita que es manifesta sobretot en les proposicions verbals que fa al grup, generalment anomenades consignes.

- ⇒ La pedagogia del col·lectiu implica, per part de l'animador, una visió no hieràtica del grup.
- ⇒ Les temptacions que assetgen el professor són:
  - la teràpia: el professor no és un terapeuta; l'expressió dramàtica no pretén revelar els problemes de l'individu i encara menys resoldre'ls.
  - l'ètica: en combatre l'individualisme, l'egoisme i l'elitisme, existeix el risc de caure en l'humanisme, l'altruisme i la igualtat que, malgrat les aparences són valors de doble tall. En nom de la tolerància, anivella les diferències i redueix les oposicions a conflictes de personalitat. És fàcil caure en l'humanisme en el sentit pejoratiu de la paraula, és a dir, en el moralisme.
  - l'estètica: cal evitar la cerca de resultats artístics, que sovint no és altra cosa que una escapatòria per compensar les frustracions.
- ⇒ El professor no ha de buscar què han après els alumnes. Aquesta voluntat, sempre imprecisa i subjectiva, no permet obtenir una veritable informació i sol amagar el desig de satisfacció del professor, que té, així, la impressió d'haver acomplert la seva tasca.
- ⇒ L'ensenyant ha de crear la seva pròpia pràctica i reflexionar sobre les seves teories, frenant la tendència a reproduir allò que ha viscut o han vist practicar i a buscar receptes en les guies especialitzades en la creença que tot el que està imprès és recomanable.

Cervera (1991):

- ⇒ Ha de moderar la reflexió col·lectiva posterior al treball de dramatització.
- ⇒ Ha d'avaluar basant-se en l'eficàcia de la comunicació en la representació.
- ⇒ Ha d'estendre la seva cultura dramàtica.

Hernández (1991):

- ⇒ Els mestres preocupats per la Dramatització més aviat ens hem format "a salto de mata", simultaniejant les lectures amb els cursos i la pràctica docent, per la manca absoluta de formació inicial i perquè en la formació permanent el model existent no era l'adequat.

Cañas (1992):

- ⇒ Ha de crear l'ambient: és la seva primera missió.
- ⇒ Ha de desenvolupar en els nens aptituds de creativitat, socialització, companyonia, imaginació, actitud crítica, etc., introduint sàvia nova a les seves vides.
- ⇒ Ha d'observar els resultats de les pràctiques del joc o les incidències del taller, i detectar els casos problemàtics.
- ⇒ Ha de poder participar en les accions que proposa.
- ⇒ El mestre pot treballar el teatre i la Dramatització encara que no sigui un professional de la matèria i tingui una escassa preparació sobre aquest art. Basta tenir dedicació, entrega, desigs d'experimentació i un compromís de formació.
- ⇒ Ha d'assistir a curssets en la mesura que li sigui possible.

Couto (1992 et al.):

- ⇒ Animador.

Tejerina (1992):

- ⇒ Animador.

Cañas (1993):

- ⇒ Animador
- ⇒ Ha de:
  - estimular l'expressió lliure i oberta,
  - assegurar que existeixi un bon clima sense tensions ni imposicions, amb companyonia i amistat,
  - planificar amb la resta del grup per assolir els objectius marcats,
  - participar en l'avaluació final amb la resta del grup.

Muñoz (1994):

- ⇒ El mestre ha d'ensenyar a:
  - Elaborar, per ordre i criteri de selecció, la relació d'arguments o temes a jugar.
  - Triar-los individualment una sola vegada.
  - Estudiar el tema amb precisió i detall.
  - Fer el repartiment.
  - Preparar el muntatge.
  - Disfressar-se.
  - Intervenir i participar col·lectivament.
  - Viure el personatge mentre duri el joc.

Tejerina (1994):

- ⇒ Desenvolupar els coneixements, les tècniques i les capacitats necessàries per guiar cada nen en el camí de la seva autorealització.
- ⇒ Animar un ambient alegre i un clima de confiança.
- ⇒ El mestre és un animador.
- ⇒ Organitzar i orientar l'activitat; poques vegades participa en l'acció dramàtica.
- ⇒ Observar cada nen per conèixer les seves necessitats i desigs, les seves aptituds i mancances, el seu nivell d'integració i per descobrir les motivacions i els interessos comuns.
- ⇒ Formular en un temps definit els temes de joc o esperonar la seva proposta oferint consignes clares i possibles.
- ⇒ Procurar que es fixin i diversifiquin els objectius, que s'explicitin els propòsits i la intencionalitat dels projectes, ajudant a perseverar-hi i a valorar el treball ben fet.
- ⇒ Preparar els materials, facilitar recursos tècnics i ensenyar la seva utilització; fer que aquests mitjans serveixin com instrument de recolzament i no com destorbs. Per exemple, si es tracta de crear titelles, haurà de proposar tècniques de construcció i manipulació adequades a les seves possibilitats.
- ⇒ Graduar les activitats per tal que sempre suposin un pas endavant i siguin estimulants.
- ⇒ Repartir responsabilitats i procurar la màxima autonomia, intervenint, però, si cal, en l'adequada composició dels grups i en el seu funcionament.
- ⇒ Ha d'estar disposat a l'acció i tenir àmpliament desenvolupada la seva capacitat de joc.

Almena i Butiñá (1995):

- ⇒ Ha de crear un ambient ric en estímuls.
- ⇒ En les representacions, ha de fer el paper d'animador.
- ⇒ Director.
- ⇒ Portar el pes de l'obra i convertir-se en una mena de narrador i alhora actor.

- ⇒ En l'adaptació de contes, ha de saber desmitificar determinades actituds o llasts socials que s'arrosseguen de generació en generació i que són acceptades o imposades des de la infantesa.
- ⇒ Haurà d'estudiar els moviments i les posicions dels actors en conjunt i marcar en cada moment la situació de cada nen a l'escenari.
- ⇒ No s'ha d'exaltar ni ha de recriminar aïradament una actuació defectuosa.
- ⇒ Ha d'estar plenament convençut de la bondat del joc teatral i del teatre.
- ⇒ No s'ha de deixar aclaparar per la manca de recursos. Amb imaginació, tot es pot superar quan es treballa amb nens.

Álvarez i Novoa (1995):

- ⇒ Estimular la participació constant de l'alumne, sense forçar-lo a fer allò que no vol fer.
- ⇒ Ha de ser només un animador.
- ⇒ Ha d'avaluar els alumnes, estimant que les qualitats essencials en aquesta mena de treball són la generositat, la naturalitat, el sentit de l'humor i de la bellesa, fugint de qualsevol actitud moralista i promovent una preocupació higiènica –psíquica i física– contínua.
- ⇒ No ha de limitar. Ha de respectar l'absoluta llibertat d'expressió. No ensenyar. Deixar que cadascú faci els seus propis descobriments i en dedueixi les seves pròpies conclusions. No obligar. No explicar. Si algú considera que un exercici no li serveix per a res, és simplement perquè no li serveix per a res. No profetitzar. Partir sempre de la realitat de la qual es ve i del moment en què s'està.
- ⇒ El seu prestigi només ha de dependre de la seva capacitat i entrega.

Bercebal (1995):

- ⇒ Ser més un orientador-formador que no pas un ensenyant-demostrador de metes a assolir.
- ⇒ Control del focus, entès com el grau d'atenció i protagonisme suportat enfront del grup per cadascun dels seus membres.
- ⇒ Capacitat d'observació, que ha de ser molt intensa en la mesura que hem d'observar tantes respostes distintes com alumnes tenim, la majoria de les vegades sense un model central que ens serveixi de guia. Aquesta qualitat ha de ser entrenada constantment, començant per l'auto-observació.
- ⇒ Atracció de l'atenció, sense caure en el 'vedetisme'.
- ⇒ Actitud positiva, que facilita el canal de comunicació dels alumnes envers les nostres propostes, tenint en compte que el més difícil és recuperar l'actitud positiva del grup quan, en no ser la nostra prou positiva, li hem fet perdre la il·lusió.
- ⇒ Recursos. Cal explotar els que té cadascú (físics, mentals, socials...). Cal utilitzar-los pensant que són originals i sense pensar que tens defectes: les teves diferències són genials pel fet de ser úniques.
- ⇒ Desinhibició. No és ser capaç de dir o fer qualsevol cosa al davant d'un públic sense cap vergonya, sinó ser capaç de ser conscients d'allò que ens costa fer i de fer-ho encara que ens costi.
- ⇒ Treballar al límit, exigint-nos el mateix que exigim als alumnes aquelles coses amb les que ens arrisquem sense, però, posar en perill el grup i el seu treball.
- ⇒ Per desenvolupar aquestes qualitats es pot recórrer a la pràctica:
  - En cursos preparats amb aquesta finalitat.
  - En congressos, encontres, seminaris...
  - En l'associacionisme.
  - En la tasca diària.

- Com alumnes en cursos de Drama.

Laguna (1995):

- ⇒ Ha d'ensenyar a
  - Participar de manera coherent i ordenada en una conversa.
  - Aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives.
  - Valorar les idees i intervencions dels altres.
  - Identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral.
  - Dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades.
  - Produir texts literaris.
  - Llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos.
  - Reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen.
- ⇒ Ha d'avaluar:
  - La imaginació i la creativitat.
  - La capacitat d'observació i de concentració.
  - La capacitat de comunicació verbal i gestual.
  - La disposició al diàleg, per tal d'escoltar i apreciar les contribucions dels alumnes.
  - La capacitat crítica en les anàlisis de les situacions.
  - La voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives.
  - L'actitud general, etc.

Poveda (1995):

- ⇒ No li cal ni una llarga formació, ni una documentació abundant, sinó només un esperit obert, creatiu, atent al nen, preparat per inventar respostes a les situacions pedagògiques que se li presenten.

Cervera (1996):

- ⇒ Suggestir als nens situacions i accions que els obrin canals perquè puguin actualitzar el seu esperit d'observació, els seus recursos creatius a fi de suplir tot allò que els falta, així com la seva capacitat d'expressió.
- ⇒ S'ha de comportar com a monitor, animador, inspirador i fins i tot company.
- ⇒ Ha de saber valorar totes les circumstàncies que acompanyen el seu treball: mitjans disponibles; espai, horaris i contaminació acústica; composició del grup, lideratges interns, caràcters difícils; la pròpia preparació en música, dansa o mim; els objectius educatius; els prejudicis morals i ideològics propis, dels alumnes i de l'entorn familiar i escolar.
- ⇒ L'adult ha de ser honrat, seriós, educador autèntic i respectuós amb la llibertat del nen dins les regles prefixades sovint de forma tàcita.

Laferrière (1996):

- ⇒ Informar: transmetre les nocions necessàries per a la comprensió de la disciplina artística.
- ⇒ Deformar, experimentant situacions contràries a les que es viuen en la pedagogia tradicional.



- ⇒ **Formar, animant a ser creadors més que no pas reproductors.**
- ⇒ **Cinc grans principis uneixen l'artista i el pedagog:**
  - Els dos ensenyen, o parlen del que ensenyen, amb passió. Els dos es troben en situació de representació.
  - Transmeten el seu saber i el seu saber-fer amb rigor i flexibilitat
  - Permeten l'obertura a la marginalitat i a la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions: tenir plaer ensenyant, no témer innovar, provar coses diferents, arribar a transformar l'entorn, trobar una gratificació excedint-se en el treball.
  - Componen amb els esdeveniments, atenent les diverses situacions (improvisació teatral i improvisació pedagògica).
  - Els dos s'ensenyen mútuament un saber ser.
  - Ha de respectar l'autonomia i la creativitat de la persona.
- ⇒ **L'especialista que ha d'estar format en cinc grans etapes que corresponen a tres sabers: saber, saber fer i saber ser. Les etapes són:**
  - Formació general de base: teoria i pràctica tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic (saber).
  - Adquisició de tècniques teatrals i de tècniques pedagògiques en relació amb la disciplina artística (saber fer tant la teoria com la pràctica).
  - Juxtaposició dels nous coneixements i experiències amb els que ja es tenien abans de començar (saber fer tant la teoria com la pràctica).
  - Improvisació tant teatral com pedagògica, basada en les experiències i els coneixements (saber ser).
  - Creació del propi model d'intervenció per ensenyar l'art dramàtic (els tres sabers).
  - Quan la disciplina artística no és ensenyada per especialistes, la pedagogia artística és una alternativa.

McGuinness et al. (1996):

- ⇒ **Ha d'afavorir que els alumnes és qüestionin a cada moment els passos que fan.**
- ⇒ **Ha de guiar el grup.**
- ⇒ **La seva funció és la de conductor i coordinador.**

Motos (1996):

- ⇒ **La formació inicial dels professors en tècniques dramàtiques és mínima, per la qual cosa són molt pocs els ensenyants amb capacitació, tant en el pla teòric com en el didàctic i pràctic.**
- ⇒ **L'autoformació és el model predominant. Fins ara, s'ha realitzat a costa del temps lliure dels professors i, en moltes ocasions, lluny de les vies institucionals.**

Almena (1997):

- ⇒ **L'educador només ha d'intervenir fent el paper d'animador, assumint un paper actiu.**
- ⇒ **Si el joc dramàtic es redueix a simples exercicis, l'educador no hi ha d'intervenir més enllà del seu plantejament i direcció.**
- ⇒ **Portar el pes de l'obra, convertint-se en una mena de narrador, alhora que en un actor i director des de dins per tal de guiar els nens en les seves intervencions.**
- ⇒ **Si l'educador no troba un text apropiat per al nivell dels seus alumnes, haurà de fer una adaptació d'alguna obra infantil escrita per adults i, si no, llançar-se a l'aventura d'escriure-la.**

Arteaga et al. (1997):

- ⇒ Actua com coordinador i en equip amb professors d'altres àrees.

Laferrière (1997):

- ⇒ Desenvolupar la creativitat dels alumnes
- ⇒ Millorar el seu sentit crític,
- ⇒ Afavorir el desenvolupament d'un xarxa de comunicació.
- ⇒ Fer que siguin autònoms en el seu procés creatiu.
- ⇒ Ha de fer una avaluació:
  - Quantitativa. Té per objectiu reduir la subjectivitat i augmentar l'objectivitat de les observacions i de les conclusions.
  - Qualitativa. Considera els fenòmens i les situacions en la seva globalitat, amb dades recollides en un lloc natural. Es centren en entrevistes no directives, observació dels participants, diaris personals, enquestes amb questionaris [sic], tècniques dramàtiques, etc.
  - Creativa. Necessària quan es barregen les exigències de la ciència (objectivitat) i de l'art (subjectivitat). Permet tenir en compte els resultats qualitius (judici de valor) i els quantitius (objectiu, estàndard).
- ⇒ El docent ha de:
  - Ser conscient de la composició del grup.
  - Aprendre a dosificar el saber, el saber-fer i el saber ser.
  - Saber instal·lar el plaer en el joc i en el treball per convertir-lo en una passió.
  - Saber compatibilitzar la flexibilitat i el rigor tant en el joc com en el treball, d'acord amb les conviccions personals.
  - Saber integrar les persones i els successos.
- ⇒ El docent especialista en art dramàtic ha de poder comptar amb una sòlida formació de base en la seva disciplina i amb la capacitat de situar-la en relació als objectius generals de formació dels alumnes de primària i de secundària.
- ⇒ La formació dels ensenyants ha de:
  - inscriure l'art i la cultura en el procés de formació,
  - no considerar la intervenció a l'escola només com un instrument pedagògic,
  - refusar la idea de considerar la pràctica artística només a l'escola,
  - suscitar la creació d'un lloc d'intercanvis culturals durant i després de l'horari escolar.
- ⇒ L'ensenyant especialista en art dramàtic ha de ser format en cinc grans etapes que corresponen a l'assimilació dels tres sabers (saber, saber-fer i saber-ser) i que són:
  - Formació general de base, teòrica i pràctica, tant en pedagogia com en art dramàtic (saber).
  - Adquisició de tècniques teatrals i de tècniques pedagògiques, teòriques i pràctiques, lligades a la disciplina artística (saber-fer).
  - Juxtaposició de nous coneixements i de noves experiències, teòriques i pràctiques, amb les ja adquirides abans de començar la formació (Saber-fer).
  - Improvisació tant teatral com pedagògica, teòrica i pràctica, basades en les experiències i en els coneixements (saber-ser).
  - Creació del seu propi model d'intervenció en ensenyament de l'art dramàtic per als nens i adolescents (els tres sabers).
- ⇒ Només la universitat pot formar artistes pedagogs. No obstant, a l'escola primària o secundària on la disciplina artística no és ensenyada per especialistes, la pedagogia artística és una alternativa per als generalistes per ensenyar art dramàtic.

- ⇒ L'artista pedagog informa, deforma (experimenta situacions contràries a les viscudes en la pedagogia més tradicional) i forma (anima a ser creadors més que reproductors).
- ⇒ Treballar en art dramàtic és: la repetició, la continuació, l'obstinació, la persistència, la negativa a cedir per arribar a una representació; l'ajuda, l'ajuda mútua, la complicitat, el descobriment, l'acceptació, fer l'ullet, la meravella i, després, el retorn al treball per arribar a una representació; és una barreja de: rigor i flexibilitat, còlera i tendresa, plaer i dolor, amor i odi, sofriment i alegria, deliri i bogeria, rialles i llàgrimes, cansament i energia, multitud i abandonament, amistat i refús; sovint això porta: a l'angoixa, al nerviosisme, a l'estrès, al desànim, a la por, a l'insomni, al temor, a la caiguda, al tremolor, a l'emoció, a l'aflicció, a l'esgarrifança, a l'abraçada.
- ⇒ Ensenyar activitats dramàtiques de vegades és la feina més dura, més arrogant, més bruta, més fastigosa, més lletja. Però també és la més bonica, la més meravellosa, la més sensacional, magnífica.
- ⇒ Ha de mostrar una sòlida competència en art dramàtic i també en dansa, plàstica i música.

Tejedo (1997):

- ⇒ Ha de ser un professor especialista que sap (coneixements teòrics i pràctics tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic), que sap fer (aplica aquests coneixements i els ensenya) i que sap ser (estableix una relació personal afectiva amb l'alumne).
- ⇒ El coneixement de la teoria i les tècniques teatrals permet que la improvisació pedagògica i teatral superi els plantejaments d'una simple pedagogia de la situació on l'humor i l'atzar s'utilitzen com a únics mitjans d'actuació.
- ⇒ Ha de ser un artista-pedagog. L'un i l'altre tenen en comú que: 1. Ensenyen o parlen del que ensenyen amb passió. 2. Transmeten el seu saber i el saber fer amb rigor i flexibilitat. 3. Permeten l'obertura a la marginalitat i la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions. 4. Són fervents defensors de la improvisació pedagògica i teatral com metodologia de treball. 5. S'ensenyen mútuament un saber ser.
- ⇒ La seva formació s'ha de basar en la conjunció de l'art i la pedagogia, de la teoria i de la pràctica, i en la conjunció de docents del món escolar, professional i universitari. Els cursos de formació del mestre exigeixen la col·laboració del professor universitari docent i investigador, del professional del teatre amb coneixements tècnics i del professor o mestre amb una saviesa pragmàtica resultat de molts anys d'experiència en la pràctica docent de la dramatització o en tallers de teatre. En la situació actual, les úniques vies possibles de formació passen necessàriament per les Escoles d'Expressió, cursos d'estiu, CEPS i, sobretot, cursos de postgrau.

Lázaro (1998):

- ⇒ **Monitor, guia i animador.**
- ⇒ Ha d'intentar relacionar el taller de teatre amb altres àrees de coneixement i formes d'expressió.
- ⇒ Ha d'avaluar el grup i individualment, fixant-se sobretot en el desenvolupament d'actitud, hàbits de treball, nivell de preparació i adquisició de capacitats específiques.
- ⇒ L'educador o monitor ha de fugir de pràctiques dirigistes i ser sobretot capaç de gaudir amb la creativitat del grup.

Motos, Navarro, Palanca i Tejedo (1998):

- ⇒ Utilitzar models d'avaluació creatius per avaluar:
  - la participació

- la implicació en els projectes col·lectius
  - l'adquisició de recursos expressius i la seva l'adquisició de recursos expressius i la seva utilització en contextos nous,
  - la integració grupal,
  - la satisfacció experimentada pels participants en el treball fet,
  - el desenvolupament de l'alumnat, i no només el resultat final.
- ⇒ Suscitar la retroacció, instrument d'avaluació mitjançant el qual l'alumnat pot valorar, per escrit o amb altres formes d'expressió, l'interès que li suscita el procés de treball i el seu grau de participació.
- ⇒ Quan es presenten improvisacions o creacions dramàtiques, es pot demanar als qui observen que ens donin la seva opinió com espectadors.
- ⇒ Utilitzar, tant el professor com l'alumne, un quadre d'avaluació normativa que reculli els diferents elements que cal observar durant tot el procés.

Poveda (1998):

- ⇒ La funció de l'educador és subsidiària: es basa en la no directivitat i en la capacitat de projectar conjuntament amb el nen.
- ⇒ Un professor conscient i coherent amb el seu petit grup d'alumnes pot tenir més impacte que moltes programacions i congressos.
- ⇒ El veritable educador és aquell que, en comptes d'entestar-se a portar els joves a les seves posicions, es compromet a ajudar-los a trobar el seu camí posant a la seva disposició totes les riqueses i adquisicions de la humanitat amb un respecte infinit envers la seva pròpia llibertat.

Arroyo (1999):

- ⇒ En les representacions, el mestre porta el fil de l'acció o el que conta els contes, dramatitzats o no.

Fuegel i Montoliu (2000):

- ⇒ Canalitzar les agressivitats d'una manera productiva, oferint alternatives per solucionar els conflictes.
- ⇒ Potenciar el creixement individual i grupal mitjançant exercicis d'interacció, sense fer judicis valoratius.
- ⇒ Ensenyar:
- a captar la realitat externa i opinar sobre ella sense prejudicis partint de la llibertat i espontaneïtat,
  - l'expressió espontània d'un món interior i la creació, en l'alumne, de nous personatges i afectes.
  - el reconeixement del propi esquema corporal.
  - el reconeixement de l'altre esquema corporal.
  - la coordinació grupal.
  - l'equilibri.
  - el reconeixement i domini de l'espai propi i aliè.
  - el domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu.
  - la potenciació de l'expressió corporal, plàstica i musical.
  - la iniciació a la creació de texts dramàtics.
  - la correcta vocalització.
- ⇒ És un animador.
- ⇒ Posseir una cultura general àmplia.

- ⇒ La seva participació ha de ser equilibrada i ha de motivar, especialment, els alumnes que més necessiten una orientació adulta.
- ⇒ Ha d'afavorir el respecte mutu entre els participants i l'acceptació de les diferències d'opinió creant un clima d'afecte i de llibertat. La seva educació professional és tan important com la seva capacitat de donar i rebre afecte.
- ⇒ Ha de ser:
  - Comprensiu i tolerant.
  - Comunicatiu i expressiu.
  - Desinhibit corporalment.

Rogozinski (2001):

- ⇒ És un explorador, igual que els nens, encara que des d'un altre punt de vista.
- ⇒ Ha d'actuar com un guia.
- ⇒ No ha d'interpretar psicològicament els treballs dels alumnes. No està capacitat per fer interpretacions psicològiques ni per contenir els alumnes després de realitzar-los.
- ⇒ Ha de tenir en compte la problemàtica social que se'n pugui desprendre.
- ⇒ Més que avaluar, ha d'intervenir en la "ronda de devolucions", on tothom dóna la seva opinió sobre el treball dels companys tant si es tracta d'improvisacions amb públic com d'exploracions grupals.
- ⇒ Fer servir els titelles implica el coneixement d'un llenguatge expressiu amb codis propis. Sense aquest coneixement, els resultats seran molt pobres.
- ⇒ Ha de substituir la pedagogia del patiment per la pedagogia del plaer.

Vilanova (2002):

- ⇒ El seu objectiu és captar l'atenció, involucrar emocionalment, comunicar a l'alumne les ganes de "ser-hi".
- ⇒ Ha de crear un bon clima i guanyar-se la confiança i el respecte dels alumnes.
- ⇒ Ha de ser un actor.
- ⇒ Ha de saber preparar el seu treball (planificant el temps, el tema, la varietat d'activitats, la varietat de les idees, la selecció i el manteniment dels materials).
- ⇒ Ha de saber escoltar (recordar i repetir el que s'ha dit, mostrar interès, deixar de banda els propis sentiments, encoratjar els altres a parlar); ha de saber expressar-se (dicció i parla correcta, bon ritme i entonació, varietat de tons i accents, maneres diferents de dir una cosa, capacitat per donar instruccions, capacitat per expressar idees); ha de saber respondre i intervenir (descriuint els seus propis sentiments, clarificant les idees dels altres, interpretant els sentiments dels altres, demostrant el que vol, demostrant la seva capacitat per preguntar i confrontar, de donar *feedback* i ser crític, d'encoratjar la presa de decisions per part del grup, de negociar, de ser flexible, d'explorar les aplicacions a la vida quotidiana).
- ⇒ Abans d'avaluar els alumnes, l'ensenyant s'ha d'autoavaluar segons les seves habilitats de preparació del treball, les seves habilitats de saber escoltar, d'auto-expressió, de la seva capacitat de respondre i intervenir, d'observar i avaluar.
- ⇒ Per avaluar els alumnes ha d'observar qui parla més, qui no parla, quina és la postura corporal dels participants, quins canvis es produeixen en les relacions dintre el grup, els sentiments dels participants,
- ⇒ És difícil avaluar el treball de drama sense la col·laboració del *feedback* dels alumnes.
- ⇒ Ha de trobar un terme mitjà en la seva relació amb els alumnes fent-los sentir còmodes i, al mateix temps, mantenint el seu paper de mestre o responsable.
- ⇒ Ha de posar interès i responsabilitat en la seva feina.

- ⇒ Ha d'estar sempre obert a les idees dels alumnes, disposat a no prejudicar mai, a prendre riscos i sobretot ha de ser receptiu a tots i cadascun dels alumnes i als seus sentiments.
- ⇒ Ha de ser flexible, capaç de negociar.

Arroyo (2003):

- ⇒ Ha de crear un clima agradable de seguretat i afecte.
- ⇒ Ha d'oferir estímuls per a la creativitat: contes, anècdotes, materials...
- ⇒ Tutor.
- ⇒ Company i animador.
- ⇒ El tutor ha de conèixer a fons tant el conjunt del grup com cadascun dels seus components, així com les possibilitats dels nens per desenvolupar-se sols o en coordinació amb els altres. Ha de conèixer el ritme del grup, respectar i no forçar aquells que al començament no volen manifestar els seus sentiments ni participar activament.
- ⇒ Ha de valorar les aportacions i ocurrencies dels nens.
- ⇒ No ha de dogmatitzar mai, sinó suggerir quan calgui.
- ⇒ Ha de considerar el drama com un acte comunicatiu.

Laferrière (2003):

- ⇒ El professor és un catalitzador. No es limita a ser un expert, transmissor d'una informació o un especialista en tècniques teatrals o el director d'un espectacle, encara que sovint es vegi empès a fer tots aquest papers.
- ⇒ Participa en l'experiència.

Martín et al. (2005):

- Ha d'avaluar d'acord amb els criteris següents (sí/no/de vegades):
- Utilitza el seu cos com a mitjà d'expressió?
- És capaç d'expressar-se corporalment de forma creativa?
- Modula les distintes característiques de la veu (intensitat, duració i altura)?
- Aconsegueix coordinar els moviments del cos a un ritme extern donat?
- Realitza jocs dramàtics darrera el teló segons estímuls diferents?
- Reconeix els elements precisos per a la realització del teatre d'ombres?
- Coneix les distintes possibilitats del teatre d'ombres (cos, siluetes...).
- Sap organitzar l'espai escènic propi d'aquest tipus de teatre?
- Aprecia el valor dels efectes escènics especials (sonors i lluminosos)?
- Sap expressar-se de forma coordinada en grup?
- Respecta les normes de convivència en les activitats?
- Mostra interès per la tècnica emprada?
- Participa activament en la realització de les propostes i en gaudeix?
- Valora la feina dels altres?
- Confecciona i incorpora recursos variats en les seves representacions?
- ⇒ Ha d'emprar una metodologia participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa, empàtica, sensibilitzadora, democratitzadora...

Morató et al. (2005):

- ⇒ Implicar tot l'alumnat en el procés partint de les motivacions i exigències de l'alumnat.
- ⇒ Ha de jugar el paper de animador, coordinador, corrector.
- ⇒ L'avaluació l'han de fer per una banda els alumnes i, per l'altra, els espectadors.
- ⇒ Els alumnes han de respondre les preguntes següents:

- T'ha interessat el tema de l'obra?
  - Creus que s'han valorat les teves aportacions?
  - Penses que l'obra és un reflex de tot el que hem treballat a classe per a la redacció del text?
  - Has participat en els debats quan es preparava l'obra?
  - Has recolzat sempre els teus companys?
  - Has tingut en compte que l'important era el grup i no tu?
  - Ha resultat convincent la teva actuació?
  - Et sents satisfet de la teva dicció del texts?
  - Et sents satisfet de la teva memorització del text?
  - Milloraries el vestuari?
  - Milloraries el decorat?
  - Creus que s'han aconseguit els objectius que en havíem plantejat?
  - Creus que has aconseguit caracteritzar bé el teu personatge?
- ⇒ Els espectadors han de qualificar el ítems següents:
- L'obra ha resultat a) molt divertida. b) divertida sense passar-se. c) m'ha deixat indiferent. d) ha sigut una pallissa insuportable.
  - Creu que els actors han representat bé els seus papers?
  - Quin moment de l'obra li ha agradat més? I el que menys?
  - Considera adequat el decorat?
- ⇒ En general, el professor no té (si no és per voluntat pròpia) una formació suficient per impartir la matèria.

Rooyackers (2007):

- ⇒ El professor és un líder.
- ⇒ Ha de:
- Preparar les sessions.
  - Parlar fort i clar.
  - Seguir el fil del joc.
  - Ajustar el joc al grup.
  - Observar els jugadors.
  - Conèixer les seves capacitats.
- ⇒ Avaluat segons els criteris següents:
- Aquest joc de dramatització era adequat per als participants?
  - El joc ha encaixat amb les seves experiències vitals?
  - Les tasques estaven ben expressades i formulades?
  - El grup va quedar prou atrapat en el joc i la estimulació es va distribuir adequadament?
  - S'ha assolit l'objectiu marcat per a aquesta sessió?
  - Hi ha senyals que indiquin que s'ha produït un desenvolupament personal o col·lectiu?

---

La lectura del quadre revela que en la formulació de les proposicions sovint existeix, en un mateix autor, una notable barreja de les diferents categories taxonòmiques (objectius, funcions, competències, actituds i valors, criteris de formació) i, de vegades, una ambigüïtat que fa difícil atribuir-les a una o altra d'aquestes categories. Per exemple, quan Laferrière (2003) afirma que el docent en dramatització

“no es limita a ser un expert, transmissor d'una informació o un especialista en tècniques teatrals o el director d'un espectacle, encara que sovint es vegi empès a fer tots aquest papers”, està parlant alhora de funcions (expert, director escènic) i dels sabers que ha de reunir per assumir aquests papers –opció per la qual ens hem decantat. Un altre cas similar és el de la proposició “no obligar l'alumne a fer res que no vulgui fer”: es tracta d'una competència o un valor pedagògic? En aquest cas, ens hem inclinat pel valor, atès que (a diferència de les competències) la capacitat per acceptar qualsevol desig o no desig de l'alumne depèn sobretot d'un posicionament ideològic discutible i no entrenable acadèmicament.

#### 4.4.4.1 *Objectius del docent*

Chancerel (1961):

- ⇒ Ajudar el nen a despendre's de la seva timidesa, a reduir les seves pretensions injustificades, a combatre l'individualisme, a conrear la paciència, a alliberar les forces de la imaginació o a disciplinar-les, a corregir la negligència, etc.

Signorelli (1963):

- ⇒ Despertar i desenvolupar les tendències endormiscades en el nen.

Bernardo (1970):

- ⇒ Estimular mitjançant emocions la imaginació de l'espectador.
- ⇒ Aconseguir la motivació de l'alumnat.

Puig i Serrat (1972):

- ⇒ Ajudar a observar, sostenir, suggerir, crear un clima favorable, informar i orientar.

Puig (1974):

- ⇒ Intentar que el noi es lliuri totalment, integrant totes les seves forces físiques i psíquiques.
- ⇒ Crear un clima de confiança.
- ⇒ Ajudar els nens a trobar la forma més autèntica d'expressar els seu personatge.
- ⇒ No ensenyar a 'fer coses'.

Delgado i Vilanova (1973):

- ⇒ Encoratjar el treball en grup.
- ⇒ Fer emergir prejudicis i actituds.
- ⇒ Ajudar a resoldre problemes individuals.
- ⇒ Facilitar l'intercanvi i la col·laboració.
- ⇒ Promoure diferents formes d'expressió.
- ⇒ Estimular la imaginació i promoure el treball intuïtiu.
- ⇒ Exercitar els sentits, accedir a una nova sensibilitat, millorar la resposta als estímuls.
- ⇒ Animar la classe a examinar el seu treball.



⇒ Assolir el sentit de la tasca acabada.

Lequeux (1977):

- ⇒ Crear una atmosfera confiada, serena i tonificant.
- ⇒ Obtenir la participació i l'alliberament del nen.

Freudenreich (1979):

- ⇒ Crear una atmosfera de grup agradable, sense pressions que obliguin al rendiment.

Eines i Mantovani (1980):

- ⇒ Induir al coneixement.
- ⇒ Introduir a la cultura.
- ⇒ Possibilitar la identificació.
- ⇒ En allò que és particular, formar el nen i en allò que és general, informar-lo.

Mantovani (1980):

- ⇒ Provocar una feina lliure i plaent, en la que l'adult intervingui tan poc com sigui possible.
- ⇒ Crear un ambient ric en estímuls, organitzant les condicions perquè el nen pugui jugar.

Finchelman (1981):

- ⇒ Afavorir el respecte mutu entre els participants i l'acceptació de les diferències d'opinió creant un clima d'afecte i de llibertat respectant l'absoluta llibertat d'expressió.

Mantovani (1984):

- ⇒ Ensenyar les pautes necessàries de disciplina i ordre de treball per tal de jugar harmònicament i creativament.
- ⇒ Ensenyar a confeccionar la llista de temes de joc; a votar; a confeccionar un inventari de temes per ordre de vots; a analitzar el tema entre tots, proporcionant la informació suficient; a triar personatges; a preparar l'escenografia; a disfressar-se; a conèixer i acceptar l'ordre de començament del joc; a actuar col·lectivament i simultània; a participar; a mantenir-se en el personatge; a acceptar l'ordre d'acabament del joc; a avaluar la sessió anterior; a participar; a inventar i projectar arguments; a assajar (poc); a decidir l'ordre de presentació de les obres; a representar; a jugar com espectadors mentre s'espera el torn per actuar; a criticar el treball del companys; a escriure guions; a improvisar, a recrear texts teatrals i realitzar muntatges; a convertir les idees en missatges escènics utilitzant els distints codis del llenguatge teatral.

Tappolet (1982):

- ⇒ Oferir al nen un marc necessari, una pau i una harmonia alegre on es pugui sentir lliure i acceptat.

Cañas (1993):

- ⇒ Enriquir la personalitat, fer que les pròpies idees i conceptes es complementin amb altres visions, altres raonaments i altres comportaments.

- ⇒ Provocar el gaudi personal i col·lectiu dels actors-espectadors sense importar massa el resultat final.
- ⇒ Potenciar la creativitat i la imaginació
- ⇒ Prendre consciència de les possibilitats físiques i expressives del propi cos i del dels altres.

Gili (1984):

- ⇒ Transmetre coneixements i continguts explícits i presentar-se als ulls del nen com un model al qual es pugui identificar o que pugui negar.

Vallon (1984):

- ⇒ Crear llocs on funcioni la comunicació de forma agradable.

Renoult et al. (1986):

- ⇒ Despertar en el nen el sentit crític "per limitar el perill d'intoxicació".

González (1987):

- ⇒ Fomentar el llenguatge gestual, connectant-lo de vegades amb l'estimulació sonora.
- ⇒ Fomentar l'aportació d'idees per part dels nens.
- ⇒ Fomentar el ball i la dansa.
- ⇒ Fomentar la parla a través d'un llenguatge poètic, pel que té d'emocional i vital, i la pintura.
- ⇒ Fomentar l'esperit de grup, la sensibilitat grupal.
- ⇒ Crear un clima de confiança, un ambient agradable, alegre i divertit.

Motos (1987):

- ⇒ Induir al coneixement.
- ⇒ Desenvolupar la iniciativa personal.
- ⇒ Estimular l'expressió.
- ⇒ Mobilitzar, comprometre, motivar, orientar sense imposar.
- ⇒ No ensenyar.

Blasich (1988):

- ⇒ Provocar la inventiva i controlar críticament.

Camacho i Rivas (1988):

- ⇒ Estimular, animar i coordinar el progrés de l'acció.

Serrat (1990):

- ⇒ Crear situacions o estímuls semblants als que els nen realitza o viu amb els seus jocs lliures per tal que pugui fer noves descobertes i adquirir un rol acció-resposta.
- ⇒ Aconseguir la implicació del nen i desenvolupar en ell la imaginació i la creativitat.
- ⇒ Desenvolupar el sentit crític del nen fent una valoració/reflexió al terme de cada sessió.
- ⇒ Mantenir un ambient, un clima, una atmosfera.

Barret (1991):

- ⇒ No buscar què han après els alumnes. Aquesta voluntat sol amagar el desig de satisfacció del professor, que té la impressió d'haver acomplert la seva tasca.

Cañas (1992):

- ⇒ Desenvolupar en els nens aptituds de creativitat, socialització, companyonia, imaginació, actitud crítica, etc., introduint sàvia nova a les seves vides.
- ⇒ Crear l'ambient.

Muñoz (1994):

Ensenyar a:

- ⇒ Elaborar, per ordre i criteri de selecció, la relació d'arguments o temes a jugar.
- ⇒ Triar-los individualment una sola vegada.
- ⇒ Estudiar el tema amb precisió i detall.
- ⇒ Fer el repartiment.
- ⇒ Preparar el muntatge.
- ⇒ Disfressar-se.
- ⇒ Intervenir i participar col·lectivament.
- ⇒ Viure el personatge mentre duri el joc.

Tejerina (1994):

- ⇒ Animar un ambient alegre i un clima de confiança.

Almena i Butiñá (1995):

- ⇒ Crear un ambient ric en estímuls.

Álvarez Novoa (1995):

- ⇒ Estimular la participació constant de l'alumne.

Laguna (1995):

Ensenyar a:

- ⇒ Participar de manera coherent i ordenada en una conversa.
- ⇒ Aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives.
- ⇒ Valorar les idees i intervencions dels altres.
- ⇒ Identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral.
- ⇒ Dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades.
- ⇒ Produir texts literaris.
- ⇒ Llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos.
- ⇒ Reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen.

Cervera (1996):

- ⇒ Suggestir als nens situacions i accions que els obrin canals perquè puguin actualitzar el seu esperit d'observació, els seus recursos creatius a fi de suplir tot allò que els falta, així com la seva capacitat d'expressió.

Laferrière (1996):

- ⇒ Informar: transmetre les nocions necessàries per a la comprensió de la disciplina artística.
- ⇒ Deformar, experimentant situacions contràries a les que es viuen en la pedagogia tradicional.
- ⇒ Formar, animant a ser creadors més que no pas reproductors.

McGuinness et al. (1996):

- ⇒ Afavorir que els alumnes es qüestionin a cada moment els passos que fan.

Laferrière (1997):

- ⇒ Desenvolupar la creativitat dels alumnes.
- ⇒ Millorar el seu sentit crític.
- ⇒ Afavorir el desenvolupament d'un xarxa de comunicació.
- ⇒ Fer que siguin autònoms en el seu procés creatiu.

Fuegel i Montoliu (2000):

- ⇒ Canalitzar les agressivitats de una manera productiva, oferint alternatives per solucionar els conflictes.
- ⇒ Potenciar el creixement individual i grupal mitjançant exercicis d'interacció, sense fer judicis valoratius.

Ha d'ensenyar:

- ⇒ a captar la realitat externa i opinar sobre ella sense prejudicis partint de la llibertat i espontaneïtat,
- ⇒ l'expressió espontània d'un món interior i la creació, en l'alumne, de nous personatges i afectes.
- ⇒ el reconeixement del propi esquema corporal.
- ⇒ el reconeixement de l'altre esquema corporal.
- ⇒ la coordinació grupal.
- ⇒ l'equilibri.
- ⇒ el reconeixement i domini de l'espai propi i aliè.
- ⇒ el domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu.
- ⇒ la potenciació de l'expressió corporal, plàstica i musical.
- ⇒ la iniciació a la creació de texts dramàtics.
- ⇒ la correcta vocalització.

Vilanova (2002):

- ⇒ Captar l'atenció, involucrar emocionalment, comunicar a l'alumne les ganes de "ser-hi".
- ⇒ Crear un bon clima guanyant-se la confiança i el respecte dels alumnes.

Arroyo (2003):

- ⇒ Crear un clima agradable de seguretat i afecte.
- ⇒ Oferir estímuls per a la creativitat: contes, anècdotes, materials...

Morató et al. (2005):

- ⇒ Implicar l'alumnat en el procés partint de les seves motivacions i exigències.

Sintetitzant-los més enllà de la seva formulació literal, aquests objectius del docent els podem dividir en específics de la Dramatització (aquells que no podríem trobar explicitats en cap altre disciplina) i no específics, és a dir, aquells que són propis d'un docent en qualsevol disciplina.

### Quadre 33. Objectius del docent en dramatització

<i>Específics de la Dramatització</i>	<i>No específics de la Dramatització</i>
<p><b>1961/2003</b></p> <p>Ajudar el nen a despendre's de la seva timidesa (1961).</p> <p>Estimular mitjançant emocions la imaginació de l'espectador (1970).</p> <p>Estimular: l'expressió corporal (1970, 1973, 1974, 1987, 1995, 1996) connectant-la amb l'estimulació sonora (1987); la creativitat (1972, 1984, 1990, 1992, 1996, 1997); la imaginació (1961, 1973, 1990, 1992, 1995) fent que el noi es lliuri totalment, integrant totes les seves forces físiques i psíquiques (1974); l'expressió plàstica i musical (1987,1995), el progrés de l'acció (1988).</p> <p>Exercitar els sentits, accedir a una nova sensibilitat, millorar la resposta als estímuls (1973).</p> <p>Obtenir la participació i l'alliberament del nen (1977) fent que sigui autònom en el seu procés creatiu (1997).</p> <p>Possibilitar la identificació (1980).</p> <p>Fomentar el ball i la dansa (1987).</p> <p>Fomentar la parla a través d'un llenguatge poètic, pel que té d'emocional i vital (1987).</p> <p>Crear situacions o estímuls semblants als que els nen viu en els seus jocs per tal que pugui fer noves descobertes i adquirir un rol acció-resposta (1990).</p> <p>Desenvolupar en els nens aptituds de socialització i companyonia (1992).</p> <p>Suggerir als nens situacions i accions que els obrin canals perquè puguin actualitzar el seu esperit d'observació (1996).</p> <p>Transmetre les nocions necessàries per a la comprensió de la disciplina artística (1996).</p> <p>Formar, animant a ser creadors més que no pas reproductors (1996).</p> <p>Afavorir el desenvolupament d'una xarxa de</p>	<p><b>1961/2005</b></p> <p>Ajudar el nen a combatre l'individualisme (1961).</p> <p>Corregir la negligència (1961).</p> <p>Conrear la paciència (1961).</p> <p>Reduir les pretensions injustificades de l'alumne (1961).</p> <p>Despertar i desenvolupar les tendències endormiscades en el nen (1963).</p> <p>Aconseguir la motivació de l'alumne (1970).</p> <p>Crear una atmosfera, un ambient, un clima favorable, agradable, serè, tonificant, de confiança, d'afecte, de llibertat, ric en estímuls (1972, 1974, 1977, 1979, 1980, 1981, 1982, 1984, 1987, 1990, 1992, 1993, 1994, 1995, 2002, 2003).</p> <p>Ajudar a observar, sostenir, suggerir, crear informar i orientar (1972).</p> <p>Encoratjar el treball en grup (1973, 1987).</p> <p>Fer emergir prejudicis i actituds (1973).</p> <p>Facilitar l'intercanvi i la col·laboració (1973).</p> <p>Ajudar a resoldre problemes individuals (1973).</p> <p>Assolir el sentit de la tasca acabada (1973).</p> <p>Animar la classe a examinar el treball de cada alumne (1973).</p> <p>Induir al coneixement, transmetre coneixements i continguts explicitables (1980, 1984, 1987).</p> <p>Introduir a la cultura (1980).</p> <p>Mobilitzar, comprometre, motivar, orientar sense imposar (1987).</p> <p>Desenvolupar la iniciativa personal (1987).</p> <p>En allò que es particular, formar el nen i en</p>

<p>comunicació (1997).</p> <p>Potenciar el creixement individual i grupal mitjançant exercicis d'interacció, sense judicis valoratius (2000).</p> <p>Oferir estímuls per a la creativitat (2003).</p> <p>Captar la realitat externa i opinar sobre ella sense prejudicis partint de la llibertat i espontaneïtat (2000),</p> <p>reconèixer el propi esquema corporal i el dels altres (2000),</p> <p>la coordinació grupal (2000),</p> <p>l'equilibri (2000),</p> <p>el reconeixement i domini de l'espai propi i aliè (2000),</p> <p>el domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu (2000),</p> <p>la iniciació a la creació de texts dramàtics (2000),</p> <p>la correcta vocalització (1917, 2000).</p> <p><b>[20,64]</b></p>	<p>allò que és general informar-lo (1980).</p> <p>Provocar una feina lliure i plaent, en la que l'adult intervingui tan poc com sigui possible (1980).</p> <p>Afavorir el respecte mutu entre els participants i l'acceptació de les diferències d'opinió respectant l'absoluta llibertat d'expressió (1981).</p> <p>Presentar-se als ulls del nen com un model al qual es pugui identificar o que pugui negar (1984).</p> <p>Despertar en el nen el sentit crític per limitar el perill d'intoxicació (1986).</p> <p>Fomentar l'aportació d'idees per part dels nens (1987).</p> <p>Provocar la inventiva i controlar críticament (1988).</p> <p>Canalitzar les agressivitats de una manera productiva, oferint alternatives per solucionar els conflictes (2000).</p> <p>Implicar l'alumnat en el procés partint de les seves motivacions i exigències (2005).</p> <p>Captar l'atenció, involucrar emocionalment, comunicar a l'alumne les ganes de "ser-hi" (2002).</p> <p>Ensenyar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>valorar les idees i intervencions dels altres (1995),</li> <li>intervenir i participar col·lectivament (1994),</li> <li>participar de manera coherent i ordenada en una conversa (1995),</li> <li>deformar, experimentant situacions contràries a les que es viuen en la pedagogia tradicional (1996).</li> </ul> <p>No ensenyar a 'fer coses', no buscar què han après els alumnes (1974, 1987, 1991).</p> <p>Enriquir la personalitat, fer que les pròpies idees i conceptes es complementin amb altres visions, altres raonaments i altres comportaments.</p> <p>Provocar el gaudi personal i col·lectiu dels actors-espectadors sense importar massa el resultat final.</p> <p>Potenciar la creativitat i la imaginació</p> <p>Prendre consciència de les possibilitats físiques i expressives del propi cos i del dels altres. <b>[23,85]</b></p>
--	---

Podem observar que una majoria del objectius atribuïts al docent no són específics de la Dramatització, tot i que –evidentment– també li puguin ser atribuïts. És significatiu, en tot cas, que l'objectiu esmentat amb més freqüència (crear una bona atmosfera de treball i altres formulacions equivalents) pertanyi a aquesta categoria (la dels no específics) amb una notable constància al llarg dels anys (des del 1970 fins al 2003). Estem, sens dubte, davant un fenomen singular que no trobaríem en cap altre camp de la docència –la matemàtica, les ciències físiques o socials, la llengua– on aquest objectiu es donaria per descomptat.

Entre els específics, els objectius relacionats amb l'estimulació de la imaginació, de l'expressió i de la creativitat (termes sovint associats) són els més persistents en el temps i, per això mateix, podríem afirmar que constitueixen el nucli fonamental de la tasca del docent. De fet, es pot deduir que la principal funció del docent en Dramatització és la d'*estimulador*, paraula que no apareix mai en l'apartat de les funcions perquè queda recoberta per altres substantius (animador, líder, etc.).

Naturalment, molts dels objectius específics del docent coincideixen amb els de la matèria, però és rellevant que siguin recordats en les observacions *relatives al perfil del docent* sense donar-los per sobreentesos.

#### 4.4.4.2 *Funcions del docent*

##### 1917 (Sala)

Conductor

##### 1970 (Bernardo)

Guia

##### 1972 (Cervera i Guirau)

Animador

Inspirador

Moderador

Promotor

##### 1972 (Puig i Serrat)

Guia

Animador

##### 1974 (Firpo)

Nexe entre l'aula i el gabinet psicopedagògic, detectador de problemes.

Coordinador

##### 1974 (Puig)

Animador

Director d'escena.

##### 1975 (Bartolucci)

Animador

Vitalitzador permanent de la consciència, provocador.

<u>1977 (Lequeux)</u>	Animador
	Àrbitre
	Coordinador
	Líder democràtic
	Director
<u>1977 (Parula)</u>	<u>1989 (Cubedo i Sirera)</u>
Guia.	Director d'escena.
No terapeuta	Productor
<u>1981 (Cervera)</u>	<u>1990 (Serrat)</u>
Monitor	Animador
Inspirador.	Educador
Company.	Incitador
<u>1981 (Faure i Lascar)</u>	Observador
Entrenador	Guia
Àrbitre	<u>1991 (Barret)</u>
<u>1981 (Finchelman)</u>	Animador
Animador	Líder
Jugador	Psicòleg
Líder	Psicopedagog
Guia	Pedagog
<u>1983 (Colectivo La Teja)</u>	<u>1991 Cervera</u>
Monitor	Moderador
<u>1983 (Herans i Patiño)</u>	<u>1992 (Couto et al.)</u>
Monitor	Animador
<u>1984 (Mantovani)</u>	<u>1992 (Tejerina)</u>
Animador	Animador
Coordinador	<u>1993 (Cañas)</u>
Director d'escena	Animador
<u>1986 (Alasjarvi)</u>	<u>1994 (Tejerina)</u>
Animador	Animador
<u>1986 (Renoult et al.)</u>	<u>1995 (Almena i Butiñá)</u>
Animador.	Animador
<u>1987 (González)</u>	Director d'escena
Guia	<u>1995 (Álvarez)</u>
Animador	Animador
<u>1987 (Motos)</u>	<u>1995 (Bercebal)</u>
Animador	Formador-orientador
Monitor	<u>1996 (Cervera)</u>
Líder	Monitor
Professor	Animador
Provocador	Inspirador
Catalitzador	Company
<u>1988 (Blasich)</u>	<u>1996 (McGuinness et al.)</u>
Animador	Guia
<u>1988 (Camacho i Rivas)</u>	



Coordinador	<u>2000 (Fuegel i Montoliu)</u>
<u>1997 (Almena)</u>	Animador
Animador	<u>2001 (Rogozinski)</u>
Director	Explorador
<u>1997 (Arteaga et al.)</u>	<u>2003 (Arroyo)</u>
Coordinador	Tutor
<u>1997 (Laferrière)</u>	Animador
Artista-pedagog	Company
<u>1998 (Lázaro)</u>	<u>2003 (Laferrière)</u>
Monitor	Catalitzador
Guia	<u>2005 (Morató et al.)</u>
Animador.	Animador
<u>1998 (Poveda)</u>	Coordinador
No directivitat	Corrector

Aquestes funcions es poden separar en dos grups segons la seva especificitat:

**Quadre 34.** Funcions específiques i no específiques del docent en Dramatització

<b>Específiques de la Dramatització 1917/2005</b>	<b>No específiques de la Dramatització 1972/2003</b>
Guia, explorador (1917, 1970, 1972, 1987, 1977, 1981, 1990, 1996, 1998, 2005). <b>[3,24]</b> Animador (1972, 1974, 1975, 1977, 1981, 1984, 1986, 1987, 1988, 1988, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000, 2003, 2005). <b>[7,14]</b> Promotor (1972). <b>[0,01]</b> Inspirador (1972, 1981, 1996). <b>[0,75]</b> Moderador (1972, 1991). <b>[0,40]</b> Coordinador (1974, 1984, 1988, 1996, 1997, 2005). <b>[1,92]</b> Director d'escena (1974, 1984, 1988, 1989, 1995, 1997). <b>[1,44]</b> Àrbitre (1977, 1981, 1990). <b>[0,42]</b> Entrenador (1977, 1981). <b>[0,10]</b> Jugador (1981). <b>[0,01]</b> Líder (1981, 1987, 1991), líder democràtic (1988). <b>[0,44]</b> Monitor (1981, 1983, 1987, 1996, 1998). <b>[1,90]</b> Company (1981, 1996, 2003). <b>[0,69]</b> Productor (1989). <b>[0,01]</b>  <b>[24,84]</b>	Detectador de problemes. Nexe entre l'aula i el gabinet psicopedagògic (1974). <b>[0,01]</b> Provocador, incitador (1975, 1987, 1990). <b>[0,48]</b> Catalitzador (1987, 2003). <b>[0,34]</b> Professor, educador, pedagog formador-orientador, tutor, corrector (1987, 1990, 1991, 1995, 2003). <b>[0,85]</b> Coordinador amb professors d'altres àrees (1997). <b>[0,01]</b> Observador (1990). <b>[0,01]</b> Psicòleg (1991). <b>[0,01]</b> Psicopedagog (1991). <b>[0,01]</b> Tutor (2003). <b>[0,01]</b>  <b>[5,12]</b>

La funció més citada és la d'*animador*: la trobem al llarg de més de trenta anys, des del 1972 (Cervera i Guirau, 1972) fins al 2005 (Morató et al., 2005). Les seves competències són tan àmplies com ambigües: crear un ambient agradable i un clima favorable, ajudar, observar, sostenir, suggerir, inventar, informar i orientar, controlar, animar, renyar, proposar, enriquir, donar seguretat, orientar, comprometre, intervenir només quan calgui. Segons Barret (1991), l'animació designa la funció d'ensenyar, de transmetre, d'aportar, de donar, de fer conèixer, d'educar, és a dir –a parer nostre–, totes les que caracteritzen la feina del professorat en qualsevol matèria. En qualsevol cas, aquesta funció hauria de ser revisada atès l'ús i l'abús que se n'ha fet: un animador pot actuar tant en ludoteques, com en centres culturals i cívics, en hospitals, en albergs i

campaments o en l'organització del temps lliure del treballadors d'una empresa.<sup>118</sup> Un altre dels milers de portals consagrats a l'animació assegura que “entre 6 y 9 meses estarás listo para obtener o mejorar tu empleo”.<sup>119</sup>

Pel que fa a les altres funcions, gairebé mai tampoc no trobem explicitades les competències que corresponen al seu exercici ni de quina manera les ha d'adquirir. Què ha d'aprendre el docent per exercir les funcions de líder, de company, de guia, de promotor?

#### 4.4.4.3 *Competències del docent*

El següent llistat de les competències del docent no sols inclou les que li són atribuïdes explícitament, sinó també les que es deriven de les modalitats teatrals que, segons cada autor, ha d'aplicar en la pràctica de la Dramatització.

Sala (1917):

- ⇒ Tenir cura de l'encertada declamació d'acord amb els principis formulats per Ciceró.

Bagalio (1944):

- ⇒ Assessorar pel que fa als texts escrits pels alumnes.
- ⇒ Ser observador de la psicologia i del gust infantil.
- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles.

Chancerel (1961):

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la màscara.

Small (1962):

- ⇒ Conèixer les tècniques del mim i la pantomima.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

Signorelli (1963):

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles.

Aymerich i Aymerich (1967):

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles.

Cerda (1968):

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i del teatre d'ombres.

---

<sup>118</sup> Veure, per exemple, <http://www.escuela profesional xavier.com/animacion>.

<sup>119</sup> [http://formación-universitaria.com/20\\_razones\\_para\\_matricularte](http://formación-universitaria.com/20_razones_para_matricularte).

**Bernardo (1970):**

- ⇒ Conèixer les tècniques dels titelles i del teatre d'ombres i saber aplicar-les amb fluïdesa i idoneïtat. Conèixer els principis d'una estètica plàstica, musical, poètica, literària i dramàtica.
- ⇒ Establir les diverses etapes del treball per tal que cadascuna compleixi un objectiu definit.
- ⇒ Triar les diferents modalitats d'acord amb l'edat i les possibilitats dels alumnes.
- ⇒ Conduir psicològicament el grup humà mirant que la tasca tingui un objectiu clar i convincent.

**Cervera i Guirau (1972):**

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles.

**Puig i Serrat (1972):**

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Delgado (1973):**

- ⇒ Utilitzar l'espai, del so i de la llum.
- ⇒ Forçar l'expressió oral i ampliar el vocabulari.
- ⇒ Aprofundir en un tema determinat (Història, Geografia...).
- ⇒ Assessorar sobre els fets, provocar la reflexió i relacionar l'acció amb altres àrees de la vida del grup.

**Delgado i Vilanova (1973):**

- ⇒ Conèixer la tècnica de la màscara .
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Dobbealere i Saragoussi (1974):**

- ⇒ Conèixer les tècniques del mim i la pantomima.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Firpo (1974):**

- ⇒ Avaluar:
- ⇒ La integració al grup.
- ⇒ La canalització de les tendències agressives en activitats productives.
- ⇒ Els lideratges positius i negatius.

**Puig (1974):**

- ⇒ Explicar les seves idees bàsiques, presentar l'obra, dissenyar una possible primera interpretació, proporcionar el màxim de material i triar els actors. Classificar objectius, ampliar la visió de les situacions. ajudar els nens a trobar la forma més autèntica d'expressar els seu personatge.
- ⇒ Intervenir a) a través del llenguatge b) a través del signes que normalment condueixen a un terreny ritual. c) participant en l'obra com actor, cosa que provoca en el grup una sèrie de reaccions i estímuls.
- ⇒ Conèixer les tècniques de posada en escena, de disseny, de maneres de parlar, de moviment en l'espai.

⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Pessel (1975):**

⇒ Conèixer les tècniques del teatre d'ombres.

**López-Vidriero (1976):**

⇒ Conèixer les tècniques del teatre d'ombres.

**Passatore et al. (1976):**

⇒ Conèixer les tècniques del mim i la pantomima.

**Lequeux (1977):**

⇒ Saber formar part del públic, riure i aplaudir.

⇒ Demanar als actors que parlin més fort, que articulin millor.

⇒ Fer preguntes pertinents.

⇒ Aportar un complement musical o poètic o interpretar un petit paper.

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i d'ombres.

**Slade (1978):**

⇒ Saber reconèixer quan el nen ho està fent bé i el drama flueix amb soltesa.

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i de la màscara.

**Eines i Mantovani (1980):**

⇒ Orientar sobre bases tècniques concretes.

⇒ Coordinar a partir de regles establertes.

⇒ Avaluar cada alumne segons el seu desenvolupament.

⇒ Ser un model d'expressió per a la comunicació.

**Mantovani (1980):**

⇒ Tenir en compte allò que és evolutiu.

**1981 Cervera (1981):**

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre d'ombres i de la màscara i del teatre negre.

**Faure i Lascar (1981):**

⇒ Fixar i recordar les regles de joc, proporcionar el material, organitzar l'espai, distribuir eventualment els papers.

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i de la màscara.

⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Finchelman (1981):**

⇒ Investigar i experimentar.

⇒ Dosificar i ordenar els exercicis, fent-los progressius, insistint en els de major dificultat i suprimint els que no interessin, a partir del coneixement del grup (predisposició, habilitat, edat).

⇒ Eliminar els clixés provinents de la televisió, guiant els alumnes al descobriment de noves possibilitats d'expressió.

⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació, del mim i pantomima, de les màscares, dels titelles i del teatre d'ombres.

⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

#### Blasich (1982):

⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

#### Gómez (1982):

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre d'ombres i de la màscara.

#### Tappolet (1982):

⇒ Aprendre de nou el codi de les imatges i el dels símbols, atès que el nen viu i s'expressa amb imatges.

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre d'ombres i de la màscara.

#### Colectivo la Teja (1983):

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre negre i de la màscara.

#### Herans i Patiño (1983):

⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i de la màscara.

#### Sciarreta (1984)

⇒ Prendre nota de tot allò que passa.

⇒ Procurar que el nen no desenvolupi l'hàbit d'exhibir-se: és més important 'compartir amb' que 'actuar per a' o 'al davant de'.

#### Mantovani (1984):

⇒ Tenir un criteri de treball clar per saber des d'on pot induir a la dramatització.

⇒ Mantenir el ritme de la classe, establir l'ordre de presentació dels grups i, sobretot, impulsar a acabar la seva feina els grups reticents.

⇒ Utilitzar el mètode de la "Creació Col·lectiva".

⇒ Coordinar els diferents equips tècnics.

⇒ Conèixer els diferents subcodis del llenguatge teatral: paraules, to, mímica, gests, moviment, maquillatge, etc.

⇒ Conèixer els diferents tipus d'espais escènics partint del teatre a la italiana.

#### Vallon (1984):

⇒ Presentar al públic els treballs realitzats si els nens ho volen fer.

⇒ Proposar espectacles 'model' fets per adults.

#### Alasjärvi (1986):

⇒ Conèixer la tècnica de la màscara.

#### Renoult et al. (1986):

⇒ Ser tan actor com els nens.

⇒ Relacionar totes les fonts d'informació (històriques, geogràfiques, etc.).

- ⇒ Demostrar als pares que té imaginació i exigències, que sap realitzar un producte de qualitat.

**Rodríguez (1986):**

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**González (1987):**

- ⇒ Saber orientar i motivar adequadament i en el moment oportú l'esdevenir de jocs i improvisacions.
- ⇒ Respondre clarament les preguntes que li plantegin.
- ⇒ Procurar que les sessions siguin riques en coses noves a experimentar a través del joc improvisat.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Motos (1987):**

- ⇒ Coordinar a partir de regles preestablertes i orientar sobre bases tècniques concretes.
- ⇒ Planificar amb el grup l'assoliment dels objectius comuns.
- ⇒ Avaluar amb el grup.

**Motos i Tejedo (1987):**

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Blasich (1988):**

- ⇒ Reconèixer de seguida tot allò que d'original poden descobrir els nois i, alhora, proposar diverses alternatives de naturalesa expressiva, de diagnòstic, d'aprofundiment.
- ⇒ Intuir allò que s'adequa més a la sensibilitat del grup i esperonar la reacció amb una sèrie de provocacions.
- ⇒ Equilibrar dinàmicament el valor de la llibertat amb l'assumpció d'un model (un mite, un esquema històric, literari, etc.).
- ⇒ Donar valor a les hipòtesis noves i actuals amb la limitació del respecte a una tradició.

**Cassanelli (1988):**

- ⇒ Combinar entre si les diferents parts, de manera que cadascuna sigui justament valoritzada en el context global i que el conjunt prengui significat des de cada presència específica.

**Cubedo i Sirera (1989):**

- ⇒ Saber:
  - triar l'obra i , definir-ne l'estètica,
  - fer el repartiment,
  - dissenyar la producció,
  - pressupostar les despeses,
  - realitzar o encarregar els projectes tècnics,
  - fer el plàning dels assaigs i dirigir-los
  - valorar les representacions per tal de, si cal, introduir canvis en les següents.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Elola (1989):**

⇒ Avaluar.

**Serrat (1990):**

- ⇒ Organitzar la sessió sense fer-la.
- ⇒ Preparar les situacions imaginàries, sense oblidar que sempre han d'estar presidides per la fantasia i la imaginació, i tenint en compte el nivell d'informació en què es troba el grup, el seu ambient social i familiar.
- ⇒ Estar atent a tots els suggeriments, descobertes i desviacions que puguin sorgir per modificar a temps la direcció de l'acció o fins i tot canviar la programació.
- ⇒ Lligar totes les propostes dels nens, modificadores de la situació inicial, en un sol conjunt.

**Barret (1991):**

- ⇒ Saber ocupar l'espai segons tres posicions tipus. A fora del grup, a dins del grup i la posició mixta.

**Cervera (1991):**

- ⇒ Tenir coneixements teatrals.

**Hernández (1991):**

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i de la màscara.

**Cañas (1992):**

- ⇒ Observar els resultats de les pràctiques del joc o les incidències del taller, i detectar els casos problemàtics.
- ⇒ Participar en les accions que proposa.
- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre d'ombres, del teatre negre, de la màscara i del clown.

**Couto, Lampedeira i Vieites (1992):**

- ⇒ Conèixer la tècnica la improvisació.

**Tejerina (1992):**

- ⇒ Conèixer la tècnica de la màscara i del teatre d'ombres.

**Cañas (1993):**

- ⇒ Planificar amb la resta del grup per assolir els objectius marcats,
- ⇒ Participar en l'avaluació final amb la resta del grup.

**Renoult et al. (1994):**

- ⇒ Conèixer la tècnica la improvisació.

**Tejerina (1994):**

- ⇒ Organitzar i orientar l'activitat; poques vegades participa en l'acció dramàtica.
- ⇒ Observar cada nen per conèixer les seves necessitats i desigs, les seves aptituds i mancances, el seu nivell d'integració i per descobrir les motivacions i els interessos comuns.
- ⇒ Formular en un temps definit els temes de joc o esperonar la seva proposta oferint consignes clares i possibles.



- ⇒ Procurar que es fixin i diversifiquin els objectius, que s'explicitin els propòsits i la intencionalitat dels projectes, ajudant a perseverar-hi i a valorar el treball ben fet.
- ⇒ Preparar els materials, facilitar recursos tècnics i ensenyar la seva utilització; fer que aquests mitjans serveixin com instrument de recolzament i no com destorbs. Per exemple, si es tracta de crear titelles, haurà de proposar els tècniques de construcció i manipulació adequades a les seves possibilitats.
- ⇒ Graduar les activitats per tal que sempre suposin un pas endavant i siguin estimulants.
- ⇒ Repartir responsabilitats i procurar la màxima autonomia, intervenint, però, si cal, en l'adequada composició dels grups i en el seu funcionament.
- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre d'ombres i de la màscara.
- ⇒ Conèixer la tècnica la improvisació.

#### Almena i Butiñá (1995):

- ⇒ Portar el pes de l'obra i convertir-se en una mena de narrador i alhora actor.
- ⇒ Desmitificar determinades actituds o llasts socials que s'arrosseguen de generació en generació i que són acceptades o imposades des de la infantesa.
- ⇒ Estudiar els moviments i les posicions dels actors en conjunt i marcar en cada moment la situació de cada nen a l'escenari.

#### Álvarez-Novoa (1995):

- ⇒ Avaluar els alumnes, estimant que les qualitats essencials en aquesta mena de treball són la generositat, la naturalitat, el sentit de l'humor i de la bellesa, fugint de qualsevol actitud moralista i promovent una preocupació higiènica –psíquica i física– contínua.

#### Bercebal (1995):

- ⇒ Tenir el control del focus, entès com el grau d'atenció i protagonisme suportat enfront del grup per cadascun dels seus membres.
- ⇒ Tenir capacitat d'observació i d'autoservei.

#### Carballo (1995):

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

#### Hernández (1995):

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles.

#### Laguna (1995):

- ⇒ Avaluar:
  - La imaginació i la creativitat.
  - La capacitat d'observació i de concentració.
  - La capacitat de comunicació verbal i gestual.
  - La disposició al diàleg, per tal d'escoltar i apreciar les contribucions dels alumnes.
  - La capacitat crítica en les anàlisis de les situacions.
  - La voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives.

- L'actitud general, etc.
- Conèixer la tècnica de la improvisació.

Poveda (1995):

- ⇒ Conèixer la tècnica la improvisació.

Cervera (1996):

- ⇒ Saber valorar totes les circumstàncies que acompanyen el seu treball: mitjans disponibles; espai, horaris i contaminació acústica; composició del grup, lideratges interns, caràcters difícils; la pròpia preparació en música, dansa o mim; els objectius educatius; els prejudicis morals i ideològics propis, dels alumnes i de l'entorn familiar i escolar.
- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles i del teatre d'ombres.

McGuinness, et al. (1996):

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

Tejedo (1996):

- ⇒ Conèixer la tècnica dels titelles, del teatre d'ombres i de la màscara.

Almena (1997):

- ⇒ Portar el pes de l'obra, convertint-se en una mena de narrador, alhora que en un actor i director des de dins, per tal de guiar els nens en les seves intervencions.
- ⇒ Adaptar alguna obra infantil escrita per adults o escriure'n una si no troba un text apropiat per al nivell dels seus alumnes.

Arteaga et al. (1997):

- ⇒ Conèixer la tècnica de la màscara i dels teatre d'ombres.
- ⇒ Conèixer la tècnica del *match* d'improvisació.

Lafferrière (1997):

- ⇒ Fer una avaluació:
- ⇒ Quantitativa. Té per objectiu reduir la subjectivitat i augmentar l'objectivitat de les observacions i de les conclusions.
- ⇒ Qualitativa. Considera els fenòmens i les situacions en la seva globalitat, amb dades recollides en un lloc natural. Es centren en entrevistes no directives, observació dels participants, diaris personals, enquestes amb qüestionaris [sic], tècniques dramàtiques, etc.
- ⇒ Creativa. Necessària quan es barregen les exigències de la ciència (objectivitat) i de l'art (subjectivitat). Permet tenir en compte els resultats qualitius (judici de valor) i els quantitius (objectiu, estàndard).
- ⇒ Conèixer la tècnica del *match* d'improvisació.

Tejedo (1997):

- ⇒ Ha de ser un professor especialista que sap (coneixements teòrics i pràctics tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic), que sap fer (aplica aquests coneixements i els ensenya) i que sap ser (estableix una relació personal afectiva amb l'alumne).

- ⇒ El coneixement de la teoria i les tècniques teatrals permet que la improvisació pedagògica i teatral superi els plantejaments d'una simple pedagogia de la situació on l'humor i l'atzar s'utilitzen com a únics mitjans d'actuació.
- ⇒ Ha de ser un artista-pedagog. L'un i l'altre tenen en comú que: 1. Ensenyen o parlen del que ensenyen amb passió. 2. Transmeten el seu saber i el saber fer amb rigor i flexibilitat. 3. Permeten l'obertura a la marginalitat i la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions. 4. Són fervents defensors de la improvisació pedagògica i teatral com metodologia de treball. 5. S'ensenyen mútuament un saber ser.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

Lázaro (1998):

- ⇒ Relacionar el taller de teatre amb altres àrees de coneixement i formes d'expressió.
- ⇒ Avaluar el grup i individualment fixant-se sobretot en el desenvolupament d'actitud, hàbits de treball, nivell de preparació i adquisició de capacitats específiques.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

Motos, Navarro, Palanca i Tejedo (1998):

- ⇒ Avaluar amb models creatius:
- ⇒ la participació,
- ⇒ la implicació en projectes creatius,
- ⇒ l'adquisició de recursos expressius i la seva utilització en contextos nous,
- ⇒ la integració grupal,
- ⇒ la satisfacció experimentada pels participants en el treball fet,
- ⇒ el desenvolupament de l'alumnat, i no només el resultat final.
- ⇒ Afavorir la retroacció, instrument d'avaluació mitjançant el qual l'alumnat pot valorar, per escrit o amb altres formes d'expressió, l'interès que li suscita el procés de treball i el seu grau de participació.
- ⇒ Demanar als qui observen que ens donin la seva opinió com espectadors quan es presenten improvisacions o creacions dramàtiques.
- ⇒ Establir un quadre d'avaluació normativa que reculli els diferents elements que cal observar durant tot el procés.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

Poveda (1998):

- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

Arroyo (1999)

- ⇒ Portar el fil de l'acció en les representacions.

Fuegel i Montoliu (2000):

- ⇒ Tenir una cultura general àmplia.

Rogozinski (2001):

- ⇒ Tenir en compte la problemàtica social que se'n pugui desprendre.
- ⇒ Intervenir, més que no pas avaluar, en la “ronda de devolucions”, on tothom dóna la seva opinió sobre el treball dels companys.
- ⇒ Conèixer el llenguatge expressiu dels titelles, amb codis propis.

**Vilanova (2002):**

- ⇒ Saber preparar el seu treball (planificant el temps, el tema, la varietat d'activitats, la varietat de les idees, la selecció i el manteniment dels materials).
- ⇒ Saber escoltar (recordar i repetir el que s'ha dit, mostrar interès, deixar de banda els propis sentiments, encoratjar els altres a parlar).
- ⇒ Saber expressar-se.
- ⇒ Saber respondre i intervenir (descrivint els seus propis sentiments, clarificant les idees dels altres, interpretant els sentiments dels altres, demostrant el que vol, demostrant la seva capacitat per preguntar)
- ⇒ Explorar les aplicacions del treball a la vida quotidiana.
- ⇒ Donar *feedback* i ser crític.
- ⇒ Encoratjar la presa de decisions per part del grup.
- ⇒ Autoavaluar-se abans d'avaluar els alumnes, segons les seves habilitats de preparació del treball, les seves habilitats de saber escoltar, d'auto-expressió, de la seva capacitat de respondre i intervenir, d'observar i avaluar.
- ⇒ Avaluar els alumnes observant qui parla més, qui no parla, quina és la postura corporal dels participants, quins canvis es produeixen en les relacions dintre el grup, els sentiments dels participants, tenint en compte el *feedback* dels alumnes.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la màscara.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Arroyo (2003):**

- ⇒ Conèixer a fons tant el conjunt del grup com cadascun dels seus components, així com les possibilitats dels nens per desenvolupar-se sols o en coordinació amb els altres.
- ⇒ Conèixer el ritme del grup, respectar i no forçar aquells que al començament no volen manifestar els seus sentiments ni participar activament.
- ⇒ Conèixer la tècnica de la improvisació.

**Martin (2005):**

- ⇒ Conèixer la tècnica del teatre d'ombres.
- ⇒ Avaluar els alumnes.

**Morató et al. (2005):**

- ⇒ Avaluar a partir dels alumnes i dels espectadors.

Aquestes competències podem classificar-les en dos grups:

**Quadre 35.** Competències específiques i no específiques del docent en Dramatització

<i>Específiques de la Dramatització</i>
<b>Competència teatral</b>
<b>1917/2003</b>
Tenir cura de l'encertada declamació de l'alumne (1917), forçant l'expressió oral i ampliant el vocabulari (1973), conèixer les maneres de parlar (1974), demanar als actors que parlin més fort, que articulin millor (1977). <b>[0,15]</b>
Assessorar pel que fa als texts escrits pels alumnes (1944). <b>[0,01]</b>
Conèixer les tècniques dels titelles (1944, 1963, 1967, 1968, 1970, 1972, 1977, 1978, 1981, 1981, 1981, 1982, 1982, 1983, 1984, 1988, 1991, 1991, 1992, 1992, 1994, 1995, 1996, 2001). <b>[16,32]</b>
Conèixer les tècniques de la improvisació (1961, 1962, 1972, 1974, 1974, 1974, 1981, 1981, 1982, 1986, 1987, 1987, 1989, 1992, 1994, 1994, 1995, 1995, 1995, 1996, 1997, 1997, 1997, 1998, 1998, 1998, 2002, 2003). <b>[12,47]</b>
Conèixer les tècniques de la màscara (1961, 1973, 1976, 1978, 1981, 1982, 1986, 1991, 1992, 1992, 1994, 1996, 1997, 2002). <b>[5,88]</b>
Conèixer les tècniques del mim i la pantomima (1962, 1974, 1976, 1976, 1981, 1981, 1983, 1983, 1992, 1994). <b>[3,30]</b>
Conèixer les tècniques del teatre negre (1981, 1983, 1992, 1996). <b>[0,64]</b>
Conèixer les tècniques dramàtiques i saber aplicar-les amb fluïdesa i idoneïtat (1970), utilitzar l'espai, el so i la llum (1973); conèixer les tècniques de posada en escena, de disseny, de moviment en l'espai (1974), tenir coneixements teatrals (1991). <b>[0,88]</b>
Conèixer els principis d'una estètica plàstica, musical, poètica, literària i dramàtica (1970) i aportar aquest complement (1977). <b>[0,16]</b>
Saber triar les diferents modalitats d'acord amb l'edat i les possibilitats dels alumnes (1970) i triar els actors (1974), distribuint els papers (1981, 1989), procurant que el nen no desenvolupi l'hàbit d'exhibir-se (1984). <b>[1,00]</b>
Explicar les seves idees bàsiques, presentar l'obra, dissenyar una possible primera interpretació, proporcionar el màxim de material. Classificar objectius, ampliar la visió de les situacions, ajudar els nens a trobar la forma més autèntica d'expressar el seu personatge (1974). <b>[0,01]</b>
Intervenir a través del llenguatge i del signes que normalment condueixen a un terreny ritual. (1974). <b>[0,01]</b>
Participar en l'obra com actor (1974, 2002), interpretar un petit paper (1977), ser tan actor com els nens (1986). Participar en les accions que proposa (1992), portant el pes de l'obra i convertir-se en una mena de narrador i alhora actor (1995). <b>[1,74]</b>
Saber formar part del públic, riure i aplaudir (1977). <b>[0,01]</b>
Saber reconèixer quan el nen ho està fent bé i el drama flueix amb soltesa (1978). <b>[0,01]</b>
Eliminar els clixés provinents de la televisió, guiant els alumnes al descobriment de noves possibilitats d'expressió (1981), desmitificar determinades actituds o llasts socials que, acceptades o imposades, s'arrossegueuen de generació en generació (1995). <b>[0,30]</b>
Aprendre de nou el codi de les imatges i el dels símbols, atès que el nen viu i s'expressa amb

- imatges (1982), coneixent els diferents subcodis del llenguatge teatral: paraules, to, mímica, gests, moviment, maquillatge, etc. (1984). **[0,06]**
- Utilitzar el mètode de la “Creació Col·lectiva” (1984). **[0,01]**
- Coordinar els distints equips tècnics (1984). **[0,01]**
- Conèixer els distints tipus d'espais escènics partint del teatre a la italiana (1984). **[0,01]**
- Presentar al públic els treballs realitzats si els nens ho volen fer (1984), demostrant als pares que té imaginació i exigències, que sap realitzar un producte de qualitat (1986). **[0,06]**
- Proposar als alumnes espectacles ‘model’ fets per adults (1984). **[0,01]**
- Combinar entre si les diferents parts, de manera que cadascuna sigui justament valoritzada en el context global i que el conjunt prengui significat des de cada presència específica (1988). **[0,01]**
- Observar els resultats de les pràctiques del joc o les incidències del taller, i detectar els casos problemàtics (1992). **[0,01]**
- Portar el pes de l'obra, convertint-se en una mena de narrador, alhora que en un actor i director des de dins, per tal de guiar els nens en les seves intervencions (1997). **[0,01]**
- Adaptar obres infantils escrites per adults o escriure'n una si no es troba un text apropiat per al nivell dels alumnes (1997). **[0,01]**
- Portar el pes de l'obra, convertint-se en una mena de narrador, alhora que en un actor i director des de dins, per tal de guiar els nens en les seves intervencions (1997); portar el fil de l'acció en les representacions (1999). **[0,06]**
- En la seva qualitat d'artista-pedagog, tenir coneixements teòrics i pràctics tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic, establint una relació personal afectiva amb l'alumne (1997). **[0,01]**
- Triar l'obra i definir-ne l'estètica (1989), preparar les situacions imaginàries, sense oblidar que sempre han d'estar presidides per la fantasia i la imaginació, i tenint en compte el nivell d'informació en què es troba el grup, el seu ambient social i familiar (1990). **[0,04]**
- Dissenyar la producció, pressupostar les despeses, realitzar o encarregar els projectes tècnics, fer el plàning dels assaigs i dirigir-los, valorar les representacions per tal, si cal, d'introduir canvis en les següents (1989). **[0,01]**
- Estar atent a tots els suggeriments, descobertes i desviacions que puguin sorgir per modificar a temps la direcció de l'acció o fins i tot canviar la programació (1990) lligant totes les propostes dels nens en un sol conjunt (1990). **[0,02]**
- Estudiar els moviments i les posicions dels actors en conjunt i marcar en cada moment la situació de cada nen a l'escenari (1995), tenint el control del focus, entès com el grau d'atenció i protagonisme suportat enfront del grup per cadascun dels seus membres (1995). **[0,02]**
- Relacionar el taller de teatre amb altres àrees de coneixement i formes d'expressió (1998). **[0,01]**

Índex global de persistència: **78,00**

### **Competència avaluadora**

**1974/2005**

Avaluar cada alumne segons la seva integració al grup, la canalització de les tendències agressives en activitats productives, els lideratges positius i negatius (1974), el seu desenvolupament (1980), avaluar la imaginació i la creativitat, la capacitat d'observació i de concentració, la capacitat de comunicació verbal i gestual, la disposició al diàleg, per

tal d'escoltar i apreciar les contribucions dels alumnes (1995), observant qui parla més, qui no parla, quina és la postura corporal dels participants, quins canvis es produeixen en les relacions dintre el grup, els sentiments dels participants (2002), i la seva implicació en projectes creatius (1998); la capacitat crítica en les anàlisis de les situacions, l'actitud general, (1995), la voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives (1995) i la integració grupal (1998); l'adquisició de recursos expressius i la seva utilització en contextos nous, la satisfacció experimentada pels participants en el treball fet, el desenvolupament de l'alumnat, i no només el resultat final (1998), estimant que les qualitats essencials en aquesta mena de treball són la generositat, la naturalitat, el sentit de l'humor i de la bellesa, fugint de qualsevol actitud moralista i promovent una preocupació higiènica –psíquica i física– contínua (1995). **[2,90]**

Avaluar amb el grup (1987, 1993), afavorint la retroacció (1998) intervenint, més que no pas avaluant, en la “ronda de devolucions”, on tothom dóna la seva opinió sobre el treball dels companys (2001) i tenint en compte el *feed-back* dels alumnes (2002). **[0,80]**

Avaluar de manera quantitativa, qualitativa (1997) i creativa (1997, 1998), tant el grup com individualment fixant-se sobretot en el desenvolupament d'actitud, hàbits de treball, nivell de preparació i adquisició de capacitats específiques (1998), **[0,12]**

Establir un quadre d'avaluació normativa que reculli els diferents elements que cal observar durant tot el procés (1998). **[0,01]**

Demandar als qui observen que donin la seva opinió com espectadors quan es presenten improvisacions o creacions dramàtiques (1998, 2005). **[0,16]**

Autoavaluar-se, abans d'avaluar els alumnes, segons les seves habilitats de preparació del treball, les seves habilitats de saber escoltar, d'auto-expressió, de la seva capacitat de respondre i intervenir, d'observar i avaluar (2002). **[0,01]**

Índex global de persistència: **7,36**

### **Competència organitzativa**

**1970/2003**

Establir les diverses etapes del treball per tal que cadascuna compleixi un objectiu definit (1970), dosificant i ordenant els exercicis, fent-los progressius, insistint en els de major dificultat i suprimint els que no interessin, a partir del coneixement del grup (1981). **[0,24]**

Fixar i recordar les regles de joc (1981). **[0,01]**

Organitzar l'espai (1981), proporcionar el material (1981, 1994), facilitar recursos tècnics i ensenyar la seva utilització fent que aquests mitjans serveixin com instrument de recolzament i no com destorbs (1994). **[0,56]**

Mantenir el ritme de la classe, establir l'ordre de presentació dels grups i, sobretot, impulsar a acabar la seva feina els grups reticents (1984). **[0,01]**

Tenir un criteri de treball clar per saber des d'on pot induir a la dramatització (1984), planificant amb la resta del grup per assolir els objectius marcats (1993), organitzant i orientant l'activitat, formulant en un temps definit els temes de joc o esperonant la seva proposta i oferint consignes clares i possibles, procurant que es fixin i diversifiquin els objectius, que s'explicitin els propòsits i la intencionalitat dels projectes, ajudant a perseverar-hi i a valorar el treball ben fet (1994). **[0,33]**

Procurar que les sessions siguin riques en coses noves a experimentar a través del joc improvisat (1987). **[0,01]**

Coordinar a partir de regles preestablertes i orientar sobre bases tècniques concretes (1987). **[0,01]**

Planificar amb el grup l'assoliment dels objectius comuns (1987). **[0,01]**  
 Organitzar la sessió sense fer-la (1990). **[0,01]**  
 Saber ocupar l'espai segons tres posicions tipus: a fora del grup, a dins del grup i la posició mixta (1991). **[0,01]**  
 Repartir responsabilitats i procurar la màxima autonomia, intervenint, però, si cal, en l'adequada composició dels grups i en el seu funcionament (1994) coneixent a fons tant el conjunt del grup i el seu ritme com cadascun dels seus components, així com les possibilitats dels nens per desenvolupar-se sols o en coordinació amb els altres i respectant aquells que al començament no volen manifestar els seus sentiments ni participar activament (2003). **[0,20]**  
 Saber valorar totes les circumstàncies que acompanyen el seu treball: mitjans disponibles; espai, horaris i contaminació acústica; composició del grup, lideratges interns, caràcters difícils; la pròpia preparació en música, dansa o mim; els objectius educatius; els prejudicis morals i ideològics propis, dels alumnes i de l'entorn familiar i escolar (1996). **[0,01]**  
 Saber preparar el seu treball (planificant el temps, el tema, la varietat d'activitats, la varietat de les idees, la selecció i el manteniment dels materials) (2002). **[0,01]**  
 Índex global de persistència: **6,80**

*No específiques de la Dramatització*

**Competències generals**

**1944/2002**

Observar la psicologia i el gust infantil (1944). **[0,01]**  
 Aprofundir en un tema determinat (Història, Geografia...) (1970). **[0,01]**  
 Assessorar sobre els fets, provocar la reflexió i relacionar l'acció amb altres àrees de la vida del grup (1970). **[0,01]**  
 Conduir psicològicament el grup humà mirant que la tasca tingui un objectiu clar i convincent (1970). **[0,01]**  
 Fer preguntes pertinents (1977). **[0,01]**  
 Orientar sobre bases tècniques concretes (1980). **[0,01]**  
 Coordinar a partir de regles establertes (1980). **[0,01]**  
 Tenir en compte allò que és evolutiu (1980). **[0,01]**  
 Ser un model d'expressió per a la comunicació (1980). **[0,01]**  
 Investigar i experimentar (1981). **[0,01]**  
 Prendre nota de tot allò que passa (1984). **[0,01]**  
 Relacionar totes les fonts d'informació (històriques, geogràfiques, etc.) (1986). **[0,01]**  
 Respondre clarament les preguntes que li plantegin (1987). **[0,01]**  
 Donar valor a les hipòtesis noves i actuals amb la limitació del respecte a una tradició (1988). **[0,01]**  
 Orientar sobre bases tècniques concretes (1993). **[0,01]**  
 Coordinar a partir de regles preestablertes (1993). **[0,01]**  
 Formar al nen en allò que és particular i informar-lo en allò que és general (1993). **[0,01]**



<p>Despertar en el nen el sentit crític (1993). <b>[0,01]</b></p> <p>Respondre clarament les preguntes que li plantegin (1993). <b>[0,01]</b></p> <p>Planificar amb el grup l'assoliment dels objectius comuns (1993). <b>[0,01]</b></p> <p>Preparar les sessions (1993). <b>[0,01]</b></p> <p>Parlar fort i clar (1993). <b>[0,01]</b></p> <p>Oferir al nen un marc necessari, una pau i una harmonia alegre on es puguin sentir lliure i acceptat. (1993) <b>[0,01]</b></p> <p>Graduar les activitats per tal que sempre suposin un pas endavant i siguin estimulants (1994). <b>[0,01]</b></p> <p>Observar cada nen per conèixer les seves necessitats i desigs, les seves aptituds i mancances, el seu nivell d'integració i per descobrir les motivacions i els interessos comuns (1994). <b>[0,01]</b></p> <p>Tenir capacitat d'observació i d'auto-observació (1995). <b>[0,01]</b></p> <p>Tenir una cultura general àmplia (2000). <b>[0,01]</b></p> <p>Tenir en compte la problemàtica social (2001). <b>[0,01]</b></p> <p>Encoratjar la presa de decisions per part del grup (2002). <b>[0,01]</b></p> <p>Saber expressar-se (2002). <b>[0,01]</b></p> <p>Saber escoltar, recordar i repetir el que s'ha dit, mostrar interès, deixar de banda els propis sentiments, encoratjar a parlar (2002); saber respondre i intervenir (descriuint els seus propis sentiments, clarificant les idees dels altres, interpretant els sentiments dels altres, demostrant el que vol, demostrant la seva capacitat per preguntar) (2002). <b>[0,02]</b></p> <p>Explorar les aplicacions del treball a la vida quotidiana (2002). <b>[0,01]</b></p> <p>Índex global de persistència: <b>22,77</b></p>
--

Aquests quadres ens permet comprovar que:

1. Les competències no específiques, tot i ser poques en comparació amb les específiques, són extremadament diverses i malgrat el seu caràcter obvi en el camp de la docència (“tenir en compte allò que és evolutiu”, “orientar sobre bases tècniques concretes”, “respondre clarament les preguntes que se li formulin”, “tenir una cultura general àmplia”) són tan generals que serien aplicables al docent de qualsevol disciplina, encara que probablement no les trobaríem en un manual didàctic de matemàtiques o de ciències socials. Per alguna estranya raó, sembla que cal recordar-les amb insistència –des del 1944 al 2002– al docent en Dramatització.

2. La competència teatral és la que apareix amb major insistència (des del 1917 al 1999), any aquest darrer en què ja s'han enumerat pràcticament (per no dir exhaustivament) tots els sabers propis de les arts escèniques. El seu índex de permanència és clarament el més elevat: 78,00. Dins aquesta competència destaquen els sabers relacionats amb els titelles [índex 16,32], la improvisació [índex 12,47], conèixer

les tècniques de la màscara [índex 5,88], i el mim i la pantomima [índex 3,30]. Ara bé, si analitzem tots els sabers que comporta aquesta competència (sabers dramàtics, de direcció d'escena, d'escenotènia, actorals), es pot afirmar que el docent ha de ser un veritable especialista en tots els camps de l'art escènic. El llibre de Álvarez-Novoa (1995) ho corrobora: conté un veritable pla d'estudis per a una escola superior d'art dramàtic en totes les seves especialitats, una formació que com a mínim exigiria uns dotze anys d'estudis.

Cal destacar que, entre els sabers relacionats amb les arts escèniques, la dansa només apareix a Cervera (1996), llevat de Slade (1978), Finchelman (1981) i Rodríguez (1986), que contemplem com objectiu de la Dramatització suscitar l'afició a la dansa. Els altres autors instauren, de facto, una veritable frontera entre el teatre i la dansa, que es deu probablement a la persistència de la idea del cos dividit que hem esmentat en el capítol consagrat al marc conceptual: en la mesura que la Dramatització queda adscrita al camp teatral i aquest està lligat a la paraula, la dansa –un art mut– en queda exclosa.

- a) La competència avaluadora apareix molt aviat (el 1974) i es manté al llarg dels anys, fins al 2005.
- b) La competència organitzativa també és considerada important des de bon començament (1970) i fins al 2002. Aquesta competència està estretament relacionada amb la majoria de les funcions atribuïdes al docent: coordinador, monitor, àrbitre, promotor.

#### 4.4.4.3.1 La competència avaluadora

Tot i que ja han quedat reflectides en el quadre anterior, val la pena dedicar un apartat especial a les competències avaluadores del docent en Dramatització, que ocupen un lloc important en el seu perfil. Aquesta competència es desplega en dues direccions: l'avaluació de l'alumne i la pròpia avaluació. La primera apareix en 16 del llibres examinats (Firpo, 1974; Eines i Mantovani, 1980; Mantovani, 1984; Motos 1987; Elola, 1989; Cañas, 1993; Álvarez-Novoa, 1995; Laguna, 1995, Laferrière, 1997; Lázaro, 1998; Motos, Navarro, Palanca, i Tejado, 1998; Rogozinski, 2001; Vilanova, 2002; Martín et al., 2005; Morató et al., 2005; Rooyackers, 2007); la segona – l'autoavaluació–, només en dos llibres relativament recents (Vilanova, 2002; Rooyackers, 2007).

### a) L'avaluació de l'alumne

La capacitat d'avaluar l'alumne és una de les competències més esmentades en el corpus teòric de la Dramatització i val la pena considerar-la separatament perquè és una de les que presenten un major interès pedagògic i, alhora, una major dificultat pràctica. Alguns autors només assenyalen la seva necessitat individualment o col·lectivament (Motos i Tejedó, 1987), sense especificar què cal avaluar exactament. Altres autors, en canvi, detallen amb major precisió els ítems que cal avaluar:

Firpo (1974):

- ⇒ La integració al grup.
- ⇒ La canalització de les tendències agressives en activitats productives.
- ⇒ Els lideratges positius i negatius.

Eines i Mantovani (1980):

- ⇒ El desenvolupament de cada alumne.

Álvarez Novoa (1995):

- ⇒ La generositat.
- ⇒ La naturalitat.
- ⇒ El sentit de l'humor i de la bellesa.

Laguna (1995):

- ⇒ La imaginació i la creativitat.
- ⇒ La capacitat d'observació i de concentració.
- ⇒ La capacitat de comunicació verbal i gestual.
- ⇒ La disposició al diàleg.
- ⇒ La capacitat crítica en les anàlisis de les situacions.
- ⇒ La voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives.
- ⇒ L'actitud general, etc.

Laferrière (1997):

- ⇒ Ha de fer una avaluació:
  - Quantitativa. Té per objectiu reduir la subjectivitat i augmentar l'objectivitat de les observacions i de les conclusions.
  - Qualitativa. Considera els fenòmens i les situacions en la seva globalitat, amb dades recollides en un lloc natural. Es centren en entrevistes no directives, observació dels participants, diaris personals, enquestes amb qüestionaris [sic], tècniques dramàtiques, etc.
  - Creativa. Necessària quan es barregen les exigències de la ciència (objectivitat) i de l'art (subjectivitat). Permet tenir en compte els resultats qualitius (judici de valor) i els quantitius (objectiu, estàndard).

Lázaro (1998):

- ⇒ Ha d'avaluar el grup i individualment, fixant-se sobretot en :
- ⇒ el desenvolupament de l'actitud,
- ⇒ els hàbits de treball,
- ⇒ el nivell de preparació,

⇒ l'adquisició de capacitats específiques.

Motos, Navarro, Palanca i Tejedo (1998):

- ⇒ Ha d'avaluar:
  - la participació
  - la implicació en projectes creatius
  - l'adquisició de recursos expressius i la seva utilització en contextos nous,
  - la integració grupal,
  - la satisfacció experimentada pels participants en el treball fet,
  - el desenvolupament de l'alumnat, i no només el resultat final.
- ⇒ Ha d'afavorir la retroacció, instrument d'avaluació mitjançant el qual l'alumnat pot valorar, per escrit o amb altres formes d'expressió, l'interès que li suscita el procés de treball i el seu grau de participació.
- ⇒ Ha de demanar als qui observen que ens donin la seva opinió com espectadors quan es presenten improvisacions o creacions dramàtiques.
- ⇒ Ha d'establir un quadre d'avaluació normativa que reculli els diferents elements que cal observar durant tot el procés.

Tots aquests autors ens ofereixen un seguit d'ítems que cal avaluar sense que cap d'ells concreti de quina manera fer-ho. Conscients d'aquesta mancança, alguns presenten una bateria de preguntes concretes sota la forma de fitxa-qüestionari relativa als alumnes:

Elola (1989):

- ⇒ S'han divertit? Què és allò que els ha agradat més del treball? I allò que menys els ha agradat?
- ⇒ S'han distret? Quan i per què?
- ⇒ Han aparegut accions o reaccions noves, no previstes?

Martín et al. (2005):

- ⇒ Utilitza el seu cos com a mitjà d'expressió?
- ⇒ És capaç d'expressar-se corporalment de forma creativa?
- ⇒ Modula les distintes característiques de la veu (intensitat, duració i altura)?
- ⇒ Aconsegueix coordinar els moviments del cos a un ritme extern donat?
- ⇒ Realitza jocs dramàtics darrera el teló segons estímuls diferents?
- ⇒ Reconeix els elements precisos per a la realització del teatre d'ombres?
- ⇒ Coneix les distintes possibilitats del teatre d'ombres (cos, siluetes...).
- ⇒ Sap organitzar l'espai escènic propi d'aquest tipus de teatre?
- ⇒ Aprecia el valor dels efectes escènics especials (sonors i lluminosos)?
- ⇒ Sap expressar-se de forma coordinada en grup?
- ⇒ Respecta les normes de convivència en les activitats?
- ⇒ Mostra interès per la tècnica emprada?
- ⇒ Participa activament en la realització de les propostes i en gaudeix?
- ⇒ Valora la feina dels altres?
- ⇒ Confecciona i incorpora recursos variats en les seves representacions?

Morató et al. (2005):

- ⇒ T'ha interessat el tema de l'obra?
- ⇒ Creus que s'han valorat les teves aportacions?

- ⇒ Penses que l'obra és un reflex de tot el que hem treballat a classe per a la redacció del text?
- ⇒ Has participat en els debats quan es preparava l'obra?
- ⇒ Has recolzat sempre els teus companys?
- ⇒ Has tingut en compte que l'important era el grup i no tu?
- ⇒ Ha resultat convincent la teva actuació?
- ⇒ Et sents satisfet de la teva dicció del text?
- ⇒ Et sents satisfet de la teva memorització del text?
- ⇒ Milloraries el vestuari?
- ⇒ Milloraries el decorat?
- ⇒ Creus que s'han aconseguit els objectius que ens havíem plantejat?
- ⇒ Creus que has aconseguit caracteritzar bé el teu personatge?

Vilanova (2002):

- ⇒ Qui parla més, qui no parla?
- ⇒ Quina és la postura corporal dels participants?
- ⇒ Quins canvis es produeixen en les relacions dintre el grup?
- ⇒ Quins són els sentiments dels participants?

La lectura d'aquestes preguntes deixa a l'aire tantes qüestions com les que suscita: donen lloc a respostes binàries (si/no), forçosament simplicadores, sense aportar criteris pràctics per resoldre-les (per exemple, "quina és la postura corporal dels participants)<sup>120</sup> o per endevinar-ne la resposta ("quins són els sentiments dels participants?") en un terreny tan complex com el de l'expressió del afectes.

## **b) L'autoavaluació del docent**

La necessitat d'autoavaluació per part del docent apareix explícitament en només dos autors:

Vilanova (2002):

- ⇒ Abans d'avaluar els alumnes, l'ensenyant s'ha d'autoavaluar segons:
  - les seves habilitats de preparació del treball,
  - les seves habilitats de saber escoltar,
  - les seves habilitats d'auto-expressió [sic],
  - la seva capacitat de respondre i intervenir,
  - la seva capacitat d'observar i avaluar.

Rooyackers (2007):

- ⇒ El docent ha d'autoavaluar-se responant al següent qüestionari:
  - Aquest joc de dramatització era adequat per als participants?
  - El joc ha encaixat amb les seves experiències vitals?
  - Les tasques estaven ben expressades i formulades?

---

<sup>120</sup> El concepte de 'postura corporal' no està codificat enlloc de manera unívoca, almenys per permetre que un docent pugui fer el seguiment de cada alumne des d'aquest punt de vista durant una sessió de Dramatització.

- El grup ha quedat prou atrapat en el joc i la estimulació s'ha distribuït adequadament?
- S'ha assolit l'objectiu marcat per a aquesta sessió?
- Hi ha senyals que indiquin que s'ha produït un desenvolupament personal o col·lectiu?

### **c) L'avaluació externa**

La conveniència d'una avaluació externa feta pels espectadors de la representació és, lògicament, una valoració de la feina dels alumnes i alhora de la tasca del docent. Apareix en dos casos: Motos, Navarro, Palanca i Tejedó (1998) i Morató et al. (2005). Morató et al, a més, presenta un model del qüestionari que ha de ser sotmès al públic.

Morató et al. (2005):

- ⇒ L'obra ha resultat: a) molt divertida. b) divertida sense passar-se. c) m'ha deixat indiferent. d) ha sigut una pallissa [sic] insuportable.
- ⇒ Creu que els actors han representat bé els seus papers?
- ⇒ Quin moment de l'obra li ha agradat més? I el que menys?
- ⇒ Considera adequat el decorat?

Aquest qüestionari presuposa que el públic (generalment format per parents ben predisposats dels alumnes) poden avaluar un treball pedagògic segons els seus propis gustos, determinats –probablement– pels clixés televisius, per més que el docent s'hagi esmerçat –tal com vol Finchelmann– a eliminar-los.

#### *4.4.4.4 Actituds, trets de caràcter i valors*

Presentem en aquest apartat, per ordre cronològic, les proposicions relatives a les actituds i als valors que ha d'assumir el docent, així com als seus trets de caràcter.

Signorelli (1963):

- ⇒ Creure en la personalitat del nen.
- ⇒ Evitar sempre imposar al nen un criteri vàlid per a cada circumstància.

Cerda (1968):

- ⇒ Treballar sense un excessiu entusiasme pot col·locar els titelles en una etapa incorrecta, debilitant el procés educatiu en comptes de potenciar-lo.

Bernardo (1970):

- ⇒ Treballar en funció de l'alumne i no per al seu lluitament personal.

Delgado (1972):

- ⇒ Estar disposat a aprendre sobre el nen i l'escola acceptant la inversió del seu paper habitual.

Puig i Serrat (1972):

- ⇒ Optar per una pedagogia activa i deixar-se guiar per la seva creativitat.
- ⇒ Evitar sempre dir al nen com ha de representar, com s'ha de moure o com ha de declamar un text.

Delgado i Vilanova (1973):

- ⇒ Integrar-se en el grup.
- ⇒ Prendre decisions i assumir-ne la responsabilitat.
- ⇒ Estar relaxat, expectant, natural, concentrat i alerta.
- ⇒ Retirar explícitament i del tot la seva autoritat.
- ⇒ Donar respostes intuïtives.
- ⇒ Prestar més atenció a les actituds que a les persones o a l'acció.
- ⇒ Ser pràctic i ètic.

Firpo (1974):

- ⇒ Desprendre's del seu rol autoritari.

Puig (1974):

- ⇒ Ser autocrític.
- ⇒ Evitar sempre imposar la seva forma d'actuar.

Bartolucci (1975):

- ⇒ Mantenir una actitud que li permeti establir la sintonia amb tota la classe.
- ⇒ Estar disponible pel que fa a l'ús i a la invenció de la intervenció destinada a fer aparèixer una relació comunitària, una consciència de les diferents problemàtiques objectives de la classe.

Lequeux (1977):

- ⇒ Vibrar amb la classe, de la qual és, a vegades, la intèrpret.
- ⇒ Tenir seguretat i discreció, participant en el joc amb prudència a fi d'obtenir la participació i l'alliberament del nen.
- ⇒ Tenir com ideal l'espontaneïtat total de l'espectacle.

Slade (1978):

- ⇒ Estimar realment el drama infantil i creure en ell.
- ⇒ Estar disposat a aprendre sobre el nen i l'escola.

Freidenreich (1979):

- ⇒ Recolzar els més febles i els marginats i suprimir les jerarquies en el grup.

Eines i Mantovani (1980):

- ⇒ Aprendre ensenyant.
- ⇒ Reconèixer-se amb una altra imatge de si mateix.

- ⇒ Realitzar-se compartint i distribuint la seva vocació pedagògica entre el nen, l'escola, el teatre i l'art.
- ⇒ Fer conviure en ell allò que fa com professió i allò que és com a persona.

Mantovani (1980):

- ⇒ No obligar ningú a representar, ni tan sols per als companys.

Cervera (1981):

- ⇒ Ser honrat i seriós.
- ⇒ Ser un autèntic educador.
- ⇒ Ser respectuós amb la llibertat del nen dins les pautes fixades.

Finchelman (1981):

- ⇒ Saber aprofitar l'oportunitat que se li ofereix per cultivar, alhora que la dels nens, la seva pròpia imaginació.
- ⇒ Ser vital i fervorós, pacient, ampli i serè.
- ⇒ Tenir tacte i actuar amb equitat.
- ⇒ Tenir amb els nens una relació creadora que el posi en situació de compartir l'alegria, de comprendre el pensament, de percebre els sentiments que vol expressar el nen, de realitzar amb entusiasme una co-experiència.

Tappolet (1982):

- ⇒ Sentir tanta alegria fent ninots com el nen, deixant el factor teràpia en segon terme.
- ⇒ Evitar observar de forma ostensible i no exigir mai al nen cap tipus de rendiment.

Gili (1984):

- ⇒ Qüestionar la manera com viu la seva relació amb la seva professió: amb creativitat o amb simple submissió a unes normes preestablertes.
- ⇒ Evitar la rutina.
- ⇒ Ser conscient que, pel fet de ser adult, probablement té més inhibicions, prejudicis i dificultats que no pas els nens en el moment del joc.

Sciarretta (1984):

- ⇒ Compartir amb els nens la seva tendència a la seva turbulència rient amb ell sense estridències.

Vallon (1984):

- ⇒ Compartir la seva alegria i contagiar convicció.
- ⇒ Aportar als nens molta paciència i receptivitat sense fer demostracions de saviesa.
- ⇒ No emprendre cap tasca de forma imposada.

Alasjarvi (1986):

- ⇒ Mantenir un comportament que el posi en situació d'àrbitre però el deixi entrar en el joc com un igual.

Rodríguez (1986):



- ⇒ Ser un més en el joc, no un observador.

González (1987):

- ⇒ Estar convençut del que es vol fer i perquè.
- ⇒ Ser serè i amable, observador i lúcid.

Motos (1987):

- ⇒ Aprendre ensenyant.
- ⇒ Respectar la intimitat i les propostes creatives.
- ⇒ Mantenir una relació oberta, atenta, intuïtiva, una actitud flexible, divergent, creadora.
- ⇒ No tenir una seguretat total en el mètode.
- ⇒ Posseir voluntat de modificació, d'experimentació.

Blasich (1988):

- ⇒ Tenir confiança en la capacitat expressiva del grup.
- ⇒ Tenir una atenció i una disponibilitat contínua per provocar positivament el grup.
- ⇒ Estar amb la classe, viure amb la classe més enllà de qualsevulla situació establerta.
- ⇒ Estar disposat a acceptar el tema que li proposi el grup i la modalitat de realització, sense voler orientar o canalitzar l'activitat en una direcció que no correspon als desigs i a les legítimes pretensions del grup.

García Fernández (1988):

- ⇒ Aprofitar la possibilitat que li brinda el joc dramàtic de fer més expressives i comprensibles les seves conductes, millorant la seva capacitat de donar i rebre.

Cubedo i Sirera (1989):

- ⇒ Evitar comportar-se amb els alumnes com si fossin adults.

Serrat (1990):

- ⇒ Mantenir la seva personalitat i la seva condició d'adult.
- ⇒ No dir de mai al nen com ha de representar, com s'ha de moure o com ha de declamar un text.
- ⇒ Evitar qualsevol actitud autoritària.

Barret (1991):

- ⇒ Tenir (sense caure en el lliurament extrem d'un mateix, sense un sentit desmesurat del sacrifici i sense fer el paper de màrtir) les qualitats humanes de disponibilitat, sentit de l'acollida, capacitat d'escoltar, tacte, sensibilitat, presència al davant de la gent i enfront de les situacions.
- ⇒ Tenir les qualitats psicològiques de percebre les situacions i analitzar-les, de comprendre el significat dels fenòmens percebuts, de respondre al reflex ràpid i segur; la capacitat d'observació (en la mesura que és més un receptor que un emissor, però no en el sentit d'una mirada exterior investigadora, sinó en el sentit de captador empàtic, intèrpret positiu, receptor obert i sensible, sense filtres

deformants ni prejudicis desfavorables: és una gravadora humana sense necessitat d'aprehendre, o sigui, prendre i aprendre); la capacitat de participar, la capacitat d'intervenir, involuntàriament (la manera d'entrar a classe, de moure's o d'estar-se quiet) i de manera concertada, directa i explícita (que es manifesta sobretot en les proposicions verbals que fa al grup, generalment anomenades consignes),

- ⇒ Tenir una visió no hieràtica del grup.
- ⇒ Evitar la temptació terapèutica (l'expressió dramàtica no pretén revelar els problemes de l'individu i encara menys resoldre'ls), la temptació ètica (en combatre l'individualisme, l'egoisme i l'elitisme, existeix el risc de caure en l'humanisme, l'altruisme, el moralisme i l'igualitàriament que, malgrat les aparences són valors de doble tall, la temptació estètica (cal evitar la cerca de resultats artístics, que sovint no és altra cosa que una escapatòria per compensar les frustracions).
- ⇒ Evitar buscar què han après els alumnes (aquesta voluntat sol amagar el desig de satisfacció del professor, que té, així, la impressió d'haver acomplert la seva tasca).

Tejerina (1994):

- ⇒ Estar disposat a l'acció i tenir àmpliament desenvolupada la seva capacitat de joc.

Almena i Butiñá (1995):

- ⇒ Estar plenament convençut de la bondat del joc teatral i del teatre.
- ⇒ Evitar exaltar-se i recriminar aïradament una actuació defectuosa.
- ⇒ Evitar deixar-se aclaparar per la manca de recursos.

Álvarez Novoa (1995):

- ⇒ Respectar l'absoluta llibertat d'expressió sense limitar.
- ⇒ No ensenyar. Deixar que cadascú faci els seus propis descobriments i en dedueixi les seves pròpies conclusions.
- ⇒ No obligar. Estimular la participació constant de l'alumne, sense forçar-lo a fer allò que no vol fer.
- ⇒ No explicar. Si algú considera que un exercici no li serveix per a res, és simplement perquè no li serveix per a res.
- ⇒ No profetitzar. Partir sempre de la realitat de la qual es ve i el moment en què s'està.
- ⇒ Saber que el seu prestigi només ha de dependre de la seva capacitat i entrega.

Bercebal (1995):

- ⇒ Atraure l'atenció sense caure en el 'vedetisme'.
- ⇒ Mantenir una actitud positiva, que facilita el canal de comunicació dels alumnes envers les nostres propostes.
- ⇒ Explotar els recursos que té cadascú (físics, mentals, socials...). Cal utilitzar-los pensant que són originals i sense pensar que tens defectes: les teves diferències són genials pel fet de ser úniques.
- ⇒ Ser desinhibit (ser capaç de ser conscients d'allò que ens costa fer i de fer-ho encara que ens costi).
- ⇒ Treballar al límit, exigint-nos el mateix que exigim als alumnes sense, però, posar en perill el grup i el seu treball.

Cervera 1996:

- ⇒ Ser honrat.
- ⇒ Ser seriós.
- ⇒ Ser respectuós amb la llibertat del nen dins les regles prefixades.

Laferrière (1996):

- ⇒ Ensenyar, o parlar del que ensenya, amb passió, sabent que es troba en situació de representació.
- ⇒ Transmetre el seu saber i el seu saber-fer amb rigor i flexibilitat
- ⇒ Permetre l'obertura a la marginalitat i a la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions: tenir plaer ensenyant, no témer innovar, provar coses diferents, arribar a transformar l'entorn, trobar una gratificació excedint-se en el treball.
- ⇒ Compondre amb els esdeveniments, atenent les diverses situacions (improvisació teatral i improvisació pedagògica).
- ⇒ Respectar l'autonomia i la creativitat de la persona.

Laferrière (1997):

- ⇒ Ser conscient de la composició del grup.
- ⇒ Aprendre a dosificar el saber, el saber-fer i el saber ser.
- ⇒ Saber instal·lar el plaer en el joc i en el treball per convertir-lo en una passió.
- ⇒ Saber compatibilitzar la flexibilitat i el rigor tant en el joc com en el treball, d'acord amb les conviccions personals.
- ⇒ Saber integrar les persones i els successos.
- ⇒ Saber que treballar en art dramàtic és: la repetició, la continuació, l'obstinació, la persistència, la negativa a cedir per arribar a una representació; l'ajuda, l'ajuda mútua, la complicitat, el descobriment, l'acceptació, fer l'ullet, la meravella i, després, el retorn al treball per arribar a una representació; és una barreja de: rigor i flexibilitat, còlera i tendresa, plaer i dolor, amor i odi, sofriment i alegria, deliri i bogeria, rialles i llàgrimes, cansament i energia, multitud i abandonament, amistat i refús; sovint això porta: a l'angoixa, al nerviosisme, a l'estrès, al desànim, a la por, a l'insomni, al temor, a la caiguda, al tremolor, a l'emoció, a l'aflicció, a l'esgarrifança, a l'abraçada.
- ⇒ Saber que ensenyar activitats dramàtiques de vegades és la feina més dura, més arrogant, més bruta, més fastigosa, més lletja. Però també és la més bonica, la més meravellosa, la més sensacional, magnífica.

Poveda (1998):

- ⇒ Saber que un professor conscient i coherent amb el seu petit grup d'alumnes pot tenir més impacte que moltes programacions i congressos.
- ⇒ Comprometre's a ajudar els alumnes a trobar el seu camí posant a la seva disposició totes les riqueses i adquisicions de la humanitat amb un respecte infinit envers la seva pròpia llibertat, en comptes d'entestar-se a portar els joves a les seves posicions.

Lázaro (1998):

- ⇒ Fugir de pràctiques dirigistes i gaudir amb la creativitat del grup.

Fuegel i Montoliu (2000):

- ⇒ Tenir una participació equilibrada.

- ⇒ Motivar, especialment, els alumnes que més necessiten una orientació adulta.
- ⇒ Afavorir el respecte mutu entre els participants i l'acceptació de les diferències d'opinió creant un clima d'afecte i de llibertat.
- ⇒ Recordar que la seva educació professional és tan important com la seva capacitat de donar i rebre afecte.
- ⇒ Ser comprensiu i tolerant.
- ⇒ Ser comunicatiu i expressiu.
- ⇒ Ser desinhibit corporalment.

Rogozinski (2001):

- ⇒ Substituir la pedagogia del patiment per la pedagogia del plaer.

Vilanova (2002):

- ⇒ Trobar un terme mitjà en la seva relació amb els alumnes fent-los sentir còmodes i, alhora, mantenint el seu paper de mestre o responsable.
- ⇒ Posar interès i responsabilitat en la seva feina.
- ⇒ Estar sempre obert a les idees dels alumnes, disposat a no prejutjar mai, a prendre riscos i sobretot ha de ser receptiu a tots i cadascun dels alumnes i als seus sentiments.
- ⇒ Ser flexible, capaç de negociar.

Arroyo (2003):

- ⇒ Valorar les aportacions i ocurrencies dels nens.
- ⇒ Suggestir quan calgui, sense dogmatitzar mai.
- ⇒ Considerar el drama com un acte comunicatiu.

Laferrrière (2003):

- ⇒ Participar en l'experiència.

Martin (2005):

- ⇒ Emprar una metodologia participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa, empàtica, sensibilitzadora, democratitzadora.

El quadre següent separa aquestes actituds, aquests valors, aquests trets de caràcter i la implicació del docent segons si són específics o no de la Dramatització.

**Quadre 36.** Actituds, valors, trets de caràcter i implicació del docent en Dramatització

<i>Específics</i>	<i>No específics</i>
<p><b>L'actitud participativa</b> <b>1976/2003</b></p> <p>Ser un més en el joc (1976) participant-hi amb prudència (1977) per realitzar amb entusiasme una coexperiència (1981) però no com un observador ostensible (1982); tenir amb els nens una relació creadora que el posi en situació de compartir l'alegria (1981, 1982), la seva tendència a la turbulència, rient amb ells sense estridències i contagiar convicció (1982, 1984), en situació de comprendre el pensament, de percebre els sentiments que volen expressar. Mantenir un comportament que el posi en situació d'àrbitre però que el deixi entrar en el joc com un igual (1986), amb la capacitat d'intervenir, o bé involuntàriament (la manera d'entrar a classe, de moure's o d'estar-se quiet) o de manera concertada, directa i explícita (1991) estant disposat a l'acció i tenint àmpliament desenvolupada la pròpia capacitat de joc (1994). Atraure l'atenció sense caure en el 'vedetisme' (1995), ser, com els alumnes, el veritable protagonista de "la festa de la lliure expressió a l'escola"(1997), però amb una participació equilibrada en l'experiència (2000, 2003). [4,20]</p>	<p><b>L'actitud participativa</b> <b>1963/1995</b></p> <p>Evitar sempre imposar al nen un criteri vàlid per a cada circumstància (1963), retirar la seva autoritat, no imposar, no obligar, no forçar (1968, 1973, 1974, 1980, 1984, 1990, 1995).</p> <p>Treballar en funció de l'alumne i no per al propi lluitament personal (1970).</p> <p>Estar disposat a aprendre sobre el nen i l'escola acceptant la inversió del seu paper habitual (1972, 1978, 1980, 1987), integrant-se en el grup (1973).</p> <p>Prendre decisions i assumir-ne la responsabilitat (1973). [4,95]</p>
<p><b>Els trets de caràcter</b> <b>1977/2000</b></p> <p>Tenir seguretat i discreció, respectar la intimitat i les propostes creatives (1977), ser desinhibit (1995) i conscient que, pel fet de ser adult, probablement té més inhibicions, prejudicis i dificultats que no pas els nens durant el joc (2000). Ser obstinat, persistent, còmplice, una barreja de rigor i flexibilitat, de còlera i tendresa, de plaer i dolor, d'amor i odi, de sofriment i alegria, de deliri i bojeria, de rialles i llàgrimes, de cansament i energia, d'amistat i refús (1997) [0,96]</p>	<p><b>Els trets de caràcter</b> <b>1970/1996</b></p> <p>Ser exigent en l'ordre i la neteja (1970).</p> <p>Ser capaç de donar respostes intuïtives (1973).</p> <p>Prestar més atenció a les actituds que a les persones o a l'acció (1973).</p> <p>Ser pràctic i ètic (1973), autocrític (1974), honrat i seriós (1981, 1996).</p> <p>Estar relaxat, expectant, natural, concentrat i alerta (1973).</p> <p>Ser un autèntic educador (1981), rigorós i flexible a l'hora de transmetre el seu saber i el seu saber-fer (1996). Tenir sentit de l'acollida, capacitat d'escoltar, sensibilitat, presència al davant de la gent i enfront de les situacions,</p>

	<p>aptitud per percebre les situacions i analitzar-les, aptitud per comprendre el significat dels fenòmens percebuts, aptitud per respondre al reflexos ràpids i segurs, capacitat d'observació (1991).</p> <p>Ser comunicatiu i expressiu (2000).</p> <p>Ser vital i fervorós, pacient, amable, ampli de mires, lúcid i serè (1981, 1987), i actuar amb equitat (1981), tenir tacte (1981, 1991).</p> <p>Ser capaç d'aportar als nens molta paciència i receptivitat sense fer demostracions de saviesa (1984).</p> <p>Evitar exaltar-se i recriminar airadament una actuació defectuosa i no deixar-se aclaparar per la manca de recursos (1995).</p> <p>Tenir la capacitat de donar i rebre afecte, tan important com la seva educació professional (2000). [5,40]</p>
<p><b>Els valors</b> <b>1977/1998</b></p> <p>Tenir com ideal l'espontaneïtat total de l'espectacle (1977), estimar realment el drama infantil i creure en ell (1978), estar plenament convençut de la bondat del joc teatral i del teatre (1995), la negativa a cedir per arribar a una representació; l'ajuda, l'ajuda mutua, el descobriment, l'acceptació, fer l'ullet, la meravella i, després, el retorn al treball per arribar a una representació; sovint això porta: a l'angoixa, al nerviosisme, a l'estrés, al desànim, a la por, a l'insomni, al temor, a la caiguda, al tremolor, a l'emoció, a l'aflicció, a l'esgarripança, a l'abraçada.; saber que ensenyar activitats dramàtiques de vegades és la feina més dura, més arrogant, més bruta, més fastigosa, més lletja. Però també la més bonica, la més meravellosa, la més sensacional, magnífica (1997). [0,88]</p>	<p><b>Els valors</b> <b>1963/2003</b></p> <p>Creure en la personalitat del nen (1963).</p> <p>Estar disponible pel que fa a l'ús i a la invenció de la intervenció destinada a fer aparèixer una relació comunitària, una consciència de les diferents problemàtiques objectives de la classe (1974).</p> <p>Treballar amb entusiasme, però sense excedir-se per no debilitar el procés educatiu en comptes de potenciar-lo (1968).</p> <p>Saber compatibilitzar la flexibilitat i el rigor tant en el joc com en el treball, d'acord amb les conviccions personals (1997).</p> <p>Mantenir una actitud que li permeti establir la sintonia amb tota la classe (1975, 1977) estant sempre obert a les idees dels alumnes, disposat a no prejutjar mai, a prendre riscos i sobretot ser receptiu als seus sentiments (2002).</p> <p>Ser respectuós amb la llibertat del nen dins les regles prefixades (1981, 1996), respectar l'absoluta llibertat d'expressió (1995), l'autonomia i la creativitat de la persona (1996).</p> <p>Recolzar els més febles i els marginats i suprimir les jerarquies en el grup (1979) o la seva concepció hieràtica (1991), permetre l'obertura a la marginalitat i a la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions (1996).</p>

	<p>Ser flexible, capaç de negociar (2002), suggerir quan calgui, sense dogmatitzar, valorar les aportacions i ocurrencies dels nens (2003). [6,56]</p>
<p><b>La implicació personal</b> <b>1980/1998</b></p> <p>Reconèixer-se amb una altra imatge de si mateix (1980), realitzar-se compartint i distribuïnt la seva vocació pedagògica entre el nen, l'escola, el teatre i l'art (1980) aprofitant l'oportunitat que se li ofereix per cultivar, alhora que la dels nens, la seva pròpia imaginació (1981) i la possibilitat que li brinda el joc dramàtic de fer més expressives i comprensibles les pròpies conductes, millorant la pròpia capacitat de donar i rebre (1998). Disfrutar amb la creativitat del grup (1988), tenir confiança en la capacitat expressiva del grup (1988).</p> <p>No obligar ningú a representar, ni tan sols per als companys (1980, 1990), no dir mai al nen com ha de representar, com s'ha de moure o com ha de declamar un text (1990). No explicar. Si algú considera que un exercici no li serveix per a res, és simplement perquè no li serveix (1995). Fugir de pràctiques dirigistes sense voler orientar o canalitzar l'activitat en una direcció que no correspon als desigs i a les legítimes pretensions del grup (1998), evitant la temptació terapèutica, la temptació ètica, la temptació estètica (1991). [2,28]</p>	<p><b>La implicació personal</b> <b>1972/2005</b></p> <p>Optar per una pedagogia activa (1972), participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa, empàtica, sensibilitzadora, democratitzadora (2005); substituir la pedagogia del patiment per la pedagogia del plaer (2001), mantenint una relació oberta, atenta, intuïtiva, una actitud flexible, divergent, creadora (1987), estant amb la classe, vivint amb ella (1988), conservant la pròpia personalitat i la pròpia condició d'adult (1990) sense profetitzar, partint sempre de la realitat (1995), fent que els alumnes se sentint còmodes i, alhora, mantenint el paper de mestre o responsable (2002).</p> <p>No comportar-se amb els alumnes com si fossin adults (1989), evitar la temptació de buscar què han après els alumnes, que sol amagar el desig de satisfacció del professor (1991); no ensenyar, deixar que cadascú faci els seus propis descobriments i en dedueixi les seves pròpies conclusions, sabent que el seu prestigi només ha de dependre de la seva capacitat i entrega (1995).</p> <p>Fer conviure en ell allò que fa com professió i allò que és com a persona (1980), qüestionant la manera com viu la seva relació amb la seva professió (1984).</p> <p>Tot i estar convençut del que es vol fer i perquè, posseir voluntat de modificació, d'experimentació, no tenir una seguretat total en el mètode utilitzat, no témer innovar, provar coses diferents, arribar a transformar l'entorn, trobar una gratificació excedint-se en el treball (1987, 1996) amb una atenció i una disponibilitat continua per provocar positivament el grup (1988, 1991), mantenint una actitud positiva, que faciliti els canals de comunicació (1995).</p> <p>Treballar al límit, exigint-se el mateix que s'exigeix als alumnes sense, però, posar en perill treball del grup, explotant els seus recursos físics, mentals, socials, pensant que són originals i que les seves diferències són</p>

	<p>genials pel fet de ser úniques (1995); posar interès i responsabilitat en la seva feina (2002).</p> <p>Ensenyar, o parlar del que ensenya, amb passió, sabent que es troba en situació de representació (1996), saber instal·lar el plaer en el joc i en el treball (1996) per convertir-lo en una passió (1997).</p> <p>Saber que un professor conscient i coherent amb el seu petit grup d'alumnes pot tenir més impacte que moltes programacions i congressos (1998).</p> <p>Comprometre's a ajudar els alumnes a trobar el seu camí posant a la seva disposició totes les riqueses i adquisicions de la humanitat amb un respecte infinit envers la seva pròpia llibertat, en comptes d'entestar-se a portar-los a les seves posicions (1998).</p> <p>Afavorir el respecte mutu entre els participants i l'acceptació de les diferències d'opinió creant un clima d'afecte i de llibertat. ser comprensiu i tolerant (2000).</p> <p>Motivar, especialment, els alumnes que més necessiten una orientació adulta (2000).</p> <p><b>[9,18]</b></p>
--	---



Aquest quadre ens permet constatar que:

1. La majoria de les proposicions no són específiques del docent en Dramatització i es podrien aplicar a tots els docents, sigui quina sigui la matèria que imparteixin, tant pel que fa a l'actitud participativa, com als valors ètico-pedagògics, als trets de caràcter i a la implicació personal. Per exemple: creure en la personalitat del nen; evitar imposar-li un criteri vàlid per a cada circumstància; ser exigent en l'ordre i la neteja, treballar en funció de l'alumne i no per al propi lluïment personal; prendre decisions i assumir-ne la responsabilitat, estar relaxat, expectant, natural, concentrat i alerta, ser pràctic i ètic; integrar-se en el grup; ser autocrític; establir la sintonia amb tota la classe; ser honrat i seriós, un autèntic educador; ser vital i fervorós, pacient, amable, ampli de mires, lúcid i serè; ser respectuós amb la llibertat del nen dins les pautes fixades, tenir tacte i actuar amb equitat; evitar la rutina; estar convençut del que es vol fer i perquè; posseir voluntat de modificació, d'experimentació; estar amb la classe, viure amb la classe més enllà de qualsevulla situació establerta; tenir una atenció i una disponibilitat contínua per provocar positivament el grup; evitar comportar-se amb els alumnes com si fossin adults, conservar la pròpia personalitat i la pròpia condició d'adult trobant un terme mitjà en la seva relació amb els alumnes fent-los sentir còmodes i, alhora, mantenint el paper de mestre o responsable; qüestionar la manera com viu la seva relació amb la seva professió; tenir les qualitats humanes de disponibilitat, sentit de l'acollida, capacitat d'escoltar, tacte, sensibilitat, presència al davant de la gent i enfront de les situacions.

2. Les proposicions sobre el perfil específic del docent són meres aplicacions de les no específiques al camp en Dramatització. De fet, a la primera columna del quadre no n'hi ha cap que no aparegui a la segona en termes pràcticament idèntics.

3. Tant les específiques com les no específiques es mantenen al llarg dels anys. No sembla haver-hi un canvi significatiu pel que fa al perfil del docent en Dramatització ni un plantejament renovador que l'alleugi de la sobrecàrrega a la qual està sotmès.

4. La qüestió dels valors, trets de caràcter, actitud participativa i implicació personal planteja el problema –que examinarem amb més detall a continuació– dels mecanismes formatius que els garanteixen. Per la seva mateixa naturalesa, més aviat sembla que responen a un perfil humà donat a priori, cosa que voldria dir en darrer terme que per a docència de Dramatització cal posseir determinades qualitats prèvies de difícil aprenentatge.

#### 4.4.4.5 La formació del docent

La formació del professorat capaç d'assegurar-li l'exercici de les seves funcions i la possessió de les competències i els valors apareix explícitament sota formulacions diverses en 23 autors. Les seves proposicions queden reflectides en el llistat següent, ordenat cronològicament:

Aymerich i Aymerich (1967):

- ⇒ El mestre s'ha d'omplir, perquè no es pot donar si no es té.

Cerda (1968):

- ⇒ El treball amb titelles exigeix fonamentalment pràctica i experiència.

Bernardo (1970):

- ⇒ El mestre que ha d'organitzar una activitat amb titelles es veu abocat al problema de la manca de fonts d'informació i de bibliografia, tant pel que fa a les tècniques com als texts que es poden utilitzar.

Parula (1977):

- ⇒ El docent no ha de saber ni psicodrama, ni expressió corporal, ni art dramàtic, ni història del teatre. Ara bé, com més gran sigui el seu cabal cognoscitiu en tots els àmbits, més grans seran les seves possibilitats pedagògiques.

Freudenreich (1979):

- ⇒ Per dirigir els jocs d'actuació cal capacitar-se en un curs especial a través de la pròpia experiència en el joc, a través de la reflexió d'aquesta experiència i a través d'informacions sobre la teoria d'aquests jocs. Dins un pla de formació, hi trobem el coneixement de tècniques importants (el canvi de papers, el relleu en els papers, la tècnica del doble, el mètode del mirall, el *feed-back*) i mètodes d'elaboració (reflexió i observació).

Eines i Matovani (1980):

- ⇒ Aprèn ensenyant.
- ⇒ Ha d'adquirir determinades habilitats actorals.

Finchelman (1981):

- ⇒ El mestre és de per si un actor nat, però això no vol dir que no necessiti una preparació especial. No li calen qualitats histriòniques ni aptituds físiques notables: li basta saber suggerir i alhora captar, valorar i acceptar els suggeriments dels alumnes. Més que un domini perfecte de les tècniques, l'educador ha de posseir sensibilitat, receptivitat i creativitat.

Blasich (1982):

- ⇒ La preparació de l'ensenyant-animador s'ha d'estendre a camps diversos, especialment al coneixement de la tècnica d'improvisació.

Tappolet (1982):

- ⇒ De la mateixa manera que el psicoanalista només es pot formar a través de la seva pròpia anàlisi, l'educador que treballa amb titelles només es pot formar a través de la seva pròpia vivència. En els dos casos, la didàctica ve després i reposa en l'experiència íntima. Per això ha de començar construint els seus propis titelles. Només després d'haver viscut profundament la fabricació d'un titella i d'haver-lo animat es pot pensar a transferir al nen allò que s'ha sentit.

#### Gili (1984):

- ⇒ Igual que el psicoanalista, el docent ha de passar per una experiència en la qual ell mateix jugui i experimenti des de 'dins' les possibilitats i els límits dels seus instruments.

#### Rodríguez (1986):

- ⇒ El tutor d'una classe és el professor més indicat per practicar la Dramatització. Això no descarta la participació d'altres professors i fins i tot la intervenció d'un especialista.

#### Blasich (1988):

- ⇒ La preparació de l'ensenyant-animador s'ha d'estendre a camps diversos, especialment al coneixement de la tècnica d'improvisació.

#### Hernández (1991):

- ⇒ Els mestres preocupats per la Dramatització més aviat ens hem format "a salto de mata", simultaniejant les lectures amb els cursos i la pràctica docent, per la manca absoluta de formació inicial i perquè en la formació permanent el model existent no era l'adequat.

#### Cervera (1991):

- ⇒ El mestre ha d'estendre la seva cultura dramàtica.

#### Cañas (1992):

- ⇒ El mestre pot treballar el teatre i la Dramatització encara que no sigui un professional de la matèria i tingui una escassa preparació sobre aquest art. Basta tenir dedicació, entrega, desigs d'experimentació i un compromís de formació. Ha d'assistir a cursets en la mesura que li sigui possible.

#### Tejerina (1994):

- ⇒ Desenvolupar els propis coneixements, les tècniques i les capacitats necessàries per guiar cada nen en el camí de la seva autorealització.

#### Poveda (1995):

- ⇒ No li cal ni una llarga formació, ni una documentació abundant, sinó només un esperit obert, creatiu, atent al nen, preparat per inventar respostes a les situacions pedagògiques que se li presenten.
- ⇒ Per desenvolupar les seves qualitats, el docent pot recórrer a la pràctica en cursos preparats amb aquesta finalitat, en congressos, encontres, seminaris, en l'associacionisme, en la tasca diària, com alumnes en cursos de Drama.

#### Motos (1996):

- ⇒ La formació inicial del professor en tècniques dramàtiques és mínima i són molt pocs els ensenyants amb capacitació, tant en el pla teòric com en el didàctic i pràctic. L'autoformació és el model predominant. Fins ara, s'ha basat en el voluntarisme i s'ha realitzat a costa del temps lliure dels professors i, en moltes ocasions, lluny de les vies institucionals.

### Laferrière (1996):

- ⇒ El coneixement de la teoria i les tècniques teatrals permet que la improvisació pedagògica i teatral superi els plantejaments d'una simple pedagogia de la situació on l'humor i l'atzar s'utilitzen com a únics mitjans d'actuació.
- ⇒ Els cursos de formació del mestre exigeixen la col·laboració del professor universitari docent i investigador, del professional del teatre amb coneixements tècnics i del professor o mestre amb una saviesa pragmàtica resultat de molts anys d'experiència en la pràctica docent de la dramatització o en tallers de teatre.
- ⇒ Quan l'art és considerat com una assignatura acadèmica, necessita la presència d'un especialista que ha d'estar format en cinc grans etapes que corresponen a tres sabers: saber, saber fer i saber ser:
  - Formació general de base: teoria i pràctica tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic (saber).
  - Adquisició de tècniques teatrals i de tècniques pedagògiques en relació amb la disciplina artística (saber fer tant la teoria com la pràctica).
  - Juxtaposició dels nous coneixements i experiències amb els que ja es tenien abans de començar (saber fer tant la teoria com la pràctica).
  - Improvisació, tant teatral com pedagògica, basada en les experiències i els coneixements (saber ser).
  - Creació del propi model d'intervenció per ensenyar l'art dramàtic (els tres sabers).

### Laferrière (1997):

- ⇒ Ha de comptar amb una sòlida formació de base en la seva disciplina i amb la capacitat de situar-la en relació amb els objectius generals de formació dels alumnes.

### Motos, Navarra, Palanca i Tejedo (1998):

- ⇒ La seva formació s'ha de basar en la conjunció de l'art i la pedagogia, de la teoria i de la pràctica, i en la conjunció de docents del món escolar, professional i universitari. Els cursos de formació del mestre exigeixen la col·laboració del professor universitari docent i investigador, del professional del teatre amb coneixements tècnics i del professor o mestre amb una saviesa pragmàtica resultat de molts anys d'experiència en la pràctica docent de la dramatització o en tallers de teatre. En la situació actual, les úniques vies possibles de formació passen necessàriament per les Escoles d'Expressió, cursos d'estiu, CEPs i, sobretot, cursos de postgrau.

### Morató et al. (2005):

- ⇒ En general, el professor no té (si no és per voluntat pròpia) una formació suficient per impartir la matèria.

Aquestes proposicions les podem dividir en tres grups:

#### **a. Les que tenen caràcter de diagnòstic.**

Són proposicions que denuncien el fet que el docent en Dramatització es troba desemparat des del punt de vista formatiu en l'exercici de les seves funcions i en l'aplicació de les seves competències. Tal com escriu Inés Hernández (1991: 11), "*los maestros preocupados por la Dramatización hemos hecho nuestra formación un poco a salto de mata (según la oferta) y, simultaneando las lecturas con los cursos y la*

*práctica docente. Esto ha sido así por una carencia absoluta de formación inicial y porque en la formación permanente el modelo existente era el del curso*”, afirmació que coincideix gairebé fil per randa amb la de Motos (1996: 32): “La formació inicial dels professors en tècniques dramàtiques és mínima, per la qual cosa són molt pocs els ensenyants amb capacitació, tant en el pla teòric com en el didàctic i pràctic”. L’autoformació és el model predominant. Fins ara, s’ha basat en el voluntarisme i s’ha realitzat a costa del temps lliure dels professors i, en moltes ocasions, lluny de les vies institucionals. Bernardo (1970) presenta un panorama encara pitjor per al docent que ha d’organitzar una activitat amb titelles perquè, a més a més, es veu abocat al problema de la manca de fonts d’informació i de bibliografia, tant pel que fa a les tècniques com als texts que es poden utilitzar.<sup>121</sup>

El diagnòstic no varia amb els anys. Morató et al. (2005: 18) segueixen afirmant que “*el profesorado en activo ha recibido poca o ninguna preparación o formación básica para impartir la materia*”. No és estrany, doncs, que el subtítol del seu llibre sigui *¡Socorro! ¡Me toca dar teatro!*

#### **b. Les que reclamen formacions específiques.**

De fet, tots els autors que han escrit llibres sobre Dramatització pretenen pal·liar aquestes mancances amb les seves aportacions. Alguns, però, al marge dels continguts de les seves obres, fan propostes més generals sobre la formació específica del docent. Freudenreich (1979), per exemple, demana que el docent es capaciti en un curs especial, a través de la pròpia experiència en el joc, que contempli el coneixement de tècniques importants (el canvi de papers, el relleu en els papers, la tècnica del doble, el mètode del mirall, el feed-back) i mètodes d’elaboració (reflexió i observació). Matovani (1980) suggereix que el docent adquireixi determinades habilitats actoral. Blasich (1982) proposa que la preparació de l’ensenyant-animador s’estengui a camps diversos, especialment al coneixement de la tècnica d’improvisació. Bercebal (1995), confiant poc en la possibilitat d’una formació reglada, aconsella l’assistència a cursos de Drama, a congressos, a encontres i a seminaris com a complement de la pràctica, així com promoure l’associacionisme.

---

<sup>121</sup> Bernardo escriu el seu llibre l’any 1970, quan la bibliografia sobre titelles és gairebé inexistent. De tota manera, la situació no s’ha modificat substancialment amb els anys. En tot el discurs sobre Dramatització, són molt pocs els títols que estan dedicats al teatre de titelles o d’ombres.

Laferrière (1996), especialista en pedagogia de les arts i arts de la pedagogia, és l'autor més explícit i exigent en aquest terreny. Per a ell, els cursos de formació del mestre exigeixen la col·laboració del professor universitari docent i investigador, del professional del teatre amb coneixements tècnics i del professor o mestre amb una saviesa pragmàtica resultat de molts anys d'experiència en la pràctica docent de la dramatització o en tallers de teatre. L'especialista –afegeix Laferrière– ha d'estar format en cinc grans etapes que corresponen a tres sabers: saber, saber fer i saber ser.<sup>122</sup> En definitiva, el docent en Dramatització ha de ser un artista-pedagog, un compost de dues figures que tenen en comú: 1. Ensenyen o parlen del que ensenyen amb passió. 2. Transmeten el seu saber i el saber fer amb rigor i flexibilitat. 3. Permeten l'obertura a la marginalitat i la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions. 4. Són fervents defensors de la improvisació pedagògica i teatral com metodologia de treball. 5. S'ensenyen mútuament un saber ser.

Tejedo (1997) reproduirà d'una manera gairebé literal aquestes proposicions assenyalant, però, que en la situació actual, les úniques vies possibles de formació passen necessàriament per les Escoles d'Expressió, cursos d'estiu, CEPs i, sobretot, cursos de postgrau.

Aquesta precarietat pel que fa a la planificació de la formació del docent és més sorprenent encara si recordem l'ampli i heterogeni ventall de coneixements que exigeix l'exercici de les seves funcions i, sobretot, de les seves competències. O potser, invertint l'ordre, es podria afirmar que aquesta extrema varietat és la causa primordial que ha impedit fins ara l'establiment d'un pla formatiu racional, si més no de mínims.

### **c. Les que postulen la no necessitat d'una formació específica.**

I potser també és la causa que altres proposicions presentin l'absència de formació específica com una característica i, fins i tot, una virtut pròpia de la Dramatització. Aymerich i Aymerich (1967) obren aquesta línia quan afirmen que “el mestre s'ha

---

<sup>122</sup> Formació general de base: teoria i pràctica tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic (saber).

. Adquisició de tècniques teatrals i de tècniques pedagògiques en relació amb la disciplina artística (saber fer tant la teoria com la pràctica).

. Juxtaposició dels nous coneixements i experiències amb els que ja es tenien abans de començar (saber fer tant la teoria com la pràctica).

. Improvisació, tant teatral com pedagògica, basada en les experiències i els coneixements (saber ser).

. Creació del propi model d'intervenció per ensenyar l'art dramàtic (els tres sabers).

d'omplir" sense especificar ni com ni de quina manera. En qualsevol cas, segons Parula (1977), el docent no ha de saber ni psicodrama, ni expressió corporal, ni art dramàtic, ni història del teatre. Rodríguez (1986) comparteix aquest punt de vista en afirmar que el tutor d'una classe (és a dir, un mestre especialitzat en qualsevol altra matèria) és el professor més indicat per practicar la Dramatització, sense descartar, això sí, la intervenció, si cal, d'un especialista. Cañas (1992) ho confirma: el mestre pot treballar el teatre i la Dramatització encara que no sigui un professional de la matèria i tingui una escassa preparació sobre aquest art. Basta tenir dedicació, entrega, desigs d'experimentació i un compromís de formació, encara que també ha d'assistir a cursets en la mesura que li sigui possible. Poveda (1995) hi està d'acord: al docent, no li cal ni una llarga formació, ni una documentació abundant, sinó només un esperit obert, creatiu, atent al nen, preparat per inventar respostes a les situacions pedagògiques que se li presenten.

De fet, la idea dominant la formulen Eines i Mantovani (1980), per als quals el docent en Dramatització "aprèn ensenyant": la pràctica i l'experiència és el gran i únic recurs formatiu, tal com havia dit Cerda (1968) en referir-se al teatre de titelles. Tappolet (1982) introdueix un símil que és alguna cosa més que una matisació: l'experiència no és una suma d'experiències, sinó una vivència:

"De la misma manera que el psicoanalista sólo se puede formar a través de su propio análisis, el educador que trabaja con títeres sólo se puede formar a través de su propia vivencia. En ambos casos, la didáctica viene después y reposa en la experiencia íntima. Por esto ha de empezar construyendo sus propios títeres. Sólo después de haber vivido profundamente la fabricación de un títere y de haberlo animado se puede pensar en transferir al niño lo que se ha sentido." (Tappolet, 1982: 116)

Un any més tard, Gili (1984: 66) estendrà aquesta idea psicoanalítica a la Dramatització en general: *"Igual que el psicoanalista, el docente ha de pasar por una experiencia en la cual él mismo juegue y experimente desde 'dentro' las posibilidades y los límites de sus instrumentos"*.

Aquesta defensa de la 'no-formació' del docent caracteritza singularment el discurs sobre la Dramatització (o si més no una part important d'aquest discurs) i és impensable trobar-la en altres camps de la didàctica. Sigui com sigui, els tres posicionaments que hem ressenyat sobre la formació es mantenen al llarg del temps sense que es pugui detectar un decantament significatiu cap a una d'elles.





## **5 CONCLUSIONS**

---



## 5.1 SOBRE EL REREFONS TEATRAL DOMINANT

En descriure les característiques del teatre convencional a l'escola, la gran majoria dels autors es refereixen, implícitament o explícita, a un model determinat del teatre. Aquest model és el de l'escena adulta i professional, cosa que no resulta sorprenent quan es tracta de delimitar el territori propi de la Dramatització per relació d'oposició amb el teatre en general. Resulta més sorprenent, en canvi, que aquesta tasca comparativa estigui presidida –amb escasses excepcions– per la convicció que en aquest teatre només existeix **una sola** pràctica, sense contemplar la complexitat d'un art dramàtic que històricament s'ha caracteritzat per l'ampliació constant dels seus límits i dels seus recursos expressius. No tenir-ho en compte, condueix forçosament a simplificacions i a mitges veritats. Per exemple, no és exacte afirmar:

- Que al teatre actors i espectadors estiguin sempre diferenciats i dividits (Tejerina, 1992, 1994). Aquesta divisió la va trencar, a finals del segle XVIII, Johann L. Tieck amb *El gat amb botes* (1796), una obra pre-romàntica on els actors ja es barrejaven amb el públic. D'altra banda, la no definició deliberada de l'espai escènic i de l'espai teatral ha donat lloc posteriorment a pràctiques avantguardistes com la performance, el happening, el teatre al carrer o el 'teatre invisible' d'Augusto Boal.
- Que el teatre es representa a l'escenari –se suposa que 'a la italiana'– (Cañas, 1984, 1992, 1993, 1996; Muñoz, 1994; Tejerina, 1992, 1994). Ben al contrari, el teatre contemporani, ja des dels anys seixanta del segle passat, es caracteritza per una cerca constant de nous espais, oberts o tancats: el carrer, fàbriques, magatzems, porteries d'edificis, estacions de metro, aparadors de botigues, esglésies, zoos.
- Que el director d'escena sigui un mer coordinador. Les seves veritables funcions, des de finals del segle XIX, són d'ordre artístic i creatiu, i no merament ordenadores o organitzadores, tal com afirma –per exemple– Tejerina (1992, 1994).

- Que el teatre sempre es proposa com objectiu la representació espectacular (Eines i Mantovani 1980; Tejerina, 1994) i que interressi més el resultat artístic que el procés (Tejerina, 1992, 1994). Les experiències de Grotowski (especialment les de la darrera època a la població toscana de Pontedera), les d'Eugenio Barba a l'Odin Teatret, les del Teatre de l'Oprimat d'Augusto Boal i totes les pràctiques dels anomenats 'work in progress' contradiuen aquesta afirmació.
- Que, al teatre, l'escenografia i el vestuari siguin plantejats pel director (Cañas, 1992). No solament en un passat no gaire llunyà (almenys fins a meitats del segle XX) eren els actors els qui aportaven (i pagaven) el seu vestuari, sinó que molts directors actuals consideren que el disseny i realització del vestuari és una responsabilitat de l'actor-creador, lligada a la concepció global del personatge que interpreta. D'altra banda, sembla haver-hi un oblit generalitzat del fet que a les darreries del segle XX el teatre occidental va viure una època que va ser considerada com la de la 'dictadura de l'escenògraf', un professional de vegades més decisiu encara que el director d'escena tant pel que fa a l'estètica com al sentit de l'espectacle.
- Laferrière (1997: 65), per demostrar la connexió d'unes suposades formes primigènies del teatre amb la Dramatització (on la separació entre actors i públic es dil·lueix), afirma que “[entre los romanos y los griegos] no había separación entre la escena y la sala, los actores y los espectadores se reunían en el mismo lugar y tampoco existía distinción social entre actores y espectadores”. Es tracta d'una afirmació tan insòlita i injustificada històricament que només la podem entendre –sobretot venint d'un autor culte i amb estudis de nivell universitari– per un intent de justificar, a qualsevol preu, la 'puresa' de la Dramatització, la seva vinculació als orígens de l'art escènic.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Naturalment, a Grècia i a Roma –com avui– actors i espectadors es reunien al mateix lloc: el teatre; ara bé, la separació de l'espai del públic (la cavea) i l'espai dels actors (orquestra) era nítida i la seva frontera no s'infringia mai. D'altra banda, no hi ha cap fonament per afirmar que no existien distincions socials entre el públic: tant a Grècia com a Roma, els espectadors nobles ocupaven la primera fila, amb seients sovint dotats de respallers. Tampoc no té el menor fonament històric afirmar que “remontándonos al

- No és veritat que al segle XX assistim, com cita Cutillas (2005: 67), “a la llegada de los directores escénicos, que darán otro sentido al trabajo teatral”. Aquesta arribada es produeix al segle XIX, amb els Meiningen (1887) i amb Brahm, fundador de la Freie Büchne (1889) a Alemanya, amb André Antoine, fundador del Théâtre Libre (1887) a França, i amb Grein, creador de l'Independent Theatre Society (1891) a Anglaterra.<sup>124</sup>

Deixant de banda aquestes i altres inexactituds<sup>125</sup> (que no tindrien massa rellevància si no fos que, per oposició, contribueixen a configurar el camp de la Dramatització sobre un punt de referència com a mínim parcial), la presència de referents tradicionals la trobem en diversos camps:

### 5.1.1 Pel que fa al concepte de text

Una de les característiques de la teoria de la Dramatització és l'aparició del terme “guió”, introduït per Lequeux el 1977 i que també adopten Rodríguez (1986), Renoult et al. (1986), González (1987), Muñoz (1994), Tejerina (1994), Carballo (1995), Hernández (1995), Arteaga et al. (1997) i Laferrière i Motos (2003). És un terme òbviament manllevat al cinema, que vol ser més modern i culturalment més correcte que no pas ‘obra’ –oblidant, potser, que el guió cinematogràfic és molt més constrictiu que l’obra teatral– i que té sobretot la categoria d’eufemisme. No agafa el sentit del *canovaccio* de la commedia dell’arte, és a dir, d’esquema d’accions sense diàlegs que configuren una trama.<sup>126</sup> De fet, al darrera del text (s’anomeni ‘guió’ o ‘obra’) s’hi segueix amagant una visió dramaturgic que respon als canons clàssics (els

---

origen de la historia del teatro, podemos decir que el teatro es una diversión colectiva, ante todo, para un público joven” (1997: 66). Què vol dir “joven” en aquell moment, en aquella societat?

<sup>124</sup> Que Shakespeare ja assumia la major part de les funcions del director d’escena actual sembla indiscutible. A Espanya també ho va fer Calderón de la Barca, a qui Juan Antonio Hormigón (2000) qualifica de “protodirector”.

<sup>125</sup> O, si més no, asseveracions del tot discutibles. Per exemple, Diderot no “negava als comedians una cosa tan important com la condició artística”, tal com assegura Cañas (1992: 147), sinó que més aviat va fer tot el contrari quan, a *La paradoxa de l’actor*, afirma que l’actriu La Clairon en sabia més que el dramaturg Voltaire perquè “el seu model ideal era molt superior al model ideal que el poeta s’havia format quan escrivia” (Casas, 1986: 56). També és discutible que el teatre èpic de Brecht i de Piscator sigui un “estilo de la puesta en escena”, segons Cervera (1996: 142-143), i no un punt de vista filosòfic i dramaturgic radicalment diferent que dona lloc a unes formes escèniques i estilístiques distintes. O que el Mím sigui un “art autònom” i no un nou estil de Teatre, en opinió de Antón Font (1974: 11).

<sup>126</sup> Només Elola (1989), Cañas (1992) i Tejerina (1994) l’utilitzen en aquest sentit.

del Segle d'Or espanyol, els del Gran Segle francès i els de la 'pièce bien faite' del segle XIX) i que divideix la trama en plantejament, nus i desenllaç, tres moments que, d'altra banda, no sempre apareixen ben definits. Parafresejant a Laguna (1995), per exemple, afirma que el plantejament presenta les dades (situació de partida, personatges, lloc i temps, etc.) que ens permetran entendre l'acció; el nus és l'eix de la pròpia acció, el desenvolupament dels conflictes, allò que passa; el desenllaç, com el seu nom indica, representa el final de l'acció. Cervera (1996: 59), el mateix any, adopta gairebé fil per randa aquestes definicions quan, en referir-se a les parts del text dramàtic, afirma que "el planteamiento implica la presentación de las partes que intervienen en el hecho", que "el nudo es el mismo hecho que se desarrolla" i que "el desenlace consiste en cómo termina el hecho". Fuegel i Montoliu (2000: 86) afirmen que "tanto el tema como el argumento son elementos del planteamiento, nudo y desenlace", encara que estableix una matisació: "están tan íntimamente relacionados, que resulta difícil analizarlos separadamente".<sup>127</sup> Altres autors estableixen més divisions del text. Mantovani (1980) en proposa una, manllevada de Claude Pierre Chavanon (*Le théâtre pour enfants*, 1974), segons la qual una estructura dramàtica té quatre temps:

"a) El primer tiempo presenta un hecho. Establece un problema que se plantea cuando comienza la obra o es anterior. b) En el segundo tiempo aparece la toma de decisión de los personajes que los obligará a desplazarse en el tiempo y en el espacio. c) El tercero plantea las diferentes aventuras que aceleran, retardan o suspenden la acción. d) El cuarto es el descubrimiento de la solución que produce un final feliz". (Mantovani, 1980: 104)

Rooyackers (2007: 32) afirma que "una historia consta de cinco partes: la introducción, el acercamiento a la verdadera historia, la trama,<sup>128</sup> el acercamiento hacia la resolución, la conclusión".

---

<sup>127</sup> Aquestes definicions contrasten amb les que dona Patrice Pavis al seu *Diccionario del Teatro* (1998), extremadament clares i precises: "El nudo es el conjunto de los conflictos que bloquean la acción" (p. 313). "El desenlace es el episodio de la comedia o de la tragedia que elimina definitivamente los conflictos y los obstáculos" (p. 124).

<sup>128</sup> És tracta, sens dubte, d'un error de traducció. És impossible que l'autor consideri que la trama és una part del text. Sens dubte devia voler dir 'el conflicte' o 'el nus'.

Malgrat aquestes variants, l'esquema dramaturgic bàsic dominant és idèntic al que propugna la dramaturgia clàssica, ignorant altres concepcions del text –per exemple, la del teatre-document, la del teatre dadà, la del teatre surrealista i, en general, totes les formes de text no convencional proposades per les avantguardes teatrals del segle XX.

La persistència d'una idea convencional del text dramàtic la trobem en l'ús molt freqüent de dos termes que caracteritzen aquesta idea:

- *Obra*: Bagalio (1944), Cerda (1968), Bernardo (1970), Puig (1974), Bartolucci (1975), Eines i Mantovani (1980), Finchelman (1981), Vallon (1984), Cañas (1992), Renoult et al. (1994), Carballo (1995), Hernández (1995), Laguna (1995), Soriano (1997), Poveda (1998), Arroyo (1999), Rogozinski (2001), Morató et al. (2005).
- *Personatge*: Bagalio (1944), Cerda (1968), Bernardo (1970), Delgado i Vilanova (1973), Soriano (1977), Eines i Mantovani (1980), Faure i Lascar (1981), Gili (1984), Vallon (1984), Cubedo i Sirera (1989), Alza (1990), Cañas (1992).

Encara hi podríem afegir *Assaig* (Sala, 1917; Slade, 1978; Motos i Tejedo, 1987; Cubedo i Sirera, 1989; Alza, 1990; Cañas, 1992; Muñoz, 1994; Almena i Butiñá, 1995, Álvarez-Novoa, 1995; Carballo, 1995), en la mesura que els autors implícitament es refereixen a l'assaig d'una obra, i *Declamació* (Cervera, 1981; Almena i Butiñá 1995), un concepte també històricament associat al d'obra.

### 5.1.2 Pel fa al concepte d'espai escènic

En la gairebé absoluta majoria dels autors estudiats, es considera que l'espai per a la Dramatització ha de ser ampli (un gimnàs, un pati) i que l'aula també pot ser un lloc adequat sempre que s'eliminin prèviament els obstacles mobiliaris. Tot i així, en l'imaginari dels teòrics de la Dramatització sempre hi ha una sala a la italiana (la del Gran Teatre del Liceu, la del TNC, la de la Comédie Française, la de la Scala de Milano), amb un escenari dotat de telar, cametes i una mínima dotació luminotècnica (o no tan mínima si es propugna el teatre negre), un escenari on els actors faran una interpretació pretesament 'realista', a partir de la qual –segons Mantovani (1984: 46)– es poden explicar els diversos estils teatrals, proposant-ne –això sí– d'altres més imaginatius. Aquest imaginari anacrònic encara es fa més evident quan constatem que



Álvarez-Novoa (1995: 12), en inventariar el mobiliari necessari per a les pràctiques de Dramatització, afirma que cal tenir “una mesa y cuatro sillas; una cama; si es posible, un tresillo o, al menos, dos butaquitas”; i com utilleria, "platos, vasos, cubiertos, ceniceros, mantel i faldes camilla, colchón, almohade y ropa de cama. Libros, revistas, periódicos, cartas, papeles, bolígrafos. Un jarrón, flores artificiales. Bastones, máscaras i caretas, gafas, un teléfono”, utensilis que fan pensar que l'acció teatral sempre té lloc en espais tancats, eminentment domèstics, i mai a l'aire lliure o en un món imaginari on el concepte de tancat/obert no tingui cap rellevància.

La il·lustració que Manuel Muñoz (1994: 25) inclou al seu llibre és del tot reveladora: hi veiem la reproducció exacta d'un escenari a la italiana amb elements que ni tan sols aquest tipus de teatre conservava quan el llibre va ser publicat, com per exemple, els llums de bateria. Altres autors participen d'aquest mateix imaginari. Mantovani, per exemple, té present aquest escenari, com a nucli central del seu imaginari teatral, quan afirma que el mestre, en la seva funció de director, ha de “conocer los distintos espacios escénicos partiendo del teatro a la ‘italiana’ (1984: 46). O Xavier Blanch (1997: 132) quan explica que qui exerceix la tasca de director “debe pensar cómo se moverán los actores; donde se colocarán en cada situación, en que los muebles y la decoración no impidan la circulación; por dónde entrarán y por dónde saldrán. Procurará que los actores no den nunca la espalda al público; que, si tienen una conversación, estén en el mismo plano”.<sup>129</sup> O Morató, et al. (2005: 36) quan afirmen que “cal treballar molt l'espai dramàtic, les entrades i sortides del personatges, les parts de l'escenari i el pànic escènic, així com l'acostament al prosceni”, una proposició que només té sentit si s'està pensant en un teatre a la italiana. Així mateix, quan Finchelman (1981: 22) diu que per a l'expressió dramàtica es necessiten “algunos trastos para acondicionar el espacio escénico”, està adoptant com a referència un teatre convencional, l'únic lloc on el concepte d'espai escènic, per oposició a l'espai global de l'edifici teatral, té alguna mena de sentit. D'una altra manera, Cervera (1991: 140) incideix en la mateixa forma de pensament teatral convencional quan associa

---

<sup>129</sup> Són paraules que semblen calcades de les *Regles per als actors* de Goethe (1803), unes regles que magnifiquen la frontalitat escènica pròpia –encara avui– del teatre a la italiana, ignorant que Denis Diderot, uns quants anys abans, ja havia proposat la instauració de l'anomenada ‘quarta paret’ que contempla la possibilitat de veure l'espectacle com si l'escenari no tingués boca (Goethe, 2012).

l'escenografia amb la pintura, oblidant que ja aleshores la pràctica escenogràfica havia superat la idea del 'decorat pintat'.

La dependència identitària de la Dramatització respecte al teatre la podem detectar en l'adopció generalitzada del lèxic teatral convencional. Una lectura acurada de les fitxes que presentem en el document annex, ens permet constatar la presència al llarg dels anys dels termes següents, relacionats amb el lloc i la preparació de la representació:

- *Decorats*: Sala (1917), Puig i Serrat (1972), Dobbelaere i Saragoussi (1974), Cubedo i Sirera (1989), Muñoz (1994), Arroyo (2003), Morató et al. (2005).
- *Direcció/Director*: Puig (1974), Mantovani (1984), Cassanelli (1988), Cubedo i Sirera (1989), Cañas (1992), Almena i Butiñá (1995), Álvarez-Novoa (1995), Tejedo (1996), Poveda (1998), Laferrière i Motos (2003).
- *Escenari*: Rodríguez (1986), Bagalio (1944), Almena i Butiñá (1995), Álvarez-Novoa (1995), Tejedo (1996), Vilanova (2002), Morató (2005).
- *Improvisació*: Chancerel (1961), Small (1962), Delgado i Vilanova (1973), Puig (1974), Faure i Lascar (1979), Blasich (1982), Cañas (1984), Rodríguez (1986), Motos i Tejedo (1987), González (1987), García Fernández (1988), Elola (1989), Alza (1990), Serrat (1990), Cañas (1992), Couto et al. (1992), Tejerina (1994), Renoult (1994), Almena i Butiñá (1995), Bartolucci (1995), Bercebal (1995), Carballo (1995), Laguna (1995), Poveda (1995), McGuinness et al. (1996), Laferrière (1996, 1997, 2003), Arteaga et al. (1997), Lázaro (1998), Poveda (1998), Rogozinski (2001), Arroyo (2003), Laferrière i Motos (2003).
- *Marques de moviments*: Almena i Butiñá (1995).
- *Prosceni*: Morató, et al (2005).

Tal com es pot comprovar, l'ús d'aquests termes<sup>130</sup> es manté al llarg dels anys d'una manera que, forçosament, hem de considerar significativa. Sembla confirmar-se, en tot cas, aquesta afirmació de Tejerina:

---

<sup>130</sup> El paradigma d'aquesta dependència al teatre tradicional és Mario Halley (1996: 17-37): introdueix al seu vocabulari bàsic termes com "bambalinas", "bolo", "cachet", "claque", "comparsa" ("actores de menor cuantía cuyo papel es hacer número"), "dama joven" ("en las partes que contienen romances o conflictos sentimentales o pasionales, la parte femenina del idilio o de los conflictos"), "actor cómico" ("dúctil"), "actor dramático" ("sensible y permeable a las emociones"), "actor característico" ("con una 'capacidad de mentir' superlativa), "galán" o "actor romántico" (con "apostura"), "derecho de autor", "diva", "elenco", "estreno", "maquinista", "mecenas", "mutis", "pataleo", "recitar", "taquillaje", tots ells referits a una tradició obsoleta en el món teatral i sense cap relació amb la pràctica del teatre a l'escola. Encara més, aconsella que cada actor copiï "solamente los parlamentos que le corresponde memorizar y decir [...] y anote el pie" (1996: 47), és dir, treballi amb allò que anys enrere rebia el nom de *caudal* i que impedia que els actors tinguessin una visió completa del text.

“De hecho, subsiste con relativa fuerza un planteamiento y una práctica escolar en la que se mantiene una clara dependencia del juego dramático respecto al teatro. No se concibe de manera autónoma, sino como una etapa de preparación previa al teatro; muchas de sus propuestas se orientan hacia la comunicación artística y la formación actoral y se sigue buscando, a pesar de la frustración y del sentimiento de fracaso de tantas generaciones de niños, la preparación de pequeños ‘artistas’ frente al desarrollo personal y la satisfacción de sus verdaderas necesidades expresivas.” (Tejerina, 1999: s. p.)<sup>131</sup>

A aquest diagnòstic, caldria afegir-ne un altre: el punt de referència de la Dramatització no sols és un model estrictament teatral, sinó un model molt proper al 'drama burgès' decimonònic.

---

<sup>131</sup> Tejerina, I. (1999). *El juego dramático en la educación primaria. Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 33-44. Tomado el 16 de marzo de 2015 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm04g1>

## 5.2 SOBRE EL REREFONS PEDAGÒGIC DOMINANT

La major part del llibres sobre Dramatització, fins i tot els més recents, estan escrits sota els pressupòsits de la nova pedagogia que s'obre pas als països occidentals durant els anys seixanta i setanta del segle passat, presidida per les figures de Piaget, Freire i Freinet. Les al·lusions explícites a aquest punt de vista pedagògic apareixen pràcticament des bon començament (1972) i es mantenen al llarg dels anys (1987, 1988, 1990, 1995, 2001, 2002, 2005), deixant de banda la constant presència implícita d'elements que li són propis. Firpo (1974) és del tot explícit en aquest sentit: l'ensenyament del teatre a l'escola ha de recollir principalment la teoria del joc infantil, d'acord amb Piaget.

En el marc d'aquesta pedagogia,<sup>132</sup> el discurs sobre la Dramatització predica, pràcticament sense excepcions, la necessitat de ressituar el nen en un ambient de llibertat gairebé absoluta<sup>133</sup> a fi de potenciar –més que no pas la capacitat d'assimilar pautes de conducta establertes– la seva espontaneïtat, la seva creativitat, el seu plaer i en alguns casos la "naturalitat". Del 1972 al 2005, el terme “creativitat” apareix en almenys 42 de les obres examinades; el d’”espontaneïtat” en almenys 21, des del 1973 al 2000; i el de “llibertat” en almenys 18 llibres des del 1967 al 2000. Així doncs, per la seva permanència al llarg dels anys, “creativitat”, “espontaneïtat” i “llibertat” es converteixen en les veritables ‘paraules clau’ de la Dramatització.

Ara bé, aquests conceptes tan indefinits i ambigus gairebé sempre són utilitzats sense una prèvia delimitació del seu significat i del seu abast. Sovint es confon la llibertat amb l'espontaneïtat; és el cas, per exemple, d'Elola (1989) quan parla que la Dramatització genera un ritme lliure, creat espontàniament pels actors (oblidant que els nens, a l'hora de crear ritmes, solen reproduir els que estan més de moda); o de Tejerina (1994), quan defensa el teatre a l'escola perquè afavoreix la "creació d'un

<sup>132</sup> Ens ha semblat innecessari incloure un apartat específic sobre els orígens i desenvolupament de la Pedagogia Activa, un terme suficientment conegut i contextualitzat com per acollir les consideracions que exposem a continuació.

<sup>133</sup> O absoluta, segons Álvarez-Novoa (1995), referint-se –en contra del que estipulen les constitucions democràtiques– a la llibertat d'expressió. “Respectar l'absoluta llibertat d'expressió” és el primer punt del pentàleg del docent en Dramatització.

pensament lliure i espontani" sense especificar en què consisteix aquesta mena de pensament, ni quines maneres tenim per detectar-lo. Carme i Maria Aymerich (1974b: 29) dediquen un capítol sencer a la imaginació partint de la base que "el nen és un ésser imaginatiu", però sense arribar a definir mai aquesta facultat humana ni precisar quines diferències hi ha entre la imaginació infantil i l'adult.

Aquesta idealització de la llibertat i, amb ella, la de l'espontaneïtat creadora –la del bon salvatge de Rousseau– comporta un refús radical de qualsevol comportament pedagògic que pugui ser associat a l'autoritat o a l'autoritarisme o que pugui reprimir l'espontaneïtat de l'alumne. "Al nen –diu Lucía González (1987: 105)– no se l'ha d'obligar mai a fer allò que no desitja,<sup>134</sup> i menys en la Dramatització, perquè el seu transfons és molt més important que el simple joc". Es tracta, com proposa Mantovani (1980) de trencar amb l'autoritarisme de l'adult sobre l'assignació dels personatges i els textos memorístics sense deixar participar als infants i, per tant, limitant la seva capacitat creativa. Sota formulacions diverses, comparteixen explícitament aquest punt de vista Puig (1972 i 1974), Firpo (1974), Vallon (1984), González (1987), Blasich (1988), Serrat (1990), Álvarez-Novoa (1995) i Lázaro (1998). Molts altres autors ho fan d'una manera implícita.

D'aquí a una concepció 'assembleària' de la didàctica de la Dramatització només hi ha un pas. Cañas (1993) proposa distribuir entre els alumnes els papers d'una dramatització mitjançant "eleccions democràtiques" i presenta l'expressió dramàtica com "alternativa alliberadora". I afegeix: "Si el nen no ha après a expressar tota la càrrega de 'coses noves' que porta a dins, arribaran els refusos, la transgressió de les prohibicions, el desarrelament... possiblement l'automarginació" (Cañas, 1996: 56). Mantovani (1980: 129), tot i la seva posició enraonada i 'realista' pel que fa a la pedagogia, ens parla de les experiències d'animació teatral a l'escola com unes pràctiques que "*intentan llevar un hálito de espontaneidad y vitalidad a las clases-prisiones. Pretenden interrumpir la colonización cultural que los adultos efectúan sobre los niños e incentivarlos para que vayan descubriendo su propia cultura*". Alasjärvi (1986: 54) es pregunta, donant la resposta per afirmativa: "Els nostres jocs preferits ¿no ens ofereixen potser un alliberament de la tirania monopolista de la màquina social?". I Cassanelli (1988) encara va més lluny i comenta que el gest infantil pot esdevenir

---

<sup>134</sup> Ni tan sols anar al teatre abans dels 12 o 13 anys, afegeix l'autora.

revolucionari si se'l valoritza dins d'un context pràctic socialitzador. Firpo ho confirma: en facilitar l'expressió emocional i la espontaneïtat –diu–, el nen s'allibera dels motlles rígids que imposa la institució escolar. Gili (1984) afirma que la presència sistemàtica del joc dramàtic a l'escola no significa només la introducció d'una nova tècnica, sinó la possibilitat real d'ajudar a modificar el conjunt del sistema tradicional del vincle docent-alumne, per investigar –jugant– diverses problemàtiques que afecten quotidianament aquest vincle gràcies a la possibilitat de l'intercanvi de rols, la possibilitat de posar-se en el lloc de l'altre i, més enllà de l'esforç merament discursiu, de comprendre en profunditat quines coses li passen. Tejerina (1994) és igualment contundent: la Dramatització no és una mera proposta didàctica formal destinada a substituir mètodes obsolets del teatre a l'escola, sinó que exigeix una profunda renovació educativa, una escola diferent i un nou mestre. Una escola que no impulsi en les altres esferes, o si més no accepti la creació espontània, la insubmissió enfront de les conductes autoritàries o el refús a les rigideses del sistema educatiu, no pot abordar aquesta proposta o està destinada a traïr el seu significat alliberador.

Aquesta visió idealista de la llibertat, de la imaginació i de la revolució, no sols és el rerefons de moltes de les teoritzacions sobre la Dramatització, sinó que troba en ella la seva màxima expressió. La Dramatització apareix com el regne de l'espontaneïtat creativa amb un elevat grau de capacitat revolucionària o, si més no, transformadora.

Crida l'atenció el fet que aquest terme –l'espontaneïtat– ocupi un lloc tan important en el discurs sobre la Dramatització (el trobem, almenys, en 21 dels llibres examinats) i que, en canvi, no sigui mai sotmès a un judici crític i que ni tan sols sigui mínimament definit: se suposa que tothom sap –espontàniament– en què consisteix l'espontaneïtat. Només Dobbelaere i Saragoussi (1974) dediquen un capítol del seu llibre a aquesta qüestió primordial. Assumint les teories de Henri Bergson (1859-1941) –per a qui l'espontaneïtat és l'habilitat de fer néixer una idea i traduir-la ràpidament en acte– i de Jacob Levy Moreno (1892-1974), els dos autors francesos estableixen les condicions de l'espontaneïtat, que segons ells són la confiança (en el lloc, en l'animador, en el grup, en l'activitat, en un mateix), l'honradesa i la llibertat, encara que, alguns dels exercicis que proposen semblen més destinats a desenvolupar la imaginació que l'espontaneïtat pròpiament dita.

La prevalença dels principis de la pedagogia activa –o que se li atribueixen– es fa visible en la majoria dels autors: el docent ha de ser participatiu, ha de tenir amb els nens una relació creadora, ha de realitzar amb entusiasme una cooexperiència, ha d'entrar en el joc com un igual; ha de ser desinhibit (sabent que pel fet de ser adult és més inhibit que els nens), ha de respectar la intimitat i les propostes creatives.

### **5.2.1 De la pedagogia activa a la mitificació de la improvisació**

No és estrany, doncs, que una gran majoria d'autors (35) presentin la improvisació com el procediment més adient des d'una concepció pedagògica de la Dramatització que valora, per damunt de tot, la llibertat de l'alumne, inclosa la d'expressió sense traves de cap mena, l'espontaneïtat i la imaginació.

La proposen com a procediment els autors següents: Chancerel (1961), Small (1962), Delgado i Vilanova (1972), Puig i Serrat (1972), Delgado i Vilanova (1973), Dobbelaere i Saragoussi (1974), Puig (1974), Faure i Lascar (1981), Finchelman (1981), Blasich (1982), Rodríguez (1986), González (1987), Motos i Tejedó (1987), Cubedo (1989), Couto, Lapedeira i Vieites (1992), Renault et al. (1994), Tejerina (1994), Carballo (1995), Laguna (1995), Poveda (1995), McGinness, Puig i Vernet (1996), Tejedó (1997), Lázaro (1998), Motos, Navarro, Palanca i Tejedó (1998), Poveda (1998), Vilanova (2002), Arroyo (2003). Dos autors (Arteaga et al., 1997; Laferrière, 1997) proposen una variant anomenada “match d'improvisació” en la qual diversos equips competeixen fent breus improvisacions subjectes a unes regles predeterminades.

Per tal d'exposar sintèticament la posició general sobre la improvisació, val la pena reproduir la descripció dels avantatges de la improvisació segons Carballo (1995): desenvolupa la imaginació i fa aflorar la creativitat; desenvolupa la capacitat estímulo-resposta, generant confiança i seguretat, soltesa i naturalitat, l'autonomia, en la mesura que obliga a afrontar situacions i a prendre decisions; la col·laboració i l'ajuda; la capacitat d'escoltar i de concentrar-se.

Vilanova al seu llibre *Dramatització i aprenentatge* (2002) desenvolupa aquestes idees. Els elements essencials de la improvisació –diu Vilanova, seguint Viola Spolin–<sup>135</sup> són els següents:

- a) És la forma natural del comportament de grup que dóna la llibertat personal i el necessari fet d'involucrar-se perquè s'esdevingui l'experiència.
- b) Proporciona un alliberament personal perquè és el primer pas vers la llibertat. Abans de poder actuar i, per tant, d'experimentar, ens hem de sentir lliures, hem d'establir un contacte directe amb el món que ens envolta. La recerca i la investigació que fem ens portaran a ser conscients de nosaltres mateixos i a autoexpressar-nos [sic].
- c) Com a expressió grupal, requereix que tots els membres estiguin disposats a fer la seva aportació personal, sense que ningú se'n faci líder o vulgui dominar.
- d) Esdevé un procés d'aprenentatge de la vida quotidiana, ja que l'entorn ens proporciona el material que necessitem pel teatre i el creixement que fem com a persones és paral·lel al que fem com actors. (Vilanova, 2002: 80 )

Tot i que la improvisació que presentava Spolin al seu llibre s'adreça fonamentalment a la formació d'actors professionals, la tècnica que desenvolupa i les seves reflexions –segons Vilanova– són directament aplicables a un context educatiu en la mesura que “la improvisació planteja una situació oberta que:

“Expressa espontàniament una visió de la realitat en un moment determinat.

“És un instrument per poder manejar el medi i la sensibilitat necessària per interioritzar la realitat.

“És una manera de descobrir les coses per rastreig, error o evidència.

---

<sup>135</sup> Viola Spolin va publicar l'any 1963 el llibre *Improvisation for the theatre*, que va proporcionar la base metodològica de l'Open Theatre, un dels grups d'avantguarda als EE.UU. en aquells anys.



“És un mitjà útil per enfrontar-se als problemes propis i d'altri i de comprendre altres comportaments.

“És una tècnica per aplicar a diferents àmbits: teatrals, terapèutics i educatius.

“És una eina didàctica per esperonar els alumnes a comunicar-se significativament”. (Vilanova, 2002: 81)

Ara bé, el recurs a la improvisació en un context educatiu planteja un problema que generalment s'obvia: el de la seva avaluació. Si la improvisació és una pràctica caracteritzada precisament per l'absència de constreyniments, per la llibertat d'acció absoluta, com podem avaluar els seus resultats? Com podem saber si ha estat realment, com diu Vilanova, “un instrument per poder manejar el medi i la sensibilitat necessària per interioritzar la realitat”?

Cap dels autors fa un examen crític de les pràctiques d'improvisació, donant per descomptat que els seus efectes sempre són beneficiosos perquè estan connectats a l'emergència de l'espontaneïtat, el gran mite que presideix la teoria de la Dramatització des dels anys setanta del segle passat i passant per alt el fet que elaborar el text a partir d'improvisacions no és una pràctica específica de la Dramatització.<sup>136</sup>

Associat al terme “improvisació”, apareix –com era previsible– el de creació col·lectiva, una idea que penetra amb força a les arts escèniques occidentals a partir de la segona meitat dels anys 60 del segle passat. Tot i que qualsevol improvisació és, per definició, una creació col·lectiva, l'esmenten explícitament bastants autors (Cañas, 1984, 1992; Camacho i Rivas, 1988; Mantovani, 1984; Cubedo i Sirera 1989; Couto et al. 1992; Carballo, 1995; Laguna, 1995; Poveda, 1998; Arroyo, 2003). La pedagoga argentina Mane Bernardo (1970) havia obert aquest camí en afirmar que tot el treball a l'aula ha de ser obra col·lectiva del alumnat, una proposta que en aquell moment era clarament contrària als mètodes pedagògics dominants.

---

<sup>136</sup> En la història del teatre, la improvisació com a mètode creatiu està documentada, almenys, des de la Comedia dell'Arte (s. XV), va ser redescoberta pels Meiningen al s. XIX, la va reivindicar Charles Dullin (1885-1949) en el context del teatre professional modern com una pràctica que “suscite [chez le comédien] l'ingenieuse utilisation de tous ses moyens d'expression et développe sa personnalité” i encara és practicada avui per nombroses companyies com, per exemple, Els Joglars.

### 5.3 SOBRE EL PAPER DE L'ENSENYANT I A LA SEVA FORMACIÓ

El docent en Dramatització ha de ser un veritable superhome –generalment superdona– sense que, tal com hem vist, estiguin mínimament clares les condicions de la seva formació (nul·la segons uns autors, altament tècnica segons uns altres). L'article de Georges Laferrière “El perfil del professor d'art dramàtic” (1996: 105-112) és del tot eloqüent en aquest sentit: el docent d'art dramàtic, diu Laferrière, és una barreja de “rigor i flexibilitat, de còlera i tendresa, de plaer i dolor, d'amor i odi, de sofriment i alegria, de deliri i bogeria, de somriures i llàgrimes, de fatiga i d'energia, de multitud i d'abandó, d'amistat i de rebuig. Sovint, això porta a l'angoixa, al nerviosisme, a l'estrès, al descoratjament, a la por, a l'insomni, al temor, a la caiguda, a la tremolor, a l'emoció, a l'aflicció, a l'esgarrifança, a l'abraçada. Tot això ben amagat en: el somni, l'encant, el desig, el silenci, la soledat, la meditació, la reflexió, l'evasió”. Aquesta sobrecàrrega professional (que en el text de Laferrière ni tan sols fa referència a competències) no és altra cosa que la conseqüència de la càrrega excessiva que suporta la Dramatització, una càrrega més difícil d'assumir si, per escreix, tenim en compte la dedicació horària que limita l'acció del docent en el dia a dia escolar. En qualsevol cas, és del tot impensable trobar una atribució de responsabilitats tan variades i delicades en altres camps de la didàctica: a cap pedagog o a cap buròcrata no se li acut esperar dels professors "enfortir la fe en els altres", tal com propugna Slade (1978) o “ser desinhibit” com ens diu Bercebal (1995).

Des d'aquest punt de vista, el docent en Dramatització es troba en la mateixa situació que l'argot dels escacs anomena "peça sobrecarregada" –generalment una dama– que ha d'atendre a tantes tasques alhora que no en pot dur cap a terme de manera satisfactòria i acaba sucumbint a l'embat perquè els suposats coneixements específics, els seus valors no poden ser impartits en un programa coherent de formació de mestres.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> Un programa que, per exemple, a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, abans de l'adaptació als paràmetres de Bolònia, estava inclòs en la matèria Expressió Corporal (especialitat d'Educació Física), amb 12 crèdits obligatoris al llarg de la carrera i la possibilitat de només 8 crèdits optatius dedicats específicament a la Dramatització.

Té tota la raó en el seu diagnòstic Carlos Herans (1983) quan afirma que els objectius de la Dramatització "es confonen amb els de l'educació en general". Ningú no afirmaria, en altres camps, –tal com fan Couto, Lampereira i Vieites (1992)–, que una matèria tan complexa la puguin impartir persones tan diverses com els animadors socio-culturals, els monitors de temps lliure, els animadors teatrals d'associacions de veïns i culturals, grups de teatre i altres persones interessades per fer i potenciar el teatre.

Per tant, el mestre de Dramatització –torna a tenir raó Cañas (1992)– es veu abocat a matricular-se a tota mena de cursos complementaris per aprendre noves 'tècniques' (de màscara, de titelles, de ioga), amb l'agreujant que els coneixements que hi pugui adquirir **no estan inscrits en un discurs unitari sobre la seva activitat docent** i que, per escriure, no solen tenir-se en compte les dificultats reals per dur a terme les pràctiques que se'n deriven.<sup>138</sup> Una situació similar la trobem pel que fa a les capacitats (al perfil) del mestre en Dramatització. Són tantes les responsabilitats que ha d'assumir, i s'afronta tan frívolament el problema de com pot formar-se per assumir-les, que finalment tenen raó Cañas (1992), González (1987) i Aymerich i Aymerich (1967) quan afirmen que aquesta feina es pot fer encara que es tingui una escassa preparació i que basta tenir “dedicació, entrega, desigs d'experimentació”. La capacitat d'entusiasme i la vocació pedagògica, es converteixen en condició necessària i suficient per ensenyar a dramatitzar, cosa que sens dubte no pot ser acceptada en qualsevol altre àmbit pedagògic.

Això fa que, deixant de costat petites qüestions de matís, tant el llibre de Cervera (1996) com el de Álvarez-Novoa (1995) podrien constituir perfectament l'esquema d'un pla d'estudis per a una escola d'art dramàtic en totes les seves especialitats, des de la dramaturgia a la creació escenogràfica, passant per la direcció (inclosa la dels actors) i

---

<sup>138</sup> Creure, com fa el mateix Cañas (1992: 86), que l'exercici d'expressió corporal i escalfament que ell mateix proposa –"Fantasmas traviesos"– es pot realitzar en 10 minuts amb una classe d'una vintena d'alumnes pressuposa una noció del temps realment laxa. Proposar com a pràctica d'expressió dramàtica a les escoles el **teatre negre** –la idea és del mateix autor–, basat en els efectes de la llum ultravioleta en una cambra fosca i en un escenari on no hi hagi cap altra mena d'il·luminació, significa tenir una idea veritablement idealitzada de les condicions materials dels centres escolars, deixant de banda que aquest recurs només està destinat a produir els efectes espectaculars que el mateix autor ha condemnat prèviament. Creure que es pot ensenyar a construir (i utilitzar) titelles o màscares, a maquillar-se en funció d'una determinada visió del personatge, a assumir els codis gestuals del mim, a escriure obres de teatre i interpretar-les, escenificar-les, il·luminar-les i escenografiar-les en el temps que realment autoritza el desenvolupament del currículum escolar obligatori, creure que tot això és possible entra en el camp de la teorització il·lusionista.

la lumiotècnica.<sup>139</sup> En darrer terme, els coneixements que calen per a una bona pràctica de la Dramatització no els posseeix cap professional del teatre. I encara menys si, tal com proposa Elola (1989), cal basar-se en els conceptes i mètodes que Stanislavski proposa com metodologia del treball de l'actor.

Maria Signorelli (1963) afirma que el mestre ha de “creure en la personalitat del nen” –com si la personalitat fos una qüestió de fe– i Peter Slade (1978) postula que el mestre “ha d'estimar realment el drama infantil i creure en ell”. És significatiu, en tot cas, que la paraula ‘creure’ –de tan escassa entitat científica– aparegui sovint en el discurs sobre la Dramatització.

---

<sup>139</sup> A una conclusió similar arriba Tejedó (1997:44): “Con unos ligeros retoques sobre dramaturgia e historia del arte escénico, los párrafos anteriores podrían encabezar el plan de estudios de cualquier Escuela Superior de Arte Dramático”. Tejedó al·ludeix, aquí, al Decreto Curricular Base de Educación Infantil vigent l'any 1989, que definia la Dramatització com “una forma de representació que utiliza el cuerpo, la voz y el espacio y tiempo escénicos para expresar y comunicar a otros ideas, sentimientos y vivencias”. En paraules de Tejedó (1997:44), això és “teatro puro y duro”.

## 5.4 SOBRE EL SEXISME EXPLÍCIT I IMPLÍCIT

Contradictòriament amb aquesta ideologia d'indubtable –i discutible– voluntat progressista, la literatura sobre Dramatització està plena de connotacions sexistes: deixant de banda el sexisme explícit de Francisco Sala (1917) i la seva oposició radical a la pràctica teatral femenina –comprensible si tenim en compte el moment en què escriu i el radical credo catòlic en què inscriu el seu llibre<sup>140</sup>–, els autors analitzats solen parlar del nen i gairebé mai de la nena. Peter Slade (1978) –punt de referència de molts llibres posteriors– és del tot nítid en aquest sentit quan afirma que el teatre infantil ha de permetre "*fomentar la gràcia i la virilitat*", sense dir enlloc en què consisteix la "gràcia" ni quin interès pot tenir desenvolupar la virilitat en les nenes. Val la pena, però, consignar –per la seva excepcionalitat– dues excepcions: per una banda, la menció que fa Cañas (1984, reedició 1999: 222) a "*la chica que vive y transmite sin temor a la regla*", una menció que posa de manifest l'absoluta omissió de la qüestió de la menstruació com a 'problema pràctic' i com a 'tema' susceptible de dramatització; per una altra banda, l'asseveració de Tejerina (1992) segons la qual la Dramatització també propicia "l'afirmació de la identitat sexual".

Una vegada més, l'ombra de Rousseau configura el paisatge ideològic del teatre a l'escola i de les activitats de Dramatització.

---

<sup>140</sup> El de Sala és un llibre realment singular. Per una banda, Sala (membre de la Academia Calasanciana) es situa en la perspectiva d'una renovació pedagògica racionalista i propugna la introducció del teatre a l'escola, no com una festa excepcional de final de curs, sinó "elevándolo a la categoría de plan de estudio" (Sala, 1917: 7), inserint-lo en la normalitat escolar i considerant que la veritable matèria d'aquesta activitat és l'assaig i no la representació. Però per una altra banda, fa una furiosa diatriba contra l'ensenyament del teatre a les nenes "por no presentar como método de enseñanza garantías suficientes y por los resultados perniciosos a que daría lugar". Sala enumera alguns d'aquests resultats. Per exemple: "¿Servirá nunca para alimentar el pudor el representar en las tablas a una niña con vestidos no suyos, y hasta tal vez de hombre, hablar atrevidamente si no con desenvoltura, desafiar y sostener sin ruborizarse la mirada de los espectadores y provocar sus aplausos?". "El coser y el bordar ¿hallarían en una representación teatral beneficio práctico alguno?". Per culpa del teatre "por sus imaginaciones calenturientas pasan a todas horas nostálgicas visiones de estúpidos y extravagantes amores [...] y sus bocas abrasadas se entreabren en un rictus compulsivo en espera del beso loco e impetuoso que ha de cerrarlas dejando después aún más reseco los labios y más ardiente el corazón... [...] Lo que hubiese podido ser por ley natural una bandada de alegres e ingenuas golondrinas se ha transformado, merced a tal escuela de inmoralidad, en una serie de mujeres precoces, con orgullo de cigüeña, brazos voluptuosos como dos serpientes que estrechan y ahogan con sus caricias, y con cabezas hermosas pero sin seso, como el célebre busto de la fábula" (Sala, 1917: 59-61).

## 5.5 SOBRE EL RIGOR CONCEPTUAL I LÈXIC

Existeix en l'àmbit de la Dramatització una notable confusió conceptual i lèxica. Deixant de banda, com ja hem esmentat, la imprecisió amb què són utilitzats el termes de "creativitat", "espontaneïtat" o "llibertat"<sup>141</sup> i les seves diverses combinacions, o la no diferenciació entre 'dansa' i 'ball' que trobem a González (1987), la confusió és manifesta en dos conceptes bàsics.

### 5.5.1 El concepte de tècnica teatral o dramàtica

Troblem aquí el mateix problema –el del peix que es mossega la cua– que hem observat en la majoria dels llibres sobre Expressió Corporal: segons uns autors, les tècniques de l'Expressió Corporal són les del teatre i la dansa i, segons altres autors, aquestes són les de l'Expressió Corporal.

Armonía Rodríguez (1986) enumera aquestes tècniques però, en afirmar que la dramatització facilita la incorporació d'altres tècniques expressives com poden ser la música, la dansa, la pintura o les arts plàstiques en general. no resol la qüestió. ¿Realment aquestes "tècniques" són tècniques? Si ens atenim a l'únic sentit raonable que podem atribuir a aquest terme –una tècnica és un conjunt de procediments que, correctament aplicat, permet obtenir un resultat previsible, no atzarós–, hem de convenir que no: la música, la dansa o les arts plàstiques en general (com el teatre) són camps artístics que apel·len en graus distints als diversos sentits humans i recorren a **diverses tècniques** com, per exemple, la representació del món en perspectiva, la representació de la veu i del so en signes gràfics (notes, claus). Encara més, quan aquesta autora assegura que la Dramatització ensenya a transposar en tècniques determinades, o signes, la intenció mental, oblida que el signes no són una tècnica, de la mateixa manera que no ho és un martell.

---

<sup>141</sup> Per exemple, Delgado i Vilanova (1973) diuen que la improvisació és, doncs, una forma d'art i les seves disciplines són les artístiques (espontaneïtat, llibertat, gratuïtat)". No cal dir que l'espontaneïtat, la llibertat i la gratuïtat no són 'disciplines artístiques'. Són, en tot cas, condicions de la pràctica artística des d'una determinada concepció de l'art.

Un altre exemple sobre la utilització confusa de la paraula ‘tècnica’ en el territori de la Dramatització la proporcionen Fuegel i Montoliu (2000: 84-85):

“Se puede diferenciar en primer término el material dramático, la base natural que hace posible las dramatizaciones. En segundo término, los elementos básicos de los distintos procedimientos dramáticos, que son las técnicas dramáticas. La mayoría de éstas fueron creadas por Moreno y sus discípulos; ejemplos de dichas técnicas lo constituyen la dramatización simple de un hecho, la inversión de roles, el doble o el soliloquio. En tercer término, los procedimientos dramáticos o dramática aplicada que se caracterizan por el estudio de las prácticas que incluyen técnicas dramáticas, o sea, los procedimientos dramáticos, uno de los cuales es la investigación dramática”. (Fuegel i Montoliu, 2000: 84-85)

Deixant de banda la sorprenent –per històricament injustificada– afirmació segons la qual Moreno i els seus deixebles van crear la majoria de les tècniques dramàtiques, sembla del tot difícil defensar que una de les tècniques o procediments dramàtics sigui la investigació dramàtica.

Un ús inapropiat del terme també el trobem a Vilanova (2002: 70), que (com altres autors) considera que la improvisació és una tècnica, consideració que pròpiament hauríem de considerar un oxímoron en la mesura que els dos conceptes –tècnica i improvisació– són incompatibles per definició.

### **5.5.2 El concepte de llenguatge**

Fins i tot admesa, a tall d’hipòtesi i amb finalitats didàctiques, la divisió entre l’expressió corporal i l’expressió oral que hem contemplat abans, les afirmacions a què dona lloc aquesta diferenciació són escassament rigoroses. És el cas per exemple d’Almena i Butiñá (1995) quan, després de recordar-nos que l’expressió corporal és “la expresión por gestos o *gestual*” [sic], afirmen que “el gesto apoya lo que se expresa con palabras, matizándolo”, contradint –com a mínim– els principis més bàsics de la biomecànica que postulen la idea contrària: la paraula matisa les afirmacions (o

negacions) manifestades pel cos abans de ser verbalitzades.<sup>142</sup> Eines i Mantovani (1980) encara van més lluny en afirmar que l'alumne ha de transmetre "a través de otro lenguaje (voz+cuerpo+gesto+sentimiento)" la seva conducta expressiva: no solament la veu no forma part del cos, sinó que tampoc no ho fa el gest. Ni el sentiment.

En aquest mateix aiguabarreig conceptual se situen Tejedo (1997) –quan afirma que "els elements de la improvisació són els mateixos que els del llenguatge teatral", ignorant que les improvisacions no formen part d'aquest llenguatge, sinó que són un dels procediments destinats a elaborar-lo– i Lequeux, quan assegura (1977: 76) que "el juego dramático es una forma de lenguaje" i, alhora, "un medio de expresión, un medio de comunicación". De la mateixa manera, Hernández (1991) es refereix als "llenguatges expressius" d'una manera general, sense cap especificació i Camacho i Rivas (1988: 6) afirmen que l'Expressió Dramàtica "integra una gran variedad de lenguajes que partiendo del conocimiento y dominio del propio cuerpo se extiende hacia el resto de los lenguajes proyectivos: movimiento, el gesto, los sonidos, la voz, el espacio", atribuïnt a l'espai, a la veu i als sons la categoria de llenguatge.

Cal assenyalar que Gisèle Barret (1988) és, en aquest terreny, una excepció en la mesura que, si bé reconeix la possibilitat de posar l'accent en un o altre canal d'emissió, planteja una bateria d'exercicis no jeràrquica des del punt de vista de l'expressivitat.

### 5.5.3 Altres qüestions conceptuals

Sense pretensions de fer un inventari exhaustiu de les imprecisions conceptuals i terminològiques, en ressenyarem algunes de significatives a tall d'il·lustració.

El concepte de Dramatització és utilitzat de maneres diverses per un mateix autor en el mateix text. Laguna, per exemple (1995: 103) assegura que un dels objectius didàctics de la Dramatització és "dramatitzar texts diversos", afirmació que seria redundant si no fos que, en aquest cas, utilitza el terme Dramatització no pas com ella mateixa l'ha definit abans (dotar d'estructura teatral texts que no la tenen), sinó com a

---

<sup>142</sup> La diferència és clara si comparem l'esquema que proposa Meyerhold (Estímul > Emoció > Cos en acció > Paraula) amb el que proposen Almena/Butiñá: Estímul > Emoció > Paraula > Gest. La diferència en l'aplicació dels dos esquemes és, simplificant, la que hi ha entre un actor que primer diu 'no' i després mou el cap d'esquerra a dreta i un actor que primer nega amb tot el cos (ni que sigui subtilment) i després pronuncia la paraula 'no'.



sinònim d'escenificació, atès que implica l'ús de "tècniques de dicció, entonació i expressió corporal".

Delgado i Vilanova (1973) estableixen una inèdita distinció entre "moviments en dues direccions" (per exemple: "aixecar una persona d'edat que ha caigut a terra"), "moviments en l'espai" (per exemple: "cargolar una bombeta al llum del sostre") i "desplaçaments" (per exemple: "arrossegar un ferit"), com si hi hagués moviments (o desplaçaments) que no es produeixen en l'espai, o com si aixecar una persona d'edat que ha caigut a terra no posés en joc les mateixes capacitats que arrossegar un ferit.

A *Què representarem, avui?* (Delgado i Vilanova, 1973: 97), els mateixos autors afirmen que "el símbol té semblança amb el que significa", contravenint la més elemental definició de símbol: un colom no té cap mena de semblança amb la pau i donant com exemple de símbol "la metàfora".

Arteaga (1997: 28) afirma que "el espacio [...] viene determinado por los estímulos que en él se producen" i no –com sembla raonable– per les seves dimensions. Ben al contrari, aquestes dimensions determinen en part els estímuls que s'hi produeixen i la seva intensitat.

Rooyackers (2007) explica que els elements del joc de dramatització són la presentació o sintonització amb l'atmosfera de joc, el nucli, o exposició del pla del joc el procés i l'avaluació. Evidentment, l'autor s'hauria de referir a fases o etapes i no pas a 'elements'. En qualsevol cas, 'l'atmosfera de joc' no és ni tan sols una fase, sinó una condició per a realització del treball o un dels seus resultats.

Rogozinski (2001) estableix un llistat de "tipos de teatro de títeres" amb 10 variants (popular, erudit, poètic, *collage*, visual, verbal, no verbal, didàctic, de *partenaire*, moral). Deixant de banda la singular definició que l'autora fa del teatre de titelles erudit (les marionetes, per la seva capacitat de reproduir de manera "naturalista" el moviment humà),<sup>143</sup> aquests tipus quedarien reduïts si Rogozinski hagués determinat amb rigor els eixos vertebradors de la seva tipologia, descartant –per exemple– el teatre poètic (que tant pot ser verbal com no verbal), o si considerés el *teatre de partenaire*

---

<sup>143</sup> Rogozinski sembla oposar aquesta categoria a la de 'teatre popular' que té com a variant els "títeres de cachiporra", on els conflictes es dirimeixen a garrotades. No té en compte que la llarga i encara vigent tradició de les marionetes sicilianes són el paradigma mateix de la violència col·lectiva i de les actituds bèl·liques en el teatre de titelles.

com un subtipus del teatre verbal atès que, en aquesta modalitat, el titellaire (com el ventríloc) es converteix en interlocutor del titella.

Cervera (1996: 142) considera que l'Expressionisme és, alhora, un estil *realista* i un estil *irrealista*, cosa sens dubte impossible i històricament falsa.<sup>144</sup>

Vilanova (2002: 31) parla de l'acció que obeeix les lleis naturals del medi i ens diu que aquest, “primerament, serà el grup amb les seves diferents personalitats”. Però a continuació, Vilanova afegeix que el medi també són els interessos i exigències que condicionen la vida privada de cadascun dels individus del grup”. La seva concepció del medi encara es complica més quan l'autora afirma que “un dels elements dramàtics que determina el medi és el *contrast*, que s'esdevé quan contraposem so i silenci, claror i foscor, moviment i immobilitat”, confonent la creació artística d'una atmosfera audiovisual amb l'existència d'un medi natural, les lleis del qual, tot i anunciar-les, no especifica mai.

Freudenreich, Grässer i Köberling esmenten com un objectiu específic dels jocs d'actuació dramàtica “l'aprenentatge dels conflictes” (1979: 28), una expressió d'obscur significat que no és en absolut sinònima de l'aprenentatge de la solució de conflictes.

Apareixen amb una certa freqüència (Vilanova, 2002) els termes ‘autoexpressió’ o ‘autoexpressar-se’, com si ‘expressió’ i ‘expressar-se’ no comportessin sempre implícit al prefix ‘auto’: sempre s'expressa un subjecte. També apareix ‘comunicació interpersonal’ (Laferrère, 1997: 171), com si hi hagués alguna comunicació que no fos entre persones.

Sembla difícil començar un llibre amb una mínima pretensió científica amb un capítol intitulat “El teatro que más me gusta”, tal com fa Karmele Alza (1990).

A diferència del que afirma Delgado (1973), improvisar no és “una forma d'art” i les seves disciplines no són “les artístiques (espontaneïtat, llibertat, gratuïtat)”, atès que l'espontaneïtat, la llibertat i la gratuïtat no són, sota cap concepte, disciplines sinó condicions més aviat oposades a la disciplina.

---

<sup>144</sup> De fet, l'Expressionisme neix a principis del s. XX com a reacció enfront del realisme naturalista i pretén mostrar la realitat interior essencial enfront de la pura aparença de la realitat exterior.

## 5.6 SOBRE LA RETÒRICA UTILITZADA

El discurs sobre la Dramatització recorre a recursos retòrics que podem dividir en dos grups.

### 5.6.1 La retòrica gràfica

Una part important dels llibres examinats conté il·lustracions que de vegades són necessàries en la mesura que expliquen posicions corporals que, altrament, serien de difícil comprensió. Sovint, però, són del tot innecessàries, d'escassa qualitat gràfica i de caràcter més aviat infantiloide –com és el cas, entre molts altres exemples, de les que apareixen a *Taller de Teatro*, de Julio Lázaro (1998). En qualsevol cas, la fotografia innòcua de nens i nenes immersos en una suposadament alegre activitat de Dramatització és utilitzada com a prova subliminal de la pertinença de les proposicions que defensa el llibre, per destacar el seu caràcter lúdic o per conferir-li un aspecte científic.

### 5.6.2 La retòrica verbal

En el capítol del llibre de Bercebal (1995: 141-160), destinat a establir el perfil del professor de Drama, és significativa no sols d'una evident precarietat estilística que trobem també en altres autors, sinó –sobretot– del to paternalista i simplista que domina el discurs sobre la Dramatització, dictat –molt sovint– des de la convicció que l'edat mental dels mestres ha de ser similar a la dels seus alumnes, per petits que siguin, com una conseqüència de la total dissolució de les jerarquies a l'aula. Un indicador d'aquest fenomen són els títols d'alguns llibres sobre Dramatització destinats als mestres encara que simulin adreçar-se als escolars: *Juguem fent teatre* (Torras, 1987), *Fem teatre* (Cavall Fort, 1995), *Vamos a hacer teatro* (Jiménez, 1996), *Jugamos a hacer teatro* (Ruibal, 1997), *Me gusta hacer teatro* (Passatore, 1998), *Actuando: guía didáctica para jugar contigo al teatro* (Cañas, 1993), *¿Quieres que juguemos al teatro?* (Cañas,

2000). Tots ells tendeixen (potser de manera inconscient) a considerar que el mestre és com un nen i que cal animar-lo a fer teatre, o sigui, a 'jugar'. Aquesta tendència no sembla que s'hagi esvanit amb el temps. El més recent dels títols analitzats (Rooyackers 2007), inclou a la tapa una etiqueta del tot sorprenent, que diu: “UN LIBRO DIVERTIDO A PARTIR DE 4 AÑOS DE EDAD”, com si a aquesta edat les criatures fossin lectors potencials del llibre.

La infantilització del mestre es fa extensiva al públic adult de l'espectacle final, almenys en el cas de Morató (2005): l'autor proposa que els espectadors contestin preguntes redactades amb llenguatge pretensament juvenil que conté expressions com “[l'espectacle] “ha sigut una pallissa insuportable”.

#### 5.6.2.1 *La tendència a l'obvietat*

Són nombrosos els casos que il·lustren una certa tendència a l'obvietat. Per exemple: “A la nostra vida quotidiana estem prenent actituds contínuament” (Vilanova (2002); “La improvisació dóna experiència d'improvisar” (Delgado (1973); “En principio el juego es una actividad” (Parula 1977); “La impuntualitat pertorba al grup, per la desconcentració que qualsevol retard provoca” (Álvarez-Novoa 1995); “El tutor ha de conèixer a fons tant el conjunt del grup com cadascun dels seus components” (Arroyo 2003).

#### 5.6.2.2 *La tendència a l'ampul·lositat i a la metàfora*

Trobem molt sovint afirmacions ampul·loses i frases-sentència, gairebé sempre presentades com aportacions científiques malgrat la seva poca claredat. Les detectem, per exemple, a Poveda (1998), quan parla de “una serie de acontecimientos que el alumno endopersonaliza [sic] y ejercita en diversas expresiones vivenciales”; a Gómez Yebra (1982) quan assegura que el nen "és un actor nat per naturalesa", afirmació que, si fos certa, reduiria les escoles d'art dramàtic a simples institucions reparadores de la innocència perduda; a Cervera (1991: 152) quan afirma que es podria definir el nen “como un ser que juega”; a Barret (1989) que, malgrat ser una de les autores amb una major fonamentació científica, defineix el docent de l'expressió dramàtica com “el cervell, el cor i el cos del grup”; o a Laferrière –deixeble de Barret– quan postula (1997)

que els participants han d'aprendre “a expresarse con el cuerpo, el corazón y el cerebro”, com si aquestes dues vísceres no formessin part del cos. En el context en què són escrites, aquestes metàfores corren el risc de ser preses al peu de la lletra, amb tota la confusió que això pot comportar.

## 5.7 SOBRE EL CARÀCTER CIENTÍFIC O ACIENTÍFIC DE LES PROPOSICIONS FORMULADES

Són escassos els autors que ofereixen una veritable fonamentació científica de les seves asseveracions, almenys en el sentit de proporcionar referències 'extraterritorials' pertanyents als dos grans camps de coneixement amb els quals està relacionada la Dramatització:

- a) **El teatre.** Tot i que sovint són citats Konstantin Stanislavski, l'Actor's Studio, Gerzy Grotowski i, amb menys freqüència, Bertolt Brecht i Antonin Artaud, aquestes referències semblen més una marca erudita de 'solvència teatral' que no pas una base sòlida per proporcionar nous enfocaments pedagògics en el camp de la Dramatització. Encara més, de vegades l'ús que es fa d'aquestes autoritats contradiu els més elementals criteris del sentit comú científic i, en aquest sentit, el podem considerar, més que acientífic, *anticientífic*. En són un exemple tots els autors (cf. Elola) que propugnen l'aplicació del 'sistema Stanislavski' a l'escola o l'adopten com a punt de referència, oblidant que aquest 'sistema' –l'existència del qual Stanislavski sempre va negar– es basa sobretot en el recurs a la memòria afectiva de l'actor i que, aquest recurs, Stanislavski el va proposar (modificant-lo posteriorment d'una manera substancial) pensant en els actors adults i professionals de la Rússia de finals del segle XIX marcats per una tendència a la sobreactuació romàntica. L'intent d'adaptar Stanislavski a la Dramatització en un context escolar és del tot incongruent amb el mateix Stanislavski, que considerava que per assumir realment aquest recurs calien anys de dedicació completa, cosa del tot impensable en l'estructura curricular i horària vigents a l'escola.

En aquest mateix sentit, la proposta de Cervera/Girau de dur a terme un treball d'expressió corporal per a la formació actoral basat en Grotowski només es pot entendre pel fet que, en el moment d'escriure el llibre (1972), el director polonès acabava de fer irrupció en el panorama teatral de

l'Europa occidental, trasbalsant moltes rutines tècniques i estètiques a partir d'una pràctica innovadora però, sens dubte, del tot inaplicable a l'escola.<sup>145</sup>

- b) **La psico-pedagogia.** Tal com hem vist abans en parlar del rigor conceptual i lèxic, no sols els conceptes de llenguatge i de tècnica no han estat sotmesos a una revisió crítica, sinó que moltes de les proposicions dels autors són de caràcter dogmàtic o simplement tautològic (“la improvisació dóna experiència en improvisació”). Són proposicions que no solen basar-se en estudis rigorosos sobre les capacitats d'aprenentatge dels alumnes en el terreny de la mímesis, de l'assumpció dels comportaments i de les normes dels adults segons les seves edats –a la manera, per exemple, dels estudis de Piaget sobre el desenvolupament de les quantitats en el nen–, ni en nocions clares sobre què són, per exemple, l'espontaneïtat i la creativitat. Cervera, per exemple, dedica un apartat del capítol VI de la seva *Teoria de la literatura infantil* (1991) a “Dramatización y creatividad” i, tot i que segueix les idees de Vigotski, no arriba a definir mai aquest concepte, limitant-se a dir que “la creatividad es capital para el proceso dramatizador”, que “la creatividad, a su vez, constituye un proceso en el que se puede partir de distintos supuestos para llegar al final a un producto nuevo” i que les tres fases bàsiques del procés creador són “selección, asociación y organización” (Cervera, 1991: 140-141).

Les poques excepcions en aquest terreny són:

- Alfredo Mantovani (1980, 1984). Tant en la seva anàlisi del nen espectador (en parlar del *teatre per a nens*), com en la del nen actant (en parlar del *teatre dels nens*), i basant-se en els treballs de Piaget, Mantovani fa una acurada descripció de les successives fases de l'evolució infantil pel que fa a les seves capacitats de mimesi, d'adaptació a l'entorn,

---

<sup>145</sup> Un article d'Enric Majó (“Jerzy Grotowski c'est moi”, *Revista Entreacte*, n°167, Estiu 2009), que va jugar un paper protagonista en la introducció de Grotowski a Catalunya, és revelador de la ignorància general sobre les teories del director polonès fins i tot entre els artistes que les reivindicaven coneixent-les de segona mà: en veure un dels seus espectacles –*Apocalipsis cum figuris*– va descobrir que amb la simple lectura de *Per un teatre pobre* no s'entenia res del que havia dit el seu autor. Maite Lorés, a l'article “Alumnes del mètode Grotowski”, explica en què consistia aquest mètode: “Tot era pur entrenament físic –tardes i nits fins a les tantes, bellugant el cos en una sala fosca i tancada, on la suor regalimava per les parets de tantes hores que portàvem fent uns exercicis que ens semblaven impossibles d'executar i d'entendre”.

d'assumpció del joc simbòlic (posterior a la capacitat d'imitar directament), de creació d'imatges mentals i d'evocació mental, d'assumpció de rols i de desenvolupament de la creativitat.

- Ursula Tappolet (1982). Malgrat l'aparent senzillesa del seu llibre quasi autobiogràfic, dedicat a les marionetes en l'educació, té com a referents Jung i Bettelheim i és a partir d'ells que construeix un dels discursos més sòlids sobre el potencial educatiu i terapèutic del teatre de figures.
  - Gisèle Barret (1991: 185) també al·ludeix a Jung a l'hora de distingir entre els símbols, els mites i els arquetips en relació al tema, encara que d'una manera no sempre del tot clara: "El volcán puede ser un tema, el sol un símbolo, Prometeo un mito, el fuego un arquetipo". Barret, d'altra banda, fa constants referències a recerques anteriors per justificar els seus posicionaments, dictats sempre per una voluntat d'estructuració i racionalització.
  - Faure i Lascar (1981). Posen l'accent en les relacions entre el joc dramàtic, la psicomotricitat i l'educació física.
  - Cervera i Guirau (1972) quan es refereixen a la necessitat d'afavorir la pràctica de determinats esports que "impliquen el desenvolupament de l'agilitat de reflexos, la soltura i l'equilibri (tennis, esgrima, esquí, bàsquet)" i no la d'aquells que impliquen "un enduriment dels músculs (boxa, equitació, rem, aixecament de pesos, etc.)", tot i que la distinció entre les dues classes d'esports sembla discutible.
  - Cervera (1996), que es basa en Piaget i en el seu concepte de joc simbòlic.
- c) L'ús freqüent de l'*etc.* i dels punts suspensius és un altre indicatiu de la cièncificitat dominant en el discurs sobre la Dramatització. Aquestes formes enumeratives no són, evidentment, les més adequades des del punt de vista científic, caracteritzat per la precisió. Un exemple d'aquest ús el trobem a Laguna (1995: 103) quan afirma que "el teatre permet expressar



idees, pensaments, etc.". No és gens fàcil endevinar què podria venir després de "idees i pensaments". Conceptes, potser? O potser intuïcions?

## 5.8 SOBRE L'EVOLUCIÓ DEL DISCURS

Els apartats anteriors desemboquen en una conclusió major. El discurs sobre la Dramatització està arrelat –molt sovint ancorat– en els valors d'una època en què la situació social i escolar era molt distinta a la d'avui. La majoria de les proposicions, tant pel que fa als objectius de la Dramatització com al perfil del docent, han estat formulades des dels anys 60 o 70 tal com revelen els quadres presentats.

Constatem que no hi ha hagut cap aportació nova pel que fa als objectius de la Dramatització des de l'any 1984. Podem extreure una conclusió semblant en el camp de les funcions del docent: totes apareixen entre el 1917 (la funció de guia) i el 1991 quan s'introdueix la funció d'un docent moderador, tal com revela Cervera (1991).

Igualment, en el terreny dels valors, actituds i trets de caràcter del docent no trobem canvis substancials des de l'any 1991, tal com s'ha vist en al quadre 36.

Podem afirmar que el discurs sobre la Dramatització no ha evolucionat significativament des dels anys vuitanta del segle passat.



## **6 ALGUNES VIES PER A NOVES RECERQUES SOBRE LA DRAMATITZACIÓ**

---



Com era previsible, al terme de la recerca ens queda el dubte de si podem respondre clarament a la pregunta: 'què és la Dramatització?'. Si, segons Cervera (1991), el procés creatiu en la Dramatització és el mateix que en el teatre; si la Dramatització no ha de desembocar en una representació pública, però hi desemboca molt sovint o gairebé sempre; si, tal com afirmen Arteaga, Viciano i Conde (1997), la posada en escena curricular és una proposta metodològica que consisteix a

"...representar a manera de teatro una historia que estará realizada por los alumnos en su totalidad incluyendo la redacción del guión y reparto de personajes, confección de vestuario, maquillaje y peluquería, diseño de escenarios, elección de música de fondo y música para la realización de coreografías, ensayo y preparación de la representación, de coreografías y estructuración de la puesta en escena." (Arteaga et al., 1997: 155)

si, segons Parula (1977: 12), "*frente al teatro escolar tradicional [...] proponemos un juego teatral libre y espontáneo*"; si, per a Mantovani (1980), les experiències d'animació teatral a l'escola són unes pràctiques que oxigenen de llibertat l'atmosfera de l'escola i de classes-presons; si tot això fos cert, caldria convenir que la Dramatització és, senzillament, una forma menys constrictiva de fer teatre a l'escola que permet connectar aquesta activitat d'una manera orgànica amb altres disciplines des de la perspectiva d'una pedagogia progressista, pròpia del segle XX (que, entre altres coses, reivindica la defensa dels oprimits, començant pels propis escolars), oposada a una pedagogia decimonònica, generalment considerada reaccionària, es a dir, moralista, repressora, classista i sexista. El corpus teòric de la Dramatització neix i es desenvolupa en aquest context històric, caracteritzat per un enfrontament radical entre concepcions i pràctiques pedagògiques i, per tant, ens trobem al davant d'un discurs vertebrat per una sèrie de contradiccions (per exemple, renovar la pedagogia mitjançant una idea del teatre sovint caduca), contradiccions que són, alhora, la seva substància i el seu límit.

Superar els condicionaments que comporten aquests orígens històrics és el primer pas per arribar a un replantejament global de la Dramatització a l'escola, al

nostre entendre imprescindible. Per aconseguir-ho, caldria obrir, almenys, **cinc línies de recerca** coordinades:

1. La determinació del lloc de la Dramatització en el currículum escolar.
2. Establiment d'un nou perfil docent.
3. La cerca d'una definició autònoma de la Dramatització.
4. Abordar la qüestió del gènere.
5. Abordar el problema de la interculturalitat

## 6.1 LA DETERMINACIÓ DEL LLOC DE LA DRAMATITZACIÓ EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Partint de la base que l'expressió dramàtica infantil ha de formar part del programa d'educació general de l'escola i que cal tendir a connectar i a acoblar l'expressió dramàtica amb totes les matèries, tal com diu Lucía González (1987), la qüestió primordial a l'hora de definir l'estatut i els objectius de la Dramatització i, per tant, els seus continguts, és la determinació del seu espai curricular. Aquests objectius no els podem establir d'una manera precisa si no es determina prèviament si la Dramatització està inscrita en l'Àrea de l'Expressió Artística –tal com passa a la majoria de comunitats autònomes espanyoles– o en l'Àrea de l'Educació Física –tal com passa a la de Catalunya. O, com postula Cervera (1991), en l'àrea de la Literatura.<sup>146</sup>

Si ens situem en el marc de l'Educació Artística, molts dels objectius específics que s'atribueixen a la Dramatització són pertinents. Per exemple: “Introduir els nens com participants actius en el món de l'art i desenvolupar l'esperit crític envers ell” (Firpo, 1974); “Fer teatre sense autor ni director, sense espectadors ni papers fixos, [i sense sindicats]” (Passatore et al., 1976); “Facilitar el pas per tots els rols tècnics teatrals” (Eines i Mantovani, 1980); “Capacitar el nen com espectador” (Parula, 1977); “Iniciar l'alumne en la comprensió del fet dramàtic a través de la relació vida/teatre”; “Promoure el contacte amb el fet teatral mitjançant l'escenificació del missatge analitzat, paral·lel a l'experiència de dramatització viscuda” (Novoa, 1995); “Despertar,

---

<sup>146</sup> “Por lo que respecta a la expresión no hace falta recordar el poder de coordinación de los tipos de expresión que tiene la dramatización. Por tratarse de expresión viva, entrañada en la acción y ante el espectador, es evidente que la palabra (*expresión lingüística*) va acompañada del gesto (*expresión corporal*), se produce en un contexto real y visible (*expresión plástica*) y, como tal palabra oral, por su componente fonético, participa de la *expresión rítmico-musical*. [...] Quede claro, no obstante, que los tipos de expresión [...] son autónomos y actúan coordinadamente la mayor parte de las veces, ya que su concurrencia no es obligada en todo momento; y que la expresión lingüística, especialmente oral, tiene una preponderancia y virtualidades rayanas en la primacía. [...] La dramatización, aunque solicita y acepta gozosamente el concurso de todos los tipos de expresión distintos de la lingüística, tiene obviamente con ésta mayor relación y por ende su lugar propio en la literatura” (Cervera, 1988: 6). Cervera, però, finalment, reivindica l'estatut autònom de la Dramatització enfront de “la invocación indiscriminada a la dramatización con carácter auxiliar e instrumental.” La dramatització “actúa en un marco pedagógico propio, que es el de la acción convencionalmente repetida. La definición de este marco puede ser más o menos laboriosa, pero conviene intentarla.” (1988: 9).



indirectament, vocacions per a l'art dramàtic i fomentar el gust pel teatre (Cervera, 1996); “Practicar l'escriptura dramàtica” (Soriano, 1997); “Provocar una presa de consciència dels mecanismes fonamentals del teatre” (Tejedo, 1997); “Iniciar a la creació de texts dramàtics” (Fuegel i Montoliu, 2000).

Ara bé, si d'acord amb Herans i Patiño (1983), situem la Dramatització en el marc de l'Educació Física i, consegüentment, queda inscrita en un treball d'expressió corporal, o d'educació del cos; si, segons Laguna (1995), l'Educació Física contempla, entre molts altres, objectius clarament relacionats amb activitats de caràcter dramàtic, aleshores la Dramatització no té perquè assumir molts dels objectius directament relacionats amb el coneixement i la formació teatrals. En qualsevol cas, la reubicació clara de la Dramatització en el currículum escolar tindria un efecte positiu: clarificar els seus objectius i deslliurar la matèria de la sobrecàrrega a la qual avui es troba sotmesa a causa de la seva pròpia ambigüitat identitària, una sobrecàrrega sense parangó en altres disciplines.

Per posar-ho en evidència, hem confegit els següents quadres 37, 38 i 39, on recollim, a tall d'exemple, alguns dels hipotètics objectius específics de la Dramatització i del docent i també una possible distribució de les competències d'aquest recopilats al llarg d'aquesta recerca segons quina fos l'opció curricular adoptada.

**Quadre 37.** Possibles objectius específics de la Dramatització des d'una perspectiva lligada a l'Educació Física i des d'una perspectiva lligada a l'Educació Artística

<i>Objectius lligats a l'Educació Física</i>	<i>Objectius lligats a l'Educació Artística</i>
<p>Fer que l'alumne exterioritzi mitjançant el moviment i la veu els sentiments més profunds i els punts de vista personals sobre el món, traduint idees, sentiments, temors i esperances en accions representables.</p> <p>Estimular l'activitat expressiva com a forma concreta d'acció i de compromís personal en la construcció solidària d'un món més humà.</p> <p>Fer descobrir les tècniques mitjançant les quals l'alumne pot prendre consciència del valor dels seus gests i analitzar instintivament la seva utilitat per a una millor utilització del llenguatge oral i mímic, i incitant-lo a transmetre a través d'un altre llenguatge (veu, gest, cos, sentiments) la seva conducta expressiva en contextos i espais distints.</p> <p>Descobrir tècniques expressives en la personalitat de cadascú exercitar tècniques d'expressió.</p> <p>Potenciar l'expressió coordinada desenvolupant l'expressivitat individual i grupal fent que un grup de 'jugadors' improvisi i interpreti una situació i uns personatges, d'acord amb unes normes explícites que ells mateixos han acordat; ensenyar a identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral.</p> <p>Desenvolupar la capacitat de participació i comunicació de tal manera que la representació no és converteixi en la consecució d'un resultat artístic. Entendre l'expressió com a comunicació, com una conseqüència lògica del perfeccionament dels mitjans d'expressió i de la potenciació de la creativitat, propiciar el sentit crític envers el fenomen comunicatiu, considerar que el potencial revolucionari del gest és destructiu i alhora reconstructiu o, en termes de comunicació, descodificable i recodificable, posar a l'abast del nen tots els possibles llenguatges de comunicació. Desenvolupar, gràcies a l'aprenentatge de</p>	<p>Iniciar els alumnes al teatre i a la dansa fent que incorporin totes les eines teatrals i facilitant el pas per tots els rols tècnics.</p> <p>Preparar-los per avaluar una obra de teatre, per escriure-la, per dramatitzar poesies i contes; identificar els elements bàsics del joc dramàtic (personatge, conflicte, espai, temps, tema i argument) i fer improvisacions a partir d'ells.</p> <p>Iniciar-los en l'art de la interpretació actoral desenvolupant les seves capacitats d'expressió creativa i fent que gaudeixin dels assaigs i de l'actuació, fent teatre sense autor ni director, sense espectadors, únicament a través d'un treball d'expressió corporal, base de la formació actoral, entès (amb Grotowski) com un mètode d'entrenament capaç de donar a l'actor habilitat creativa, o seguint els conceptes i recursos que Stanislavski proposa adaptant-los als objectius pedagògics i al nivell evolutiu dels alumnes, això com les altres tècniques que s'utilitzen per a la formació de l'actor.</p> <p>Conduir a una expressió que sigui alhora declaració i verificació, conquesta i control crític de la pròpia sensibilitat del problema, desenvolupant la personalitat expressiva del nen sense altres limitacions que les que li imposen la seva pròpia capacitat, l'espai i el temps de què disposa per treballar.</p> <p>Fer que aprengui a avaluar, a escriure una obra de teatre, a dramatitzar poesies i contes; permetre que el nen accedeixi de forma progressiva, i mai forçada, a un text ensenyant a dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades; fer que reconegui l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen i a llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos.</p> <p>Fer que el nen incorpori les eines teatrals, iniciant-lo a la comprensió del fet dramàtic a tots els nivells (direcció,</p>

<p>nous rols, les capacitats de comunicació, construir un procés d'aprenentatge de la comunicació grupal i la creació a través del joc grupal.</p> <p>Exercitar els sentits millorant la resposta als estímuls, contribuint al desenvolupament psicofísic potenciant la percepció i la sensibilitat, familiaritzant l'alumne amb les possibilitats del seu cos, educar el seu cos, fer que conegui tots els moviments que pot fer per tal d'utilitzar les seves capacitats físiques perquè les explori modificant-les, enriquint-les i integrant-les a l'ambient, desenvolupant la consciència del propi ésser.</p> <p>Desenvolupar la concentració, a través d'exercicis rítmics, sonors, mímic i sensorials, facilitar el desenvolupament rítmic, conrear la motilitat fina, treballar l'equilibri, coordinant les diferents expressions, progressant en la modulació de la motricitat en l'àmbit de la veu, del gest, del moviment, del so.</p> <p>Facilitar el coneixement del propi esquema corporal i el de l'altre desenvolupant la psicomotricitat i totes les seves tècniques.</p> <p>Fer prendre consciència de l'espai i del temps, ajudar al descobriment de l'espai-temps, desenvolupar el sentit de l'orientació, permetre que els alumnes prenguin consciència del seu propi espai, a fi d'utilitzar-lo de manera distinta, i de l'espai dels altres.</p> <p>Establir contactes amb els objectes aplicant la imaginació, explorar les qualitats físiques dels objectes (forma, textura, colors) i els distints nivells d'utilització dels objectes desenvolupant la coordinació grupal.</p>	<p>interpretació i esceno-tècniques) i a l'escenificació del missatge analitzat, paral·lelament a l'experiència de dramatització viscuda, preparant-lo per a l'escenificació de contes, cançons i guions dels alumnes, per a la representació teatral i el muntatge utilitzant recursos dramàtics i expressius bàsics en la realització de representacions col·lectives.</p> <p>Facilitar el pas per tots els rols tècnics teatrals, construir i utilitzar elements de suport per a situacions dramàtiques.</p> <p>Ensenyar danses i moviments grupals.</p>
--	---

**Quadre 38.** Distribució hipotètica dels objectius del docent segons la ubicació de la Dramatització en l'Educació Física o en l'Educació Artística.

<i>En l'Educació Física</i>	<i>En l'Educació Artística</i>
<p>Intentar que el noi es lliuri totalment, integrant totes les seves forces físiques i psíquiques.</p> <p>Promoure diferents formes d'expressió.</p> <p>Ensenyar les pautes necessàries de</p>	<p>Iniciar al teatre i a la dansa.</p> <p>Estimular mitjançant emocions la imaginació de l'espectador.</p> <p>Ajudar els nens a trobar la forma més autèntica d'expressar el seu personatge.</p>

<p>disciplina i ordre de treball per tal de jugar harmònicament i creativament.</p> <p>Prendre consciència de les possibilitats físiques i expressives del propi cos i les dels altres.</p> <p>Fomentar el llenguatge gestual, connectant-lo de vegades amb l'estimulació sonora.</p> <p>Crear situacions o estímuls semblants als que el nen realitza o viu amb els seus jocs lliures per tal que pugui fer noves descobertes i adquirir un rol acció-resposta.</p> <p>Desenvolupar en els nens aptituds de creativitat, socialització, companyia, imaginació, actitud crítica, etc., introduint saba nova a les seves vides.</p> <p>Aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives.</p> <p>Valorar les idees i intervencions dels altres.</p> <p>Identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral.</p> <p>Suggestir als nens situacions i accions que els obrin canals perquè puguin actualitzar el seu esperit d'observació, els seus recursos creatius a fi de suplir tot allò que els falta, així com la seva capacitat d'expressió.</p> <p>Afavorir el desenvolupament d'una xarxa de comunicació.</p> <p>Potenciar el creixement individual i grupal mitjançant exercicis d'interacció, sense fer judicis valoratius.</p> <p>Potenciar el reconeixement del propi esquema corporal i el de l'altre.</p> <p>Facilitar el reconeixement i domini de l'espai propi i aliè.</p> <p>Facilitar el domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu.</p>	<p>Possibilitar la identificació.</p> <p>Provocar el gaudi personal i col·lectiu dels actors-espectadors sense importar massa el resultat final.</p> <p>Ensenyar a confeccionar la llista de temes de joc; a votar; a confeccionar un inventari de temes per ordre de vots; a analitzar el tema entre tots, proporcionant la informació suficient; a triar personatges; a preparar l'escenografia; a disfressar-se; a conèixer i acceptar l'ordre de començament del joc; a actuar col·lectivament i simultània; a participar; a mantenir-se en el personatge; a acceptar l'ordre d'acabament del joc; a avaluar la sessió anterior; a participar; a inventar i projectar arguments; a assajar; a decidir l'ordre de presentació de les obres; a representar; a jugar com espectadors mentre s'espera el torn per actuar; a criticar el treball del companys; a escriure guions; a improvisar, a recrear texts teatrals i realitzar muntatges; a convertir les idees en missatges escènics utilitzant els distints codis del llenguatge teatral.</p> <p>Fomentar la parla a través d'un llenguatge poètic, pel que té d'emocional i vital, i la pintura.</p> <p>Ha d'ensenyar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. a captar la realitat externa i opinar sobre ella sense prejudicis partint de la llibertat i espontaneïtat,</li> <li>. l'expressió espontània d'un món interior i la creació, en l'alumne, de nous personatges i afectes.</li> </ul> <p>Iniciar a la creació de texts dramàtics, a la dramatització de texts diversos emprant tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades.</p> <p>Produir texts literaris.</p> <p>Llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos.</p> <p>Reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen.</p> <p>Informar: transmetre les nocions necessàries per a la comprensió de la disciplina artística.</p> <p>Potenciar l'expressió corporal, plàstica i musical.</p>
--	--

**Quadre 39.** Distribució hipotètica de les competències del docent segons la ubicació de la Dramatització en el currículum escolar

<i>En l'Educació Física</i>	<i>En l'Educació Artística</i>
<p>Orientar i motivar, adequadament i en el moment oportú, l'esdevenir de jocs i improvisacions observant els jugadors i coneixent les seves capacitats.</p> <p>Preparar prèviament les situacions imaginàries, sense oblidar que sempre han d'anar presidides per la fantasia i la imaginació, i tenint en compte el nivell d'informació en què es troba el grup, el seu ambient social i familiar.</p> <p>Conèixer els principis de l'ocupació de l'espai.</p> <p>Estar atent a tots els suggeriments, descobertes i desviacions que puguin sorgir per modificar a temps la direcció de l'acció o fins i tot canviar la programació.</p> <p>Sortir del joc quan aquest roda bé i tornar a entrar-hi quan calgui un estímul precís.</p> <p>Valorar els prejudicis morals i ideològics propis, dels alumnes i de l'entorn familiar i escolar .</p> <p>Ensenyar:</p> <p>a confeccionar la llista de temes de joc; a analitzar el tema entre tots; a assajar; a representar; a utilitzar el mètode de la "Creació Col·lectiva"; a establir les pautes necessàries de disciplina i ordre de treball per tal de jugar harmònicament i creativa; a avaluar cada sessió; a actuar com espectadors; a desenvolupar el sentit crític del nen amb una valoració/reflexió al terme de cada sessió fent que és qüestionin a cada moment els passos que fa; a viure el personatge mentre duri el joc aplicant els registres que siguin adequats a diferents situacions comunicatives; a identificar la funció dels elements no lingüístics en una situació no oral; a dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques expressió corporal i de dicció adequades.</p>	<p>Reconèixer quan el nen ho està fent bé i el drama flueix amb soltesa.</p> <p>Demostrar als pares que el docent té imaginació i sap realitzar un producte de qualitat.</p> <p>Forçar l'expressió oral i ampliar el vocabulari.</p> <p>Organitzar la sessió sense fer-la.</p> <p>Conèixer tècniques de 'posada en escena', de disseny, de maneres de parlar, de moviment en l'espai.</p> <p>Aprendre de nou el codi de les imatges i el dels símbols, atès que el nen viu i s'expressa amb imatges.</p> <p>Portar el pes de l'obra i convertint-se en una mena de narrador i alhora actor.</p> <p>Ensenyar:</p> <p>a triar els personatges i fer el repartiment; a establir l'ordre de presentació dels grups i fer que els grups reticents acabin la seva feina; a preparar l'escenografia; a disfressar-se; a mantenir-se en el personatge; a inventar i projectar arguments, a convertir les idees en missatges escènics utilitzant els codis del llenguatge teatral; a recrear texts teatrals, a escriure guions, a produir texts literaris; a convertir les idees en missatges escènics utilitzant els distints codis del llenguatge teatral; a assajar; a decidir l'ordre de presentació de les obres; a representar; a jugar com espectadors mentre s'espera el torn per actuar; a improvisar; a realitzar muntatges; a llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos reconeixent l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen.</p>

Comprovem que, situada en el territori de l'Educació Física, la Dramatització es convertiria en el lloc on les capacitats expressives dels alumnes –que formen part del cos ben educat– poden ser desenvolupades a través de situacions ficticionals però no necessàriament representatives, és a dir, de situacions que fan que el comportament quedi alliberat –com expressa Eugenio Barba (1988)– de l'empobridora expressivitat de la vida diària. En aquest context, l'aventura teatral a l'escola passa a ser una aventura **parateatral**: ja no té una finalitat primordialment artística i deixa de ser una pràctica que sol desembocar en una exhibició més o menys convencional de nens-actors. La Dramatització es transforma en un laboratori de l'Educació Física, és a dir, en un espai físic i mental (psicosomàtic) on cada alumne es pot encarnar en un altre cos –en un altre cervell–, però pot fer-ho amb independència dels criteris convencionals d'èxit i de fracàs social, amb unes possibilitats comunicatives i una llibertat que la vida real no ens proporciona. El teatre ja no seria el nivell més alt de l'expressivitat humana, tal com proposava Anita Harrow (1978) a la seva taxonomia, sinó un simulador del mateix tipus que els que s'utilitzen per ensenyar a pilotar avions.

Des d'aquesta perspectiva, els titelles, les marionetes i les ombres xineses ja no es proposarien per produir espectacles, sinó per aprofitar les possibilitats que ofereix l'ús de cossos intermediaris (i artificials) en el procés d'expressió-comunicació. Semblantment, la dansa –lluny d'aspirar a produir coreografies sovint importades de Broadway– seria l'ocasió per considerar la música com un estímul expressiu, més enllà dels ritmes de dictats per la moda, i exploraria la possibilitat de coordinar les pulsions individuals amb les pulsions col·lectives, una possibilitat que no permet la reproducció més o menys fidel de coreografies ja establertes.

De tota manera, si l'opció adoptada fos la inscripció de la Dramatització en l'Àrea de l'Educació Artística, també caldria una revisió profunda dels criteris i conceptes en què es basa, fins ara en gran part supeditats –com hem vist– al model del 'teatre burgès' més convencional; un model que exclou, per exemple, la possibilitat d'obrir als alumnes altres maneres d'entendre la pràctica teatral (i amb ella, la Dramatització), com ara el happening o qualsevol altra modalitat escènica on sigui més important l'experiència real dels actants i dels espectadors (actius) que no pas la resolució preestablerta i assajada d'un conflicte en un espai que, sotmès a la precarietat de l'aula del teatre, gairebé sempre sent la nostàlgia d'un escenari a la italiana amb teló i cametes i la nostàlgia

d'uns actors que declamen correctament i apliquen el principi stanislavskià de la memòria afectiva.

Òbviament, hi ha altres objectius no específics que es mantindrien fos quina fos la ubicació de la Dramatització en el currículum escolar. Per exemple, “facilitar l'intercanvi i la col·laboració”, “encoratjar el treball en grup”, “ensenyar a intervenir i participar col·lectivament”, “induir al coneixement”, “desenvolupar la iniciativa personal”, “despertar i desenvolupar les tendències endormiscades en el nen”, “aconseguir la motivació de l'alumne”, “fer emergir prejudicis i actituds”, “ajudar a resoldre problemes individuals”, “potenciar la creativitat i la imaginació”, etc.

És evident, en qualsevol cas, que la reducció dels objectius de la dramatització comportaria una delimitació dels objectius i les competències del docent, deslliurant-lo de la sobrecàrrega que suporta actualment.

## 6.2 L'ESTABLIMENT D'UN NOU PERFIL DEL DOCENT

Determinar el lloc de la Dramatització en el currículum escolar comportaria la revisió dels seus objectius i, sens dubte, seria una conseqüència positiva pel que fa al perfil del docent: una delimitació dels seus objectius, de les seves competències, de les seves funcions, un replantejament de les necessitats de la seva formació, i també, ben segur, dels valors que ha d'assumir.

Per exemple, si l'experiència escènica s'inscrivís en l'àrea d'Educació Física, en un programa coherent d'expressió-comunicació corporal (que no té perquè ignorar la dimensió lúdica que comporta l'experiència escènica), ja no caldria que el mestre fos un utòpic i polifacètic especialista en teatre, alhora 'dramaturg', 'actor', 'coreògraf', 'director' i 'escenògraf' i, alhora també, cap d'aquestes coses. Més enllà del seu entusiasme personal i dels seus desigs de realització, el docent podria convertir-se en una altra mena d'especialista, en algú capaç d'observar els comportaments dels alumnes en la ficció a fi d'entendre quins són els seus problemes en la comunicació real i, a partir d'aquí, tractar de resoldre'ls sense estar supeditat a un èxit tan efímer i enganyós com el que proporciona una representació pública.

La formació del docent ens ha revelat els dèficits que el discurs sobre la Dramatització presenta en aquest terreny: deixant els autors que preconitzen que no és necessària cap formació específica, els que la creuen necessària no ofereixen –llevat de Laferrière– cap pla (ni tan sols un esquema orientatiu). Avaluar la imaginació i la creativitat, la capacitat d'observació i de concentració, la capacitat de comunicació verbal i gestual, la disposició al diàleg, la capacitat crítica en l'anàlisi de les situacions, la voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives, l'actitud general, etc. (Laguna). Avaluar segons el plaer que cada alumne ha obtingut en el joc, la seva capacitat de concentració i la seva espontaneïtat, estimant que les qualitats essencials en aquesta mena de treball són la generositat, la naturalitat, el sentit de l'humor i de la bellesa, fugint de qualsevol actitud moralista i promovent una preocupació higiènica –psíquica i física– contínua (Elola, 1989).



### 6.3 LA CERCA D'UNA DEFINICIÓ AUTÒNOMA DE LA DRAMATITZACIÓ

Definir la Dramatització en relació (o per oposició) al teatre tal com s'ha fet fins ara implica la renúncia a definir la disciplina d'una manera autònoma i, en darrer terme, revela el convenciment que si el teatre desapareixes també desapareixeria la Dramatització. Sembla imprescindible, doncs, abordar la recerca d'una definició pròpia de la Dramatització per evitar –tal com diu Christiane Page (2001: 17) a *Éduquer par le Jeu Dramatique. Pratique théâtrale et éducation*–, no sols que sigui definida negativament en relació a una realitat anterior i externa com és el teatre, sinó també per evitar que “sovint el terme esdevingui una etiqueta còmoda per dir ‘Això no és teatre, sinó *sub-teatre*, teatre per a nens, en el millor dels casos un preliminar d’algunes hores al *veritable teatre*” (Christiane Page).<sup>147</sup> I en qualsevol cas, per evitar que la definició de la Dramatització estigui supeditada al coneixement que cada autor tingui d'una realitat tan polièdrica com la del teatre, sobretot tenint en compte que, sovint, aquest coneixement no ofereix totes les garanties: de fet, tots els quadres comparatius entre Dramatització i Teatre no fan altra cosa que enterbolir les mateixes fronteres que volen delimitar.

Tal com hem vist, en el discurs sobre la Dramatització la representació pública ve a ser com el membre fantasma de les persones amputades: la seva inexistència fa mal. Migpartida entre el rebuig de la representació i la nostàlgia del teatre, la Dramatització no ha acabat de desfer –per ara– aquest nus gordià. Sens dubte, en futures recerques s'hauria de donar resposta sobre bases científiques (i no amb afirmacions sense confirmació empírica) a alguns interrogants fonamentals: ¿una representació merament escolar, a l'aula, al davant del docent i dels altres alumnes, no té un pes similar al d'una representació ‘pública’ en presència de familiars i amics? ¿L'alumne no s'hi juga igualment (o potser encara més) el seu ‘prestigi’, la seva imatge i, en certa manera, el

---

<sup>147</sup> “Le Jeu Dramatique est souvent défini négativement par rapport au théâtre. Le terme est devenu une étiquette commode pour dire ‘*Ce n'est pas du théâtre*’ mais du *sous-théâtre*, du *théâtre pour gosses*, aux mieux, un préliminaire de quelques heures au *vrai théâtre*” (2001:17).

seu futur? ¿No és, en darrer terme, el resultat allò que compta en un sistema escolar que al capdavall, en darrer terme, avalua resultats? ¿No són els nens i les nenes d'avui persones endurides per la seva immersió en un sistema social extremadament competitiu que troba en les múltiples O.T. televisives la seva expressió més espectacular i trivial?

## 6.4 ABORDAR LA QÜESTIÓ DEL GÈNERE

Deixant de banda la utilització del gènere masculí a l'hora de referir-se a un col·lectiu generalment format per mascles i femelles (a causa de la dificultat -encara avui- de superar un ús lingüístic històricament arrelat), la teoria i la didàctica de la Dramatització no aborden mai en profunditat el problema de la diferència de gèneres: per una banda, el vol resoldre amb la inserció (algunes vegades, no de manera sistemàtica) d'expressions políticament correctes ("nens/nenes") però, per una altra banda, ignora les dificultats de l'actuació en el camp de la Dramatització, que presenta la diferenciació sexual. Per exemple, cap del llibres examinats no respon a qüestions com aquestes: A partir de quina edat els nens es neguen a transvestir-se, és a dir, a interpretar personatges femenins? A quina edat les nenes es neguen a assumir personatges masculins? ¿I com ho fan els uns i les altres quan es transvesteixen: per riure's de l'*altre* o per comprendre'l? L'homosexualitat ha d'estar present en la construcció de la ficció? Suposant que sí, ¿en quin moment, en quina etapa? Òbviament, abordar aquestes qüestions exigiria una recerca necessàriament multidisciplinària.

Eliminar la tendència a reproduir en les pràctiques de Dramatització la distribució de rols socialment dominants és també una de les tasques pendents d'aquesta disciplina, i encara més si -com postulen alguns autors- un dels seus objectius fonamentals és transformar (i fins i tot revolucionar) el conjunt del sistema escolar i, amb ell, la societat.

## 6.5 ABORDAR EL PROBLEMA DE LA INTERCULTURALITAT

La major part dels llibres examinats estan escrits abans que els països de l'anomenat primer món –els països que han elaborat la teoria de la Dramatització– veiessin profundament modificat el seu sistema d'ensenyament per l'arribada massiva d'alumnes d'altres països i territoris culturals. És lògic, doncs, que la majoria de llibres no tracti aquesta qüestió ni les repercussions que pot tenir en la didàctica de la Dramatització. Parula (1977: 12), per exemple, proposa “un juego teatral libre y espontáneo, nacido en el seno de una clase *integrada*”,<sup>148</sup> i aquesta idea està implícita en la immensa majoria d'autors: se suposa que l'alumnat sempre és socialment i culturalment homogeni, pertany –per dir-ho així– a la mateixa família, tal com confirma Serrat (1990: 157) quan aconsella tenir en compte “el nivell d'informació en què es troba el grup, el seu ambient social i fins i tot familiar”. Barret també al·ludeix a l'heterogeneïtat dels alumnes, però ho fa des d'un context canadenc (quebequès, més exactament) i en un moment en què el flux immigratori encara no representava cap problema greu per a les societats del primer món, afirmant, en la impossibilitat de preveure aquests canvis demogràfics, que

"un verdadero taller de expresión dramática no puede tener problemas de heterogeneidad puesto que las desigualdades en el plano del saber o de las aptitudes no se plantean, y las diferencias en el plano del ser constituyen la situación de base a partir de la cual se instaura esta pedagogía del colectivo" (Barret, 1988: 79).

És sorprenent, en qualsevol cas, que ni els llibres escrits a partir de finals dels anys noranta –quan el fenomen migratori comença a ser escolarment preocupant–, ni els llibres escrits als anys 2000 considerin l'origen sociocultural dels alumnes per fer noves propostes sobre una pràctica com la Dramatització, tan directament connectada amb l'imaginari. Les ‘situacions dramàtiques’ proposades pels autors només corresponen a

---

<sup>148</sup> El subratllat és nostre.

l'univers d'una part, cada vegada menor de l'alumnat i, en algunes escoles d'avui, en franca minoria. Queden per explorar totes les possibilitats que ofereix, en una pràctica fonamentalment basada en la ficció, la coexistència de visions del món distintes i dels comportaments que se'n deriven.

## 6.6 ESTABLIR UN PLA DE TREBALLS EMPÍRICS SOBRE LA PRÀCTICA REAL DE LA DRAMATITZACIÓ A L'ESCOLA

Dediquem aquest apartat a apuntar una línia de recerca de major magnitud que les comentades en els punts anteriors perquè es tracta de traslladar tot el nou saber obtingut, a conèixer quina és la pràctica real de la Dramatització a les escoles. Aquesta tesi no ha investigat en cap moment aquest aspecte. No ho ha fet perquè creiem que, sense una prèvia visió global del seu discurs que presideix aquesta pràctica –objectiu del treball–, qualsevol treball de camp estaria desproveït dels més elementals criteris orientadors de l'observació: sense saber quins són els grans eixos vertebradors del discurs, quines són les seves contradiccions (o les seves coherències amagades), la mirada de l'investigador, desproveïda de punts cardinals, no sabia què mirar ni cap a on.

Aquest necessari treball empíric no s'hauria de limitar a confeccionar, distribuir i analitzar enquestes entre els centres docents per arribar a constatacions estadístiques –sens dubte rellevants, però previsibles– del tipus, 'el % de les escoles fan o no fan activitats relacionades amb la Dramatització', 'el % dels docents tenen o no tenen una formació específica en aquest camp, saben o no saben qui és Stanislavski o Grotowski, creuen o no creuen que n'hi ha prou amb l'amor envers els nens i el teatre'. Caldria transcendir aquesta visió estadística, merament quantitativa i comparativa, i aprofitar l'avinentesa de la proximitat amb el camp d'operacions per encetar recerques de més profunditat que permetin dilucidar aspectes del perquè actuen els infants, què hi ha de joc realment lliure en les propostes presentades pels adults i respondre a la pregunta que es fan Brasó i Torredadella (2017: 541): “¿Por qué nos hacen jugar en la escuela?”.

Així podríem fonamentar la immensa majoria d'afirmacions sobre la Dramatització pretesament científiques, o presentades com a veritats incontrovertibles que –veritat o mentida– no se sustenten en cap treball empíric.

Abans, però, d'introduir-nos en aquest estudi hauríem d'actualitzar el corpus teòric estudiat revisant les darreres aportacions acadèmiques, és a dir del 2007 fins l'actualitat. En aquest moment ens podríem preguntar, quines han estat les obres més influents? i també podríem comprovar, si el marc conceptual de la Dramatització ha

canviat i si té alguna continuació en la pràctica educativa. D'aquesta manera, ens podríem qüestionar si en el camp de l'Expressió Corporal escolar el desenvolupament curricular per part dels docents encara reproduceix o recrea els mateixos continguts i el mateix marc conceptual tradicional.

Tota recerca teòrico-pràctica entorn al camp de la Dramatització representarà un pas endavant en l'àmbit educatiu, perquè és evident que la seva presència en el currículum escolar ha estat un avenç inqüestionable des de tots els punts de vista.

## **7 REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA**

---





## 7.1 REFERÈNCIES OBJECTE D'ESTUDI

- Alasjärvi**, Ulla (1986). *El joc dramàtic*. Barcelona: Graó.
- Almena, F. (1997). Teatro infantil y dramatización escolar. A: P. C. Cerrillo y J. García (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 119-226). Cuenca: Universidad de Castilla y La Mancha.
- Almena**, Fernando; **Butiñá**, Julia (1995). *El teatro como recurso educativo*. Madrid: UNED.
- Àlvarez-Novoa**, Carlos (1995). *Dramatización: el teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Alza**, Karmele (1990). Taller de teatre. A: K. **Alza**, J. **Colomer**, i T. **Puig**, (coord.), *Art i expressió a l'escola* (pp. 159-168). Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Eumo-Estudis Universitaris de Vic.
- Arroyo**, Catalina (1999). *Pequeño Teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Arroyo**, Catalina (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Arteaga**, Milagros; **Viciana**, Virginia; **Conde**, Julio (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los conenidos de representación*. Barcelona: Inde.
- Aymerich**, Carme; **Aymerich**, Maria (1967). *L'expressió mitjà de desenvolupament*. Barcelona: Nova Terra.
- Aymerich**, Carme; **Aymerich**, Maria (1985). *Signes de la comunicació: gest, verb i grafia*. Barcelona: Teide.
- Bagalio**, Alfredo S. (1944). *El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barret**, Gisèle (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Québec: Recherches en Expression.
- Bartolucci**, Giuseppe (1975). Para un gesto teatral de los niños. A: G. Bartolucci (ed.), *El teatro de los niños* (pp. 7-23). Barcelona: Fontanella.
- Bercebal**, Fernando (1995). *Drama: un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bernardo**, Mane (1970). *Títeres=educación*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Blasich**, Gottardo (1982). *La dramatización en la práctica educativa*. Barcelona: EDB.
- Camacho**, Francisco; **Rivas**, Emilio (1988). *Expresión dramática*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Cañas**, José (1984). *Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía pràctica*. Granada: Mágina.
- Cañas**, José (1992). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la*

- dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas**, José (1993). *Actuando: guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas**, José (1996). Quan l'aula és un mar... A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martínez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedó (autors), *Teatre en l'educació* (pp. 77-88). Alzira: Bromera.
- Carballo**, Carmen (1995). *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Aljibe.
- Cassanelli**, Fabrizio (1988). *Gesticulando. 40 fichas para hacer teatro en la escuela*. Barcelona: Aliorna.
- Cerda**, Hugo y Enrique (1978). *Teatro de títeres. Arte técnica y aplicaciones en la educación moderna*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cervera**, Juan (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cervera**, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cervera**, Juan (1996). *La Dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Cervera**, Juan; **Guirau**, Antonio (1972). *Teatro y educación*. Barcelona: Don Bosco.
- Chancerel**, Léon (1961). *El teatro y la juventud*. Buenos Aires: Compañía General Fabril.
- Colectivo La Teja; Teatro de Inutensilios Varios; Herans**, Carlos (1983). *Teatro, imagen, animación*. Barcelona: Laia.
- Couto**, X.; **Lamapereira**, A.; **Vieites**, M. (1992). *Práctica Teatral na Escola*. Vigo: Indo.
- Cubedo**, Manuel; **Sirera**, Rodolf (1989). *El teatre a l'escola*. València: Conselleria de Cultura.
- Delgado**, Eduard; **Vilanova**, Maria (1972). *Jocs de drama*. Barcelona: Nova Terra.
- Delgado**, Eduard; **Vilanova**, Maria (1973). *Què representarem, avui?* Barcelona: Nova Terra.
- Dobbelaere**, Georges; **Saragoussi**, P. (1974). *Técnicas de expresión*. Barcelona: Oidá.
- Eines**, Jorge; **Mantovani**, Alfredo (1980). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Elola**, Hilda (1989). *Teatro para maestros: el juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Marymar.
- Faure**, Gérard; **Lascar**, Serge (1981). *El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- Finchelman**, María Rosa (1981). *Expresión teatral infantil: auxiliar del docente*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Firpo**, Arturo (1974). *El teatro en la escuela primaria*. Rosario: Editorial Biblioteca.
- Freudenreich**; **Grässer**; **Köberling** (1979). *Juegos de actuación dramática: presentación de experiencias de diversos juegos*. Madrid: Interduc.
- Fuegel**, Cora; **Montoliu**, M. Rosa (2000). *Innovemos el aula: creatividad, grupo y drama-tización*. Barcelona: Octaedro.

- García Fernández, M. Dolores** (1988). *Teatro y títeres en la escuela*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Córdoba.
- Gili, Edgardo** (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente alumno. A: *Encuentro Teatro y Educación* (pp. 62-67). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez Yebra** (1982). *Teoría y práctica de la expresión dramática infantil*. Málaga: Universidad de Málaga.
- González, Lucía** (1987). *El teatro: necesidad humana y proyección sociocultural*. , Madrid: Popular.
- Herans, Carlos; Patiño, Enrique** (1983). *Teatro y escuela*. Barcelona: Laia.
- Hernández, Inés** (coord.) (1991). *Jugando a ser: propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca: Amarú.
- Hernández, Inés** (coord.) (1988). *Los títeres en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Laferrière, Georges** (1996). L'artista pedagóg. Un model de formació del professorat en teatre i dramatització. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 67-75). Alzira: Bromera.
- Laferrière, Georges** (1997a). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, Georges** (1997b). *La pedagogía puesta en escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, Georges; Motos, Tomás** (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laguna, Encarna** (1995). *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac.
- Lázaro Cantarín, Julio** (1998). *Taller de teatro*. Madrid: CCS.
- Lequeux, Patricia** (1977). *El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- López-Vidriero, María Luisa** (1976). *Actividades para un taller de teatro*. La Coruña: Adara.
- Mantovani, Alfredo** (1980). *El teatro: un juego más*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Mantovani, Alfredo** (1984). Dramática creativa: funciones, roles técnicos teatrales y conductes. A: *Encuentro Teatro y Educación*. A: *Encuentro Teatro y Educación* (pp. 32-46) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín, Soledad; Cabañas, María Luisa; Gómez-Escalonilla, Juan José** (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- McGuiness, Sinséad; Puig, Elisenda; Vernet, Francesc.** (1996). *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona: La Magrana.
- Morató, Josefa; Rizo, Magdalena; Cutillas, Vicente** (2005). *¡Sócorro! ¡me toca dar teatro! Una propuesta didáctica para dramatización y teatro en la enseñanza*. Archidona: Aljibe.
- Motos, Tomás** (1996). La dramatització en els dissenys curriculars. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 25-36). Alzira: Bromera.

- Motos, Tomás; Navarro, Antoni; Palanca, Xema; Tejedo, Francesc** (1998). *Taller de teatro dramatització*. Alzira: Bromera.
- Motos, Tomás; Tejedo, Francisco** (1987). *Prácticas de dramatización*. Madrid: J. García Verdugo.
- Muñoz Hidalgo, Manuel** (1994). *El Teatro en la escuela para maestros*. Madrid: Escuela Española.
- Parula de López Ganivet, Beatriz** (1977). *El juego teatral en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Passatore, Franco; Destefanis, Silvio** (1975). *Teatro/Juego/Vida con valentía*. A: G. Bartolucci (Ed.), *El teatro de los niños* (pp. 65-114). Barcelona: Fontanella.
- Passatore, Franco; Destefanis, Silvio; Fontana, Ave; De Lucis, Flavia** (1976). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona: Avance.
- Pessel, Alain** (1975). *Sombras corporales*. Barcelona: Vilamala.
- Poveda, Lola** (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea.
- Poveda, Lola** (1998). *Teatro oculto*. Barcelona: Instituto para el desarrollo integral.
- Puig, Antoni** (1974). *Taller de dramatización. Iniciación al lenguaje teatral. 8º curso de Enseñanza General Básica*. Barcelona: Vicens Vives.
- Puig, Antinio; Serrat, Francisco** (1972). *Música y teatro de taller. Música y dramatización para el 6º curso de enseñanza general*. Barcelona: Vicens Vives.
- Renoult, Noëlle; Renoult, Barnard; Vialaret, Corinne** (1994). *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, Armonía** (1986). *Dramatització, activitat lúdica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rogozinski, Viviana** (2001). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rooyackers, Paül** (2007). *101 juegos de dramatización para niños: diversión y aprendizaje a través de la interpretación y la simulación*. Madrid: Neo Person.
- Sala, Francisco** (1917). *El teatro en la escuela*. Barcelona: Imprenta editorial barcelonesa.
- Sciarretta, Elbio** (1984). Teatro y educación. A: *Encuentro Teatro y Educación* (pp. 25-31) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Serrat, Cesc** (1990). Taller de joc dramàtic. A: K. Alza, J. Colomer, i T. Puig, (Coord.), *Art i expressió a l'escola* (pp. 151-168). Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Estudis Universitaris de Vic.
- Signorelli, Maria** (1963). *El niño y el teatro*. Buenos Aires: Eudeba.
- Slade, Peter** (1978). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.
- Small, Michel** (1962). *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Soriano, Jacinto** (1997). El taller de teatro y el niño actor. A: P. Cerrillo i J. García (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 71-96). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

**Tappolet**, Ursula (1982). *Las marionetas en la educación: la muñeca de la nariz menuda*. Barcelona: Científico Médica.

**Tejedo**, Francisco (1996). Didàctica de la dramatització. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), *Teatre en l'educació* (pp. 13-24). Alzira: Bromera.

**Tejedo**, Francisco (1997). La dramatización y el teatro en el currículum escolar. A: P. Cerrillo i J. García (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 37-62). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

**Tejerina**, Isabel (1992). *Estudio del teatro infantil en sus dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Santander: Universidad de Cantabria.

**Tejerina**, Isabel (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.

**Vallon**, Claude (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: Ceac.

**Vilanova**, Maria (2002). *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània.

## 7.2 REFERÈNCIES I BIBLIOGRAFIA DE CONTEXTUALITZACIÓ

- Abellan, J. (1983). *La representació teatral*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Alberti, J. A. (1988). *Dramatización*. Barcelona: Vicens Vives.
- Aleu, M. L., Minerva, V., i Esteve, A. (1995). *L'art del teatre (català i castellà)*. Barcelona: Empúries.
- Almena, F. (1997). Teatro infantil y dramatización escolar. A: P. C. Cerrillo y J. García (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 119-226). Cuenca: Universidad de Castilla y La Mancha.
- Almodovar, M. Á. et al. (1987). *Teatro de, por, para... los niños*. Madrid: Acción Educativa.
- Amado, D. (2015). *Didáctica de la expresión corporal en el ámbito educativo: Análisis y aplicaciones practicas orientadas a la formación del docente*. Grin: s.l.
- Antolín, L. (2013). *Expresión corporal*. Fundamentos motrices. Valencia: Universidad de Valencia.
- Archilla, M. T., i Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria. *Emás F. Revista Digital de Educación Física*, 14, 176-190.
- Aristòtil (1998). *Retòrica, poètica*. Barcelona: Edicions 62.
- Armada, J. M., González, I., i Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda llengua*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997): *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: Inde.
- Avitia, A. (1996). *Teatro para principiantes*. Mèxico: Arbol Editorial.
- Aymerich, C., i Aymerich, M. (1971). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona: Teide.
- Aymerich, C., i Aymerich, M. (1974a). *Expresión y arte en la escuela*. (2<sup>a</sup> ed. corregida). Barcelona: Teide.

- Aymerich, C., i Aymerich, M. (1974b). *La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona: Nova Terra.
- Bagalio, A. (1944). *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barba, E. (1988). *Anatomía del actor. Diccionario de Antropología teatral*. México D. F.: Gaceta.
- Barcons, J. (1992). *Andante con alegría: ejercicios de expresión dinámica y musical*. Madrid: ICCE.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barret, G. (1989). *La pedagogía de expresión dramática*. Québec: Recherche en Expression.
- Barret, G. (1991). *La pedagogía de expresión dramática*. Québec: Recherche en Expression.
- Barret, G. (1991). *La pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Québec: Recherche en Expression.
- Barthes, R. (1967). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- Bartolucci, G. (Ed.) (1975). *El teatro de los niños*. Barcelona: Fontanella.
- Baty, G., i Chavance, R. (1965). *L'art teatral*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Benavente, J. (1928). *El príncipe que todo lo aprendió en los libros. Comedia en dos actos y siete cuadros* (3ª ed.). Madrid: Librería y Casa Editorial de Hernando.
- Benavente, J. (2016). *El príncipe que todo lo aprendió en los libros. Comedia en dos actos y siete cuadros*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Bercebal, F. (1995). *Drama: un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Berge, Y. (1977). *Vivir tu cuerpo, para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
- Berge, Y. (2000). *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, Mane (1970). *Títeres=educación*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Berquin, A. (1782/83). *L'ami des enfants*. Londres: Chez M. Elmsly.
- Berthold, M. (1974). *Historia social del teatro*. Madrid: Guadarrama.
- Birdwhistell, R. L. (1979). *El llenguatge de l'expressió corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.



- Blanch, X. (1997). Teatro infantil y dramatización escolar. A: P. Cerrillo i J. García (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 127-136). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Blasich, G. (1982). *La dramatización en la práctica educativa*. Barcelona: EDB.
- Blázquez, D. (1994). Los contenidos de la Educación Física: evolución y corrientes que han originado. Valor y tratamiento educativo que han recibido las corrientes más extendidas. A: *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, vol. 1* (pp. 4/1-4/16). Barcelona: Inde.
- Boix, A. (1996). *Fem teatre?* Barcelona: Laertes.
- Bossu, H., i Chaleguier, C. (1986). *La Expresión corporal*. Barcelona: Martínez Roca.
- Braconnier, A. (1998). *El sexo de las emociones*. Madrid: Andrés Bello.
- Brasó, J., i Torredadella, X. (2017). ¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para (¿criticar?) entender la enseñanza actual. En R. Mínguez y E. Romero (Coord.), *CITE. XIV Congreso de Teoría de la Educación. Murcia 21 y 23 de noviembre de 2017. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 541-549). Murcia: Universidad de Murcia.
- Brozas-Polo, M. P., i Vicente-Pedraz, M. (2017). La diversidad corporal en la danza contemporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(1), 71-87.
- Brozas, M. P. (1994). Funciones pedagógicas de los objetos en expresión corporal. A: S. Romero (coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (pp. 47-50). Wanceulen: Sevilla.
- Brozas, P. M. (2003). *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Naque.
- Cagigal, J. M. (1968). La educación física ¿ciencia?, *Citius, Altius, Fortius*, 10, 165-180.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.
- Cagigal, J. M. (1983). El cuerpo y el deporte en la Sociedad moderna. *Papers. Revista de Sociologia*, 20, 145-156. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v20n0.1397>

- Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas. Vol. II. Deporte, pulso de nuestro tiempo. El deporte en la Sociedad actual. Cultura Intelectual y Física. Cádiz: Comité Olímpico Español. Ente de Promoción Deportiva "José M<sup>a</sup> Cagigal"*.
- Calderer, L. (2008). El teatro infantil a Catalunya. A F. Foguet i N. Santamaria (coord.), *Dramatúrgia al país de les meravelles? I Simposi sobre el teatre infantil i juvenil* (pp. 25-42). Lleida: Punctum.
- Calhoun, C., i Solomon, R. (1989). "¿Qué es una emoción?" – *Lecturas clásicas de psicología filosófica* –. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Calleja, T. (1966a). *Dramatizaciones I. 3º, 4º, 5º cursos*. Madrid: Anaya.
- Calleja, T. (1966b). *Dramatizaciones II 6º, 7º y 8º cursos*. Madrid: Anaya.
- Callejas, J. M. (1988). *El teatro educa. Experiencias didácticas en filosofía*. Madrid: Narcea.
- Canales, I. (2010a). *De la expresión a la comunicación: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. (2010b). *La desinhibición en la expresión a la comunicación: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas, J. (1997). Cuando el aula es un mar... A: P. Cerrillo i J. García (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 137-144). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Canas, J., Claramunt, E., Bataller, S., Laferriere, G., Martinez, J. A., Motos, T., Navarro, T., i Tejedó, F. (1996). *Teatre en l'educació*. Alzira: Bromera.
- Cañizares, J. M., i Carbonero, C. (2017). *Colección manuales para padres sobre actividad física salud y educación en los niñ@s. Expresión corporal en tu hijo*. Sevilla. Wanceulen.
- Casares, J. (1966). *Diccionario ideológico de la lengua española* (2ªed). Barcelona: Gustavo Gili.
- Casas, J. (1986). *Diderot i el teatre*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Institut del Teatre.
- Castillo, E., i Díaz, M. (coord.), (2016). *Expresión corporal en Primaria*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

- Cecchini, J. A. (1998). *Fundamentos teóricos de la educación física*. Oviedo: KRK.
- Cerrillo, P., i García, J. (coord.) (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1973). *Dramatizaciones para la escuela*. Madrid: Escuelas Profesionales del Sagrado Corazón.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional.
- Cervera, J. (1986). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cíncel.
- Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cíncel Kapelusz.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cervera, J. (1996). *La Dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Cervera, J., i Guirau, A. (1982). *Teatro y educación*. Madrid: PPC.
- Chalaguier, C., et al. (1993). *Joc dramàtic i educació: entorn, art i cultura*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Chejov, M. (1987). *Al actor*. Buenos Aires: Quetzal.
- Colas, P., i Buendía, L. (1992). *La investigación educativa* (3ªed.) Sevilla: Alfar.
- Colectivo de Pedagogía de la Expresión (1984). *Encuentro Teatro y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colectivo Tiempo Útil (1989). *Vamos a contar la història: dramatización escolar en Castilla-La Mancha*. Madrid: Ed. Popular.
- Corpas, F. J., Toro, S., i Zarco, J. A. (1994). *Educación física en la enseñanza primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cortada, Ll. (1994). La expresión corporal-dramatización en educación primaria. Aproximación teórica y propuesta global de objetivos y contenidos para la especialidad de E.F. en Magisterio. A: S. Romero (coord.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (pp. 79-85). Wanceulen: Sevilla.

- Coterón, J. (2008). La Expresión corporal en la Ley General de Educación de 1970. El nacimiento de una nueva disciplina. A: G. Sánchez *et al.* *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica* (pp. 165-173). Salamanca: Amarú.
- Coterón, J., i Gil, J. (2012). Expresión Corporal en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. A: Galo Sánchez y J. Coterón (coord.), *La expresión corporal en la enseñanza universitaria* (pp. 43-58). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Coterón, J., i Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134.
- Cruz, V., Caballero, P., i Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
- Cuellar, M. J., i Francos, M. del C. (Coord.) (2008). Expresión y comunicación corporal, para la educación, recreación y calidad de vida. Sevilla: Wanceulen.
- Cutillas, F. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* [tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Darwin, Ch. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Dasté, C., Jenger, Y., i Voluzan, J. (1975). *L'enfant, le théâtre, l'école*. Paris: Delachaux et Niestle Editeurs.
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Valle-Inclán, R. (1914). *La cabeza del dragón. Farsa*. Madrid: Perlado, Paez y Cía.
- Delgado, E., i Vilanova, M. (1973). *Què representarem, avui?* Barcelona: Nova Terra.
- Departament d'Educació (2009). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1992). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1993a). *Currículum Educació Infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1993b). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament (2016a). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2016b). *Currículum i orientacions educació infantil segon cicle*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2017). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: EDAF.
- Dewey, J. (1895). The theory of emotion. *Psychological Review*, 2(1), 13-32.  
<http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0070927>
- Dobbelaere, G., i Saragoussi, P. (1974). *Técnicas de expresión*. Barcelona: Oidá.
- Dobbelaere, G. (1964). *Pedagogía de la expresión*. Barcelona: Nova Terra.
- Dropsy, J. (1982). *Vivir en se cuerpo: Expresión corporal y relaciones humanas*: México: Paidós.
- Efron, D. (1941). *Gesture and Enviroment*. Nueva York: King's Crown.
- Ekman, P., i Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origin, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., i L. Rosenberg, E. L. (2005). *What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (FACS)* (2ª ed). Oxford: University Press.
- Engel, J. J. (1998). *Idees sobre el gest i l'acció teatral*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Fàbrega, J. (2010). *La interpretació en la dansa: una proposta pedagògica per crear vida escènica a través del moviment* [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona: Departament de Filologia Catalana.
- Fast, J. (1971). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Figueras Martí, M. (1981). *Teatro escolar zaragozano. Las Escuelas Pias en el siglo XVIII*. Zaragoza: Diputación provincial.
- Font, A. (1974). *El mim. Curs d'iniciació*. Barcelona: Nova Terra.
- Franco, F. (1970) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, nº 187, 6 de agosto de 1970, p. 12525-12546.
- Furness, P. (1989). *Aprender actuando: una guía para maestros*. México: Pax.
- Fux, M. (1979). *Danza y experiència de vida*. Buenos Aires: Paidós.

- García Núñez, J. A., i Fernández Vidal, F. (1994). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: CEPE.
- García, M. (1992). *Teatro infantil y juvenil*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Goethe, J. W. (2012). *Reglas para actores* (traductor David Hevia). México: Pasodiegato.
- Goffmann, H. (1979). *Relaciones en público. Micro estudios del orden público*. Madrid: Alianza Editorial.
- González Díaz, L. (1987). *El teatro. Necesidad humana i proyección socio cultural*. Madrid: Ed. Popular.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119.
- González Gutiérrez, C. (1997). *El teatro escolar de los jesuitas: (1555- 1640)*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- González-Agàpito, J., Marquès, S., i Verjat, A. (1989). Pròleg per a educadors. A: J-J. Rousseau (aut.), *Emili o de l'Educató* (pp. XXV-LXV). Vic: Eumo.
- González, H. (1989). *Juego, aprendizaje y creación-dramatización con niños*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Gruppe, O. (1976). *Teoria pedagógica de la educación física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Halley, M. (1996). *Vamos a hacer teatro*. Asunción: El Lector.
- Harrow, A. J. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomotor. Normas para la programación de la conducta*. Alcoy: Marfil.
- Hayman, J. L. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sagrado, I. (1995). (coord.). *Los títeres en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Hormigón, J. A. (2000). ¿Calderón de la Barca, director de escena? *ADE Tetro*, 83, 105-110.
- Institut d'Estudis Catalans (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona, Palma de Mallorca, Valencia: Edicions 3, i 4, Edicions 62, Editorial Moll, Enciclopèdia Catalana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Jiménez, J. (1996). *Vamos a hacer teatro: método de iniciación al teatro para la Educación Primaria*. Madrid: Visor.

- Juan Carlos I (1990). Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, nº 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942.
- Kaplan, D. M. (1973). La arquitectura teatral como derivación de la cavidad primaria. A: *La cavidad teatral* (pp. 9-39). Barcelona: Anagrama.
- Knapp, M. L. (1995). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairos.
- Lacan, J. (1966). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*. A: *Écrits*, Paris: Les Éditions du Seuil.
- Laferrière, G. (1997a). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1997b). *La pedagogía puesta en escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
- Langlade, A., i Langlade, N. R. (1986). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Le Blouin Le Baron, J. (1982). Expression corporelle. *EPS. Revue Éducation Physique et Sport*, 178, 58-62.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en edad escolar* (4 reimpresión) Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Le Petit Robert (1967). *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert D. L.
- Learreta, B. (coord.) (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Barcelona: INDE.
- Lebrero, M. P. (1990). *Escuchamos, cantamos, danzamos. Método multisensorial. Educación Infantil*. Madrid: Alpuente.
- Lequeux, P. (1977). *El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lessing, G. E. (1987). *Dramatúrgia d'Hamburg*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Lleixà, T. (2000). Educación física: Nuevos tiempos nuevos hitos. *La educación física hacia el siglo XXI*, (pp. 7-14). Barcelona: Graó.

- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: AKAL.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López Pastor, V. M., y Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 38, 5, 245-270.
- Machado, M. C. (1971). *Teatro infantil*. Madrid: Espellicer.
- Macià, S. (1999). ¿Existen las técnicas de Expresión Corporal? *La Educación Física en el siglo XXI: Actas del primer Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 485-489). Jerez: Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE).
- Macià, S. (2001). El teatro en la escuela. Un espacio virtual. Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 98. Localitzat el 23 d'abril de 2015 a <https://core.ac.uk/download/pdf/141513173.pdf>
- Maldonado, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus.
- Mantovani, A. (1981). *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Marín Regalado, M. N. (2012). La expresión corporal, como instrumento para resolver los conflictos en el aula de educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 14, 122-141.
- Mascaró, J. (1992). El valor de la idea del cuerpo en una teoría de la Educación Física. A: O. R. Contreras i L. J. Sánchez (Coord.), *Epistemología de la educación física: VIII Congreso de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.* (pp. 15-28). Cuenca: Universidad de Castilla y La Mancha.
- Mascaró, J. (1998). Presentació. A: J. J. Engel (aut.), *Idees sobre el gest i l'acció teatral* (pp. 7-20). Barcelona: Institut del Teatre.
- Masjuan, E. (2006). *Medis obrers i innovació cultural a Sabadell (1900-1939): L'altra aventura de la ciutat industrial*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mateu, M. (1989). Activitats físiques d'expressió: paradoxa, contradicció o innovació? *Apunts. Educació Física i Esports*, 16-17, 57-62.
- Mateu, M. (2008). La expresión y comunicación corporal como práctica para la recreación. A: M. J. Cuellar y M. C. Francos (Coord.), *Expresión y comunicación*



- corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 129-139). Sevilla: Wanceulen.
- Mateu, M., Durán, C., i Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales. Vol.1*. Barcelona: Paidotribo.
- Matoso, E. (1992). *El cuerpo territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
- Melendres, J. (2000). *Direcció dels actors. Diccionari del mínim*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Melendres, J. (2006). *La teoria dramàtica. Un viatge a través del pensament teatral*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Miranda, J. (1987). Expressió corporal i creativitat. *Guix*, 111.
- Molins, M. (2008). *Teatre, passions i (altres) insolències. Lectures sobre la dramaturgia de Manuel Molins*. Edició a cura de Francesc Foguet i Biel Sansano. València: Universitat de València.
- Montávez, M. (2012). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *EmásF: Revista digital de educación física*, 14, 60-80.
- Montessori, M. (1918). *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia en la "Casa del Bambini", (casa de niños)*. Barcelona: Casa Ed. Araluce.
- Montserrat, A. (1997). *Projecte Docent en "Desenvolupament psicomotor", especialment en Educació Infantil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació.
- Moreno, J. (1987). *El cos i els titelles a l'escola*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. [tesis doctoral]. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Muñoz Cáliz, B. (2006). *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes*. Madrid: ASSITEJ-España.
- Navarro Solano, M. R. (2009). Dramatización y Educación Emocional. Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional. A: *Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (Vol. 1, pp. 545-550). Málaga: Fundación Marcelino Botín.

- Navarro, M. R. (2006/07). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Ortiz, M. del M. (2014). *Expresión corporal contenidos y recursos para su desarrollo en primaria*. Granada: Editorial Técnica Avicam.
- Page, C. (2001). *Éduquer par le Jeu Dramatique. Pratique théâtrale et éducation*. Issy-les-Moulineaux (Paris): ESF ed.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Uniesport. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectiva para una educación física moderna*. Málaga: Uniesport. Junta de Andalucía.
- Parula de López, B. N. (1977). *El juego teatral en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pavis, P. (1994). *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pease, A. (1993). *El lenguaje del cuerpo: cómo leer el pensamiento de los demás a través del gesto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Picon García, V. (1997). *Teatro escolar latino del s. XVI: la obra de Pedro Pablo de Acevedo*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pinto, M. (1989). El análisis de contenido: La Indización de documentos. En J. López Yepes (comp.). *Fundamentos de Información y Documentación* (pp. 347-374). Madrid: Eduma.
- Pinto, M. (2002). Análisis documental de contenido. En J. López Yepes (coord), *Manual de Ciencias de la Documentación* (pp. 419-447). Madrid: Pirámide.
- Poveda, L. (1973). *Creatividad y teatro*. Madrid: Narcea.
- Poveda, L. (1996). *Texto dramático. La palabra en acción*. Madrid: Narcea.
- Propp, V. (2009). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Quintana, J. M. (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación. A: *Estudios sobre epistemología y pedagogía* (pp. 75-107). Madrid: Anaya.
- Racine, R. (1844). *Oeuvres de Jean Racine*. Paris: Firmin Didot Frères.

- Ramos, J., Cuellar, M. J., i Jiménez, F. (2012). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 14, 142-149.
- Rodríguez Lázaro, A. (1986). *Dramatització, activitat lúdica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rodríguez López, J. (1995). *Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde.
- Rojas, P. (2017). *Técnicas de expresión corporal para las clases de educación física de primaria y secundaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Romero, M. del R. (2015). *Expresión corporal en educación física*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Rousseau, J-J. (1989). *Emili o de l'Educació*. Vic: Eumo.
- Ruano, H., i Sánchez, G. (coord.) (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruesch, J., & Kees, W. (1956). *Nonverbal communication: notes on the visual perception of human relationships*. University of California Press.
- Ruibal, E. (1997). *Jugamos a hacer teatro: recursos teatrales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Salzer, J. (1984). *La expresión corporal*. Barcelona: Herder.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Rego, M. del C. (1943). *El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria*. Buenos Aires: La Facultad,
- Sánchez, G., i Coterón, F. G. (2012). *Expresión corporal en la enseñanza universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación Interpersonal*. Madrid: Editorial Narcea.
- Schilder, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Barcelona: Paidós.
- Schinca, M. (1988). *Expresión Corpporal*. Madrid: Escuela Española.
- Sefchovich, G., i Wisburd, G. (1985). *Hacia un apedagogía de la creatividad*. México. Trillas.

- Sefchovich, G., i Wisburd, G. (1992). *Expresión corporal y creatividad*. México: Trillas.
- Serrano, S. (1981). *La semiòtica. Una introducción a la teoria de signos*. Barcelona: Montesinos.
- Signerelli, M. (1962). *El niño y el teatro*. Buenos Aires: Eudeba.
- Soriano, J. (1997). El taller de teatro y el niño actor. A: P. Cerrillo i J. García (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 71-96). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre*. Evanston: Northwestern UP.
- Starobinski, J. (1999). *Razones del cuerpo*. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1987). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- Tejedo, F. (1997). La dramatización y el teatro en el currículum escolar. A: P. Carrillo i J. García (coord.), *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 37-62). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I. (1992). *Estudio del teatro infantil en sus dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Tejerina, I. (1997). La educación en valores y el teatro. A: P. Cerrillo i J. García (coord.) *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 97-188). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I. (1999). *El juego dramático en la educación primaria. Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 33-44. Tomado el 16 de marzo de 2015 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm04g1>
- Thiel, E. (1993). *El lenguaje del cuerpo revela más que las palabras*. Barcelona: Elfos.
- Torras, J. (1987). *Juguem fent teatre*. Alella: Pleniluni.
- Torrebadella-Flix, X. (2017). Filantropía, educación y fútbol: la obra benéfica de Max Bembo en Barcelona (1907-1922). *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 6(2), 177-199.
- Torrebadella, X. (2011). *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España (1800-1939)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

- Torrebadella, X. (2013). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX* (Col·lecció Espai/Temps). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Torres Núñez, J. J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *CAUCE. Revista de filología y su didáctica*, 16, 321-334.
- Úcar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Madrid: Diagrama.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-medica.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la escuela básica*. Madrid: Gymnos.
- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Vicente, M. (2016). Bases per a una didàctica crítica de l'educació física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85.
- Vieites, M. (1992). *Facer teatro*. Vigo: Xerais de Galicia.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vilanou, C. (1999). Al voltant del cos humà: autòmats, màquines, motors i "cyborgs". *Apunts. Educació física i esports*, 56, 96-98.
- Vilanou, C. (2001). Imatges del cos humà. *Apunts. Educació Física i Esports*, 63, 94-104.
- Vilanova, M. (1990). *La dramatització i el teatre a l'ensenyament*. Barcelona: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- Villard, M. (2012). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 14, 9-26.
- Villard, M. (2015). Los activos inexcusables de una expresión corporal educativa *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 33, 8-23.
- Vishnivetz, B. (1994). *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós.
- Wiener, J., i Lidstone, J. (1972). *Movimiento creativo para niños: un programa de danza para la clase*. Barcelona: Ediciones Literarias y Científicas.
- Zimmermann, S. (1983). *Laboratorio de danza y movimiento creativo*. Buenos Aires: Humanitas.

### 7.3 TESIS DOCTORALS RELACIONADES

- Alarte, E. M. (2015). El laboratorio de creación teatral (LCT) un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como lengua extranjera (ELE) [tesis doctoral]. Universidad de Murcia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Archilla, M. T. (2013). Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Armada, J. M. (2017). La expresión corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria [tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Cachadiña, M. P. (2004). Expresión corporal y creatividad métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Canales, I. (2006). Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida. Institut Nacional d'Educació Física.
- Cardona, J. A. (2009). Patricia Stokoevida y obra. La creadora de la expresión corporal-danza [tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Castañer, M. (1992). La comunicació no verbal de l'educador físic: construcció d'un sistema categorial d'observació i anàlisi del comportament cinèsic. [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació.
- Coterón, J. (2007). Contendidos de la Educación Física en los manuales escolares: Expresión Corporal en la primera etapa de la Educación General Básica (1970-1980). [tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid.
- Cruz Cruz, P. (2014). *El juego teatral para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* [Tesis doctoral].

- Universidad Nacional de Educación a Distancia: Departamento de Didáctica, Organización escolar y Didácticas especiales. Facultad de Educación.
- Cutillas, F. (2005). La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria [tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- De Ponga, J. (2017). El aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de la literatura infantil y el juego dramático en Educación Primaria [tesis doctoral]. Universidad de León: Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Filología Moderna.
- Dinusova, M. (2013). Análisis secuencial morfocinésico en la Expresión Corporal y la Danza [tesis doctoral]. Universitat de Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Farreny, M. T. (2000). Carme Aymerich y la pedagogía de la expresión: vida, acción y pensamiento [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
- Ferrari, E. (2014). *Schinca, Teatro de Movimiento* [tesis doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos: Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Gil Ares, J. (2016). Los contenidos de expresión corporal en el título de grado en ciencias del deporte [tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Gómez Caravaca, A. (2015). Análisis de las variables emocionales en una intervención didáctica de expresión corporal con alumnado de educación primaria [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Gómez Domínguez, M. T. (2015). Los cuentos motores como recurso didáctico en atención temprana en el aula de primer ciclo de educación infantil. [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
- Hervizt, S. S. (2011). El teatro en la educación, médium para el desarrollo de la creatividad del cubo como metapauta transdisciplinar [tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Jerez de Amézaga, I. (2005). La dramatización como recurso para la mejora de la expresión oral (aspectos verbales y no verbales) en educación primaria. Estudio interdisciplinar y propuestas didácticas [tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

- Learreta, B. (2004). Los contenidos de la Expresión Corporal en el área de la Educación Física en la enseñanza Primaria [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Llopis, A. (2013). La danza en las titulaciones de educación física y ciencias de la actividad física y el deporte actitudes y experiencias del alumnado desde una perspectiva de género [tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- López Hernández, B. (2015). La didáctica de la dramatización en intervención escolar para la mejora de la convivencia: una investigación sobre la optimización de variables no académicas del autoconcepto [Tesis doctoral] Universidad de Murcia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- López Tejada, A. (2002). El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Márquez, P. (2002). *Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal hacia una didáctica del cuerpo en movimiento* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Mateu, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005) [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba: Departamento de Educación.
- Montesinos, D. (2016). Efectos de un programa de expresión corporal (técnicas expresivas corporales) sobre la cantidad y calidad comunicativa en alumnado de bachillerato [tesis doctoral]. Universidad de Murcia: Departamento de Actividad Física y Deporte.
- Navajas, R. (2016). La mejora del autoconcepto en estudiantes universitarios a través de un programa expresivo-corporal [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Ciencias de la Educación.



- Navarro Solano, María Rosario (2005). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Onieva López, J. L. (2011). La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños con situación de marginalidad. [tesis doctoral]: Universidad de Málaga.
- Ortuño, J. (2009). Análisis de la dramatización en la formación de los docentes. Competentes, comunicativa y pedagogía teatral [tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Pérez de Amézaga, A. M. (2015). Estudio del método Schinca de Expresión Corporal en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias [tesis doctoral]. Universidad de Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación.
- Pérez Zaragoza, R. M. (2015). La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida: una investigación en la formación del profesorado [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Rocu, P. (2016). La webquest como recurso didáctico en Expresión Corporal [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Expresión Musical y Corporal.
- Ruano Arriaga, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones un estudio experimental* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Sánchez Gala, M. D. (2007). La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo [tesis doctoral]. Universidad de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación. de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/2950>
- Sánchez Velasco, A. (2016). La dramatización como estrategia para la mejora de la competencia comunicativa: una investigación en educación secundaria desde técnicas de improvisación y clown [tesis doctoral]. Universidad de Murcia: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- Sierra Zamorano, M. Á. (2000). La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tresserras, A. (2017). Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de la experiencia del arte y del juego dramático en el primer ciclo de educación infantil [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Villada, P. (2006). La expresión corporal en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los curriculares de las universidades españolas [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Villard, M. (2014). Percepciones del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el Currículum en Andalucía [tesis doctoral]. Universidad de Huelva.

## 7.4 ÍNDEX DE QUADRES I GRÀFICS

• Quadre 1. <i>Tesis centrades en la dramatització presentades a Espanya (2005-2017)</i> .....	20
• Quadre 2. Evolució de l'Educació Física (segons Domingo Blázquez, 1994) .....	67
• Quadre 3. Comparació entre allò que és Visual i allò que és Textual.....	87
• Quadre 4. Continguts i objectius d'Expressió Corporal en el disseny curricular d'Educació Infantil.....	93
• Quadre 5. Objectius generals, continguts i objectius terminals relacionats amb l'Expressió Corporal en l'Educació Primària .....	94
• Quadre 6. Cicle Inicial. Continguts d'Expressió Corporal per nivells de concreció .....	95
• Quadre 7. Cicle Mitjà. Continguts d'Expressió Corporal per nivells de concreció .....	95
• Quadre 8. Cicle Superior. Continguts d'Expressió Corporal per nivells de concreció .....	96
• Quadre 9. Continguts d'Expressió Corporal en el disseny curricular de l'Educació Secundària Obligatòria.....	97
• Quadre 10. Cronologia dels llibres sobre dramatització i teatre a l'escola publicats a Espanya i Amèrica Llatina localitzats al CCUC i al REBIUN .....	109
• Quadre 11. Nombre d'edicions i reedicions de llibres en català i castellà sobre Dramatització i Teatre a l'escola segons els registres a CCUC i REBIUN.....	122
• Quadre 12. La bibliografia sobre dramatització al Catàleg Col·lectiu de les Universitats Catalanes (CCUC) .....	136
• Quadre 13. Joc dramàtic i Teatre. Taula comparativa dels aspectes il·luminadors segons Dasté, Jenger i Voluzan (1975: 11).....	146
• Quadre 14. Teatre a l'escola i Joc dramàtic segons Eines i Mantovani (1980: 16-17).....	146
• Quadre 15. Dramatització i Teatre segons Motos i Tejedo (1987). .....	147
• Quadre 16. Teatre i Joc dramàtic segons Elola (1989).....	148
• Quadre 17. Joc dramàtic i Teatre-espectacle segons Cañas (1992) .....	148
• Quadre 18. Dramatització i Teatre segons Tejerina (1994: 146) .....	149
• Quadre 19. Teatre a l'escola i Dramatització segons Laferrière (Extret de la tesi doctoral de Motos, 1992: 63-64).....	150
• Quadre 20. Les característiques bàsiques del teatre i del teatre a l'escola, segons diversos autors.....	151
• Quadre 21. Les característiques bàsiques de la Dramatització .....	154
• Quadre 22. Conveniència de la representació pública com a culminació del treball de Dramatització.....	163
• Quadre 23. Aclariments conceptuals segons (Bercebal, 1995).....	168

- Quadre 24. Els objectius de la dramatització. Agrupació cronològica per autories ..... 177
- Quadre 25. Objectius no específics per ordre cronològic d'aparició o reaparició ..... 192
- Quadre 26. Objectius específics relacionats amb les arts escèniques ..... 195
- Quadre 27. Objectius específics directament relacionats amb la dramatització ..... 197
- Quadre 28. Objectius relacionats amb la comunicació ..... 200
- Quadre 29. Objectius específics relacionats amb la psicomotricitat ..... 201
- Quadre 30. Objectius específics instrumentals ..... 202
- Quadre 31. El perfil del docent. Sistematització de les proposicions. .... 208
- Quadre 32. Les proposicions sobre el perfil del docent en dramatització ..... 210
- Quadre 33. Objectius del docent en dramatització ..... 236
- Quadre 34. Funcions específiques i no específiques del docent en Dramatització ..... 241
- Quadre 35. Competències específiques i no específiques del docent en Dramatització ..... 252
- Quadre 36. Actituds, valors, trets de caràcter i implicació del docent en Dramatització ..... 268
- Quadre 37. Possibles objectius específics de la Dramatització des d'una perspectiva lligada a l'Educació Física i des d'una perspectiva lligada a l'Educació Artística ..... 321
- Quadre 38. Distribució hipotètica dels objectius del docent segons la ubicació de la Dramatització en l'Educació Física o en l'Educació Artística. .... 322
- Quadre 39. Distribució hipotètica de les competències del docent segons la ubicació de la Dramatització en el currículum escolar ..... 324
  
- Gràfic 1. Nombre de llibres publicats a Espanya o a Amèrica Llatina sobre Dramatització i Teatre a l'escola a partir de la dècada dels seixanta, segons els registres detectats al CCUC i REBIUN (sense incloure les reedicions) ..... 123



## **8 ANNEX**

---



**ELS LLIBRES ANALITZATS**  
**FITXES PER ORDRE ALFABÈTIC D'AUTORS**





## SUMARI

<b>ANNEX .....</b>	<b>365</b>
1. FITXA: ALASJÄRVI (1986) .....	372
2. FITXA: ALMENA (1997).....	373
3. FITXA: ALMENA I BUTIÑÁ (1995).....	374
4. FITXA: ÁLVAREZ-NÓVOA (1995) .....	376
5. FITXA: ALZA (1990) .....	378
6. FITXA: ARROYO (1999).....	380
7. FITXA: ARROYO (2003).....	381
8. FITXA: ARTEAGA, VICIANA Y CONDE (1997) .....	383
9. FITXA: AYMERICH I AYMERICH (1967).....	385
10. FITXA: AYMERICH I AYMERICH (1985).....	386
11. FITXA: BAGALIO (1944).....	387
12. FITXA: BARRET (1989).....	388
13. FITXA: BARTOLUCCI (1975).....	392
14. FITXA: BERCEBAL (1995) .....	394
15. FITXA: BERNARDO (1970).....	396
16. FITXA: BLASICH (1982) .....	398
17. FITXA: CAMACHO I RIVAS (1988).....	400
18. FITXA: CAÑAS (1984) .....	403
19. FITXA: CAÑAS (1992) .....	405
20. FITXA: CAÑAS (1993) .....	408
21. FITXA: CAÑAS (1996) .....	409
22. FITXA: CARBALLO (1995).....	410
23. FITXA: CASSANELLI (1988) .....	412
24. FITXA: CERDA (1968) .....	414
25. FITXA: CERVERA (1981) .....	417
26. FITXA: CERVERA (1991) .....	419
27. FITXA: CERVERA (1996) .....	421
28. FITXA: CERVERA I GUIRAU (1972).....	423
29. FITXA: CHANCEREL (1961).....	425
30. FITXA: COLECTIVO LA TEJA (1983) .....	426
31. FITXA: COUTO, LAMPEREIRA I VIEITES (1992).....	427
32. FITXA: CUBEDO I SIRERA (1989) .....	429
33. FITXA: DELGADO I VILANOVA (1972).....	430
34. FITXA: DELGADO I VILANOVA (1973).....	431
35. FITXA: DOBBELAERE I SARAGOUSSI (1974).....	433
36. FITXA: EINES I MANTOVANI (1980).....	434
37. FITXA: ELOLA (1989).....	437
38. FITXA: FAURE I LASCAR (1981).....	439
39. FITXA: FINCHELMAN (1981) .....	440
40. FITXA: FIRPO (1974) .....	443
41. FITXA: FREUDENREICH, GRÄSSER I KÖBERLING (1979).....	445
42. FITXA: FUEGUEL I MONTOLIU (2000).....	447
43. FITXA: GARCÍA FERNÁNDEZ (1988) .....	449
44. FITXA: GILI (1984).....	451
45. FITXA: GÓMEZ YEBRA (1982) .....	453
46. FITXA: GONZÁLEZ DÍAZ (1987) .....	454
47. FITXA: HERANS I PATIÑO (1983) .....	456
48. FITXA: HERNÁNDEZ (1988) .....	457
49. FITXA: HERNÁNDEZ (1991) .....	459

50.	FITXA: LAFERRIÈRE (1996) .....	460
51.	FITXA: LAFERRIÈRE (1997A) .....	462
52.	FITXA: LAFERRIÈRE (1997B).....	465
53.	FITXA: LAFERRIÈRE I MOTOS (2003) .....	468
54.	FITXA: LAGUNA (1995) .....	470
55.	FITXA: LÁZARO (1998) .....	472
56.	FITXA: LEQUEUX (1977) .....	474
57.	FITXA: LÓPEZ-VIDRIERO (1976).....	476
58.	FITXA: MANTOVANI (1980).....	477
59.	FITXA: MANTOVANI (1984).....	479
60.	FITXA: MARTÍN, CABAÑAS I GÓMEZ (2005) .....	481
61.	FITXA: MCGUINNESS, PUIG I VERNET (1996) .....	483
62.	FITXA; MORATÓ, RIZO I CUTILLAS (2005) .....	484
63.	FITXA: MOTOS (1996) .....	486
64.	FITXA; MOTOS, NAVARRO, PALANCA I TEJEDO (1998) .....	487
65.	FITXA: MOTOS I TEJEDO (1987) .....	489
66.	FITXA: MUÑOZ HIDALGO (1994) .....	491
67.	FITXA: PARULA DE LÓPEZ (1977) .....	493
68.	FITXA: PASSATORE I DESTEFANIS (1975).....	495
69.	FITXA: PASSATORE, DESTEFANIS, FONTANA I DE LUCIS (1976) .....	496
70.	FITXA: PESSSEL (1975) .....	498
71.	FITXA: POVEDA (1995) .....	499
72.	FITXA: POVEDA (1998) .....	500
73.	FITXA: PUIG (1974).....	503
74.	FITXA: PUG I SERRAT (1972) .....	506
75.	FITXA: RENOULT, RENOULT I VIALARET (1994).....	508
76.	FITXA: RODRÍGUEZ (1986) .....	510
77.	FITXA: ROGOZINSKI (2001) .....	512
78.	FITXA: ROOYACKERS (2007) .....	515
79.	FITXA: SALA (1917).....	517
80.	FITXA: SCJARRETTA (1984).....	518
81.	FITXA: SERRAT (1990) .....	519
82.	FITXA: SIGNORELLI (1963) .....	521
83.	FITXA: SLADE (1978) .....	522
84.	FITXA: SMALL (1962) .....	524
85.	FITXA: SORIANO (1997) .....	526
86.	FITXA: TAPPOLET (1982) .....	528
87.	FITXA: TEJEDO (1996) .....	530
88.	FITXA: TEJEDO (1997) .....	532
89.	FITXA: TEJERINA (1992) .....	534
90.	FITXA: TEJERINA (1994) .....	536
91.	FITXA: VALLON (1984).....	540
92.	FITXA: VILANOVA (2002).....	542

## CENTRES DE DOCUMENTACIÓ AL CCUC

AHS	Arxiu Històric de Sabadell
BAM:	Biblioteca Artur Martorell
BC:	Biblioteca de Catalunya
CEJFE	Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada
CLR	Centre de Lectura de Reus
DE	Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
DGPL	Direcció General de Política Lingüística. Generalitat Catalunya
MAE	Centre de Documentació i Museu de les Arts Escèniques
RS:	Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
UAB:	Universitat Autònoma de Barcelona
UB:	Universitat de Barcelona
UdG:	Universitat de Girona
UdL:	Universitat de Lleida
UJI	Universitat Jaume I
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
UPC	Universitat Politècnica de Catalunya
UPF:	Universitat Pompeu Fabra
URL:	Universitat Ramón Llull
URV:	Universitat Rovira i Virgili
UVic:	Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

## 1. FITXA: ALASJÄRVI (1986)

<b>Registre</b>	<b>Alasjärvi</b> , Ulla (1986). <i>El joc dramàtic</i> . Barcelona: Graó.
<b>Edició original</b>	<i>Il gioco drammatico</i> . Turí: Musolini, 1978.
<b>Pàgines</b>	94
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, CEJFE, CLR, DE, DGPL, UB, UdL, UJI, URL, URV, UVic.
<b>Índex</b>	Introducció. 1. Què s'entén per joc dramàtic? 2. Com començar? 3. El nen i el joc dramàtic. 4. Una història en cinc temps. 5. Alguns suggeriments pràctics. 6. L'adult i el joc dramàtic. 7. Junts per conèixer. 8. Relació de propostes operatives. 9. Jocs sense fronteres.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic ajuda els nens a aprendre dels adults les tècniques i els mitjans d'expressar-se, però sense reprimir la seva espontaneïtat.</li> <li>- És l'espai en què els nens poden acarar-se amb els propis desigs i amb les pròpies debilitats, amb les pròpies diversions i les pròpies frustracions, amb ells mateixos i amb l'ambient en què viuen.</li> <li>- Compromet tota la personalitat del nen.</li> <li>- No és una teràpia psíquica, ni un psicodrama.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	- El joc dramàtic treballa amb estímuls: pot començar, per exemple, fent servir una poesia o música.
<b>Modalitats i recursos</b>	- Les màscares.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenir un comportament que el posi en situació d'àrbitre, però el deixi entrar en el joc com un igual.</li> <li>- Ser un animador.</li> </ul>

## 2. FITXA: ALMENA (1997)

<b>Registre</b>	<b>Almena</b> , Fernando (1997). Teatro infantil y dramatización escolar. A: P. C. Cerrillo y J. García (coord.), <i>Teatro infantil y dramatización escolar</i> (pp. 119-226). Cuenca: Universidad de Castilla y La Mancha.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	7
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UVic.
<b>Índex</b>	
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Només existeix un concepte únic i universal, que és el de teatre infantil. Aglutina una sèrie de manifestacions o especialitats que varien en funció de l'activitat que es dugui a terme i del paper que hi jugui el nen. Inclou el <b>joc dramàtic o teatral</b> (destinat fonamentalment a les primeres edats), la <b>dramatització</b> (destinada a donar forma i condicions dramàtiques a una cosa que no les té), el <b>teatre d'animació</b> (activitat teatral que consisteix en la creació d'un ambient o itinerari ric en estímuls per tal que, conduïts pels adults, els nens alliberin la seva creativitat i la seva imaginació) i el <b>teatre de nens</b> (representació de texts no escrits pel nens). No existeixen barreres entre aquestes activitats, sinó que cadascuna es pot aprofitar d'elements de les altres.</li> <li>- 'Dramatització' i 'teatralització' són termes perfectament sinònims.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el joc dramàtic es redueix a simples exercicis, l'educador no hi ha d'intervenir més enllà del seu plantejament i direcció.</li> <li>- Si es tracta d'integrar aquests exercicis en una trama elemental, l'educador només hi ha d'intervenir fent el paper d'animador, assumint un paper actiu. Portarà el pes de l'obra, convertint-se en una mena de narrador, alhora que un actor i director des de dins per tal de guiar els nens en les seves intervencions.</li> <li>- Si l'educador no troba un text apropiat per al nivell dels seus alumnes, haurà de fer una adaptació d'alguna obra infantil escrita per adults i, si no, llançar-se a l'aventura d'escriure-la.</li> </ul>

## 3. FITXA: ALMENA I BUTIÑÁ (1995)

<b>Registre</b>	<b>Almena</b> , Fernando; <b>Butiñá</b> , Julia (1995). <i>El teatro como recurso educativo</i> . Madrid: UNED.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	116
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	2002
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UB.
<b>Índex</b>	1. La educación por medio del teatro. 1.1. El teatro. 1.1.1. Introducción. 1.1.2. Teatro infantil y juvenil. Tipología. 1.2. Teatro para niños [...]. 2. Exposición de líneas de interés educativo. [...]. 3. Rasgos generales de los textos y de las colecciones actuales. [...]. 4. Orientaciones prácticas. 4.1. Teatro de niños. 4.1.1. Juego teatral o dramático. 4.1.1.1. Desarrollo del juego teatral. 4.1.1.2. Ejercicios o propuestas. 4.1.2. Teatro realizado por niños. 4.1.2.1. La obra. 4.1.2.2.2 Acerca de los textos. 4.1.2.3. El montaje. 4.2. Teatro de jóvenes. 4.3. Un modelo de textos para escolares. 5. Técnicas teatrales. 5.1. El espacio teatral. 5.2. Escenografía. 5.3. Vestuario. 5.4. Caracterización. 5.4.1. Maquillaje. 5.4.2. Postizos. 5.4.3. Máscaras. 5.5. Iluminación. 5.6. Música. 5.7. Expresión. 5.7.1. Expresión oral. 5.7.2. Expresión corporal. 5.8. Efectos. 5.9. Ensayos. 5.10. Dirección. 5.11. Recomendaciones finales. 6. Aspectos complementarios.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre no sols és un element pedagògic per la seva capacitat de socialització i de participació de l'alumne en una tasca d'equip, sinó també perquè, encara que a través d'ell no vulguem transmetre conceptes, sí que podem despertar l'afició o iniciar l'apropament a algunes matèries.</li> <li>- Concebre <i>el teatre com un joc no es contradiu amb l'aprenentatge</i>, atès que la mateixa activitat teatral esdevé un joc que ensenya a convertir allò que és educatiu en una cosa que diverteix.</li> <li>- L'activitat teatral es desenvolupa mitjançant el <i>joc dramàtic</i>, és a dir, el <i>joc teatral</i> i la <i>representació teatral</i> pròpiament dita. Permet al nen manifestar la seva capacitat creadora i imaginativa, l'ajuda a dominar l'expressió oral i corporal, a exercitar la memòria i la capacitat d'improvisació, a vèncer la timidesa, a relacionar-se amb els altres i contribueix notoriàment al desenvolupament de la seva personalitat.</li> <li>- Es pot denominar joc teatral o dramàtic el teatre en l'etapa prescolar, lluny de la representació –molt més formal. Consisteix en una sèrie d'exercicis encaminats a desenvolupament físic i psíquic del nen. Ara bé, seran més complets i sedimentaran la seva formació teatral si el seu desenvolupament és similar a la representació. Cal, doncs, que els exercicis tinguin un fil argumental.</li> <li>- El joc teatral pot iniciar-se als cinc o sis anys, quan el nen descobreix el plaer de la disfressa.</li> <li>- El <i>teatre fet per nens</i> comença a partir dels sis o set anys i es</li> </ul>

	<p>diferència del joc teatral pel fet que l'objectiu és la representació d'una obra teatral. El millor públic seran altres nens, però és comprensible que els pares vulguin veure actuar els seus fills.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El <i>teatre de joves</i> és el que es realitza a partir del dotze o tretze anys. Haurà desaparegut la figura de l'animador com integrant de l'obra; les intervencions dels actors seran més extenses i amb més vocabulari; les obres tindran un argument més sòlid, una temàtica més profunda i una major càrrega social.</li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En funció de l'edat, s'escollirà l'obra adequada.</li> <li>- Si s'opta per escriure un text propi, es pot fer a partir d'un argument nou o recreant-lo a partir d'un conte donant-li un tractament dramàtic o teatral, convertint-lo en acció i trobant-li un nus i un desenllaç.</li> <li>- Un cop triat el text, es realitzarà una lectura prèvia seguida de les crítiques, aportacions d'idees, suggerències i propostes dels nens i l'educador.</li> <li>- A continuació es repartiran els papers, no sols dels personatges sinó també en altres aspectes del muntatge (escenografia, música, etc.).</li> <li>- Els assaigs començaran marcant els moviments dels actors perquè se'ls aprenguin i els anotin. Aquests moviments s'assajaran mentre els actors llegeixen el seu text. Un cop dominat el text, començaran els assaigs de manera conjunta amb paraules, gests i moviments, sense llegir. Després s'incorporaran els efectes (llum, música...). Finalment es faran els assaigs generals.</li> <li>- Els assaigs mai han de ser avorrits. Cada actor ha de tenir el text complet de l'obra. Els actors no s'han de corregir entre ells.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En les representacions, ha de fer el paper d'animador, portant el pes de l'obra i convertint-se en una mena de narrador i alhora actor. D'aquesta manera, donarà peu amb efectivitat a la intervenció de cada nen.</li> <li>- Ha de crear un ambient ric en estímuls.</li> <li>- Ha d'estar plenament convençut de la bondat del joc teatral i del teatre per als nens.</li> <li>- En l'adaptació de contes, ha de saber desmitificar determinades actituds o llargs socials que s'arrossegueu de generació en generació i que són acceptades o imposades des de la infantesa.</li> <li>- No s'ha de deixar aclaparar per la manca de recursos. Amb imaginació, tot es pot superar.</li> <li>- En la seva funció de director, haurà d'estudiar els moviments i les posicions dels actors en conjunt i marcar en cada moment la situació de cada nen a l'escenari.</li> <li>- No s'ha d'exaltar ni ha de recriminar airadament una actuació defectuosa.</li> </ul>



## 4. FITXA: ÀLVAREZ-NÓVOA (1995)

<b>Registre</b>	Àlvarez-Nóvoa, Carlos (1995). <i>Dramatización: el teatro en el aula</i> . Barcelona: Octaedro.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	197
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1997 (Reimpresió) 2007. (Existeix una edició amb el títol <i>Dramatización</i> , publicat per la Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla 1993).
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, MAE, UAB, UB, UdG, UJI, URV, UVic.
<b>Índex</b>	1. ORIENTACIONES GENERALES. 1.1. Objetivo general. 1.2. Objetivos específicos. 1.3. Temporalización. 1.4. Contenido. 1.5. Didáctica. 1.6 Condiciones. 1.7. Material. 2. ORIENTACIONES CONCRETAS. LAS SESIONES. 2.1. Temporización de la unidad didáctica. 2.1.1. Duración. 2.1.2. Periodicidad. 2.1.3. Horario. 2.2. Funcionamiento. 2.1.1. Asistencia. 2.2.2. Puntualidad. 2.2.3. Actitud. 3. Contenido. 4. Sesiones tipo. 4.1. Fase de iniciación. 4.2. Fase de construcción. 4.3 Fase de profundización. 4.4. Fase de conclusión. 5. El cuaderno del alumno. 7. Ejemplificaciones.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectiu general de la dramatització és oferir una experiència de relació de grup, recolzada en exercicis de dramatització dirigits a exercitar l'autoconeixement i la relació amb els altres, com una de les formes d'aproximació a l'acte teatral.</li> <li>- Els objectius específics són: a) Desenvolupar l'expressivitat individual i grupal. b) Iniciar l'alumne en la comprensió del fet dramàtic, a través de la relació vida/teatre. c) Facilitar la millor comprensió d'un missatge teatral mitjançant un apropament a la realitat del teatre, convertint-lo en vivència de l'alumne, a tots els nivells (creació o anàlisi del text, projecte de muntatge, direcció, interpretació i escenotècniques). d) Promoure el contacte amb el fet teatral, mitjançant l'escenificació del missatge analitzat, paral·lel a l'experiència de dramatització viscuda.</li> <li>- El contingut essencial del mètode és l'orientació de les sessions amb exercicis que permetin l'alumne vivenciar el teatre, abans d'analitzar-lo; aquests exercicis corresponen a distints nivells de dramatització: a) Estímul sensitius i exercicis de memòria sensorial. b) Estímul sentimentals i exercicis de memòria emotiva. c) Pràctiques d'expressió, comunicació i relació d) Improvisacions. e) Treball de taula sobre un text d'autor. f) Treball actoral sobre textos concrets i les variants que s'hi poden introduir. g) L'escenificació, a través dels assaigs a l'escenari, el muntatge i les representacions".</li> </ul>
<b>Proposicions</b>	- És important: a) assistir a totes les sessions, ja que es tracta d'un

<p><b>pràctiques</b></p>	<p>procés grupal. b) Ser puntual. La impuntualitat pertorba al grup, per la desconcentració que qualsevol retard provoca. c) L'actitud: s'ha d'arribar a un comú acord d'entrega a una experiència en la qual no importen més els resultats que la cerca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La duració més aconsellable és la de 2 h. per sessió.</li> <li>- Tret dels cursos intensius, la distribució més adequada és de 4 a 6 hores setmanals en dies separats.</li> <li>- Cal evitar les hores de la digestió.</li> <li>- Cada alumne ha de construir el seu propi quadern, creant un objecte valorable i apreciat, un instrument de reflexió personal.</li> <li>- Els alumnes no han de ser mai més de 20.</li> <li>- El local ha de ser ampli (el criteri és que hi càpiguen ajaguts tots els participants), ventilat i asèptic. Com escenari, serveix una tarima de 5x3 m. Ha de disposar d'un equip d'il·luminació amb, almenys, dos focus amb filtres de colors distints, un equip de so, un mobiliari format per una taula, quatre cadires, un llit, un tresillo o, almenys, dues butaquetes; i com utilleria, plats, vasos, coberts, cendrers, estovalles i faldes de camilla, matalàs, coixí, llibres, revistes, diaris, cartes, papers, bolígrafs, un gerro, flors artificials, bastons, màscares i caretes, ulleres, un telèfon. Aigua i pa.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre de text.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de ser només un animador, el prestigi del qual només depengui de la seva capacitat i de la seva entrega. Ha d'avaluar els alumnes, estimant que les qualitats essencials en aquesta mena de treball són la generositat, la naturalitat, el sentit de l'humor i de la bellesa, fugint de qualsevol actitud moralista i promovent una preocupació higiènica – psíquica i física– contínua.</li> <li>- S'ha d'atenir al següent pentàleg: 1. No limitar. Respectar l'absoluta llibertat d'expressió. 2. No ensenyar. Deixar que cadascú faci els seus propis descobriments i en dedueixi les seves pròpies conclusions. 3. No obligar. Estimular la participació constant de l'alumne, sense forçar-lo a fer allò que no vol fer. 4. No explicar. Si algú considera que un exercici no li serveix per a res, és simplement perquè no li serveix per a res. 5. No profetitzar. Partir sempre de la realitat de la qual es ve i el moment en què s'està.</li> </ul>

## 5. FITXA: ALZA (1990)

<b>Registre</b>	<b>Alza</b> , Karmele (1990). Taller de teatre. A: K. Alza, J. Colomer, i T. Puig, (coord.), <i>Art i expressió a l'escola</i> (pp. 159-168). Barcelona: Universitat de Barcelona; Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Vic: Estudis Universitaris de Vic.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	10
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, DE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, URL, URV, UViC.
<b>Índex</b>	1. El teatre que més m'agrada. 2. Un taller de teatre a l'escola. 3. Un procés de treball. 3.1. La relaxació. 3.2. L'atenció-concentració. 3.3. L'associació lliure i el treball amb la memòria. 3.4. La improvisació. 3.5. El text i els personatges. 4. Bibliografia.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El taller de teatre a l'escola és l'espai on els nens juguen <i>al joc de ficar-se en la pell</i> de molts altres i on tenen l'experiència de l'<i>assaig de diferents maneres de viure</i>. És un marc on el nen té la paraula, un marc de tempteig i d'experiment amb l'expressió.</li> <li>- El treball fonamental és la familiarització amb l'actuació i es converteix en una activitat més de la vida quotidiana, com la música, la pintura, el vídeo (:160) o l'esport.</li> <li>- L'objectiu és que els nens i els adolescents s'expressin i creïn a través d'un text.</li> <li>- Cal <i>bandejar el fantasma del didactisme i l'obsessió pels resultats</i>. El taller de teatre es justifica pel propi <i>plaer que comporta</i>. La mostra de final de curs serà el resultat de la dinàmica del treball del grup i, mai, una exigència externa.</li> <li>- El que ens ha de preocupar és la <i>qualitat del procés</i> d'aproximació al teatre i no pas a l'espectacle.</li> <li>- Ajudar els nens en la seva expressió oral i en el gust per la lectura no és l'objectiu del taller, sinó en tot cas una conseqüència.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al voltant dels 9-10 anys els nens ja tenen ganes de comunicar-se de manera conscient davant dels altres mitjançant la representació.</li> <li>- Els nuclis de treball són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. La relaxació. Al començament de cada sessió se li han de dedicar uns minuts.</li> <li>. L'atenció-concentració. Els exercicis estan destinats a aconseguir que el nen centri les seves energies en l'actuació i elimini les traves externes que l'obstaculitzen.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. L'associació lliure (condició de la creativitat) i el treball amb la memòria (que fa possible el treball d'evocació de models i situacions).</li> <li>. La improvisació. És la columna vertebral de l'actuació (Brook). Convé començar amb situacions properes a la vida quotidiana dels infants i passar després a situacions més allunyades (un circ, un naufragi...).</li> <li>. El text i els personatges. Després d'improvisar els personatges que planteja la situació, cal aprendre's perfectament el text, tot i que després caldrà recrear-lo sempre nou i diferent.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 6. FITXA: ARROYO (1999)

<b>Registre</b>	<b>Arroyo, Catalina (1999).</b> <i>Pequeño Teatro</i> . Ciudad Real: Ñaque.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	140
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UdL, URL, UVic.
<b>Índex</b>	Prólogo. 1. El juego dramático en educación infantil. 1.1. Colección "pequeño teatro". 1.2. Introducción. 1.3. El teatro en l'educación infantil. 1.4. Experiencia personal: la magia de la dramatización y la representación escénica. 1.4. Proceso de gestación de nuestras pequeñas obras de teatro en educación infantil. 1.5. Método colectivo de hacer teatro. 1.6. Criterios generales de evaluación. 2. Práctica escolar y pequeñas obras de teatro creadas. 3. Otras pequeñas obras de teatro creadas en el aula.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La primera prioritat del joc dramàtic és l'espontaneïtat, però de seguida entra la segona, introduir de manera gradual la història i els personatges. És tracta d'aconseguir: a) Que gosin. b) Que descobreixin les possibilitats del seu cos, dels seus sentiments, dels seus sentits i dels recursos d'expressió.</li> <li>- Amb el teatre, els nens tenen la possibilitat d'identificar-se amb els seus personatges preferits, de parlar amb ells, de disfressar-se com ells.</li> <li>- El mètode consisteix a posar en escena una petita obra de teatre a l'aula.</li> <li>- Les actituds positives, les interaccions, les relacions socials amistoses... són més necessàries en la consecució dels objectius que els mateixos criteris metodològics.</li> <li>- Al procés de producció de petites dramatitzacions el voldríem anomenar Mètode col·lectiu per fer teatre.</li> </ul>
<b>Proposicions Pràctiques</b>	- És aconsellable la Dramatització del contes que els nens ja coneixen.
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- En les representacions, el mestre porta el fil de l'acció o el que conta els contes, dramatitzats o no.

## 7. FITXA: ARROYO (2003)

<b>Registre</b>	<b>Arroyo, Catalina (2003).</b> <i>La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua.</i> Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	251
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	RS, UAB.
<b>Índex</b>	1. <b>Marco teórico.</b> 2. <b>El juego dramático en la educación y en el aprendizaje de la lengua española.</b> 2.1. El juego dramático en la escuela. 2.2. Oportunidad del juego dramático en la escuela. 2.3. Componentes del juego dramático. 2.4. El método del juego dramático y sus características. 2.5. Posible organización de una sesión de juego dramático. 2.6. Objetivos generales del juego dramático. 2.7. Funciones del tutor y presupuestos básicos. 3. <b>Educación infantil.</b> 3.1. Sesiones de juego dramático en Educación Infantil. 3.2. Esquema general de las sesiones. 3.3. Desarrollo de la sesión. 3.4. Programaciones y desarrollo de las unidades didácticas. 4. <b>El juego dramático en educación primaria.</b> 4.1. Programación de la Lengua. 4.2. Programación de Conocimiento del Medio. Aclaraciones. 4.3. Conclusiones generales.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La representació no està renyida amb el joc dramàtic, però no és el seu objectiu: allò que li és propi és el joc a l'aula o en algun altre espai escolar. El joc dramàtic a l'aula busca sobretot la realització personal dels nens i nenes. Millora les respostes enfront de qualsevol tipus de propostes i posa de manifest l'actitud que adopten tant en la vida familiar com en l'escolar. Els coneixements que s'adquireixen d'aquesta manera i el procediments que s'aprenen són sòlids perquè s'assoleixen vivencialment en el pla de la realitat o en el de la seva recreació.</li> <li>- El joc dramàtic s'ajusta perfectament a la forma en què els nens adquireixen el coneixement.</li> <li>- La finalitat del joc dramàtic no és formar actors, sinó secundar els ressorts de la natura en el procés de l'evolució cognitiva.</li> <li>- El joc dramàtic ha de permetre que els alumnes es desinhibeixin, es coneguin a si mateixos, es valorin, es descobreixin i exercitin les seves possibilitats (motores, expressives, etc. i especialment lingüístiques).</li> <li>- Els components del joc dramàtic són: 1. El llenguatge oral. 2. L'expressió corporal. 3. L'expressió plàstica. 4. L'expressió rítmico-musical. 5. La creació col·lectiva.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius generals del joc dramàtic són desenvolupar: 1. Les capacitats cognitives. 2. Les capacitats afectives. 3. Les capacitats motrius. 4. Les capacitats lingüístiques. 5. Les capacitats socials, de comunicació i representació.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualsevol expressió (corporal, dinàmica, dramàtica) té com a base el sentiment i la vivència. Per això, si en el joc dramàtic un nen no sent el seu personatge, se li fa difícil la seva representació i aleshores convé deixar-lo lliure per tal que ell mateix el reinventi.</li> <li>- Les activitats s'han de programar en grup, evitant els subgrups i els protagonismes exclusius.</li> <li>- Les normes, essencials per a la convivència i les relacions grupals, no han de ser imposicions, sinó exigències del joc.</li> <li>- Una possible organització d'una sessió de joc dramàtic es divideix en els blocs següents: 1. Jocs de trobada i presentació. 2. Jocs psicomotrius de sensibilització. 3. Jocs de coordinació. 4. Jocs de veu. 5. Narració de contes tradicionals o inventats. 6. Propostes de dramatització. 7. Experiències de joc dramàtic pròpiament dit.</li> <li>- En una fase més avançada, relacionada amb la conversió del nens i nenes en personatges de les històries creades, les etapes són: 1. Coneixement dels personatges. 2. Caracterització. 3. Estudi de les situacions i de les possibilitats d'adaptació a les característiques dels nens, de la classe o de l'espai disponible, etc. 4. Preparació –si és el cas– de l'espai escenogràfic, disfresses, decorats, objectes, etc.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació en grup, per parelles o individualment. És un magnífic exercici per entrenar les aptituds, estimular els reflexos i reforçar l'autoestima.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tutor ha de conèixer a fons tant el conjunt del grup com cadascun dels seus components, així com les possibilitats dels nens per desenvolupar-se sols o en coordinació amb els altres. Ha de conèixer el ritme del grup, respectar i no forçar aquells que al començament no volen manifestar els seus sentiments ni participar activament. Ha de crear un clima agradable de seguretat i afecte.</li> <li>- Ha d'oferir estímuls per a la creativitat: contes, anècdotes, materials...</li> <li>- Ha de valorar les aportacions i ocurrencies dels nens.</li> <li>- No ha de dogmatitzar mai, sinó suggerir quan calgui.</li> <li>- Ha de considerar el drama com un acte comunicatiu.</li> <li>- Ha de ser company i animador.</li> </ul>

## 8. FITXA: ARTEAGA, VICIANA Y CONDE (1997)

<b>Registre</b>	<b>Arteaga</b> , Milagros; <b>Viciana</b> , Virginia; <b>Conde</b> , Julio (1997). <i>Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación</i> . Barcelona: Inde.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	166
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1999
<b>Presència al CCUC</b>	CEJFE, MAE, UB, UdG, UdL, UJI, URV, UVic.
<b>Índex</b>	1.Fundamentos teóricos. 1.1. Introducción. 1.2. Capacidad cognitiva. 1.3. Capacidad Física o Energética. 1.4. Capacidad de movimiento. 1.4.1. Conciencia corporal. 1.4.2. Espacialidad. 1.4.3. Temporalidad. 1.5. Capacidad expresiva. 1.5.1. Conocimiento personal. 1.5.2. Comunicación interpersonal. 2. Evolución de la enseñanza. Aprendizaje en técnicas de representación. 2.1. Introducción. 2.2. Justificación de las actividades de representación en edad escolar. 2.3. Elementos que influyen en la evolución de las actividades de representación. 3. Propuestas metodológicas para el desarrollo de las capacidades expresivas y de las habilidades motrices en educación infantil. 3.1. Introducción. 3.2. Los cuentos motores. 3.3. Las canciones con componente motriz. 4. Sinestética corporal. 4.1. Introducción. 4.2. Sinestética. 4.3. Sinestética corporal. 5. Actividades de representación: tratamiento desde el punto de vista de la evolución. 5.1. Introducción. 5.2. Propuestas de Representación: clasificación. 5.2.1. Puesta en acción: Juegos de Desinhibición. 5.2.2. Formas simples de representación a través del juego. 5.2.3. Formas de representación más avanzadas. 5.2.3.1. Anuncios de televisión. 5.2.3.2. Juego de zapping: programas de televisión. 5.2.3.3. Video-clip. 5.2.3.4. Match de improvisación. 5.2.4. Adaptación de técnicas más complejas a las formas de representación. 5.2.4.1. Máscaras. 5.2.4.2. Sombras chinescas manuales y corporales. 5.2.4.3 Focos. 5.2.4.4. Sábanas. 5.2.4.5. Utilización de objetos con función diferente a la que tienen. 5.2.4.6. Guiñol y creación de personajes con diferentes partes corporales. 6. Creatividad en la educación: Puesta en escena curricular. 6.1. Introducción. 6.2. Metodología de intervención. 6.3. Evaluación. 6.4. Desarrollo de la actividad. 6.4.1. Área de educación física.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La proposta de Posada en escena curricular consisteix en la construcció d'una representació al final de l'any escolar on hi intervenen les diferents àrees de Currículum de Secundària Obligatòria. S'estableix a dos nivells: a) Procedimental, on es tracta d'interrelacionar destreses de les diferents capacitats de cada àrea). b) Temàtic: en el coneixement del cos i de les seves funcions hi convergeixen continguts de distintes àrees del currículum.</li> <li>- El mateix passa amb Dramatització que, per a la seva realització, es</li> </ul>



	<p>recolza en coneixements i destreses de Llengua, Educació Artística i Educació Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dins l'àrea d'Educació Física, els continguts són: a) Confecció de muntatges coreogràfics. b) Tècniques de Representació: dramatització i expressió.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activitats de representació simples a través del joc (activitats de la vida quotidiana, joc de les pel·lícules, endevinalles, representació d'objectes, cantants i cançons, play-back).</li> <li>- Activitats de representació més avançades (anuncis de televisió, joc de zapping: programes de televisió; video-clip, match d'improvisació).</li> <li>- Adaptació de tècniques més complexes a les formes de representació (màscares, ombres xinesques).</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actua com coordinador i en equip amb professors d'altres àrees. En les activitats de representació, hi ha d'haver un coordinador coreogràfic, un coordinador per a actors principals, un coordinador per a actors secundaris.</li> </ul>

## 9. FITXA: AYMERICH I AYMERICH (1967)

<b>Registre</b>	<b>Aymerich, Carme; Aymerich, Maria (1967).</b> <i>L'expressió mitjà de desenvolupament</i> . Barcelona: Nova Terra.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	192
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1968, 1980, 1983. Traducció al castellà ( <i>La expresión, medio de desarrollo</i> ) el 1971 (Nova Terra) amb reedicions el 1974 (Nova Terra) i el 1980 (Teide).
<b>Presència al CCUC</b>	BC, CLR, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UPF, URL, URV, UVic.
<b>Índex</b>	Pròleg. 1. L'expressió, via de comunicació i comprensió. 2. Què és l'expressió. 3. Ley de la concordància. 4. Observació. 5. Imaginació. 6. Relaxament. 7. Imatge corporal i situació espai-temps . 8. Expressió corporal. 9. Representació dels sentiments abstractes. 10. Expressió oral. 11. Expliquem contes. 12. Parlar en públic. 13. Expressió escrita. 14. Iniciació a l'expressió escrita. 15. Iniciació a l'expressió artística. 16. L'expressió i el joc. 17. El joc dramàtic. 18. Alguns jocs dramàtics. 19. La disfressa. 20. Titelles. 21. Del joc dramàtic al psicodrama. 22. L'expressió i l'esbarjo. 23. Els nens subnormals i l'expressió. 24. Les tècniques d'expressió en els subnormals. 25. L'expressió i les relacions adult-nen. 26. Expressió, ¿donar o rebre? 27. Bibliografia
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quan parlem de joc dramàtic no ens referim a dramatitzar una situació determinada, sinó a donar llibertat al nen perquè surti de si mateix i s'encarni en una altra naturalesa, en un altre "jo", un altre moment psicològic.</li> <li>- Permet al nen alliberar-se d'ell mateix, d'una manera espontània, lliurement, sense cap interès immediat, sense estar supeditat a l'aprovació o a la crítica, sense tenir cap obligació de fer-ho.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els titelles.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha d'orientar, ser l'animador".</li> <li>- El mestre s'ha d'omplir, perquè no és pot donar si no és té. El nen ha de trobar en el mestre, a cada moment, una font d'inspiració, una renovada vitalitat.</li> <li>- Ha de prendre consciència de la seva pròpia força creadora.</li> </ul>

## 10.FITXA: AYMERICH I AYMERICH (1985)

<b>Registre</b>	<b>Aymerich</b> , Carme; <b>Aymerich</b> , Maria (1985). <i>Signes de la comunicació: gest, verb i grafia</i> . Barcelona: Teide.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	169
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, CLR, UAB, UB, UPF, URL.
<b>Índex</b>	I. La comunicació: signes i aspectes circumdants. II. El gest. III. El verb. IV La grafia. V. Apèndix. V.I. Per als més petits. Contes, narracions i exercicis. V.II. Per als grans. Muntatges de poesies i teatre: 26. Muntatges de poesies. 27. El teatre a l'escola: el mestre creador. Teoria. - Pràctica. - Teatre fet pels nois i escrit per ells mateixos.- Adaptacions de poemes, romanços, refranys i llegendes. - Comèdies sobre texts escrits per autors especialitzats.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre [fet pels mateixos nens] hauria de tenir un lloc important a l'escola. El joc del drama i el teatre són educació i són socialització.</li> <li>- Si el joc del drama s'ha de treballar amb nens de parvulari i del cicle mitjà, el teatre pot ser una activitat molt important al cicle superior, al BUP i al COU. Creiem que al cicle mitjà, a més de la Dramatització hi cap també algun tipus de teatre molt simple.</li> <li>- El teatre pot arribar a ser una recerca de coneixement de la llengua, de la història dels costums; una reconquesta de l'home per la pedagogia.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	- Els nois i les noies escriuran per equips, amb la presència del mestre, alguna petita comèdia (original o a partir poemes, romanços, refranys i llegendes). L'obra representada serà triada per votació. També seran triats per votació els intèrprets i qui en farà l'escenografia, el vestuari i els sons, amb l'ajuda de tots els companys i del mestre, el qual no ha de cercar perfeccionismes ni un lluïment impossible.
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 11.FITXA: BAGALIO (1944)

<b>Registre</b>	<b>Bagalio</b> , Alfredo S. (1944). <i>El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia</i> . Buenos Aires: Kapelusz.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	170
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE.
<b>Índex</b>	1. Organización en la escuela primaria. 2. Preparación de los títeres. 3. Construcción del escenario. 4. Preparación de los decorados. 5. La confección de los programas [de mano]. 6. La experiencia escolar. 7. Las obras para títeres y otros elementos representativos. 8. Repertorio escolar [...]. 9. Los títeres, el teatro de títeres y la sociedad humana. 10. Etimología y semántica. 11. Colofón.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre de titelles, lligat a la vida escolar, compleix la triple funció de recrear, educar i instruir en altres camps de la pedagogia.</li> <li>- Segons Gurlitt, l'educació hauria de ser principalment artística, i no científica, atès que els nens veuen el món amb els ulls d'un artista i no amb els d'un científic. Una educació racional ha de partir d'aquesta constatació.</li> <li>- El teatre de titelles ha de tenir una funció moral, artística i recreativa. L'escola no admet la sàtira política o religiosa i, pel que fa a determinats vicis com l'alcoholisme i el tabaquisme, cal procedir amb mesura. Caldrà respectar sempre la veritat científica.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els alumnes titellaires han de ser escollits segons les seves competències: amb una bona fonètica i una bona memòria (els intèrprets), amb capacitats en el dibuix i la pintura (els decoradors), en música; en manualitats (les nenes hàbils en el maneig de l'agulla i les tisores).</li> <li>- Cal que tots els alumnes titellaires tinguin la mateixa estatura en funció de l'alçada del castellet.</li> <li>- La distribució del alumnes es farà segons les seves aptituds: veu i memòria per als manipuladors, aptituds plàstiques per als decoradors, etc.</li> <li>- No convé que hi hagi més de tres personatges. L'ideal és dos.</li> <li>- Els recursos que magnifiquen l'espectacle i eleven el seu valor estètic són la música, el cant i el ball.</li> <li>- La paraula haurà de ser sempre exacta, precisa i eurítmica per tal que es produeixi la vibració de la fibra emocional o la riallada.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titelles de guant.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre només serà el fil conductor del treball dels nens.</li> <li>- Serà l'assessor pel que fa als texts escrits pels escolars i sobretot l'observador de la psicologia i del gust infantil.</li> </ul>

## 12.FITXA: BARRET (1989)

<b>Registre</b>	<b>Barret, Gisèle (1989).</b> <i>Pedagogía de la expresión dramática</i> . Mont-real: Recherche en Expression.
<b>Edició original</b>	<i>Pédagogie de l'expression dramatique</i> . Mont-real: Université de Montréal, édition privée, 1974. (L'edició en castellà revisa i amplia aquest text; es correspon amb el text francès publicat com a llibre 3 anys <i>després</i> de la publicació de la traducció castellana: <i>Pédagogie de l'expression dramatique</i> , Mont-real: Recherche en Expression, 1992).
<b>Pàgines</b>	254
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1991
<b>Presència al CCUC</b>	URL.
<b>Índex</b>	Prólogos. Primera parte: El profesor de Expresión Dramática. 1. Elementos de definición. 1.1. Definición. 1.2. Función. 1.3. Ocupación espacial. 1.4. Cualidades. 2. La inducción. 2.1. El comportamiento pedagógico. 2.2. El animador-observador-partipante. 3. La consigna. 3.1. Cualidades. 3.2. Algunos ejemplos de consigna. 3.3. La proposición. 4. Los soportes. 5. El libre arbitrio. Segunda parte: Principio de pedagogía de la Expresión Dramática. 1. Principios de base. 2. Pedagogía del colectivo. 3. Pedagogía del indirecto. Tercera parte: Contenido y organización. 1. Principios de progresión. 2. Estructura del taller. 3. Estructura del contenido. Conclusión. Apéndices (I. Un instrumento teórico para la Expresión Dramática. II. Bibliografía. III. Índice de conceptos. IV. Repertorio de ejemplos).
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectiu de l'Expressió Dramàtica és aconseguir una expressió-comunicació lliure, espontània, gratuïta, de tal manera que l'ajuda exterior (els pretextes, els mitjans, les mediacions) sigui cada vegada menor.</li> <li>- L'Expressió Dramàtica es fonamenta en tres nocions de base, les quals conformen una axiomàtica abreujada que conté l'especificitat de la seva pedagogia: <ul style="list-style-type: none"> <li>. El caràcter lúdic de l'activitat. Aquest caràcter apareix quan la finalitat exclusiva de qui la realitza és l'obtenció del plaer que proporciona. En aquest sentit, es pot dir que fins i tot quan no hi ha un aprenentatge específic, l'Expressió Dramàtica és abans que qualsevol altra cosa l'aprenentatge del plaer, o de la vida com a plaer. Qualsevol altra adquisició és secundària.</li> <li>. El procés. La pedagogia del procés és conseqüència directa de l'anterior. Allò que importa és el que passa durant el joc, és a dir, el procés de la funció lúdica. El plaer no és ni una meta ni un objectiu: comparteix la naturalesa mateixa del procés.</li> <li>. La polisèmia. A diferència de la pedagogia tradicional, que és monosèmica (un signe només té un sentit, pretesament objectiu), l'Expressió Dramàtica és polisèmica. Les respostes són sempre</li> </ul> </li> </ul>

	<p>diverses, variades i, sovint, inesperades i desconegudes. Fins i tot el professor més experimentat haurà de tenir en compte que pot sorgir l'imprevist. Una proposició és com un castell de focs: unidireccional al començament; múltiple i pluridireccional quan esclata i afecta els participants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En un taller ben portat no es planteja la qüestió del 'fins es pot anar'. Només cal recordar que allò que s'ha trobat en situació pedagògica permetrà arribar més lluny en situació no pedagògica.</li> <li>- El mètode de la pedagogia del col·lectiu és la pedagogia de l'indirecte. És un camí que no condueix necessàriament a on creiem; permet exercir el lliure arbitri perquè, en no haver-hi un objectiu identificable, cadascú pot triar el seu sense renunciar al benefici de l'objectiu dels altres participants.</li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per a la constitució de subgrups que trenquin els agrupaments preestablerts per raons d'afinitat, hi ha tres possibles procediments:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>La barreja</i>. No es tracta de trencar els llaços espontanis, sinó d'oferir el màxim d'ocasions de trobada. No ha d'aparèixer com un objectiu als ulls del grup, sinó com una conseqüència normal de l'explotació de l'espai.</li> <li>. <i>La funció diferencial</i>. Es tracta d'establir diferències de funcionament que subministrin a la comunicació un circuit simple d'anada i tornada gràcies al qual cadascú té un camí propi que li permet reunir-se amb l'altre.</li> <li>. <i>L'acord implícit</i>. És una forma d'entendre'ns sense explicar-nos prèviament; no és el resultat d'una decisió anterior a l'acció, d'una entesa intel·lectual: és el resultat de presències globals en el grup. Aquest acord és el tret més específic de la pedagogia del col·lectiu.</li> </ul> </li> <li>- Les consignes (o proposicions) han de ser simples, ràpides, eficaces, alliberadores i personalitzades. No han de ser mai coaccionants, coartadores de l'individu o del grup, manipuladores: han de brollar espontàniament de l'animador.</li> <li>- Les consignes poden ser:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Límit (el professor entra a classe i sense dir ni una paraula s'asseu).</li> <li>. Obertes o tancades.</li> <li>. D'arrencada, directives o no directives.</li> </ul> <p>Les consignes més interessants són les que obliguen l'alumne a escollir i assumir la seva elecció, utilitzant el seu lliure arbitri.</p> </li> <li>- El taller és la forma particular d'un curs d'expressió dramàtica. Es divideix en tres parts:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Posada en marxa. Estableix el contacte amb 'l'aquí i l'ara' del taller, amb els altres i amb l'animador, essencialment a través d'un treball amb el cos (presència, energia) que permet la descàrrega de la tensió psíquica.</li> <li>. Relaxació. Té tres funcions específiques: la física (distensió muscular), la psíquica (afavoreix la consciència i la concentració) i la psicofisiològica (proporciona un benestar alhora físic i psicològic).</li> <li>. Expressió-comunicació. Explota les dues fases precedents.</li> </ul> </li> <li>- Per garantir la progressió des del punt de vista dels continguts podem</li> </ul>

	<p>contemplar quatre etapes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. el mèdiu: objectes que donen suport al cos, una ocupació a les mans, una seguretat als moviments. La utilització del mèdiu s'insereix en la pedagogia de l'indirecte, de la desviació.</li> <li>. la identificació a un model, mitjançant la imitació, la projecció o la transposició.</li> <li>. el tema: ve a ser com la font d'inspiració de l'activitat; per exemple, la matèria inanimada, la matèria animada, l'activitat humana, el concepte.</li> <li>. la situació: exercicis en els que l'ésser reacciona a un altre ésser sense cap mediació. És la forma més complexa, profunda i verdadera del coneixement d'un mateix.</li> </ul> <p>- La variable de base per a la creació d'exercicis és l'activitat global, que es divideix en dues gran formes: el moviment i la paraula. Aquestes variables, combinades, donen lloc a quatre solucions tipus (+ +; - +; + -; - -) segons quina d'elles es privilegia. La combinació amb la variable social, també bàsica (individual / col·lectiu), dona lloc a noves solucions, les quals, posteriorment combinades amb diverses subcategories (temps: lent / viu, llarg / curt; espai: simetria / asimetria, alt / baix, endavant / enrere, dreta / esquerra; espai / temps: continu / discontinu, simultani / successiu; energia: relaxació / tensió; significat: pulsions positives / negatives) generen una infinitat de possibilitats que permeten que l'ensenyant creï la seva pròpia pràctica i reflexioni sobre les seves teòriques, frenant la tendència a reproduir allò que han viscut o han vist practicar i a no buscar receptes en les guies especialitzades en la creença que tot el que està imprès és recomanable.</p>
<b>Modalitats i recursos</b>	<p>- Teatre de text.</p>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És el cervell, el cor i el cos del grup (definició).</li> <li>- És un animador, un líder (termes equivalents). És aquella persona gràcies a la qual passa alguna cosa. L'animació designa la funció d'ensenyar, de transmetre, d'aportar, de donar, de fer conèixer, d'educar. L'animador no ha de jugar mai a fer de psicòleg-terapeuta.</li> <li>- Les funcions del professor es despleguen en tres nivells:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Psicològic: assegura, allibera i unifica.</li> <li>. Psicopedagògic: provoca l'acció, la fa evolucionar i la controla (sense censurar-la, només per evitar accidents de recorregut).</li> <li>. Pedagògic: suscita i explota el contingut dels tallers a través de la seva invenció, la seva animació i els seus comentaris. En la pedagogia de la creativitat, que permet inventar partint d'alguna cosa en un espai, un temps i un grups donats, aquest tipus d'invenció s'ha de fer amb responsabilitat, implicació i subjectivitat. L'animador haurà de trobar la manera de conciliar el respecte a la llibertat individual i a la llibertat col·lectiva.</li> </ul> </li> <li>- Per exercir aquestes funcions, l'ocupació de l'espai per part del professor-líder és important: es poden considerar tres posicions-tipus: a fora del grup, a dins del grup i la posició mixta.</li> <li>- Les qualitats necessàries són les:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Humanes. Són les més simples i evidents per a un pedagog: la</li> </ul> </li> </ul>

	<p>disponibilitat, el sentit de l'acollida i la capacitat d'escoltar, el tacte, la sensibilitat i sobretot la presència al davant de la gent i enfront de les situacions. Són indispensables a condició que no es caigui en els defectes que alguns consideren qualitats extremes –lliurament extrem d'un mateix, sentit desmesurat del sacrifici, paper de màrtir–, que fan que la gent es torni dependent i que sacrificuen nocions importants de consciència, lucidesa, relativitat, responsabilitat i autonomia.</p> <p>. Psicològiques: aptitud per percebre les situacions i analitzar-les, aptitud per comprendre el significat dels fenòmens percebuts, aptitud per respondre al reflex ràpids i segurs. Ha de tenir la capacitat d'observació (apreciar l'efecte de l'ensenyament, mirar què passa, en la mesura que és més un receptor que un emissor, però no en el sentit d'una mirada exterior investigadora, sinó en el sentit de captador empàtic, intèrpret positiu, receptor obert i sensible, sense filtres deformants ni prejudicis desfavorables: és una gravadora humana sense necessitat d'aprehendre, o sigui, prendre i aprendre). Ha de participar (és un ensenyant que s'ensenya, un membre de ple dret del grup). Ha d'intervenir: hi ha una intervenció involuntària no desdenyable (la manera d'entrar a classe, de moure's o d'estar-se quiet) i una intervenció concertada, directa i explícita que es manifesta sobretot en les proposicions verbals que fa al grup, generalment anomenades consignes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El professor no ha de buscar què han après els alumnes. Aquesta voluntat, sempre imprecisa i subjectiva, no permet obtenir una veritable informació i sol amagar el desig de satisfacció del professor, que té, així, la impressió d'haver acomplert la seva tasca.</li> <li>- La pedagogia del col·lectiu implica, per part de l'animador, una visió no hieràtica del grup. Si bé és evident que cada individu és únic, també ho és que tots tenen els mateixos drets i que les seves diferències no han de ser sotmeses a una escala de valors de més a menys. De fet, l'heterogeneïtat no hauria de plantejar problemes. Sí que en planteja, en canvi, la formació 'espontània' de subgrups.</li> <li>- Les temptacions que assetgen el professor són:       <ul style="list-style-type: none"> <li>. la teràpia: el professor no és un terapeuta; l'expressió dramàtica no pretén revelar els problemes de l'individu i encara menys resoldre'ls.</li> <li>. l'ètica: en combatre l'individualisme, l'egoisme i l'elitisme, existeix el risc de caure en l'humanisme, l'altruisme i l'igualitarisme que, malgrat les aparences són valors de doble tall. En nom de la tolerància, anivella les diferències i redueix les oposicions a conflictes de personalitat. És fàcil caure en l'humanisme en el sentit pejoratiu de la paraula, és a dir, en el moralisme.</li> <li>. l'estètica: cal evitar la cerca de resultats artístics, una cerca que sovint no és altra cosa que una escapatòria per compensar les frustracions.</li> </ul> </li> </ul>
--	--



## 13.FITXA: BARTOLUCCI (1975)

<b>Registre</b>	<b>Bartolucci</b> , Giuseppe (1975). Para un gesto “teatral” de los niños. A: G. Bartolucci (ed.), <i>El teatro de los niños</i> (pp. 9-23). Barcelona: Fontanella.
<b>Edició original</b>	<i>Il teatro dei ragazzi</i> . Florència: Guarnaldi, 1972.
<b>Pàgines</b>	15
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1982
<b>Presència al CCUC</b>	BC, CLR, DE, MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URL, URV, UViC.
<b>Índex</b>	
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dramatització (teatre dels nens) se'ns ofereix, abans que res, com una funció diferent del teatre i de l'escola.</li> <li>- Els fonaments d'aquesta nova funció són la improvisació, el treball de grup i la participació. L'absència de reproductibilitat dels actes de dramatització, la seva homogeneïtat de públic-gent, la seva elaboració col·lectiva global, la seva espontaneïtat com ensinistrament cap a la creativitat revolucionen la forma del teatre en la mesura que postulen una diferent articulació del text, de la interpretació i, <i>tout court</i>, de la representació. No només es qüestiona el paper del dramaturg i de l'obra tradicionals, sinó també el del públic, el destinatari, cridat ara a col·laborar, a participar en la redacció i interpretació de l'acció teatral, de la qual es fa responsable i no només observador, promotor i no només consumidor.</li> <li>- L'escriptura-acció col·lectiva destrueix la relació burgesa producció-representació, resolent-la de forma unitària precisament en el si d'una educació no repetible i fora del 'mercat'. Així, elimina el privilegi de la paraula escrita per abarcar en ella mateixa paraula, gest, so i imatge de manera radical.</li> <li>- De la dramatització com procediment pedagògic socialitzant s'arriba al teatre dels nens com representació ocasional, no necessària, de materials organitzats pels mateixos nens.</li> <li>- Una dramatització posseeix un valor didàctic, socialitzant i genuí quan, en la selecció dels materials i en la seva forma de presentació lluita contra la versemblança i la imitació pròpies d'una certa cultura contemporània, és a dir, quan paraula, so, imatge i gest no només actuen fora d'un cert professionalisme deteriorador i fora d'una certa tècnica convencional, sinó que s'apropien d'unes formes de pensar i d'expressar-se d'una sèrie de conceptes deformants-imaginatius que pertanyen a una línia inventiva revolucionària, almenys des del punt de vista tècnico-formal, de la cultura contemporània.</li> </ul>

<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre és considerat en la seva funció de vitalitzador permanent de la consciència, com un provocador que intenta violar d'antuvi els ????? a priori dels alumnes enfront de la funció convencional que se li sol atribuir.</li> <li>- S'exigeix a l'animador-mestre una actitud que li permeti establir la sintonia amb tota la classe, a més d'una disponibilitat pel que fa a l'ús i a la invenció de la intervenció destinada a fer aparèixer una relació comunitària, una consciència de les diferents problemàtiques objectives de la classe.</li> <li>- Els 'animadors' que monopolitzen la dramatització es priven de l'única font d'energia creadora, és a dir, de la improvisació i imaginació dels nens.</li> </ul>

## 14.FITXA: BERCEBAL (1995)

<b>Registre</b>	<b>Bercebal, Fernando (1995).</b> <i>Drama: un estadio intermedio entre juego y teatro</i> . Ciudad Real: Ñaque.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	162
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UdL, URL, UVic.
<b>Índex</b>	I. Drama, su significado. 1. Necesidad de este libro. 2. Significado de la palabra "drama". 3. Una definición. 4. Drama frente a Juego. 5. Drama frente a Teatro. 6. Drama frente a Dramatización. 7. El drama en la LOGSE. II. Drama, su estructura y contenido. 1. Qué elementos componen el drama. 2. Los distintos lenguajes expresivos. 3. Las otras expresiones. 4. La necesidad de control de espacio y grupo. 5. Contenidos. 6. Proceso. 7. Desarrollo. 8. Objetos. III. Drama, su profesor. 1. Cualidades imprescindibles del profesor de drama. 2. El trabajo en el límite. 3. Cómo desarrollarlas. 4. Sólo añadiré una cosa más.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectiu principal del Drama és dotar d'eines expressives l'individu, el nen, el jove o l'adult. En l'àmbit escolar, es tracta d'oferir a l'alumne eines expressives, creatives, desinhibidores, integradores... a través, sovint, de tècniques teatrals, però mai necessàriament i obligatòria per fer Teatre o 'fer-se teatre'.</li> <li>- El Drama no és exclusivament un estadi intermedi entre el Joc y el Teatre. En realitat, és un graó en la FORMACIÓ amb majúscules. La finalitat última no té perquè ser indefectiblement el Teatre. Qui treballi el Drama podrà millorar molt la seva base per arribar a ser actor, però també per ser un bon cap de vendes, un bomber, un mestre, un cambrer, perquè les eines expressives que desenvolupa el Drama poden servir a qualsevol persona, en qualsevol etapa evolutiva, per a qualsevol objectiu personal.</li> <li>- El Drama usa jocs, treballa amb jocs: de persecució, d'estratègia, numèrics, corporals, actius, passius, creatius, neutres... joc dramàtic... Però el Drama no és un joc en si mateix. Cal passar-s'ho bé però aquest no és l'objectiu principal</li> <li>- La relació Joc-Drama no és una relació d'oposició, ni d'inclusió / exclusió, ni per descomptat són dos temes independents. El Drama utilitza el Joc, però tractant CONSCIENTMENT que serveixi per a molt més.</li> <li>- De la mateixa manera, el Drama necessita del teatre perquè utilitza diverses tècniques que han nascut i s'han desenvolupat en el món del teatre. Però mentre que el teatre té com objectiu el producte a realitzar, el Drama es centra en el procés. En Drama, ben al contrari, no es busca</li> </ul>

	la realització final d'un espectacle, sinó el dia a dia.
<b>Proposicions pràctiques</b>	- A diferència del teatre, que en l'afany d'arribar a un resultat o producte òptim, no sols admet, sinó que promou les correccions, en Drama no es corregeix. En Drama no hi ha res mal fet: l'únic que està mal fet és allò que no es fa. En el món creatiu i expressiu del Drama, no valen els cànons. L'important és Fer. Qualsevol resposta és positiva en el moment en què es realitza. En Drama, només ens hem de fixar en allò que és positiu perquè no existeixen tares a eliminar.
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les qualitats molt positives en qualsevol persona, necessàries en un Formador i <b>imprescindibles</b> en un Professor de Drama són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. No directivitat. En la mesura que en el Drama no hi ha 'correccions', el professor ha de ser més un orientador-formador que no pas un ensenyant-demostrador de metes a assolir.</li> <li>. Control del focus, entès com el grau d'atenció i protagonisme suportat enfront del grup per cadascun dels seus membres.</li> <li>. Atracció de l'atenció, sense caure en el 'vedetisme'.</li> <li>. Actitud positiva, que facilita el canal de comunicació dels alumnes envers les nostres propostes, tenint en compte que el més difícil és recuperar l'actitud positiva del grup quan, en no ser la nostra prou positiva, li hem fet perdre la il·lusió.</li> <li>. Recursos. Cal explotar els que té cadascú (físics, mentals, socials...). Cal utilitzar-los pensant que són originals i sense pensar que tens defectes: les teves diferències són genials pel fet de ser úniques.</li> <li>. Capacitat d'observació, que ha de ser molt intensa en la mesura que hem d'observar tantes respostes distintes com alumnes tenim, la majoria de les vegades sense un model central que ens serveixi de guia. Aquesta qualitat ha de ser entrenada constantment, començant per l'auto-observació.</li> <li>. Desinhibició. No és ser capaç de dir o fer qualsevol cosa al davant d'un públic sense cap vergonya, sinó ser capaç de ser conscients d'allò que ens costa fer i de fer-ho encara que ens costi.</li> <li>. Improvisació. Improvisar no és fer allò que ens rota, sinó ser capaç de triar entre totes les respostes possibles aquella que més s'ajusta a la pregunta.</li> <li>. Treballar al límit, exigint-nos el mateix que exigim als alumnes. Per aquelles coses amb les que ens arrisquem sense, però, posar en perill el grup i el seu treball.</li> </ul> </li> <li>- Per desenvolupar aquestes qualitats es pot recórrer a la: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pràctica: en cursos preparats amb aquesta finalitat.</li> <li>- Pràctica: en congressos, encontres, seminaris...</li> <li>- Pràctica: en el associacionisme.</li> <li>- Pràctica: en la tasca diària.</li> <li>- Pràctica: com alumnes en cursos de Drama.</li> </ul> </li> </ul>

## 15.FITXA: BERNARDO (1970)

<b>Registre</b>	<b>Bernardo, Mane (1970). <i>Títeres=educación</i>. Buenos Aires: Angel Estrada.</b>
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	239
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE
<b>Índex</b>	Introducción. Introducción a la aplicación pedagógica del teatro de títeres. 1. Conceptos generales. 1.1. Lo que es el verdadero teatro de títeres. 1.2. Cómo se llega a él por la expresión puramente teatral. 1.2. Sus raíces. 1.4. Principios fundamentales y básicos. 2. La expresión teatral [...]. 3. La expresión plástica del montaje [...]. 4. Las diversas técnicas de muñecos [...]. 5. Adapación exclusiva a la pedagogía. 5.1. Edad y condición del público asistente. 5.2. La puerta abierta a la imaginación. 5.3. Conocimiento y empleo de la psicología del niño espectador. 6. En la edad pre-escolar. 6.1. Las técnicas adecuadas. 6.2. Repertorio. 6.3. Cómo oficia de puente el maestro o conductor entre los niños y el muñeco. 7. En la escuela primaria. 7.1. Trabajo en equipo. 7.2. Supresión de complejos. 7.3. Desarrollo de la manualidad como medio expresivo. 7.4. Perfeccionamiento del saber hacer y el saber decir. 7.5. Repertorios convenientes. 8. En la escuela secundaria. 8.1. Cómo entusiasmar a un público adolescente, rebelde, reacio y de tipo negativo. 8.2. Viendo una obra teatral y asistiendo al análisis de su puesta en escena se aprende a valorar el verdadero teatro. 8.3. Fundamental complemento y ayuda para desarrollar con objetividad los repertorios universales de literatura. 8.4. Capacitación del maestro. 9. En la universidad. 9.1. El profesor titiritero. 9.2. El teatro de títeres universitario. Apéndice: selección de obras para todos los repertorios. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El titella és una de les manifestacions més importants del veritable teatre, la seva essència. Segons Georges Sand, el millor titella no és la marioneta de fils articulada, que pretén imitar al màxim els moviments del cos humà, sinó el primitiu, aquell que fa possible el maridatge entre un cap de la mida d'un puny i la veu potent del titellaire. El titella és el titellaire: no un ninot, sinó un ésser.</li> <li>- Fer titelles no és una manualitat, sinó fer que actuïn com personatges per estimular la imaginació de l'espectador.</li> <li>- Els titelles no s'han de fer per oferir una representació en les festes escolars; en aquesta activitat hi ha de participar tota l'escola.</li> <li>- És un error creure que el teatre de titelles no pot ser aplicat en l'etapa</li> </ul>

	de l'adolescència; ben al contrari, pot proporcionar a cada adolescent la possibilitat expressiva que li sigui més adequada sempre i quan hagi tingut una experiència amb els titelles en l'etapa anterior.
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El to del titella ha de ser alegre i brillant. La respiració és important.</li> <li>- És important la posició del cos del titellaire (braços, cames i cap) perquè els moviments neixen en ell i, passant pel titella, arriben a l'espectador transformats, però mantenint la força expressiva.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Totes les tècniques de fabricació de titelles.</li> <li>- Teatre d'ombres.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha d'estimular mitjançant emocions la imaginació de l'espectador.</li> <li>- Ha de conèixer les tècniques i saber aplicar-les amb fluïdesa i idoneïtat.</li> <li>- Ha de conèixer els principis d'una estètica plàstica, musical, poètica, literària i dramàtica.</li> <li>- El mestre que ha d'organitzar una activitat amb titelles es veu abocat al problema de la manca de fonts d'informació i de bibliografia, tant pel que fa a les tècniques com als texts que es poden utilitzar.</li> <li>- El treball a l'aula ha de ser obra col·lectiva dels alumnes, però el mestre haurà de fer de guia.</li> <li>- Li correspon establir les diverses etapes del treball per tal que cadascuna compleixi un objectiu definit.</li> <li>- La seva primera tasca és aconseguir la motivació de l'alumne.</li> <li>- Ha de saber triar les diferents modalitats d'acord amb l'edat i les possibilitats dels alumnes.</li> <li>- Ha de treballar en funció de l'alumne i no per al seu lluïment personal.</li> <li>- Ha de saber conduir psicològicament el grup humà mirant que la tasca tingui un objectiu clar i convincent.</li> </ul>

## 16.FITXA: BLASICH (1982)

<b>Registre</b>	<b>Blasich</b> , Gottardo (1982). <i>La dramatización en la práctica educativa</i> . Barcelona: EDB (Ediciones Don Bosco)
<b>Edició original</b>	Drammatizzazione nella scuola. Proposte e interventi per la creatività di grupo. Turí: Elle Di Ci, 1975.
<b>Pàgines</b>	181.
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, MAE, UB, UJI, URL, UVic.
<b>Índex</b>	I. 1. Naturaleza y finalidad de la dramatización. 2. La técnica de la improvisación. 3. Consciencia y creación del espacio. 4. Expresividad de la máscara y el vestido. 5. Lenguaje mímico gestual. 6. Expresividad de la voz. II. 7. Experiencias de dramatización. 8. Hipótesis de dramatización. Apéndice: De la dramatización a lo social.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Dramatització és aquella acció per la qual una classe es fa conscient del fet de ser un grup i per tant s'expressa enfront a un problema o a una qüestió d'interès comú. La seva finalitat és conduir, en el moment mateix de l'aprenentatge, a una expressió que sigui alhora declaració i verificació, conquesta i control crític de la pròpia sensibilitat del problema. La dramatització és una forma d'animació pedagògica realitzada com una lliure expressió gestual col·lectiva.</li> <li>- Si el grup expressa lliurement un tema amb el llenguatge mímico-gestual i realitza una veritable experiència socialitzant i alliberadora, haurà trobat el camí que des de l'àmbit escolar l'obre a l'àmbit social.</li> <li>- No es tracta de resoldre les hipòtesis de la dramatització copiant models escènics: això seria un acostament indegut entre el món teatral i la activitat escolar, entre un sector cultural específic i el deure de l'aprenentatge.</li> <li>- L'experiment de dramatització <i>es consuma</i> totalment a l'interior del grup que el produeix; és una cosa <i>gratuïta</i> que té valor en el temps, més o menys breu, exigit per a la preparació i la realització. El grup que ha dramatitzat un episodi determinat no serà incitat a repetir-lo o a exhibir-lo davant un grup d'espectadors: la seva presència alteraria la naturalesa de l'experiment, transformaria en espectacle un fet que només era significatiu com lliure expressió de la vida del grup en aquell moment.</li> <li>- La confrontació amb el món del teatre haurà de prestar atenció a aquelles formes de cerca expressiva gestual que han perseguit grups que recuperaven els suggeriments d'Artaud o seguien el Living Theatre, buscant més enllà dels esquemes acadèmics d'interpretació noves possibilitats expressives.</li> </ul>
<b>Proposicions</b>	- L'esquema d'una experiència de dramatització revela tres moments específics:

<p><b>pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Moment d'anàlisi creativa del tema proposat i acceptat pel grup.</li> <li>. Moment de realització.</li> <li>. Moment d'anàlisi crítica.</li> <li>- L'experiència de dramatització no inclou només el moment de la realització, sinó tot el camí recorregut pel grup des de la primera aproximació al tema fins a la discussió final.</li> <li>- Es poden inserir altres formes d'expressió (gràfica, pictòrica, audiovisual) en un treball que tendeix a ser elaboració físico-gestual d'un tema d'interès comú.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- La improvisació, entesa com un fet existencial, com exigència de penetració, comprensió i mediació de la realitat</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ensenyant-animador ha d'estar disposat a acceptar el tema que li proposi el grup i la modalitat de realització, sense voler orientar o canalitzar l'activitat en una direcció que no correspon als desigs i a les legítimes pretensions del grup. Si el grup és reaci a mostrar les seves preferències, l'ensenyant haurà d'intuir allò que s'adequa més a la sensibilitat del grup o haurà d'esperonar la reacció amb una sèrie de provocacions.</li> <li>- La preparació de l'ensenyant-animador s'ha d'extendre a camps diversos, especialment al coneixement de la tècnica d'improvisació.</li> <li>- Per al treball d'improvisació, l'ensenyant ha de tenir una qualitat essencial: confiança en la capacitat expressiva del grup.</li> <li>- En la improvisació se li exigeix una atenció i una disponibilitat continua per provocar positivament el grup.</li> <li>- La funció de l'animador consisteix a reconèixer de seguida tot allò que d'original poden descobrir els nois i, alhora, proposar diverses alternatives de naturalesa expressiva, de diagnòstic, d'aprofundiment.</li> <li>- Ha de saber acceptar la configuració de la classe i relançar un treball creatiu precisament perquè la seva tasca és estar amb la classe, viure amb la classe i apuntar a més enllà de qualsevulla situació establerta. Li correspon el deure d'equilibrar dinàmicament el valor de la llibertat amb l'assumpció d'un model (un mite, un esquema històric, literari, etc.), donar valor a les hipòtesis noves i actuals amb la limitació del respecte a una tradició, provocar la inventiva i controlar críticament (:36).</li> </ul>



## 17.FITXA: CAMACHO I RIVAS (1988)

<b>Registre</b>	<b>Camacho</b> , Francisco; <b>Rivas</b> , Emilio (1988). <i>Expresión dramática</i> . Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	49
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, DE.
<b>Índex</b>	1) 1.1. Introducción. 1.2. Fundamentos pedagógicos de la expresión dramática. 1.3. La expresión dramática. 1.4. Metodología de trabajo. 1.5. Sistema de teatro evolutivo. 1.5.1. Juego simbólico (4-5 años). 1.5.2. Juego dramático (6-8 años). 1.5.3. Dramática creativa (9-13 años). 1.5.4. Creación colectiva. 1.6. Los roles técnicos teatrales. 2) 2.1. El taller de dramatización. 2.2. Experiencias prácticas. 2.3. Cuadro sinóptico de juegos y actividades. 2.4. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Expressió Dramàtica és font de coneixement per als nens, desenvolupant la seva capacitat, potenciant l'espontaneïtat, la imaginació i la sensibilitat en un acte original i creatiu.</li> <li>- Integra una gran varietat de llenguatges que, partint del coneixement i del domini del propi cos, s'estén cap a la resta dels llenguatges projectius: moviment, el gest, els sons, la veu, l'espai, recolzant-se en la plàstica, la música, la literatura.</li> <li>- A més d'alimentar-se de vivències passades i d'originar-se enfront dels desigs i necessitats presents, pel seu caràcter comunicatiu 'in situ' es converteix en vivències noves per al futur, ampliant el camp d'experiència.</li> <li>- Pel seu caràcter de realització comunicativa i col·lectiva és un mitjà important de socialització del nen.</li> <li>- És un mitjà d'autodomini per excel·lència: la ficció possibilita la confiança del nen en si mateix, no existeix la por a l'equivocació i al càstig, fa present i real un món infinit de possibilitats que anima al coneixement i posa en funcionament destreses personals en haver de resoldre conflictes de situacions de vida que es replantegen en el joc.</li> <li>- Dinamitzat per les seves peculiaritats internes, es converteix en un mitjà de veritable comunicació, fent possible al nen la manifestació dels seus conflictes específics, comunicant-se entre ells, compartint desigs, pors i aspiracions creant el seu propi món.</li> <li>- Permet al professor conèixer millor i realment el veritable món del nen.</li> <li>- L'objectiu general del taller de Dramatització és cooperar en el perfeccionament docent i animar la creativitat dels alumnes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius pedagògics són:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Utilitzar l'expressió dramàtica per possibilitar el desenvolupament de la comunicació en el col·lectiu escolar.</li> <li>. Connectar teatre i vida.</li> <li>. Revaloritzar el joc com mitjà d'aprenentatge.</li> <li>. Desenvolupar l'espontaneïtat, la creativitat i la imaginació individual i col·lectiva.</li> <li>. Desenvolupar i potenciar el treball col·lectiu i en equip respectant l'activitat creativa dels altres.</li> </ul> </li> <li>- Els objectius operatius són:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Reconèixer l'esquema corporal propi.</li> <li>. Preparar i realitzar jocs dramàtics.</li> <li>. Passar per tots els rols tècnics teatrals.</li> <li>. Construir i utilitzar elements de suport per a situacions dramàtiques.</li> <li>. Escenificar contes, cançons, etc.</li> <li>. Elaborar i escenificar guions dels alumnes.</li> <li>. Conèixer i utilitzar diferents mitjans d'expressió dramàtica: titelles, ombres...</li> <li>. Utilitzar coneixements de les àrees d'expressió musical i plàstica.</li> </ul> </li> <li>- En l'Expressió Dramàtica no es tracta de fer una còpia mecànica del teatre. Aquí no importa el resultat ni la presentació en públic, sinó el procés de treball.</li> <li>- Segons el procés evolutiu del nen, l'Expressió Dramàtica es converteix en:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Joc simbòlic (de 4 a 5 anys). És el joc espontani que, en si mateix, no té cap finalitat aparent (fer servir una escombra en representació d'un cavall). Hi predomina l'acció sobre el llenguatge verbal.</li> <li>. Joc dramàtic (de 6 a 8 anys). És una forma de teatre que inclou el joc espontani. Els nens, coordinats per un animador, inventen i improvisen a partir de temes i personatges triats per ells mateixos, sense la presència d'espectadors. Ja és un joc 'creat'. La comunicació es fa més significativa i cada vegada s'utilitza més el llenguatge oral.</li> <li>. Dramàtica creativa (de 9 a 13 anys). És un joc teatral on es representen arguments breus, preparats ràpidament, amb un conflicte prefixat i una acció i uns diàlegs improvisats per ser mostrats al company, coordinats per un educador. És un joc teatral planificat on apareixen els rols (actor, autor, escenògraf, espectador i crític). Tots els nens han de passar per aquests cinc rols. La paraula assoleix una gran importància, és el generador del joc, de la mateixa manera que en els joc anteriors era el moviment.</li> <li>. Creació col·lectiva (14 a 17 anys). És el teatre dels adolescents amb plena consciència del llenguatge dramàtic. Es parteix d'una idea, un tema, una obra teatral, un text no teatral, una notícia, etc. S'obeeix a l'adult en els temes tècnics. Ja es posseeix un vocabulari ampli i es pot treballar la vocalització i l'entonació. S'ha d'unificar veu i cos en una expressió integral.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espai per al joc simbòlic ha de ser agradable i afavoridor d'aquest, a més de net i airejat. En el joc dramàtic s'ha de donar llibertat per moure's i explorar el medi circumdant. De tota manera, el lloc no és</li> </ul>

	<p>fonamental. Pot ser una aula, la sala d'actes, el gimnàs, la sala de plàstica o, si cal, el menjador. Cal, això sí, tenir un lloc fix per als materials.</p>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>- Teatre de text.</p>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<p>- Estimular, animar i coordinar el progrés de l'acció.                      - Actuar com a àrbitre (a la Dramàtica creativa). Ha de ser alhora coordinador i animador.                      - Actuar com a líder democràtic, ham ? i mirall alhora, assumint el paper de director.</p>

## 18.FITXA: CAÑAS (1984)

<b>Registre</b>	<b>Cañas, José (1984).</b> <i>Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía pràctica.</i> Granada: Mágina.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	232
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1987, 1999.
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, MAE, UB, UdG, UdL, URV.
<b>Índex</b>	0. Prólogo dialogado. 0.1. Prefacio a la presente edición. 0.2. A modo de introducción. 1. Primera parte: Córdoba, Aguadulce, Lucena. 2. Teatro y expresión: sesiones para un curso escolar. 3. Consideraciones generales a modo de epílogo. 4. Postfacio: Ejercicios alternativos. 5. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<p>El taller de teatre a l'escola és molt més que muntar una obra per celebrar el Nadal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolupa el coneixement d'un mateix i la comunicació.</li> <li>. Permet que els nens es retrobin amb ells mateixos trencant estructures autoritàries, enterrant la falsa dialèctica de l'oposició esperit-cos.</li> <li>. Produeix la desinhibició de molts dels mecanismes repressius instal·lats per la societat, trenca amb la divisió tècnica del treball. Es tracta de promoure la creativitat, no perquè tots siguin artistes, sinó perquè ningú no sigui esclau (Rodari).</li> </ul> <p>El programa del curs d'Expressió Dramàtica infantil és.</p> <p>1.El taller de teatre a l'escola. Característiques i motivacions.2. Construcció dramàtica infantil. La creació col·lectiva. L'adaptació. El muntatge. 3. Màscara, titelles i marionetes.</p> <p>El contingut són:</p> <p>1.Esquema bàsic de cada sessió: 1.1. Relaxació. 1.2. Ritme i psicomotricitat. 1.3. Expressió corporal. 1.4. Improvisació. 1.5. Vocalització. 1.6. Jocs col·lectius. 2. El valor de l'assemblea 3. Els subgrups (equips) 3.1. Vestuari, utilleria i maquillatge. 3.2. Il·luminació. 3.3. Decoració. 4. La representació. 4.1. La creació col·lectiva. 4.2. L'adaptació. 4.3. El muntatge. 5. Marionetes i titelles.</p> <p>Els objectius són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desinhibició personal davant el grup.</li> <li>. Esquema corporal. Percepció del moviment i immobilitat.</li> <li>. Descobriments del propi cos.</li> <li>. Relació cos-espai. Relaxació.</li> <li>. Contactes amb objectes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicació de la imaginació als objectes.</li> <li>. Educació auditiva, capacitat per escoltar.</li> <li>. Capacitat per captar sons.</li> <li>. Afavorir l'espontaneïtat.</li> <li>. Desenvolupar la improvisació.</li> <li>. Coneixement de tècnica de vocalització i introducció al cant.</li> <li>. Iniciació al joc amb materials específics.</li> <li>. Iniciació a la dramatització d'una manera lúdica.</li> <li>. Lliçons d'història.</li> <li>. Danses i moviments grupals.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 19.FITXA: CAÑAS (1992)

<b>Registre</b>	<b>Cañas, José (1992).</b> <i>Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula.</i> Barcelona: Octaedro.												
<b>Edició original</b>													
<b>Pàgines</b>	306												
<b>Il·lustracions</b>	Sí.												
<b>Reedicions</b>	1999, 2008, 2009												
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, CEJFE, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UPC, URL, URV, UViC.												
<b>Índex</b>	1. El perquè de l'expressió dramàtica en els centres escolars. 1.1. Aquests nens que ens envolten. 1.2. L'expressió dramàtica com alternativa alliberadora. 1.3. El teatre-mirall i el teatre-aventura. 1.4. Anàlisi i justificació del teatre infantil. 2. L'expressió dramàtica com joc. 2.1. El professor animador. 2.2. El joc formador. 2.3. El joc catalitzador d'accions-reaccions. 3. Del joc dramàtic al teatre com espectacle. 3.1. Reflexió davant els conceptes de joc dramàtic i teatre. 3.2. ¿Teatre o joc dramàtic? Anàlisi comparatiu d'ambdues propostes. 3.3. Justificació de la validesa de les propostes en les diferents etapes educatives de l'Ensenyament Obligatori. 4. L'expressió dramàtica en las diferents etapes de l'Ensenyament Obligatori. Els tallers d'expressió i teatre. 5. L'anàlisi de taula: anàlisi de texts dramàtics. 6. Construint el personatge. 7. La posada en escena. 8. La creació col·lectiva: cap al vostre teatre. 9. Titelles i marionetes. 10. Les màscares, el teatre d'ombres i altres tècniques. 11. La música en el teatre infantil i en els tallers d'expressió i dramatització. 12. Apèndix. Bibliografia.												
<b>Proposicions teòriques</b>	<p>- La pràctica de l'expressió dramàtica pot canviar la concepció pedagògica de les escoles.</p> <p>- El <b>joc dramàtic</b> i el <b>teatre</b> es diferencien d'acord amb els criteris següents:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><b>Joc dramàtic</b></th> <th style="text-align: center;"><b>Teatre-espectacle</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Projecte oral.</td> <td>Projecte escrit.</td> </tr> <tr> <td>2. Possibilitat de canvi del projecte oral inicial.</td> <td>Poques o nul·les possibilitats de canvi del projecte escrit inicial.</td> </tr> <tr> <td>3. Interessa el procés de joc.</td> <td>Interessa el resultat final.</td> </tr> <tr> <td>4. Es pot jugar en qualsevol espai ampli.</td> <td>Bàsicament es realitza en un lloc com l'escenari.</td> </tr> <tr> <td>5. Es configura com la realització d'un projecte que ha</td> <td>Es configura amb la realització d'un espectacle tan efectiu,</td> </tr> </tbody> </table>	<b>Joc dramàtic</b>	<b>Teatre-espectacle</b>	1. Projecte oral.	Projecte escrit.	2. Possibilitat de canvi del projecte oral inicial.	Poques o nul·les possibilitats de canvi del projecte escrit inicial.	3. Interessa el procés de joc.	Interessa el resultat final.	4. Es pot jugar en qualsevol espai ampli.	Bàsicament es realitza en un lloc com l'escenari.	5. Es configura com la realització d'un projecte que ha	Es configura amb la realització d'un espectacle tan efectiu,
<b>Joc dramàtic</b>	<b>Teatre-espectacle</b>												
1. Projecte oral.	Projecte escrit.												
2. Possibilitat de canvi del projecte oral inicial.	Poques o nul·les possibilitats de canvi del projecte escrit inicial.												
3. Interessa el procés de joc.	Interessa el resultat final.												
4. Es pot jugar en qualsevol espai ampli.	Bàsicament es realitza en un lloc com l'escenari.												
5. Es configura com la realització d'un projecte que ha	Es configura amb la realització d'un espectacle tan efectiu,												

	<p>produït la motivació general del grup. estètic i artístic com sigui possible.</p> <p>6. Els actors són nens, animats i estimulats per un adult, en situació de joc col·lectiu. Els actors són, generalment, adults en situació de treball. Si es tracta d'un teatre escolar, els actors en situació de treball seran, òbviament, nens.</p> <p>7. Els actors i espectadors són intercanviables. Les funcions dels actors i dels espectadors són fixes; sempre els actors seran actors i espectadors els espectadors.</p> <p>8. Els actors-nens juguen per arribar a conèixer i conèixer-se. Els actors representen. En ocasions, aquests adults també es realitzen a través dels seus papers.</p> <p>9. Els nens actuen-juguen pel pur plaer de jugar i per comunicar-se amb els altres nens. Els actors actuen per agradar a un públic generalment passiu.</p> <p>10. Papers triats pels jugadors. Papers acceptats a partir d'una proposta del director.</p> <p>11. El professor-animador fa que l'acció avanci i es desenvolupi salvant amb les seves intervencions les dificultats de l'acció i permetent sempre la creativitat del col·lectiu. El director-professor planeja totalment el desenvolupament de l'obra.</p> <p>12. El tema pot acabar en qualsevol moment, atès que no s'ha previst cap límit, i fins i tot és possible deixar de jugar sense ni tan sols plantejar-se un final o si no s'ha estimulat prou als nens perquè aquests disfrutin amb el tema a desenvolupar. L'obra ha de desenvolupar-se en totes les fases previstes pel director.</p> <p>13. L'escenografia i el vestuari són improvisats pels propis nens després de visitar el bagul de les disfresses. L'escenografia és plantejada pel director. El vestuari també és dissenyat per ell. El cas del teatre escolar és molt freqüent que el vestuari sigui confeccionat per les mares dels nens actors.</p> <p>14. El joc dramàtic és fonamentalment expressió. El teatre és, bàsicament i essencialment, una representació.</p>
--	---

	<p>15. Desenvolupa la improvisació El text és memoritzat i les atès que les accions són accions marcades i dirigides pel imprevistes. director.</p> <p>16 El joc dramàtic també s'entén El teatre-espectacle s'entén com una recreació de situacions també lògicament com una amb el desig de conèixer coses a creació de situacions imaginades través d'aquesta recreació. per l'autor.</p> <p>17. El joc dramàtic és El teatre-espectacle és essencialment un joc. essencialment un treball.</p>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<p>Les etapes per a la creació d'un espectacle en un taller de teatre són similars a les d'un espectacle professional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecció del text.</li> <li>- Anàlisi del text.</li> <li>- Elecció dels actors que participen en l'obra.</li> <li>- Explicar als actors les característiques psicològiques de cada personatge.</li> <li>- Explicar què vol dir o denunciar a través dels personatges l'autor del text.</li> <li>- Construir els personatges, uniformitzant al màxim la feina dels actors.</li> <li>- Dirigir els assaigs.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titelles i marionetes.</li> <li>- Màscares.</li> <li>- Teatre d'ombres corporals.</li> <li>- Clown.</li> <li>- Teatre negre.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre pot treballar el teatre i la Dramatització encara que no sigui un professional de la matèria i tingui una escassa preparació sobre aquest art. Basta tenir dedicació, entrega, desigs d'experimentació i un compromís de formació.</li> <li>- Ha de crear l'ambient: és la seva primera missió.</li> <li>- Ha de poder participar en les accions que proposa.</li> <li>- Ha de desenvolupar en els nens aptituds de creativitat, socialització, companyonia, imaginació, actitud crítica, etc., introduint saba nova a les seves vides.</li> <li>- Ha d'observar els resultats de les pràctiques del joc o les incidències del taller, i detectar els casos problemàtics.</li> <li>- Ha d'assistir a cursets en la mesura que li sigui possible.</li> </ul>



## 20.FITXA: CAÑAS (1993)

<b>Registre</b>	<b>Cañas, José (1993).</b> <i>Actuando: guía didáctica para jugar contigo al teatro.</i> Barcelona: Octaedro.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	95
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, URV.
<b>Índex</b>	0. Antes que nada. 1. Presentación del trabajo. 2 Nuestro plan. 3. ¿Y qué decir del animador? 4. Unidad I: Los juegos de expresión. 5. Unidad II: Las técnicas auxiliares. 6. Unidad III: La creación colectiva – Hacia vuestro propio trabajo. 7. Unidad IV: Montaje de un texto de autor. 8. Apéndice: guía de trabajo.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La recreació d'històries enriqueix la personalitat i les pròpies idees i conceptes es complementen amb altres visions, altres raonaments i altres comportaments.</li> <li>- La Dramatització, com el teatre (i per això n'agafa les tècniques), és un joc de simulació però no busca com a resultat últim l'espectacle, sinó que els seus objectius són més de caràcter pedagògic, d'ensenyament i aprenentatge sense importar massa el resultat final i sí, en canvi, el gaudi personal i col·lectiu dels actors-espectadors.</li> <li>- Es juga per ser més creatius i imaginatius, per adonar-nos de les possibilitats físiques i expressives del nostre cos i el dels altres.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'animador ha de: <ul style="list-style-type: none"> <li>. estimular a l'expressió lliure i oberta,</li> <li>. planificar amb la resta del grup per assolir els objectius marcats,</li> <li>. assegurar que existeixi un bon clima sense tensions ni imposicions, amb companyerisme i amistat.</li> <li>. Participar en l'avaluació final amb la resta del grup.</li> </ul> </li> </ul>

## 21.FITXA: CAÑAS (1996)

<b>Registre</b>	<b>Cañas</b> , José (1996). Quan l'aula és un mar... A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i Tejedó (Aut.), <i>Teatre en l'educació</i> (pp. 77-88). Alzira: Bromera.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	12
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	També a <i>Teatro infantil y dramatización escolar</i> , Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB (publicació del 1996), MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UVic (publicació del 1997 que inclou la versió castellana d'aquest article).
<b>Índex</b>	1. Des del racó màgic dels desitjos. 2. Des del joc al teatre-espill i al teatre-aventura. 3. Recreació de l'espai a l'aula: és possible la festa.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De forma paral·lela i unida a la dramatització i al teatre escolar, l'expressió dramàtica infantil és una forma lúdica que condueix els nens a considerar la seva pròpia expressió-comunicació com una part de la seva pròpia llibertat personal.</li> <li>- Enfront dels XXXXX</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- Ha de ser, com els alumnes, el veritable protagonista de la festa de la lliure expressió a l'escola, actors i espectadors, alhora de l'aventura d'aprendre interioritzant i expressant-comunicant, quasi sense pretendre-ho.

## 22.FITXA: CARBALLO (1995)

<b>Registre</b>	<b>Carballo, Carmen (1995).</b> <i>Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva.</i> Málaga: Aljibe.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	108
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE, RS, UdG, UdL, UJI, URV.
<b>Índex</b>	I. 1. Definición de creación colectiva. 2. ¿Por qué la creación colectiva? II. 1. La persona y el grupo. 1.1. Objetivos. 1.2. Diseño de una sesión de trabajo grupal 1ª fase. 1.3. Taller de puesta a punto. 2. El conflicto de los personajes. 2.1. Objetivo. 2.2. Diseño de una sesión de trabajo grupal 2ª fase. 2.3. Training. 2.4. La improvisación. 3. El tema. 3.1. ¿Qué tema? 3.2. ¿Cómo llegar a él? 4. Construcción de la historia. 4.1. Cómo construir una historia. 4.2. Cómo construir este primer esquema con el grupo. 5. Definición, construcción y reparto de personajes. 5.1. Definir los personajes. 5.2. Reparto de personajes. 6. Hacia la construcción del guión. 6.1. Materiales y recursos orientativos. 6.2. Elaboración del guión. 7. El texto teatral y su recreación a partir del guión. 7.1. Las escenas, ¿cómo trabajarlas teatralmente a partir de la historia que elaboramos? 7.2. Indicaciones sobre vestuario, música y escenografía. 7.3. Ensayos: cohesionar, armar y construir la historia dramática. 7.4. Ensayos generales. 7.5. Estreno. III.1. Instrumentos para la evaluación. 1.1. El diario del coordinador/a. 1.2. El diario de los alumnos/as. 1.3. Cuestionarios. 1.4. Grabaciones en video. 2. Qué evaluar. CUESTIONARIOS. EPÍLOGO. BIBLIOGRAFÍA.. “EL VIAJE”, GUIÓN.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conreu de les pràctiques artístiques en l'educació no sols contribueix a crear éssers harmònics i equilibrats, sinó que també pot contribuir a fer que les distintes activitats s'humanitzin i deixem de ser màquines.</li> <li>- L'expressió i el teatre com via d'aplicació pedagògica aconsegueix la missió de retornar a la persona la naturalitat per poder recuperar la capacitat de joc, de sorpresa, d'astorament davant els fets més insignificants de la vida.</li> <li>- L'objectiu de la dramatització a partir de la creació col·lectiva és la realització d'un muntatge i una representació teatral.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	

<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La creació col·lectiva, entesa com un treball de producció dramàtica pròpia realitzat per un grup amb un coordinador/a, que mitjançant un esforç comú vol aconseguir un resultat artístic. El punt de partida és un tema qualsevol o una idea que serà desenvolupada i estructurada en el mateix procés de treball i que, mitjançant l'ús d'una sèrie de recursos expressius, permetrà arribar a l'organització i la producció d'un fet estètic i artístic: l'Obra i la Representació, per tal de mostrar-la al davant d'un públic.</li> <li>- La improvisació, que desenvolupa             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) la imaginació i fa aflorar la creativitat</li> <li>j) la capacitat estímulo-resposta, generant confiança i seguretat, soltura i naturalitat</li> <li>k) l'autonomia en la mesura que obliga a afrontar situacions i a prendre decisions</li> <li>l) la col·laboració i l'ajuda</li> <li>m) la capacitat d'escoltar i de concentrar-se</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	

## 23.FITXA: CASSANELLI (1988)

<b>Registre</b>	<b>Cassanelli</b> , Fabrizio (1988). <i>Gesticulant: 40 fitxes per fer teatre a l'escola</i> . Barcelona: Aliorna.
<b>Edició original</b>	<i>Gesticolando</i> . Milà: Schedeprogetto, 1993.
<b>Pàgines</b>	143
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	Edició simultània en castellà: <i>Gesticulando. 40 fichas para hacer teatro en la escuela</i>
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, CLR, DE, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URL, UVic.
<b>Índex</b>	Prefacio. 1. Esquema del proceso teatral. 2. Juegos de respiración y de educación perceptiva. 3. Juegos de movimiento y de imitación. 4. Gesticulando e imitando. 5. Del juego imitativo a la Dramatitzación. 5.1. Fases de realización de un proceso teatral. 5.2. Inventar un personaje. 5.3. El disfraz. 5.4. El maquillaje. 5.5. La escenografía. 5.6. La historia.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El gest infantil pot esdevenir revolucionari si se'l valoritza dins d'una experiència socialitzada. El potencial revolucionari d'un acte radica en la capacitat de produir un canvi, una modificació estructural: un acte que no suscita cap resposta és un acte que no modifica. Perquè sigui possible la resposta, l'acte ha de ser destructiu, sí, però també reconstructiu o, en termes de comunicació, descodificable i recodificable. No pot ser considerat aïlladament, referit a la mateixa definició d'infant, sinó en la mesura que estableix un nou lligam entre el nen i l'adult, un adult que ha de saber llegir el gest del nen com a expressió/comunicació de la història de l'infant per confrontar-la i relligar-la a la pròpia història de l'adult.</li> <li>- És tasca específica de l'escola elemental realitzar la primera alfabetització cultural, que es desenvolupa en l'adquisició de tots els tipus fonamentals de llenguatge en situacions motivants i en diferents contextos d'experiència, i en un primer nivell de possessió dels esquemes conceptuals, de les habilitats i de les tècniques de recerca essencials per a la comprensió del món natural, artificial, humà.</li> <li>- L'origen de la comunicació/coneixement consisteix en la relació dinàmica cos-espai-objectes lligada al moviment (interno-perceptiu, externo-espacial).</li> <li>- En el recorregut cap a la Dramatització es demana als infants de ser ells mateixos de manera diferent de com ho són per costum, però, sobretot, de fer una interpretació de la realitat a través dels gests i de les expressions de la cara. La fase de la Dramatització és el moment de la integració, és el punt d'arribada, el resum de les experiències de cadascú dins l'experiència del grup.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Dramatització és un joc de papers (entenen per paper un mode organitzat de conducta) amb el qual el nen aprèn a distingir diferents òptiques de lectura de la realitat. El "fer veure" espontani del joc quotidià dels infants troba una formalització conscient en el joc teatral, punt d'arribada d'una recerca amb el cos i sobre el cos, controlat i utilitzat com un instrument de representació de la realitat i d'expressió del paper.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La construcció del recorregut teatral es desenvolupa en fases successives: a) Singularització d'un personatge a partir de les indicacions personals de cada nen. b) Creació d'una història que tingui com a protagonista el personatge escollit pels nois. c) Identificació de les característiques del personatge d) Realització d'elements, objectes, estudi del maquillatge i dels vestits que van bé per dramatitzar la història, elements d'escenografia. e) Tria de les 'maneres' de representació relacionades amb els llenguatges del teatre (gest, paraula, plàstica). f) Representació de la història i del propi personatge per part dels nens.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les competències del docent-director consisteixen a combinar entre si les diferents parts, de manera que cadascuna sigui justament valoritzada en el context global i que el conjunt prengui significat des de cada presència específica.</li> </ul>

## 24.FITXA: CERDA (1968)

<b>Registre</b>	<b>Cerda, Hugo y Enrique (1968).</b> <i>Teatro de títeres. Arte técnica y aplicaciones en la educación moderna.</i> Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	195
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1972
<b>Presència al CCUC</b>	MAE.
<b>Índex</b>	<p>Prólogo: La gran familia de los muñecos 1. Arte y técnica del teatro de títeres. 1.1. Modelado y construcción de una cabeza. [...]. 1.8. El significado de lo cómico en el títere. 1.9. Orientaciones actuales del teatro de títeres. 2. Aplicaciones del teatro de títeres en la educación primaria. 2.1.El títere y las etapas del niño. 2.1.1 Primera infancia. 2.1.2. Segunda infancia. 2.1.3. Tercera infancia. 2.1.4. La adolescencia. 2.2. Actitudes psicológicas del niño en relación con los títeres. 2.2.1. La atención y el interés. 2.2.2. La memoria y el hábito. 2.3. Por qué el títere es una técnica audiovisual. 2.4. Títeres para los jardines de infancia. 2.5. Una buena enseñanza estética con un teatro de títeres. 2.5.1. Trabajos plásticos o de la vista. 2.5.2. Trabajos literarios y fonéticos. 2.5.3. Formas dinámicas o del movimiento. 2.6. El teatro de títeres en la escuela primaria. 2.6.1. Enseñemos aritmética con muñecos [...]. 2.7. Terapéutica mediante títeres. 2.7.1. Valor psicoterápico de los muñecos. 2.7.2. Métodos psicoterápicos títeres. 2.7.3. Experiencias psicoterápicas. 2.7.4. Importancia fisioterápica de los títeres. 2.7.5. Una experiencia extraordinaria. 2.8. El teatro de títeres en la educación de adultos. 2.8.1. Conceptos de niño y hombre primitivo. [...]. 2.9. Principios generales de evaluación en un teatro de títeres. 2.9.1. Requisitos de una obra de títeres para una buena evaluación. 2.9.2. Ficha de evaluación para una obra de títeres. 3. Fuentes bibliográficas.</p>
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les imatges successives i en moviment (cinema, TV) tenen un major efecte sobre el públic; més encara si, com és el cas del teatre de titelles, aquestes imatges, a més de tenir moviment propi, tenen flexibilitat, simplicitat i dinamisme per adaptar-se a qualsevol mena de contingències.</li> <li>- El teatre de titelles, a més, pot plantejar idees molt complexes amb una gran simplicitat però de manera molt efectiva. Mentre que el cinema i la TV cauen sovint en recursos estereotipats i aliens al procés educatiu, el teatre de titelles permet eliminar els detalls que distreuen l'atenció i, per tant, ens podem concentrar directament en l'experiència que volem portar a escena.</li> </ul>

	<p>- Escolarment, els titelles són una combinació de joc dramàtic; pedagògicament equivaldria a un centre d'interès extremadament desenvolupat que contribueix a consolidar l'esperit d'equip. Aquest joc dramàtic és una combinació d'allò que és manual, imaginatiu, intel·lectual i anecdòtic sobre la base del fet pedagògic que es vol presentar en escena.</p> <p>- 'L'experiència del teatre de titelles correspon a les activitats pròpies de la dramatització perquè quan es representa alguna cosa no és l'experiència real la que apareix, sinó un substitut especial d'ella. En aquest sentit, la dramatització pot tenir, i té, un avantatge sobre els fets reals perquè pot eliminar molts elements insignificants que només distreuen l'atenció' (:122-123).</p> <p>- Els titelles permeten al nen adonar-se de manera general i instantània de l'estímul rebut, d'acord amb el 'principi de globalització' de Decroly i el del 'sincretisme infantil' de Renan. La síntesi dels trets, actituds i característiques histriòniques del ninots, que es refonen en una idea fonamental i els fa fàcilment reconeixibles permet al nen despullar els personatges de tot allò que no és essencial i aconseguir una visió de conjunt. Per aquesta mateixa raó, els arguments de les obres han de ser molt simples i dinàmics.</p> <p>- Els avantatges del teatre de titelles, entès com a tècnica audiovisual de l'educació, són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Proporcionar una base concreta per al pensament conceptual i reduir al màxim les respostes verbals dels estudiants a través d'una experiència dramatitzada.</li> <li>. Oferir un alt grau d'atracció i interès per als alumnes.</li> <li>. Fer l'aprenentatge més permanent i continuat.</li> <li>. Adaptar-se fàcilment a qualsevol situació o problema.</li> <li>. Servir alhora per a l'ensenyament de situacions reals i situacions abstractes.</li> <li>. No caure en fórmules mecàniques, tal com fan el cinema i la TV.</li> <li>. Reduir a esquemes simples les matèries més complexes.</li> <li>. Permetre al mestre tenir un control més directe dels seus recursos i possibilitats.</li> <li>. Ser el mitjà audiovisual que es pot somniar més fàcilment i que té un menor cost econòmic.</li> </ul> <p>- El teatre de titelles incideix sobre l'educació estètica</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Visual</td> <td style="width: 50%;">Vista (color, forma, composició...)</td> </tr> <tr> <td>Plàstica</td> <td>Tacte (moldejat d'un titella)</td> </tr> <tr> <td>Musical</td> <td>Oïda (música, cançons)</td> </tr> <tr> <td>Cinètica</td> <td>Músculs (moviment del titella)</td> </tr> <tr> <td>Verbal</td> <td>Paraula (obres de titelles)</td> </tr> <tr> <td>Constructiva</td> <td>Pensament (construcció de teatres, llums...)</td> </tr> </table>	Visual	Vista (color, forma, composició...)	Plàstica	Tacte (moldejat d'un titella)	Musical	Oïda (música, cançons)	Cinètica	Músculs (moviment del titella)	Verbal	Paraula (obres de titelles)	Constructiva	Pensament (construcció de teatres, llums...)
Visual	Vista (color, forma, composició...)												
Plàstica	Tacte (moldejat d'un titella)												
Musical	Oïda (música, cançons)												
Cinètica	Músculs (moviment del titella)												
Verbal	Paraula (obres de titelles)												
Constructiva	Pensament (construcció de teatres, llums...)												
<b>Proposicions pràctiques</b>													
<b>Modalitats i recursos</b>	<p>- Titella de guant o guinyol.                  - Titella de fil o marioneta.                  - Titella de tija.</p>												



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ombra xinesa.</li> <li>- Titella bunraku.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els educadors sempre han relegat a un segon pla el teatre de titelles no tant per prejudicis, sinó per la ignorància que existeix sobre les seves possibilitats tècniques. Encara n'hi ha molts que el consideren un mètode d'educació poc 'ortodox'.</li> <li>- L'excessiu entusiasme del mestre pot col·locar els titelles en una etapa incorrecta, debilitant així el procés educatiu en comptes de potenciar-lo.</li> <li>- El treball amb titelles exigeix fonamentalment pràctica i experiència. No podem oblidar que estem treballant amb éssers humans en plena formació.</li> <li>- En les representacions ha d'avaluar:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La reacció emotiva del públic (inquiet, avorrit, intrigat, assossegat, força interessat, activament interessat, aparentment compenetrat, indiferent).</li> <li>2. Els seus centres d'associació (L'obra li va estimular la imaginació? La va associar amb alguna cosa coneguda? Va fer l'associació per semblança o per contrast? Quin tipus de memòria va utilitzar?...)</li> <li>3. Els fenòmens perceptius (les percepcions van ser vagues, precises?...).</li> <li>4. Les actituds psicològiques (l'atenció va ser persistent o fluctuant? Voluntària o involuntària?...).</li> <li>5. Els centres d'elaboració (va entendre l'argument de l'obra totalment, parcialment o negativament?...).</li> <li>6. El grau de participació (passiva, activa o indiferent?...) Els factors de sociabilitat (El públic va reaccionar col·lectivament o individualment?).</li> </ol> </li> </ul>

## 25.FITXA: CERVERA (1981)

<b>Registre</b>	<b>Cervera, Juan (1981). <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años</i>. Madrid: Cincel-Kapelusz.</b>
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	196
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1982, 1983, 1984, 1984, 1985, 1986, 1986, 1989, 1991.
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, UAB, UB, UdL, UJI, URL, URV.
<b>Índex</b>	<b>Primera parte:</b> Conceptos básicos. 1. Introducción. 1.1. Objetivos generales de la dramatización. 1.2. Precisión de términos. 1.2.1. Dramatización. 1.2.2. Teatro infantil. 1.2.3. Expresión corporal y mimo. 1.2.4. Juego dramático. 1.2.5. Otras actividades dramáticas. 1.3. Posibilidades educativas. 1.3.1. La intervención del adulto. 1.3.2. Los límites de la libertad. 1.3.3. Los límites de la creatividad. 1.3.4. Las ventajas de la ejercitación dramática. 1.3.5. Los textos creados por los niños. 2. Expresión y creatividad en el drama. 2.1. La dramatización como expresión. 2.2. Consideraciones ante la expresión. 2.3. La creatividad: sus fases. 2.4 Bases para los ejercicios de dramatización. 2.4.1. Elementos básicos del drama. 2.4.2. Recursos para la dramatización. 2.4.3. Esquema complementario. <b>Segunda parte:</b> ejercicios de dramatización. 3. Ejercicios de dramatización a partir de los elementos básicos. 4. Ejercicios a partir de un objeto, de una palabra, de un hecho. 5. Ejercicios a partir de una acción o un movimiento. 6. Ejercicios especiales sobre expresión y creatividad. 7. Juegos de campamento. 8. Dramatización de poemas y canciones. 9. Dramatización de cuentos. <b>Tercera parte:</b> Ejercicios de puesta en escena. 10. Condicionamientos de la puesta en escena. 10.1. Por parte del educando: el problema de la inhibición. 10.2. Por parte del educador: el problema de la directividad. 10.3. Por parte del tratamiento: el problema de las intenciones. 10.4. Por parte de los temas: el problema de la comunicación. 10.5. Por parte de los medios de expresión: el problema de las limitaciones y de la creatividad. 11. Estilos interpretativos y teatro. 12. Máscaras y maquillaje.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius generals de la Dramatització no són ni ensenyar ni aprendre (sembla més oportú parlar d'exercitar i de descobrir), sinó 1. Desenvolupar l'expressió sota les seves formes més variades. 2. Potenciar la creativitat a través dels distints tipus d'expressió coordinats.</li> <li>- Afavorir la comunicació no és un objectiu en ell mateix de la Dramatització, sinó una conseqüència lògica del perfeccionament dels mitjans d'expressió i de la potenciació de la creativitat.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'entén per Dramatització el procés per donar forma i condicions dramàtiques. Està inserida en l'Àrea d'Expressió Dinàmica. La seva pràctica proporciona al nen l'oportunitat d'expressar-se i de fomentar la seva creativitat sense propiciar el divisme (a diferència del teatre, que suposa al nen un notable esforç pels objectius de perfecció exigits al davant de l'espectador).</li> <li>- La Dramatització –activitat dirigida, no manipulada– posa el nen en contacte amb realitats no conegudes per ell des del punt de vista experimental o, si és vol, no superficial (un nen burgès, per exemple, serà convidat a interpretar el paper d'un captaire; un nen sà interpretarà un vell malalt; un nen tímid, un militar arrogant).</li> <li>- La Dramatització –com el teatre– integra l'expressió lingüística, l'expressió corporal, l'expressió plàstica i l'expressió rítmico-musical.</li> <li>- El joc dramàtic és una activitat lúdica a la qual els nens és dediquen col·lectivament per reproduir accions tan conegudes que les converteixen en la trama del seu joc, admetent sense adonar-se'n les convencions dramàtiques.</li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<p>Els exercicis de Dramatització correspondran a les fases successives de creativitat, relatius a: a) Selecció dels personatges. b) Caracterització del personatge. c) Representació d'un personatge. d) El conflicte. e) L'espai. f) El temps. g) L'argument i el tema.</p>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mim.</li> <li>- Ombres xinesques, titelles, marionetes, llum negra.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<p>S'ha de comportar com un monitor, un inspirador i fins i tot un company. Ha de ser honrat i seriós, autèntic educador i respectuós amb la llibertat del nen dins les pautes fixades, gairebé sempre de forma tàcita.</p>

## 26.FITXA: CERVERA (1991)

<b>Registre</b>	<b>Cervera, Juan (1991).</b> <i>Teoría de la literatura infantil</i> . Bilbao: Ediciones Mensajero.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	382
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1992
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, RS, UAB, UB, UdL, UJI, UPF, URL, URV.
<b>Índex</b>	[...] 6. Teatro y dramatización. 6.1. La singularidad del teatro. 6.2. Dramatización y juego dramático. 6.3. Dramatización y expresión. 6.4. Dramatización y creatividad. 6.5. Análisis del proceso de creación. 6.6. Elementos fundamentales del drama. 6.7. Oportunidad educativa de la dramatización. 6.8. Desarrollo de la dramatización. 6.9. Condicionamientos de la dramatización y del teatro. 6.10. Dramatización, juego y teatro. 6.11. El teatro creado por los niños. 6.12. Teatro infantil y teatro clásico. 6.13. Los géneros dramáticos y su aceptación. 6.14. Títeres y marionetas. 6.15. El teatro infantil y la renovación literaria. 6.16. Variedad temática. 6.17. Evolución formal. [...].
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La singularitat del teatre enfront d'altres gèneres rau en el fet que a l'expressió lingüística (la paraula oral, escrita, cantada...) s'hi ha d'afegir altres recursos: expressió corporal (gests, ganyotes, cares, postures), expressió plàstica (trets naturals de tamany, forma, línia, volum; efectes intencionats: pintura –escenografia–, escultura, utilleria, maquillatge) i expressió rítmico-musical (música, cant, dansa, moviment). És difícil imaginar una altra activitat pedagògica que coordini i potenciï tant aquests tipus d'expressió en un context de joc i de motivació constant.</li> <li>- El nen ha de descodificar simultàniament codis diversos i això significaria una dificultat excessiva si no fos que l'acció és la matèria bàsica del teatre i que el nen s'hi relaciona constantment en la vida. És un error confondre el teatre amb el mim i rebaixar, o fins i tot suplantar, el paper de la paraula.</li> <li>- La Dramatització és el procés mental que presideix l'acció creadora del dramaturg. El fruit de la dramatització és el joc dramàtic, del qual queda constància en el text amb els seus diàlegs i acotacions. Els actors l'actualitzen a través de l'escenificació.</li> <li>- En la Dramatització la creativitat fa acte de presència en la fase de dramatització pròpiament dita, en l'escenificació i en la contemplació de l'espectacle (espectadors).</li> <li>- Els elements que fan possible el drama són: els personatges (executants de l'acció), el conflicte (relació que s'estableix entre almenys dos personatges), l'espai (real i dramàtic), el temps (duració de l'acció, època real, època dramàtica), l'argument (síntesi de l'acció) i el tema (intencions</li> </ul>

	<p>de l'autor).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius <i>naturals</i> de la Dramatització són potenciar l'expressió coordinada i potenciar la creativitat. A aquests objectius, se n'hi poden afegir d'altres de secundaris en el terrenys <i>cognoscitiu</i> (experimentació personal propiciada per la vivència), <i>psicomotor</i> (coordinació de les diferents expressions) i <i>psicoafectiu</i>.</li> <li>- La dramatització i el teatre a l'escola en cap moment persegueixen la formació d'actors o de professionals de l'espectacle, ni tan sols promouen l'afició. Només busquen la formació integral de l'alumne.</li> <li>- La dramatització no s'ha de confondre amb el teatre. Aquest és espectacle i, com a tal, ha de tenir públic.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la fase de dramatització, l'estímul pot ser, per exemple, un conte, els elements dramatitzables del qual seran seleccionats i associats en funció de les finalitats adoptades i, finalment, objecte d'una organització oral o escrita que faci possible l'acció convencionalment repetida.</li> <li>- Per al desenvolupament de l'activitat escolar de Dramatització, s'aconsella formar grups de 6 a 8 alumnes i distingir tres fases: creació (establir l'argument i adequar-lo al suport expressiu), execució (escenificació del joc dramàtic resultant de la dramatització) i reflexió posterior (col·lectiva, moderada per l'educador).</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text. La tragèdia està molt per damunt dels gusts del nen i difícilment pot tenir cabuda en el teatre infantil i encara menys aparèixer espontàniament en la dramatització; la comèdia és a primera vista el gènere més apte per al nen i la comicitat apareixerà sovint en els exercicis de dramatització; el drama no sols és una manifestació apta per al nen, sinó que ell mateix recorre a aquesta tessitura dramàtica en les seves dramatitzacions.</li> <li>- Titelles i marionetes. Juguen el paper de mediador, que afavoreix l'ocultació de l'actor; en la seva condició de camp obert a la improvisació, obliguen a concebre el text de l'espectacle més com suggerència que com expressió acabada; cal evitar el risc de l'estereotip; igual que el teatre primitiu i popular, són participació i fins i tot provocació; la caracterització és fonamental: la bellesa representa la bondat i la lletjor la maldat.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal estendre la cultura dramàtica entre els educadors.</li> <li>- L'avaluació s'ha de basar en l'eficàcia de la comunicació en la representació.</li> <li>- Ha de moderar la reflexió col·lectiva posterior al treball de dramatització.</li> </ul>

## 27.FITXA: CERVERA (1996)

<b>Registre</b>	<b>Cervera</b> , Juan (1996). <i>La Dramatización en la escuela</i> . Madrid: Bruño.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	205
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UJI.
<b>Índex</b>	Presentación. 1. Planteamiento pedagógico-didáctico. 1.1. Objetivos generales de la Dramatización. 1.2. Contenidos generales de la Dramatización. 1.3. Objetivos de la Dramatización en la Educación Infantil. 1.4. Objetivos de la Dramatización en la Educación Primaria. 1.5. Consideraciones en torno a los objetivos y los contenidos. 1.6. La Dramatización en el marco de la Literatura Infantil. 2. Conceptos básicos. 2.1. Posición de la Dramatización. 2.2. Precisión de términos. 2.3. Otras actividades dramáticas. 2.4. Posibilidades educativas. 2.5. La Dramatización como expresión. 2.6. Consideraciones ante la expresión. 2.7. ¿Expresión dramática? 2.8. Fases de la creatividad en la Dramatización. 2.9. Presencia de la creatividad en la Dramatización. 2.10. La creatividad como disciplina mental. 2.11. Análisis del drama. 2.12. Recursos para la Dramatización. 2.13. Esquema de la Dramatización. 2.14. Dramatización, escenificación y puesta en escena. 2.15. Propuesta de Dramatización de una canción. 2.16. Propuesta de escenificación de una canción. 3. Proceso de Dramatización [...]. 4. Puesta en escena [...]. 5. Apéndice. 6. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre els objectius generals de la Dramatització no hi entra ni l'ensenyar ni l'aprendre; exercitar i descobrir sembla més oportú. Aquests objectius s'orienten cap a la potenciació dels recursos expressius a l'abast del nen com mitjans per crear i representar l'acció, i per comunicar i valorar el fruit de les creacions i representacions.</li> <li>- La Dramatització pretén desenvolupar l'expressió sota les seves diverses formes i potenciar la creativitat a través dels distints tipus d'expressió coordinats. Les seves possibilitats complementàries – afavorir la comunicació, propiciar vivències religioses, històriques o culturals, conscienciar socialment i políticament– no són objectius fonamentals. Tampoc no persegueix la formació d'actors, ni fomentar el gust pel teatre, ni despertar vocacions o afició per l'art dramàtic, encara que hi pot contribuir com a conseqüència no buscada directament.</li> <li>- La Dramatització ofereix al nen la capacitat de projectar-se, d'experimentar noves vivències i de manifestar sentiments distints dels propis. Persegueix la creació i la representació d'accions, per la manifestació de les quals se serveix de l'expressió lingüística, l'expressió corporal, l'expressió plàstica i l'expressió rítmico-musical.</li> <li>- Connecta amb el joc simbòlic i es converteix en un procés singular que</li> </ul>

	<p>usa l'acció com a matèria pròpia de la mateixa manera que la música utilitza el so.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius generals de la Dramatització són: 1. Descobrir l'acció com matèria de representació i joc. 2. Coordinar els diferents recursos expressius al servei de l'acció. 3. Integrar els recursos materials (utilleria, escenografia...) en la representació dramàtica. 4. Potenciar la creativitat a partir de distints supòsits al servei de la Dramatització. 5. Traduir idees, sentiments, temors i esperances en accions representables. 6. Conrear l'ús separat o conjunt dels distints recursos expressius del cos: veu, gest, posició, ritme, cant. 7. Potenciar la funció imitativa en paraules, gests, posicions, mans, peus. 8. Progressar en la modulació de la motricitat en l'àmbit de la veu, del gest, del moviment, del so, del ritme. 9. Aprendre a valorar les accions convencionalment representades com expressió d'idees, sentiments, temors i esperances. 10. Valorar la col·laboració i el treball en grup. 11. Desenvolupar el gust pel joc dramàtic i el teatre. 12. Potenciar l'anàlisi del teatre i del fet dramàtic en general des de distints supòsits mentals, creatiu, lúdics. 13. Valorar el propi cos en el seu conjunt com instrument d'expressió, de comunicació, de creació i de joc. 14. Reconèixer el valor comunicatiu de les representacions dramàtiques. Aquests objectius es resumeixen en dos: desenvolupar l'expressió sota les seves diverses formes i potenciar l'activitat a través dels distints tipus d'expressió coordinats.</li> <li>- El procés creatiu és el mateix que en el teatre:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. La Dramatització pròpiament dita, que en el teatre correspon a l'autor, i als nens en el moment de crear l'argument.</li> <li>. L'escenificació, que desenvolupen els actors tant en el teatre com en la Dramatització.</li> <li>. La contemplació i posterior reflexió, que realitzen els espectadors i els nens compromesos en el joc.</li> </ul> </li> <li>- Només es pot parlar de <i>teatre de nens</i> quan l'escenificació resultat del procés de dramatització es presenta davant un públic (diferent al dels constituït pels propis nens).</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<p>Poden formar part del procés dramatitzador i contribuir a l'escenificació les:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ombres xineses.</li> <li>- Marionetes.</li> <li>- Llum negra.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suggestir als nens situacions i accions que els obrin canals perquè puguin actualitzar el seu esperit d'observació, els seus recursos creatius a fi de suplir tot allò que li falta, així com la seva capacitat d'expressió.</li> <li>- La Dramatització no suposa l'absència total de l'adult, que es comporta com a monitor, inspirador i fins i tot company.</li> <li>- L'adult ha de ser honorat, seriós, educador autèntic i respectuós amb la llibertat del nen dins les regles prefixades sovint de forma tàcita.</li> </ul>

## 28.FITXA: CERVERA I GUIRAU (1972)

<b>Registre</b>	<b>Cervera, Juan; Guirau, Antonio (1972).</b> <i>Teatro y educación.</i> Barcelona: Don Bosco.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	158
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1982 (Don Bosco, Barcelona).
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB, URL, UViC.
<b>Índex</b>	<p>Prólogo. 1. Presencia de lo infantil y juvenil en el teatro a lo largo de la historia. 2. El educador ante el hecho teatral. 2.1. Posición del educador ante el teatro. 2.2. Triple valoración. 2.2.1. Concepto de lo clásico. 2.2.2. Consideración de lo popular. 2.2.3. Las nuevas tendencias. 2.3. Valoración de los géneros. 3. El educador ante el texto teatral. 3.1. Consideración sobre el proceso de creación del texto. 3.2. Compromiso y vocación. 3.3. Puesta en escena o recreación. 3.4. Transmisión del texto. 3.5. El autor teatral. 3.6. Géneros. 3.7. Adaptación de textos. 3.7.1. Adaptación de un texto dramático. 3.7.2. Dramatización de textos no dramáticos. 3.8. Cualidades del texto dramático infantil. 3.9. Dramatizaciones especiales. 4. El educador ante la puesta en escena. 4.1. Educar para el teatro. 4.2. Desarrollo de cualidades: a) Imaginación b) Creatividad c) Responsabilidad. 4.3. Desarrollo de la inteligencia: penetración en el teatro. 4.4. Formación social: teórica y práctica. 4.5. Formación a través de la expresión corporal. 4.6. Ejercicios en común para los dos métodos. 5. El teatro ante la psicología infantil y juvenil. 5.1. Coincidencia de gustos: clasificación por edades. 2. Respuesta a necesidades: mimesis e imaginación; otras necesidades. 5.3. Participación del público en el espectáculo: exterior e interior. 5.4. Teatro de niños y teatro para niños. 5.4.1. Juego teatral infantil. 5.4.2. Práctica teatral pedagógica. 5.4.3. Labor de taller dramático infantil. 5.4.4. Espectáculo teatral infantil.</p>
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pràctica del teatre permet desenvolupar a) la imaginació; b) la creativitat; c) la responsabilitat.</li> <li>- La pràctica del teatre, mitjançant una acció essencialment estètica, provoca una vivència eminentment ètica.</li> <li>- El teatre de nens –pensat, escrit, dirigit i interpretat per nens– està situat en les àrees d'expressió dinàmica i plàstica. El seu públic propi són els nens.</li> <li>- La pràctica teatral ha d'anar acompanyada d'un treball d'expressió corporal, base de la formació actoral i entès (amb Grotowski) com un</li> </ul>



	<p>mètode d'entrenament capaç de donar a l'actor habilitat creativa, arrelada en la seva imaginació i en les seves associacions personals, i amb exercicis de relaxació i escalfament que afavoreixin la consciència corporal amb independència dels resultats teatrals.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc teatral infantil no comporta la presència dels adults.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre de text.</li> <li>- Fins als 9 anys, el joc teatral, les cançons dramatitzades i els titelles.</li> <li>- Dels 9 als 11 anys, dramatitzacions de contes en forma de comèdies breus.</li> <li>- Dels 11 als 14 anys, adaptacions dels clàssics i d'obres literàries en general.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animador</li> <li>- Inspirador</li> <li>- Moderador</li> <li>- Promotor</li> </ul>

## 29.FITXA: CHANCEREL (1961)

<b>Registre</b>	<b>Chancerel, Léon (1961).</b> <i>El teatro y la juventud</i> . Buenos Aires: Compañía General Fabril.
<b>Edició original</b>	<i>Le théâtre et la jeunesse</i> , 1941.
<b>Pàgines</b>	176
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, URL, UVic.
<b>Índex</b>	I. Generalidades. II. Los juegos dramáticos. III. La comedia improvisada. IV. Representación de piezas escritas clásicas y modernas. V. La máscara. VI. El intérprete.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc escènic ben entès contribuirà a preparar el nen perquè es comporti bé en 'el joc de la vida'.</li> <li>- L'obligarà a observar per tal de representar bé i, per representar bé, haurà de resoldre tota mena de problemes d'ordre intel·lectual i corporal. Així assolirà una major consciència de les seves bones qualitats i de les seves limitacions.</li> <li>- Portat pel joc, el nen no pensa a reprimir-se: la seva manera de comportar-se revela les seves tendències íntimes, la seva naturalesa profunda.</li> <li>- El teatre a l'escola és un auxiliar meravellós de l'ensenyament històric i literari.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació.</li> <li>- Les màscares.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	Ha d'ajudar el nen a despendre's de la seva timidesa, a reduir les seves pretensions injustificades, a combatre l'individualisme, a conrear la paciència, a alliberar les forces de la imaginació o a disciplinar-les, a corregir la negligència, etc.

## 30.FITXA: COLECTIVO LA TEJA (1983)

<b>Registre</b>	<b>Colectivo La Teja; Teatro de Inutensilios Varios; Herans, Carlos (1983).</b> <i>Teatro, imagen, animación.</i> Barcelona: Laia.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	205
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1988
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, DE, MAE, UAB, UB, UJI.
<b>Índex</b>	Introducció. 1. Punts de partida per a una campanya d'animació. 1.1. L'àrea d'expressió dramàtica en relació amb el nen. 1.2. ¿I a l'escola? 1.3. Experiències a destacar. 1.4. Alguns models de treball. 2. Plantejament de la campanya en la seva faceta teatral. 2.1. La realització dels tallers. 2.1.1. Taller de jocs creatius. 2.1.2. Taller de música. 2.1.3. Taller de plàstica. 2.1.4. Taller de creació literària. 2.1.5. Taller d'imatge. 3. Bases de l'activitat d'imatge. 4. Ells participen. 5. Annex documental.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius de l'Àrea d'Expressió Dramàtica a l'EGB coincideixen amb els objectius mateixos de l'educació: desenvolupament i perfeccionament intencional de l'educació, de l'atenció, de la curiositat, de la sensibilitat... i, en fi, de l'espontaneïtat, l'expressivitat, de la naturalitat i de la creativitat.</li> <li>- El teatre a l'escola ha de ser un instrument de renovació de l'escola, en un sistema educatiu que encara manté intactes les seves estructures perquè es nega a permetre que hi entri la comunitat social.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Taller de jocs creatius (6-7 anys).</li> <li>b) Taller de música (7-8 anys).</li> <li>c) Taller de música (8-10 anys).</li> <li>d) Taller d'imatge (11-12 anys).</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titelles.</li> <li>- Ombres.</li> <li>- Teatre negre.</li> <li>- Lectures dramatitzades amb fons musical.</li> <li>- Mims i pantomimes.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És un monitor.</li> </ul>

## 31.FITXA: COUTO, LAMPEREIRA I VIEITES (1992)

<b>Registre</b>	<b>Couto, X.; Lamapereira, A.; Vieites, M. (1992). <i>Práctica Teatral na Escola</i>. Vigo: Indo.</b>
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	135
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UAB.
<b>Índex</b>	1. Presentaçao. 2. Introducció. 3. Xogos e exercicios. 3.1. Dinàmica de grupos. 3.2. Mobilizació. 3.3. Sensibilizació. 3.4. Deshinibició. 3.5. Relaxació. 3.6. Quecemento vocal. 3.7. Xogos preinterpretativos. 4. A improvisació. 4.1. A capacidade de fabular. 4.2. A improvisació libre. 4.3. A improvisació amb obxectivos. 4.4. A improvisació e a posta en escena. 5. A posta en escena dun espectáculo. 6. A creació colectiva. 6.1. O tema. 6.2. A trama argumental. 6.3. A adaptació escénica. 6.4. Proxecto de dramaturxia. 7. A posta en escena dun text teatral. 7.1. O proceso de adaptació. 7.2. Proxecto de dramaturxia. 7.3. Realització i producció do espectáculo. 8. Outras formas de facer teatre. 8.1. Teatre escultura. 8.2. Teatre invisible. 8.3. Teatre foro. 8.4. Teatre xornal. 8.5. Happening. 8.6. Performance. 9. Organizació e posta en marcha d'un obradoiro teatral.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expressió dramàtica és una àrea educativa que procura un ple desenvolupament de les competències expressives, comunicatives i creatives de l'individu. Utilitza estratègies d'aprenentatge que, partint de l'experimentació i la investigació i, en agafar com marcs de referència l'activitat lúdica i el context dramàtic, ens permet explorar totes les potencialitats del cos.</li> <li>- Des d'aquesta perspectiva, ha de ser contemplada com àrea curricular en el camp dels Ensenyaments Artístics, dins el camp de l'educació obligatòria.</li> <li>- L'expressió dramàtica, com el teatre escolar, poden ser utilitzats com un mitjà didàctic amb enormes potencialitats en la renovació i posada al dia de les didàctiques específiques de cada àrea curricular; per exemple, l'aprenentatge dels conceptes matemàtics o lingüístics, la comprensió i vivenciació de fets naturals o històrics, l'anàlisi d'obres literàries, l'aprenentatge de llengües estrangeres.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un pla de Dramatització s'estructura en tres àrees de treball bàsiques: a) Jocs i exercicis per impulsar l'autoexpressió. b) La improvisació com tècnica que facilita una veritable comprensió de l'essencialitat dramàtica. c) Una posada en escena d'espectacles com fase terminal del procés.</li> </ul>

<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- La improvisació, entesa com un procés d'experimentació i investigació de la conducta humana. Fa referència a una qualitat humana que ens permet donar una resposta creativa a un estímul determinat i té una clara incidència en la generació de conductes espontànies. Quan és una improvisació <b>lliure</b>, ha de servir per introduir un element fonamental en tota situació dramàtica: <b>les circumstàncies donades</b>. Quan és una improvisació amb objectius, que parteix d'una situació predeterminada, amb unes circumstàncies donades molt precises en la qual cada participant haurà de resoldre una sèrie de conflictes, executant una sèrie d'accions orientades a la consecució d'uns fins determinats, és una tècnica que ens permet consolidar la capacitat de resposta i de conductes espontànies.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És un animador.</li> </ul>

## 32.FITXA: CUBEDO I SIRERA (1989)

<b>Registre</b>	<b>Cubedo</b> , Manuel; <b>Sirera</b> , Rodolf (1989). <i>El teatre a l'escola</i> . València: Conselleria de Cultura.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	239
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE.
<b>Índex</b>	0. Introducció. 1. 1.1. Un lloc per a treballar. 1.2. Un taller de teatre: com ens hem d'organitzar la faena. 1.3. Comença el treball: coneixement del grup. 1.4. Jocs dramàtics: el cos, el gest, la veu. 1.5. Imitar, improvisar, crear, dramatitzar. 1.6. El muntatge pas a pas. 1.7. Una miqueta de tecnologia. 1.8. Dels assaigs generals a la representació. 2. La princesa del desert. 3. Bibliografia. 4. Annex: La campanya "El teatre a l'escola": balanç de cinc anys.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic és una excel·lent preparació per a la representació teatral, molt més sofisticada. Cal introduir-lo des de les primeres sessions dins les activitats regulars del taller de teatre.</li> <li>- L'única diferència amb el joc en general és que no el juguem per disfrutar només nosaltres sinó per fer als altres participants –espectadors– del nostre joc.</li> <li>- Amb el joc, podrem conèixer què pot aportar al conjunt cada xiquet individualment i de quina manera es pot connectar la totalitat del grup.</li> <li>- El joc dramàtic no serveix només per relacionar el grup o ajudar els seus components a superar les inhibicions. Han de servir també per anar exercitant tècniques d'expressió, facultats que el xiquet conserva amagades i que l'hem d'ajudar a descobrir.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En una primera fase, els jocs han de ser curts i sempre controlats per vosaltres, o la cosa se us pot anar fàcilment de les mans i acabar en un desori.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creació col·lectiva de situacions dramàtiques a partir d'improvisacions.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director d'escena i productor: tria l'obra, dissenya la producció (en defineix l'estètica, en fa el repartiment, en pressuposta les despeses, realitza o encarrega els projectes tècnics, fa el Planning dels assaigs), dirigeix els assaigs i valora les representacions per tal, si cal, d'introduir canvis en les següents.</li> <li>- No s'ha de comportar amb els alumnes com si fossin adults.</li> </ul>

## 33.FITXA: DELGADO I VILANOVA (1972)

<b>Registre</b>	<b>Delgado</b> , Eduard; <b>Vilanova</b> , Maria (1972). <i>Jocs de drama</i> . Barcelona: Nova Terra.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	59
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, MAE, UAB, UdG, UdL, UJI, URL.
<b>Índex</b>	Presentació. I. Jocs de drama. II. Temes per a jocs. III. Temes per a improvisacions. Apèndix: A) Els elements musicals. B) Nota bibliogràfica.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anomenem "drama" els jocs de Dramatització, en comptes de complicades construccions o eufemismes com "expressió dramàtica", "Dramatització", etc.</li> <li>- L'infant necessita representar, fer teatre. Viure el muntatge de les obres: des de les disfresses a la il·luminació passant per la interpretació. Els exercicis haurien de desembocar en una representació.</li> <li>- Les experiències de drama volen familiaritzar l'infant amb les possibilitats del seu cos i de la seva creativitat dramàtica. Esmolen les eines teatrals al mateix temps que són utilitzades les de l'expressió immediata de sentiments i situacions.</li> <li>- Seria parcial limitar els jocs de drama als grups d'infants que tenen dificultats psicològiques o motrius. Hem d'evitar d'atribuir a cada exercici unes determinades qualitats o propietats didàctiques o "curatives".</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els exercicis tenen una durada de 15 a 25 minuts.</li> <li>- El joc, a fi d'exercitar a) Moviments en dues direccions. b) Moviments en l'espai. c) Desplaçaments. d) Relaxament-concentració. e) Motivació-reflexos.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació, entesa com "posada a la pràctica" de tècniques dramàtiques a partir de petits temes.</li> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre accepta la inversió del seu paper habitual: no és el "qui sap", sinó el qui aprèn.</li> </ul>

### 34.FITXA: DELGADO I VILANOVA (1973)

<b>Registre</b>	<b>Delgado, Eduard; Vilanova, Maria (1973).</b> <i>Què representarem, avui?</i> Barcelona: Nova Terra.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	196
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, CLR, MAE, UAB, UB, UdG, URL, URV, UVic.
<b>Índex</b>	Introducció. 1. Què ensenyarem avui? 2. Joc dramàtic i educació a través de la història. 3. Dramatitzar. 4. Improvisació. 5. El contingut de la improvisació. 6. El mestre. 7. Dues tècniques específiques. 8. Algunes experiències.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Dramatització no atenua les actituds d'un individu respecte al grup, sinó que les incrementa.</li> <li>- Dramatitzar equival a improvisar.</li> <li>- Improvisar és, doncs, una forma d'art i les seves disciplines són les artístiques (espontaneïtat, llibertat, gratuïtat).</li> <li>- Es poden crear estímuls dramàtics introduint personatges arquetípics adults, que faciliten als infants situar-se en la posició del 'qui sap' o del 'qui pot resoldre els problemes'.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les màscares.</li> <li>- La improvisació. La improvisació és el moment concret en què és produeix l'activitat dramàtica. És l'expressió espontània d'una visió de la realitat en un moment determinat. La improvisació dóna experiència d'improvisar, englobant experiència del maneig del medi i de la sensibilitat per interioritzar la realitat.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encoratjar el treball en grup.</li> <li>- Integrar-se en el grup.</li> <li>- Prendre decisions i assumir-ne la responsabilitat.</li> <li>- Demanar l'aportació dels talents individuals.</li> <li>- Facilitar l'intercanvi i la col·laboració.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimular la imaginació i promoure el treball intuïtiu.</li><li>- Exercitar els sentits, accedir a una nova sensibilitat, millorar la resposta als estímuls.</li><li>- Animar la classe a examinar el seu treball.</li><li>- Millorar l'ús de l'espai, del so i de la llum, buscant posterior informació.</li><li>- Assolir el sentit de la tasca acabada.</li><li>- Forçar l'expressió oral i ampliar el vocabulari.</li><li>- Promoure diferents formes d'expressió.</li><li>- Fer emergir prejudicis i actituds.</li><li>- Ajudar a resoldre problemes individuals.</li><li>- Aprofundir en un tema determinat (Història, Geografia...).</li><li>- En conseqüència, ha d'estar relaxat, expectant, natural, concentrat i alerta; ha de retirar explícitament la seva autoritat; ha de donar respostes intuïtives; ha de prestar més atenció a les actituds que a les persones o a l'acció; ha de ser pràctic i ètic; ha d'assessorar sobre els fets, provocar la reflexió i relacionar l'acció amb altres àrees de la vida del grup.</li><li>- El mestre pot incorporar un personatge si abans abandona més que mai tota posició d'autoritat.</li></ul>
--	--

## 35.FITXA: DOBBELAERE I SARAGOUSSI (1974)

<b>Registre</b>	<b>Dobbelaere, Georges; Saragoussi, Pierre. (1974). <i>Técnicas de expresión</i>. Barcelona: Oidá.</b>
<b>Edició original</b>	<i>Téchniques d'expression</i> , 1964.
<b>Pàgines</b>	208
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UB, UdG, UdL, URL.
<b>Índex</b>	0. Introducción. 1. La dificultad de ser. 2. De la distensión a la relajación. 3. La espontaneidad. 4. La tècnica individual. 5. Las técnicas colectivas. 6. De la animación de grupos a las actividades globales.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espontaneïtat és important, però no és un fi en ella mateixa. Ha d'anar seguida d'una tècnica que proporcioni una forma i una estructura durable a les nostres inspiracions i que confereixi a les nostres obres un valor comunitari, marcant-les amb uns quants caràcter que les facin més accessibles als altres.</li> <li>- El treball de formació en tècniques corporals, verbals, musicals, gràfiques i coreogràfiques desemboca en una activitat global sota la forma de 'muntatges': realitzacions col·lectives preparades per un grup per ser representades davant un públic tan nombrós com sigui possible.</li> <li>- No es tracta de representar obres de teatre ni de voler convertir els joves en actors. D'altra banda, les representacions teatrals només afavoreixen els que interpreten els papers principals i sacrifiquen els altres.</li> <li>- Les tècniques d'expressió també podrien anomenar-se 'tècniques d'atenció'.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació, que té com objectiu únic l'exteriorització de un sentiment o d'un pensament gràcies només a la nostra formació personal. L'únic que compta és la sinceritat del moment, que desapareixeria si hi hagués repetició.</li> <li>- La pantomima</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

36.FITXA: EINES I MANTOVANI (1980)

<b>Registre</b>	<b>Eines, Jorge; Mantovani, Alfredo (1980).</b> <i>Teoría del juego dramático.</i> Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación.										
<b>Edició original</b>											
<b>Pàgines</b>	209										
<b>Il·lustracions</b>	No.										
<b>Reedicions</b>	1997, 2008. Reeditat amb títol: <i>Didáctica de la dramatización: el niño sabe lo que su cuerpo puede crear.</i> Barcelona: Gedisa.										
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, DE, UAB, UB, URL, URV (edició 1980), BAM, BC, MAE, RS, UAB, UB, UJI, UPF, URL, URV, UViC (edició revisada).										
<b>Índex</b>	Introducción. Aspectos comparativos de la aplicación del teatro en la escuela tradicional y en la pedagogía moderna. 1. El sistema del teatro evolutivo por etapas. 2. El juego dramático. 2.1. Les seis finalidades del juego dramático. 2.2. Desarrollo del Juego dramático (pautas para el profesor). 2.3. Lo que ocurre cuando el desarrollo y la finalidad del juego dramático se integran armoniosamente. 3. En clase. 4. El profesor.										
<b>Proposicions teòriques</b>	<p>- Les finalitats de la dramàtica creativa són ensenyar al nen a : 1) Viure la seva fantasia i instrumentar la seva imaginació, la seva creació i la seva expressió. 2) Adoptar rols distints i adaptar-se a distintes situacions. 3) Transmetre a través d'un altre llenguatge (veu+cos+gest+sentiment) la seva conducta expressiva en contextos i espais distints.</p> <p>- Les finalitats del joc dramàtic són: 1) L'expressió com comunicació. 2) El pas per tots els rols tècnics teatrals. 3) La diferenciació entre la ficció i la realitat. 4) La capacitat de mantenir-se en el personatge. 5) El desenvolupament de la possibilitat d'adaptació. 6) El combat als estereotips.</p> <p>El concepte modern de <b>joc dramàtic</b> i el <b>concepte tradicional de teatre</b> a l'escola es diferencien per:</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;"><b>Concepto tradicional</b></td> <td style="width: 50%;"><b>Concepto moderno</b></td> </tr> <tr> <td><b>TEATRO</b></td> <td><b>JUEGO DRAMÁTICO</b></td> </tr> <tr> <td>1. Se pretende una representación.</td> <td>1. El objetivo es la expresión del niño.</td> </tr> <tr> <td>2. Interesa el resultado final o espectáculo.</td> <td>2. Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.</td> </tr> <tr> <td>3. Las situaciones las plantea el autor y/o el profesor.</td> <td>3. Se crean situaciones imaginadas por los propios niños.</td> </tr> </table>	<b>Concepto tradicional</b>	<b>Concepto moderno</b>	<b>TEATRO</b>	<b>JUEGO DRAMÁTICO</b>	1. Se pretende una representación.	1. El objetivo es la expresión del niño.	2. Interesa el resultado final o espectáculo.	2. Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.	3. Las situaciones las plantea el autor y/o el profesor.	3. Se crean situaciones imaginadas por los propios niños.
<b>Concepto tradicional</b>	<b>Concepto moderno</b>										
<b>TEATRO</b>	<b>JUEGO DRAMÁTICO</b>										
1. Se pretende una representación.	1. El objetivo es la expresión del niño.										
2. Interesa el resultado final o espectáculo.	2. Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.										
3. Las situaciones las plantea el autor y/o el profesor.	3. Se crean situaciones imaginadas por los propios niños.										

	<p>4. Se parte de una obra escrita y acabada.</p> <p>5. El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.</p> <p>6. Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor. (Los niños no pueden encontrarse a sí mismos a través de los personajes).</p> <p>7. El profesor plantea el desarrollo de la obra.</p> <p>8. La obra se cumple en todas las etapas previstas.</p> <p>9. Se hace en un teatro o en lugar que posea un "escenario".</p> <p>10. La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.</p> <p>11. Los actores son niños que representan y son colocados en una situación adulta de trabajo.</p> <p>12. Los actores representan con el fin de agradar a un público pasivo.</p> <p>13. Se critica el espectáculo en lo formal, por lo bien que salió el espectáculo, como si hubiese sido presentado comercialmente.</p>	<p>4. Se parte del "como si", y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o será modificado progresivamente.</p> <p>5. El texto y las acciones son improvisadas, debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.</p> <p>6. Los personajes son escogidos y recreados por los jugadores. Los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes.</p> <p>7. El profesor estimula el avance de la acción.</p> <p>8. El juego puede no concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.</p> <p>9. Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos y los desplazamientos (patio, hall, gimnasio) o en la propia aula.</p> <p>10. La escenografía es realizada por los niños y ellos forman su propio vestuario con ropas y sombreros viejos. Los objetos a utilizar también son elegidos libremente por los niños.</p> <p>11. Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal infantil.</p> <p>12. Los niños actúan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.</p> <p>13. Se evalúa la participación de cada alumno con el grupo y se estimula la actitud crítica de actores y espectadores.</p>
--	--	--

<b>Proposicions pràctiques</b>					
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.				
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprèn ensenyant.</li> <li>- Es realitza compartint i distribuint la seva vocació pedagògica entre el nen, l'escola, el teatre i l'art</li> <li>- Avalua a cada alumne segons el seu desenvolupament.</li> <li>- Possibilita la identificació, convertint-se en un model per a l'alumne.</li> <li>- Conviuen en ell allò que fa com professió i allò que és com a persona.</li> <li>- És un model d'expressió per a la comunicació.</li> <li>- Introdueix a la cultura.</li> <li>- Es reconeix amb una altra imatge de si mateix, adoptant el rol d'animador, que es diferencia del rol tradicional segons aquest quadre comparatiu:</li> </ul> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;"><b>Rol tradicional</b></td> <td style="text-align: center; width: 50%;"><b>Rol d'animador</b></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posseeix el saber i el transmet fet.</li> <li>- Posseeix el poder.</li> <li>- Imposa les seves decisions.</li> <li>- Es fa escoltar.</li> <li>- Desenvolupa els seus objectius i planifica sol.</li> <li>- Treballa amb individus-alumnes.</li> <li>- Es preocupa per la disciplina.</li> <li>- Aplica reglaments.</li> <li>- Sanciona i intimida.</li> <li>- Qualifica sol i la seva qualificació és inapelable.</li> </ul> </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indueix al coneixement.</li> <li>- Crea la responsabilitat.</li> <li>- Fa desenvolupar la iniciativa personal.</li> <li>- Anima els alumnes a expressar les seves idees i sentiments amb absoluta llibertat. Escolta i reb les propostes i reaccions espontànies del grup.</li> <li>- Planifica amb el grup per aconseguir objectius comuns-</li> <li>- Treballa amb el grup respectant el ritme intern de cada grup.</li> <li>- S'interessa pel clima i la dinàmica grupal.</li> <li>- Utilitza la tècnica del "Sistema del Teatre Evolutiu per Etapes".</li> <li>- Coordina a partir de regles preestablertes i orienta sobre bases tècniques concretes.</li> <li>- Avalua amb el grup.</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>Rol tradicional</b>	<b>Rol d'animador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posseeix el saber i el transmet fet.</li> <li>- Posseeix el poder.</li> <li>- Imposa les seves decisions.</li> <li>- Es fa escoltar.</li> <li>- Desenvolupa els seus objectius i planifica sol.</li> <li>- Treballa amb individus-alumnes.</li> <li>- Es preocupa per la disciplina.</li> <li>- Aplica reglaments.</li> <li>- Sanciona i intimida.</li> <li>- Qualifica sol i la seva qualificació és inapelable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indueix al coneixement.</li> <li>- Crea la responsabilitat.</li> <li>- Fa desenvolupar la iniciativa personal.</li> <li>- Anima els alumnes a expressar les seves idees i sentiments amb absoluta llibertat. Escolta i reb les propostes i reaccions espontànies del grup.</li> <li>- Planifica amb el grup per aconseguir objectius comuns-</li> <li>- Treballa amb el grup respectant el ritme intern de cada grup.</li> <li>- S'interessa pel clima i la dinàmica grupal.</li> <li>- Utilitza la tècnica del "Sistema del Teatre Evolutiu per Etapes".</li> <li>- Coordina a partir de regles preestablertes i orienta sobre bases tècniques concretes.</li> <li>- Avalua amb el grup.</li> </ul>
<b>Rol tradicional</b>	<b>Rol d'animador</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posseeix el saber i el transmet fet.</li> <li>- Posseeix el poder.</li> <li>- Imposa les seves decisions.</li> <li>- Es fa escoltar.</li> <li>- Desenvolupa els seus objectius i planifica sol.</li> <li>- Treballa amb individus-alumnes.</li> <li>- Es preocupa per la disciplina.</li> <li>- Aplica reglaments.</li> <li>- Sanciona i intimida.</li> <li>- Qualifica sol i la seva qualificació és inapelable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indueix al coneixement.</li> <li>- Crea la responsabilitat.</li> <li>- Fa desenvolupar la iniciativa personal.</li> <li>- Anima els alumnes a expressar les seves idees i sentiments amb absoluta llibertat. Escolta i reb les propostes i reaccions espontànies del grup.</li> <li>- Planifica amb el grup per aconseguir objectius comuns-</li> <li>- Treballa amb el grup respectant el ritme intern de cada grup.</li> <li>- S'interessa pel clima i la dinàmica grupal.</li> <li>- Utilitza la tècnica del "Sistema del Teatre Evolutiu per Etapes".</li> <li>- Coordina a partir de regles preestablertes i orienta sobre bases tècniques concretes.</li> <li>- Avalua amb el grup.</li> </ul>				

## 37.FITXA: ELOLA (1989)

<b>Registre</b>	<b>Elola</b> , Hilda (1989). <i>Teatro para maestros: el juego dramático para la expresión creadora</i> . Buenos Aires: Marymar.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	192
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UAB.
<b>Índex</b>	Introducción. 0: La esencia del teatro. 1. La actividad teatral en la escuela. 1.1. La actividad teatral: su objeto, encuadre y aplicación. 1.2. Técnicas pedagógicas que hacen uso del juego dramático. 1.3. Tabla comparativa entre el teatro y el juego dramático aplicado en la enseñanza. 2. Juego dramático y expresión creativa. 2.1. La expresión. 2.2. La creatividad. 2.3. El juego. 3. Expresión dramática: fundamentos. 3.1. Actor y personaje. 3.2. El sistema Stanislavski. 3.3. Psicología de la conducta. 3.4. Expresarse en acción. 4. Organización del espacio lúdico. 4.1. El aula de expresión dramática. 4.2. Imagen del rol i distribución del espacio. 5. Actividades para el ejercicio de la concentración: los juegos funcionales. 6. Actividades para el ejercicio de la comunicación: los juegos de estrategia. 7. Juegos dramáticos: actividades para el ejercicio de la espontaneidad. 8. Juegos dramáticos. Nivel I: Juegos de roles. 9. Juegos dramáticos. Nivel II: A1) Acciones del rol. A2) Conflicto. B. Acciones físicas con objeto imaginado. 10. Juegos dramáticos. Nivel III: Construcción dramática. 11. Algunas ideas de programación. 12. Epílogo. 13. Bibliografía especial de Expresión Dramática. 14. Bibliografía general de teatro.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Expressió Dramàtica és una activitat pedagògica que es proposa desenvolupar les capacitats d'<i>expressió creativa</i> dels participants i que, com instrument per assolir aquest objectiu, tria, entre les tècniques de dramatització, <i>el joc dramàtic</i>.</li> <li>- El joc dramàtic (seguint Pavis) és una pràctica col·lectiva que reuneix un grup de jugadors [jouers, actants], i no d'actors, que improvisen col·lectivament segons un tema triat prèviament i/o precisat per la situació.</li> <li>- En la nostra matèria, "Expressió dramàtica", seguim els conceptes i recursos que Stanislavski proposa com metodologia de treball de l'actor, adaptant-los als objectius pedagògics del docent i al nivell evolutiu dels alumnes.</li> <li>- Per al docent, el joc dramàtic és una ocasió per oferir una activitat distinta de l'habitual, en la qual l'alumne pot dir, a través de l'acció, què és, què sent, què vol; pot parlar d'ell mateix, dels seus pensaments i sentiments, dels seus somnis i fantasies, de les seves</li> </ul>

	<p>certeses i inhibicions, de les seves capacitats i frustracions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pel que fa als objectius pedagògics que justifiquen la inclusió de la matèria en el currículum, el joc dramàtic aconsegueix finalitats pròpies en el desenvolupament psicofísic i en la conformació de la personalitat global (intel·lectual, afectiva i social) del nen.</li> <li>- Seguint Pavis, en el joc dramàtic no hi ha separació entre l'actor i l'espectador, sinó una temptativa de fer participar cada alumne en l'elaboració d'una <i>activitat</i> (més que de l'acció) escènica, vigilant que les improvisacions individuals s'integrin en el projecte comú. El propòsit no és ni una creació col·lectiva susceptible de ser representada posteriorment en públic, ni un desbordament catàrtic de tipus psicodramàtic, ni un desordre i una farsa com en el happening, ni tampoc una teatralització de la quotidianitat. El joc dramàtic apunta tant a provocar una presa de consciència en els participants dels mecanismes fonamentals del teatre com a provocar un cert alliberament corporal i emotiu en el joc i eventualment en la vida privada dels individus. (:34).</li> <li>- Diem que una activitat és joc dramàtic perquè existeix creació de personatges i de rols imaginats que actuen dins un context ambiental també imaginat.</li> <li>- El joc dramàtic i el teatre és diferencien pels criteris següents:</li> </ul>																		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;"></th> <th style="width: 35%; text-align: center;"><b>Joc dramàtic</b></th> <th style="width: 35%; text-align: center;"><b>Teatre</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Coordinador</i></td> <td>Docent</td> <td>Director d'escena</td> </tr> <tr> <td><i>Activitat adreçada a</i></td> <td>Actors o "jugadors"</td> <td>Públic</td> </tr> <tr> <td><i>Actors</i></td> <td>Actuen espontàniament, sense utilitzar conscientment tècniques teatrals</td> <td>Professionals. Utilitzen tècniques teatrals</td> </tr> <tr> <td><i>Text</i></td> <td>Text improvisat, partint d'esquemes d'acció, susceptibles de variació</td> <td>Text fix, del qual se'n desprèn l'estructura</td> </tr> <tr> <td><i>Ritme</i></td> <td>Lliure, creat espontàniament pels actors</td> <td>Determinat</td> </tr> </tbody> </table>		<b>Joc dramàtic</b>	<b>Teatre</b>	<i>Coordinador</i>	Docent	Director d'escena	<i>Activitat adreçada a</i>	Actors o "jugadors"	Públic	<i>Actors</i>	Actuen espontàniament, sense utilitzar conscientment tècniques teatrals	Professionals. Utilitzen tècniques teatrals	<i>Text</i>	Text improvisat, partint d'esquemes d'acció, susceptibles de variació	Text fix, del qual se'n desprèn l'estructura	<i>Ritme</i>	Lliure, creat espontàniament pels actors	Determinat
	<b>Joc dramàtic</b>	<b>Teatre</b>																	
<i>Coordinador</i>	Docent	Director d'escena																	
<i>Activitat adreçada a</i>	Actors o "jugadors"	Públic																	
<i>Actors</i>	Actuen espontàniament, sense utilitzar conscientment tècniques teatrals	Professionals. Utilitzen tècniques teatrals																	
<i>Text</i>	Text improvisat, partint d'esquemes d'acció, susceptibles de variació	Text fix, del qual se'n desprèn l'estructura																	
<i>Ritme</i>	Lliure, creat espontàniament pels actors	Determinat																	
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espai (aula, sala d'actes, gimnàs, aulaespecial) no ha de ser tan gran que provoqui la dispersió, ni tan petit que dificulti la creació d'un subespai intern. Ha de poder acollir de 10 a 15 alumnes.</li> </ul>																		
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- Improvisació.</li> </ul>																		
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de realitzar l'avaluació segons els criteris següents: a) El plaer en el joc. S'han divertit? Què és allò que els ha agradat més del treball? I allò que menys els ha agradat? b) Concentració. S'han distret? Quan i per què? c) Espontaneïtat. Han aparegut accions o reaccions noves, no previstes?</li> </ul>																		

## 38.FITXA: FAURE I LASCAR (1981)

<b>Registre</b>	<b>Faure, Gérard; Lascar, Serge (1981).</b> <i>El juego dramático en la escuela: fichas de ejercicios</i> . Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
<b>Edició original</b>	<i>Le jeu dramatique à l'école élémentaire</i> , 1979.
<b>Pàgines</b>	122
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1983, 1984, 1985, 1986.
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UB, UdL, UJI, URL.
<b>Índex</b>	Introducción. El juego dramático. Tiempo y espacio del juego dramático. ¿Por qué el juego dramático? Montaje de la actividad. Hacia el espectador. Cuadro analítico de las fichas de ejercicios. 76 fichas de ejercicios.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha joc dramàtic quan algú s'expressa al davant dels altres amb delectació, a través del gest i/o la paraula. El nen té un doble destinatari: els seus companys de joc dramàtic i el públic que mira (el mestre i altres alumnes).</li> <li>- El joc dramàtic recull del codi teatral l'obligació de delimitar un <i>espai</i> i un <i>temps</i> d'actuació.</li> <li>- El joc dramàtic pot començar a preescolar com una altra aproximació a les activitats psicomotrius i després ja no s'ha de trencar el vincle amb altres formes d'expressió corporal, principalment aquelles posades en joc a l'educació física.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És convenient començar la sessió de joc dramàtic amb un "prescalfament" vocal i físic.</li> <li>- Cal disposar d'una aula àmplia –delimitant clarament on s'interpreta i des d'on s'observa–, que permeti córrer i cridar sense molestar a les aules veïnes, utilitzant llum artificial, més propícia al recolliment i a la fantasia que la llum de dia.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació, definida per oposició al mimodrama. Permet al nen expressar-se més i, sovint, exterioritzar els seus fantasmes.</li> <li>- Els titelles i les ombres.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És alhora entrenador i àrbitre. Fixa i recorda les regles de joc, proporciona el material, organitza l'espai, distribueix eventualment els papers.</li> <li>- S'adreça sempre al nen pel nom del personatge i no pel nom real.</li> </ul>



## 39.FITXA: FINCHELMAN (1981)

<b>Registre</b>	<b>Finchelman</b> , María Rosa (1981). <i>Expresión teatral infantil: auxiliar del docente</i> . Buenos Aires: Plus Ultra.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	266
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UB.
<b>Índex</b>	0. Introducción. 0.1. La manifestación de necesidades. 0.2. El juego del niño. 0.3. La escuela y la expresión. 0.4. El medio social y la expresión. 0.5. Necesidad natural de crear. 0.6. Emitir y receptor. 0.7. Qué es expresión teatral. 0.8. Por qué “expresión teatral” y no “teatro infantil” o “arte dramático creador”, etc. 0.9. Carácter global. 0.10. Qué pide la expresión teatral a la escuela. Los materiales. 1. El educador. 2. Liberar el cuerpo. Observación. Espontaneidad. 2.1. Para dehinibirse. 2.2. Para moverse [...]. 2.3. Para relajarse [...]. 2.4. Para concentrarse [...]. 2.5. Para afianzar el ritmo [...]. 2.6. Para ser más flexibles [...]. 2.7. Para conseguir mayor equilibrio [...]. 2.8. Para conocer mejor nuestra situación en el espacio [...]. 2.9. Para corporizar diferentes estímulos. 2.10. Para ser más expresivos [...]. 3. La voz [...]. 4. Aproximación al teatro. ¿Y qué es la creatividad? [...]4.1. Estimulación de la creatividad. [...] 4.2. Juegos dramáticos espontáneos y/o encauzados. La crítica y la autocrítica. a) Mimo y pantomima [...]. b) Improvisaciones [...]. c) Dramatización de cuentos [...]. c) Escenificación de poesías [...]. e) Juego dramático encauzado. 5. La obra de teatro dentro de la expresión teatral. 5.1. Estructura de una obra teatral [...]. 5.2. Fichaje y crítica [...]. 5.3. Creación de obras en base a poemas, cuentos, leyendas, etc. [...]. 5.4. Cómo guiar a los niños para que escriban obras de teatro [...]. 6. En torno a la obra. 6.1. Técnica teatral [...]. 6.2. En torno a la expresión teatral infantil [...] 6.3. Otros elementos de apoyo: a) Las diapositivas. b) Las máscaras. c) Los títeres. d) El teatro de sombras. 7. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	-L'objectiu de l'expressió teatral és ensenyar al nen a conèixer-se ell mateix i a conèixer el món, a reconèixer les seves mancances, a valorar les seves aptituds i les dels altres i a defensar tot allò que forma part dels seus convenciments; a afrontar situacions conflictives, a discutir amb serenitat, a desempellar-se en la vida.  -Mitjançant l'expressió teatral, el nen <ul style="list-style-type: none"> <li>. coneixerà el seu cos i tots els moviments que pot fer</li> <li>. prendrà consciència de l'espai i del temps</li> <li>. sabrà utilitar la seva veu i expressar-se amb propietat</li> <li>. desenvoluparà el seu do mímic innat</li> <li>. sabrà actuar amb espontaneïtat</li> <li>. aprendrà a avaluar, a escriure una obra de teatre, a dramatitzar poesies i</li> </ul>

	<p>contes, tindrà nocions d'escenografia i vestuari</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. podrà musicalitzar, pintar, dansar</li> <li>. aconseguirà dominar-se, moderar-se, conèixer-se i ser creatiu</li> <li>. convertirà allò que és quotidià en meravella</li> <li>. assolirà un sentit de la responsabilitat que li proporcionarà de la capacitat per poder equilibrar els pro i els contra de qualsevol situació</li> <li>. es tornarà indulgent, comprensiu, fraternal; solidari amb la bellesa i la bondat</li> <li>. enriquirà la seva sensibilitat, la seva capacitat de raonament, la seva emotivitat</li> </ul> <p>-L'expressió teatral està íntimament en contacte amb totes les tasques de l'escola, siguin d'ordre intel·lectual, afectives, volitives, socials o artístiques.</p>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal evitar el cansament, l'avorriment o la monotonia. Les classes han de ser variades, àgils, animades.</li> <li>- Cal disposar de 30 o 45 minuts (o menys) una o dues vegades a la setmana.</li> <li>- El lloc ideal és la sala d'actes. Si no, es pot utilitzar l'aula, enretirant les taules, o –si això no és possible– el pati de l'escola. El principal 'lloc' de treball és el nen.</li> <li>- Els materials necessaris són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. uns quants cubs de mides diferents</li> <li>. alguns fòtils per acondicionar l'espai escènic</li> </ul> </li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisacions.</li> <li>- Mim i pantomima.</li> <li>- Màscares.</li> <li>- Titelles.</li> <li>- Teatre d'ombres.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre és, de per si, un actor nat, però això no vol dir que no necessiti una preparació especial.</li> <li>- No li calen qualitats histriòniques ni aptituds físiques notables: li basta saber suggerir i alhora captar, valorar i acceptar les suggerències dels alumnes.</li> <li>- Més que un domini perfecte de les tècniques, l'educador ha de posseir sensibilitat, receptivitat i creativitat.</li> <li>- Allò que ha de fer constantment és, primer, investigar, investigar i investigar; segon, experimentar, experimentar i experimentar (:25).</li> <li>- Ha de saber aprofitar l'oportunitat que se li ofereix per cultivar, alhora que la dels nens, la seva pròpia imaginació.</li> <li>- Ha de ser vital i fervorós, pacient, ampli i serè.</li> <li>- Ha de tenir tacte i actuar amb equitat.</li> <li>- Ha de tenir amb els nens una relació creadora que el posi en situació de compartir l'alegria, de comprendre el pensament, de percebre els sentiments que vol expressar el nen, de realitzar amb entusiasme una coexperiència.</li> <li>- Ha de ser el veritable 'animador', el qui 'empeny la cosa' i la fa divertida, el 'jugador' per excel·lència. No és un domador, sinó un veritable líder, un guia, un 'cap de grup'.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ha d'eliminar els clixés provinents de la televisió, guiant-los al descobriment de noves possibilitats d'expressió.</li><li>- Ha de crear un clima amable a les seves classes, on imperarà la llibertat i el respecte mutu.</li><li>- Haurà de dossificar i ordenar els exercicis, fent-los progressius, insistint en els de major dificultat i suprimint els que no interessin, a partir del coneixement del grup (predisposició, habilitat, edat).</li></ul>
--	--

## 40.FITXA: FIRPO (1974)

<b>Registre</b>	<b>Firpo, Arturo (1974).</b> <i>El teatro en la escuela primaria</i> . Rosario: Editorial Biblioteca.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	62
<b>Il·lustracions</b>	No
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UB.
<b>Índex</b>	Introducción. 1. La enseñanza del teatro en la escuela primaria. 2. El teatro y la psicología. 3. El teatro y el gabinete psicopedagógico. 4. Objetivos de la práctica del teatro. 5. Teatro en el aula, teatro fuera del aula. 5.1. El teatro en el aula. 5.2. El teatro fuera del aula. 6. El teatro y la institución escolar. Sugerencias para modificar los actos escolares. 7. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La concepció tradicional del teatre a l'escola es recolza sobre les antipedagògiques premises següents: a) És ocasional. b) És una activitat competitiva i selectiva. c) És verticalista (en la mesura que el mestre decideix què es representarà).</li> <li>- L'ensenyament del teatre a l'escola primària ha de recollir principalment la teoria del joc infantil, d'acord amb Piaget.</li> <li>- A partir del 7 anys, el joc simbòlic s'acosta cada vegada més a la realitat i acaba transformant-se en una simple representació imitativa. Comença el simbolisme col·lectiu, en el qual els papers es diferencien i es fan complementaris segons els progressos en la socialització. El teatre s'adequa a aquest estadi perquè, per una banda, és una activitat simbòlica (en tant que imitació i representació) i, per l'altra, és bàsicament un acte col·lectiu que implica socialització.</li> <li>- El joc és primàriament un acte teatral sense espectadors, un territori amb les seves pròpies lleis i, en els primers moments, una representació solitària. Quan comença l'etapa de socialització, el joc comença a assolir valors col·lectius (el lladre i el policia, el metge i el pacient) i aleshores es reconeix en el paper de l'altre.</li> <li>- La pràctica escènica escolar complementa el procés de socialització: el nen actua per a un públic que, en un principi, serà els seus propis companys.</li> <li>- El principi psicològic fonamental del teatre a l'escola és la identificació que fa el nen amb les persones que l'envolten (primer les del seu entorn familiar i després les d'un entorn més ampli).</li> <li>- Els objectius de la pràctica del teatre a l'escola són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolupar la tendència natural del nen envers la creació, ma-</li> </ul> </li> </ul>

	<p>nifestada a través del joc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Facilitar la inserció social del nen a l'escola.</li> <li>. Enriquir la personalitat individual i social descobrint una afectivitat nova.</li> <li>. Facilitar l'expressió emocional i la espontaneïtat, alliberant el nen dels motlles rígids que imposa la institució escolar.</li> <li>. Introduir els nens com participants actius en el món de l'art i desenvolupar l'esperit crític envers ell.</li> <li>. Transformar l'activitat escènica en una disciplina instrumental de les altres assignatures.</li> <li>. Desenvolupar un esperit de tolerància i d'interès envers els altres i una capacitat de comprensió dels problemes que es donen en el seu medi.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pràctica d'assemblees setmanals és molt útil per apreciar les dificultats que ha trobat l'alumne i els conflictes que té amb el mestre, amb els companys i amb l'escola.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per trencar amb els obstacles de les limitacions del currículum i el poc temps disponible, el mestre ha de conèixer prèviament l'activitat, practicar-la i avaluar els seus resultats.</li> <li>- El mestre no és un director de teatre, ni és un actor.</li> <li>- El mestre és el nexa entre l'aula i el gabinet psicopedagògic.</li> <li>- És un coordinador de grup i un detectador de problemes. Els problemes que ha de detectar són: a) Nens amb dificultats motores i de parla; b) Nens marginats o automarginats; c) Problemes que van més enllà dels que planteja el grup i atenyen la família o l'escola.</li> <li>- El mestre anotarà els progressos en la integració al grup, la canalització de les tendències agressives en activitats productives, els lideratges positius i negatius.</li> <li>- El mestre ha de despendre's del seu rol autoritari, jugant i treballant amb els nens.</li> <li>- El mestre, sobretot en els primers graus, és un actor que ha d'actuar sobre un públic que són els seus alumnes.</li> </ul>

## 41.FITXA: FREUDENREICH, GRÄSSER I KÖBERLING (1979)

<b>Registre</b>	<b>Freudenreich; Grässer; Köberling (1979).</b> <i>Juegos de actuación dramática: presentación de experiencias de diversos juegos.</i> Madrid: Interduc.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	214
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UdG, UdL, UJI, URL.
<b>Índex</b>	1. Los juegos de actuación dramática como medio en el proceso de aprendizaje social. 2. Aprendizaje de los juegos de actuación por los educadores. 3. Juegos de actuación con niños. 4. Jugar en el grupo. 5. Ejemplos de juegos de actuación e iniciación a los mismos. 6. Bibliografía. 7. Índice de juegos de actuación.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els jocs teatrals són interacció, espontània o planificada, i per tant promouen l'aprenentatge social i la comprensió de l'estructura del propi comportament; a través d'ells, es tenen experiències intencionalment buscades.</li> <li>- En els jocs d'actuació dramàtica, els participants assumeixen papers fingits que s'executen segons la descripció de la situació i de l'acció. No apareixen en el seu propi paper, a diferència del que passa al psicodrama.</li> <li>- Les diferents formes de jocs d'actuació dramàtica són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Els jocs d'actuació espontanis, sense la intervenció de la professora o amb una intervenció reservada als moments en què sorgeixen dificultats.</li> <li>. Els jocs d'actuació dirigits, planificats i acompanyats per la mestra. Poden ser oberts (el seu desenvolupament i el seu final resulten del joc mateix) o tancats (amb un desenvolupament i un final prefixats).</li> </ul> </li> <li>- Els objectius didàctics generals són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Propiciar la relació amb els altres.</li> <li>. Aprendre a definir unes regles de joc delimitadores, restrictives i provocadores, i a sotmetre's-hi voluntàriament.</li> </ul> </li> <li>- Els objectius específics són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. La socialització: els nens s'adonen que també el comportament social es pot aprendre conscientment.</li> <li>. El coneixement dels processos de grup: cada nen ocupa una determinada posició dins el grup.</li> <li>. L'aprenentatge de conflictes.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. L'ampliació de la competència lingüística.</li> <li>. L'ajuda terapèutica.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els jocs poden fer-se en qualsevol lloc sempre que es garanteixi que el grup no serà molestat. L'ideal és un espai ampli amb alguns mobles disponibles (taules, cadires, caixes). En el jardí d'infància és possible treballar a l'aire lliure, però es corre el perill de les distraccions.</li> <li>- Abans d'iniciar el joc, cal un període d'escalfament per reduir les inhibicions i les pors, basat en jocs que no presentin grans exigències als jugadors i els estimulin a assumir papers més difícils.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per dirigir els jocs d'actuació cal capacitar-se en un curs especial a través de la pròpia experiència en el joc, a través de la reflexió d'aquesta experiència i a través d'informacions sobre la teoria d'aquests jocs. Dins un pla de formació, hi trobem el coneixement de tècniques importants (el canvi de papers, el relleu en els papers, la tècnica del doble, el mètode del mirall, el feed-back) i mètodes d'elaboració (reflexió i observació).</li> <li>- L'educadora ha de recolzar els més febles i els marginats i suprimir les jerarquies en el grup.</li> <li>- Ha de crear una atmosfera de grup agradable, sense pressions que obliguin al rendiment.</li> </ul>

## 42.FITXA: FUEGUEL I MONTOLIU (2000)

<b>Registre</b>	<b>Fuegel, Cora; Montoliu, M. Rosa (2000).</b> <i>Innovemos el aula: creatividad, grupo y dramatización</i> . Barcelona: Octaedro.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	171
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, MAE, UB, UdL, URL, URV.
<b>Índex</b>	I. Creatividad y educación. II. Creatividad y grupo. III. Dramatización y educación. 3.1. Expresión dramática en el ámbito escolar. 3.1.1. Antecedentes. 3.1.2. Concepto de drama-teatro. 3.1.3. Elementos del esquema dramático. 3.1.4. Expresión dramática grupal. 3.1.5. Objetivos y proceso de la expresión dramática. 3.1.6. Fases de la dramatización. 3.2. Valor educativo de la expresión dramática. 3.2.1. Diferencias sociales. 3.2.2. El papel del educador 3.2.3. El papel del alumno. IV. Técnicas grupales de dramatización. 4.1. Técnicas dramáticas. 4.2. Juegos de caldeamiento. 4.3. Ejercicios de interacción: A. Juegos de presentación. B. Juegos de comunicación. C. Juegos de confianza. 4.4. Juegos de dramatización. 4.5. Círculo de reflexión. V. Experiencia creativa.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els elements bàsics dels distints procediments dramàtics són les tècniques dramàtiques.</li> <li>- A diferència del teatre, en el joc dramàtic no hi ha públic ni actors, només hi ha participants.</li> <li>- Dramatitzar és encarnar personatges, produir escenes. La dramatització es percep com una interacció de les relacions interpersonals.</li> <li>- La dramatització és una pràctica grupal que reuneix a un conjunt d'individus per improvisar un tema (una narració, un somni, una poesia), triat "pels diferents membres".</li> <li>- L'expressió dramàtica parteix fonamentalment de la llibertat i espontaneïtat, permet captar la realitat externa i opinar sobre ella sense cap perjudici. Aquesta alternativa alliberadora és, alhora, integradora i formativa (:87).</li> <li>- L'aplicació del joc dramàtic a l'escola permet l'expressió espontània d'un món interior i crear en ell nous personatges i afectes a través de la interrelació significativa amb els altres.</li> <li>- La dramatització pot assolir el objectius: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Reconeixement del propi esquema corporal.</li> <li>. Reconeixement de l'esquema corporal de l'altre.</li> <li>. Coordinació grupal.</li> <li>. Equilibri.</li> <li>. Reconeixement i domini de l'espai propi i aliè.</li> <li>. Domini de les tècniques expressives pròpies del seu nivell evolutiu.</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Potenciació de l'expressió corporal, plàstica i musical.</li> <li>. Iniciació a la creació de textos dramàtics.</li> <li>. Vocalització.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aula és un bon espai físic, tan virtual com real (sic), per dur a terme el joc dramàtic.</li> <li>- El procés d'expressió dramàtica consta de quatre fases: 1. Relaxació o escalfament. 2. Interacció (jocs de presentació, jocs de cooperació per disminuir la competitivitat, jocs per estimular la confiança en un mateix i en els altres i per afavorir la comunicació verbal i no verbal. 3. Dramatització, que consta de dues fases: a la primera, es tria el tema consensuadament; a la segona, es posa en marxa la idea triada. 4. Reflexió: un cop representada la dramatització, es reflexiona sense criticar els participants, valorant només el treball que ha sorgit del grup.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És un animador. La funció de l'educador no és formar actors, sinó potenciar el creixement individual i grupal mitjançant exercicis d'interacció, sense fer judicis valoratius.</li> <li>- La seva participació ha de ser equilibrada i ha de motivar, especialment, els alumnes que més necessiten una orientació adulta.</li> <li>- Ha de canalitzar les agressivitats d'una manera productiva, oferint alternatives per solucionar els conflictes.</li> <li>- Ha d'afavorir el respecte mutu entre els participants i l'acceptació de les diferències d'opinió creant un clima d'afecte i de llibertat. La seva educació professional és tan important com la seva capacitat de donar i rebre afecte.</li> <li>- Per tant, ha de ser:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Comprensiu i tolerant.</li> <li>. Comunicatiu i expressiu.</li> <li>. Desinhibit corporalment.</li> <li>. Imaginatiu i espontani.</li> <li>. Organitzat i responsable.</li> <li>. Afectuós i amb sentit de l'humor.</li> <li>. Provocador i entusiasta.</li> </ul> </li> <li>- Els seus requeriments professionals són:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conèixer la utilització del joc dramàtic i tenir l'habilitat d'explorar les seves possibilitats.</li> <li>. Conèixer el desenvolupament evolutiu del nen.</li> <li>. Posseir una cultura general àmplia.</li> <li>.Habilitat per emprar a classe materials i distints estímuls emocionals.</li> <li>. Habilitat per avaluar els treballs dels nens i els seus progressos.</li> <li>. Tenir una gran confiança en ell mateix, flexibilitat i adaptabilitat.</li> </ul> </li> </ul>

## 43.FITXA: GARCÍA FERNÁNDEZ (1988)

<b>Registre</b>	<b>García Fernández</b> , M. Dolores (1988). <i>Teatro y títeres en la escuela</i> . Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Córdoba.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	92
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB.
<b>Índex</b>	Primera parte: 1. La creatividad. 2. La dramatización. 2.1. Iniciación a la dramatización mediante el juego. 2.2. El juego dramático en la escuela. 2.3. Objetivos del juego dramático. 2.4. La expresión dramática y sus valores educativos. 3. Teatro infantil. 3.1. El teatro y el niño 3.2. Análisis de los elementos teatrales. 3.3. El teatro escolar. 3.4. Valores educativos del teatro infantil. 3.5. Valores terapéuticos del teatro infantil. 3.6. Teatro de marionetas. 3.7. Diversas experiencias de teatro infantil. Segunda parte: Nuestra experiencia de teatro. 1. Introducción. 2. Epílogo.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatro és una de les activitats més complexes i formatives que podem oferir als nens, a més a més de ser una de les activitats més agradables per a ells. Abarca des de l'aprenentatge i perfeccionament del llenguatge i l'expressió, l'ensenyament i el foment d'hàbits socials, fins a la pèrdua d'inhibicions.</li> <li>- Dramatització és l'acte de donar forma i vida a uns personatges dins d'un determinat ambient. Seguint Poveda, és un teatro que en els seus objectius específics procura el desenvolupament de totes les capacitats expressives del nen, incrementant el camp de la seva experiència, despertant la seva sensibilitat cap als valors estètics, educant el seu sentit crític, desenvolupant tots els elements integradors de la seva personalitat individual i social.</li> <li>- Posseeix tres valors fonamentals: el poder <b>integrador</b>, el poder <b>catàrtic</b>, el poder de <b>desenvolupar el seu sentit crític</b>.</li> <li>- El teatro 'de' nens té unes característiques importants i que el defineixen plenament: a) Té com a marc l'escola. b) El nen és el protagonista, l'actor. c) La seva pràctica no està concebuda, en un principi, com a creació d'un espectacle a representar, sinó com una activitat creativa.</li> <li>- També té una funció terapèutica, a la manera del psicodrama de Moreno. És un bon mètode d'entrar en el món psicològic del nen, perquè permet l'aparició de sentiments i conductes que ajudaran a</li> </ul>

	<p>descobrir, modificar o desenvolupar la personalitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Només el mestre pot introduir el teatre a l'escola.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els nens són els encarregats d'escollir l'obra i portar-la a escena, regint-se sempre per les seves pròpies tendències i criteris, encara que orientats i motivats per l'educador o monitor.</li> <li>- La seva tasca no es basa en treballar amb una obra de teatre escrita, sinó que el seu fonament i importància radica a dramatitzar un text no teatral. En tot cas, els nens escriurien les obres i ells mateixos serien capaços de dramatitzar-les, cosa que pedagògicament és molt important, en tant que fomenta el nen com autor teatral.</li> <li>- El teatre de nens no es regeix per cap mètode o tècnica, la improvisació està latent en tot el desenvolupament de l'obra, és a dir, els texts no es memoritzen, sinó que s'improvisen sobre una base preconcebuda.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	El joc dramàtic també és interessant per al professor, en la mesura que li brinda la possibilitat de fer més expressives i comprensibles les seves conductes, millorant la seva capacitat de donar i rebre.

## 44.FITXA: GILI (1984)

<b>Registre</b>	<b>Gili</b> , Edgardo (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente alumno. A: <i>Encuentro Teatro y Educación</i> (pp. 62-67). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	6.
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, UAB, UB, UPF.
<b>Índex</b>	
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'escena, entesa i propiciada com a joc, és un element creatiu per excel·lència (en el sentit de la creativitat enunciat per Winnicott). Tot hi és possible, sempre i quan es respectin les seves regles i sigui considerada com un espai màgic on tot allò que és real-convencional queda exclòs.</li> <li>- No hi ha escena sense l'element grupal (altres personatges, el públic). L'escena és representada per viure alguna cosa de si mateix i en aquesta vivència hi està present la mirada de l'altre, dels altres: del grup com possibilitador, per una banda, i, per l'altra, com límit concret a la omnipotència i al narcissisme.</li> <li>- La presència sistemàtica del joc dramàtic a l'escola no significa només la introducció d'una nova tècnica, sinó la possibilitat real d'ajudar a modificar el conjunt del sistema tradicional del vincle docent-alumne, per investigar –jugant– diverses problemàtiques que afecten quotidianament aquest vincle gràcies a la possibilitat de l'intercanvi de rols, la possibilitat de posar-se en el lloc de l'altre i, més enllà de l'esforç merament discursiu, de comprendre en profunditat quines coses li passen.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- Així com se'ns fa impossible pensar en un psicoanalista que prèviament no s'hagi psicoanalitzat, no és possible posar en pràctica instruments pedagògics en el camp del joc dramàtic sense que el docent hagi passat per una experiència en la qual ell mateix jugui i experimenti des de 'dins' les possibilitats i els límits d'aquests instruments. Un docent realment motivat per experimentar amb els

	<p>seus alumnes la fascinant experiència creativa de l'escena hauria de passar per l'experiència, més fascinant encara, de viure-ho en carn pròpia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El docent s'ha de poder permetre qüestionar la manera com viu la seva relació amb la seva professió: amb creativitat o amb simple submissió a unes normes preestablertes.</li> <li>- Les tècniques dramàtiques 'fracassen' quan un docent avorrit intenta estimular la creativitat dels seus alumnes. Com en la clínica psicoanalítica, no hi ha pacients impossibles: només hi ha psicoanalistes impossibilitats i rutinaris.</li> <li>- El docent ha de ser conscient que, pel fet de ser adult, probablement té més inhibicions, prejudicis i dificultats que no pas els nens en el moment del joc. L'adult és reaci a reconnectar-se amb els seus aspectes més infantils, atès que es considera expulsat del paradís, i tendeix a demostrar que es guanya el pa amb la suor del seu front.</li> <li>- El docent no sols transmet coneixements i continguts explicitables: també es presenta als ulls del nen com un model al qual es pugui identificar o que pugui negar.</li> <li>- La cerca d'una actitud del docent en joc dramàtic que propiciï i estimuli la creativitat de l'alumne ha de ser contínua i cal que sigui compartida per tots els estaments de l'escola, vinculant-la a les altres activitats (les serioses). Ha de ser un estímul per reflexionar col·lectivament sobre la necessitat de comprometre's seriosament en un joc que contempli la revisió de tots els aspectes del vincle docent-alumne.</li> </ul>
--	--

## 45.FITXA: GÓMEZ YEBRA (1982)

<b>Registre</b>	<b>Gómez Yebra, Antonio (1982).</b> <i>Teoría y práctica de la expresión dramática infantil</i> . Málaga: Universidad de Málaga.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	135
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	DE, UAB, UB.
<b>Índex</b>	Introducción. Teoría de l'expressió dramàtica infantil. El juego. De la poesía al teatro. Por el cuento al teatro. El teatro de títeres. Teatro de sombras. Teatro infantil. Bibliografía fundamental. Práctica de la expresión dramática infantil.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic és l'expressió dramàtica que té per objectiu desenvolupar la invenció i el joc lliure. És basa en el fet que el nen "és un actor nat per naturalesa". En el joc dramàtic hi ha menys llibertat que en el joc pròpiament dit (encara que en molts jocs hi ha una veritable acció dramàtica o predramàtica), però més que en el teatre.</li> <li>- El joc dramàtic és expressió, no representació; no és espectacle, sinó realització del projecte que ha motivat al grup.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	1. Exercicis de localització espacial. 2. Exercicis de localització corporal. 3. Exercicis de coordinació motriu. 4. Exercicis d'expressió oral. 5. Petites escenificacions.
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de titelles</li> <li>- Teatre d'ombres.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 46.FITXA: GONZÁLEZ DÍAZ (1987)

<b>Registre</b>	<b>González Díaz</b> , Lucía (1987). <i>El teatro: necesidad humana y proyección sociocultural</i> . Madrid: Popular.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	126
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UdG, UPF, URV.
<b>Índex</b>	1. Datos para una comprensión del fenómeno teatral. 1.1. Aproximación al teatro. 1.2. Aproximaciones técnicas del teatro a la sociedad. 1.2.1. La expresión corporal. 1.2.2. La improvisación dramática. 1.2.3. El psicodrama y el sociodrama. 1.2. Valores y objetivos del teatro. 2. Una necesidad socialmente negada. 2.1 La necesidad de acción. 2.2. El secreto del teatro. 3. Proyecto social y cultural. 3.1. El "boom" social del teatro. 3.2. El teatro y la animación sociocultural. 3.3. El teatro en el aula: ¿una actividad secundaria? 3.4. Para una metodología de trabajo teatral. 3.4.1. Indicaciones generales. 3.4.2. Las materias del programa. 3.4.3. Indicaciones sobre el contenido del programa. 4. Conclusión.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els elements constitutius de l'expressió dramàtica poden tenir una funció important en distints aspectes de l'aprenentatge formatiu o cognoscitiu.</li> <li>- L'expressió dramàtica infantil ha de formar part del programa d'educació general de l'escola. Cal tendir a connectar i a acoblar l'expressió dramàtica amb totes les matèries.</li> <li>- L'expressió dramàtica infantil s'ha de recolzar en els dos pilars següents: a) El joc, que és la forma pròpia d'expressió dramàtica del nen. b) L'experimentació.</li> <li>- La màxima és que al nen no se l'ha d'obligar mai a fer allò que no desitja, i menys en la Dramatització perquè el seu rerefons és molt més important que el simple joc.</li> <li>- Els nens no han d'anar al teatre abans dels 12 o 13 anys.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ideal és una aula gran i buida: un gimnàs, per exemple.</li> <li>- Una hora i mitja dos dies per setmana és una dedicació acceptable a l'expressió dramàtica.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació fins a la pubertat.</li> </ul>
<b>Perfil del</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suscitar l'expressió del drama infantil (sic).</li> </ul>

<b>docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Crear un clima de confiança, un ambient agradable, alegre i divertit.</li><li>- Estar convençut –encara que no es tingui preparació–, del que es vol fer i per què.</li><li>- No ensenyar res, almenys en el sentit d'impartir coneixements. Ser només un guia i animador, prou serè i amable, observador i lúcid, com per saber orientar i motivar adequadament i en el moment oportú l'evolució de jocs i improvisacions.</li><li>- Fomentar el llenguatge gestual, connectant-lo de vegades amb l'estimulació sonora.</li><li>- Fomentar l'aportació d'idees per part dels nens.</li><li>- Respondre clarament les preguntes que li plantegin.</li><li>- Procurar que les sessions siguin riques en coses noves a experimentar a través del joc improvisat.</li><li>- Fomentar el ball i la dansa.</li><li>- Fomentar la parla a través d'un llenguatge poètic, pel que té d'emocional i vital, i la pintura. Fomentar l'esperit de grup, la sensibilitat grupal. Si això es produeix de bon grat, no és difícil arribar a moments de clímax de veritable teatralitat inconscient.</li></ul>
--	---



## 47.FITXA: HERANS I PATIÑO (1983)

<b>Registre</b>	<b>Herans, Carlos; Patiño, Enrique (1983).</b> <i>Teatro y escuela.</i> Barcelona: Laia.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	155
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1 <sup>a</sup> ed. 1983; 2 <sup>a</sup> 1988; reimpressions 1986, 1988
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, MAE, UAB, UB, UJI, URV, UVic.
<b>Índex</b>	I. Introducció. 1. L'escola i el teatre dels nens. 2. La creativitat dramàtica: un concepte i una pràctica de teatre en l'escola. II. L'expressió corporal: treball educatiu. III. El teatre de gest. La pantomima. IV. El text teatral infantil: elements de motivació. V. Sobre el teatre per a nens.
<b>Proposicions teòriques</b>	La Dramatització s'inscriu en un treball d'expressió corporal, o d'educació del cos.
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	- El mim i la pantomima. - Titelles.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- És un monitor.

## 48.FITXA: HERNÁNDEZ (1988)

<b>Registre</b>	<b>Hernández Sagrado</b> , Inés (coord.) (1988). <i>Los títeres en la escuela</i> . Salamanca: Amarú.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	71 (1 <sup>a</sup> edició), 95 (2 <sup>a</sup> .)
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1995 (aquesta 2 <sup>a</sup> edició és la que està disponible a totes les biblioteques indicades a sota; només a RS disposen tant de la 1 <sup>a</sup> com de la 2 <sup>a</sup> edició).
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, RS, UdG, UdL, URV.
<b>Índex</b>	I. Historia de los títeres. II. Los títeres en la escuela. 1. Tipos de títeres. 2. Títeres que deben estar en la escuela. III. Los títeres en E. Infantil. 1. Justificación. 2. El espectáculo de títeres que hacen los adultos para niños. 3. Los títeres que hace el maestro para ser manejados por él. 4. El cesto de títeres. 5. Los títeres que construyen los niños. IV. Los títeres en los ciclos de E. Primaria y primer ciclo de E. Secundaria. 1. Construcción de títeres. 2. Cómo manejarlos. V. El texto en los títeres. 1. Recursos que ayudan al texto. VI. Fichero de títeres. 1. Enfoque. 2 Modelos de títeres. VII. Obras de títeres creadas por los niños. VIII. Construcción de teatros de títeres.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La construcció dels titelles, l'elaboració del guió, el muntatge i la representació són moments privilegiats per a la mediació de l'adult i la interacció entre els iguals, per a la resolució de conflictes, per al reconeixement de les pròpies capacitats i de les dels altres, per distribuir l'èxit o compartir el fracàs.</li> <li>- El titella, com instrument de mediació, permet que aflorin els nostres sentiments, les nostres pors, les nostres fantasies, les nostres expectatives i frustracions, les nostres utopies, allò que volem ser i allò que odiem semblar.</li> <li>- Els titelles són un excel·lent mitjà de comunicació, basat més en l'expressió de sensacions que en l'expressió formal, alhora que una creació cultural.</li> <li>- Donen peu a la creació de tota mena d'històries que desenvolupen la imaginació i faciliten els jocs de llenguatge.</li> <li>- Amb ells, aprenem a dialogar, a respectar el torn de paraula, a tenir el compte el company.</li> <li>- Afavoreixen el treball en equip.</li> <li>- Tenen efectes psicoterapèutics secundaris. Permeten superar vergonyes, timideses, protagonismes i inhibicions.</li> <li>- Són un bon instrument per al conreu de la motilitat fina.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permeten recórrer tot el camí de l'expressió plàstica.</li> <li>- Tenen un valor socialitzant, tant en el moment de la construcció i manipulació com en el de la representació.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	Cal evitar els espectacles al·legòrics, que poden ser de difícil comprensió per part dels nens.
<b>Modalitats i recursos</b>	Els titelles estan enquadrats en una cadena que va de la màscara a la marioneta de fil. Les modalitats més interessants a l'escola són les intermèdies (de guant, de cap i tela, de dits, etc.).
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 49.FITXA: HERNÁNDEZ (1991)

<b>Registre</b>	<b>Hernández Sagrado</b> , Inés (coord.) (1991). <i>Jugando a ser: propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización</i> . Salamanca: Amarú.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	221
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URV.
<b>Índex</b>	I. Reflexiones sobre la dramatización en los DCB de reciente aparición. II. Introducción. III. Qué pretendemos con este material. Cómo está presentado este material. Estructura de las fichas. VI. La actividad dramática: sesión o taller. VII. El aula como espacio del juego dramático. VIII. Incidencia de la dramatización en la vida de un centro. IX. Agrupación de los contenidos. X. Desarrollo teórico de cada contenido y actividades prácticas. Anexo. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al Taller de Dramatització, els alumnes han d'assolir de forma progressiva i seqüenciada el domini de tècniques i codis dels llenguatges expressius.</li> <li>- La pràctica habitual de la dramatització i el descobriment de nous recursos faran que el nen creixi en possibilitats expressives i no es limiti a improvisar.</li> <li>- La dramatització ha de ser concebuda com un procés de millorament de l'individu en particular i del grup-classe en general.</li> <li>- És important el paper dinamitzador que la dramatització juga en les festes escolars i trobades amb altres grups. No es tracta de fer grans muntatges, sinó de tenir recursos per exposar alguna cosa als altres i fer que l'escola sencera participi amb diversos treballs sorgits de les aules.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal arribar a un disseny curricular (3er nivell de concreció) obert per tal de no donar lloc a sessions inamovibles.</li> <li>- La primera cosa a tenir en compte en la sessió és crear un bon clima de grup, però encara que la sessió sigui en si mateixa festiva no s'ha de quedar només en la gatzara i la participació.</li> <li>- Sempre hi haurà un grup que actua i altres grups que fan d'espectadors.</li> <li>- Al final de cada sessió cal proposar una activitat de relaxació.</li> <li>- En absència d'un espai 'ideal', l'aula pot servir si s'enretiren els mobles i es deixa un espai central lliure.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació (oberta o tancada).</li> <li>- Titelles i màscares.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els mestres preocupats per la Dramatització més aviat ens hem format "a salto de mata", simultaniejant les lectures amb els cursos i la pràctica docent, per la manca absoluta de formació inicial i perquè en la formació permanent el model existent no era l'adequat.</li> </ul>

## 50.FITXA: LAFERRIÈRE (1996)

<b>Registre</b>	<b>Laferrière, Georges (1996).</b> L'artista pedagog. Un model de formació del professorat en teatre i dramatització. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martínez, T. Motos, T. Navarro, i F. Tejado (Aut.), <i>Teatre en l'educació</i> (pp. 67-75). Alzira: Bromera.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	9
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB.
<b>Índex</b>	1. Artista i pegagog. 2. El programa de formació. 3. La pedagogia artística. 4. Conclusió.
<b>Proposicions teòriques</b>	
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hem concebut un model de formació, únic per a l'ensenyament de les arts, amb la pretensió de formar artistes-pedagogs. Es tracta d'una formació basada en la conjunció de l'art i la pedagogia, la teoria i la pràctica, el medi escolar i el món universitari.</li> <li>- Cinc grans principis uneixen l'artista i el pedagog:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Els dos ensenyen, o parlen del que ensenyen, amb passió. Els dos es troben en situació de representació.                 <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transmeten el seu saber i el seu saber-fer amb rigor i flexibilitat... flexibilitat i rigor. Val més instal·lar consignes i regles clares al principi. Al final, mitjançant el joc de la transgressió de la consigna, es pot deixar que la flexibilitat faci el seu camí.</li> <li>2. Permeten l'obertura a la marginalitat i a la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions: tenir plaer ensenyant, no témer innovar, provar coses diferents, arribar a transformar l'entorn, trobar una gratificació excedint-se en el treball.</li> <li>3. Componen amb els esdeveniments atenent les diverses situacions. Improvisació teatral i improvisació pedagògica.</li> <li>4. Els dos s'ensenyen mútuament un saber ser: l'artista i el pegagog</li> </ol> </li> </ol> </li> </ul>

	<p>poden influir-se l'un a l'altre. Apropiar-se del saber ser, com del saber fer, és una qüestió de pràctica.</p> <p>- Quan l'art és considerat com una assignatura acadèmica, necessita la presència d'un especialista que ha d'estar format en cinc grans etapes que corresponen a tres sabers: saber, saber fer i saber ser.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Formació general de base: teoria i pràctica tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic (saber).</li><li>2. Adquisició de tècniques teatrals i de tècniques pedagògiques en relació amb la disciplina artística (saber fer tant la teoria com la pràctica).</li><li>3. Juxtaposició dels nous coneixements i experiències amb els que ja es tenien abans de començar (saber fer tant la teoria com la pràctica).</li><li>4. Improvisació tant teatral com pedagògica basada en les experiències i els coneixements (saber ser).</li><li>5. Creació del propi model d'intervenció per ensenyar l'art dramàtic (els tres sabers).</li></ol> <p>- Quan la disciplina artística no és ensenyada per especialistes, la pedagogia artística és una alternativa. L'ensenyant generalista, en la confecció del seu propi programa, haurà d'haver assumit la necessitat de:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Estar conforme: respectar l'autonomia i la creativitat de la persona.</li><li>b) Informar: transmetre les nocions necessàries per a la comprensió de la disciplina artística.</li><li>c) Deformar, experimentant situacions contràries a les que es viuen en la pedagogia tradicional.</li><li>d) Formar, animant a ser creadors més que no pas reproductors.</li></ol>
--	--

## 51.FITXA: LAFERRIÈRE (1997A)

<b>Registre</b>	<b>Laferrière, Georges (1997a).</b> <i>La pedagogía puesta en escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje.</i> Ciudad Real: Ñaque.
<b>Edició original</b>	1997
<b>Pàgines</b>	
<b>Il·lustracions</b>	
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URL, UVic.
<b>Índex</b>	
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'art dramàtic és imprescindible en la formació de tots els ensenyants i pot tenir una gran influència en el comportament de les persones que viuen en el medi de l'ensenyament. A l'estil d'una improvisació teatral, en la qual utilitzem tècniques de treball i referències culturals, socials i filosòfiques, l'artista i el pedagog utilitzen els seus coneixements i les seves experiències en situacions d'improvisació pedagògica.</li> <li>- Quan es fa teatre a l'escola intentem compartir una filosofia de vida amb un grup d'estudiants. És més un treball educatiu que artístic, encara que de vegades es pot arribar a un nivell artístic força bo.</li> <li>- Fent teatre a l'escola, volem afavorir l'eclosió en un lloc d'aprenentatge d'allò que és el teatre per millorar la comprensió de la seva utilitat a la societat.</li> <li>- El teatre a l'escola és un facilitador per a l'ensenyament i, igualment, per a la comprensió de la història, de la literatura, de la societat, de la política, etc. Fem teatre a l'escola per millorar l'ensenyament, atès que els procediments lúdics permeten assimilar més fàcilment els continguts.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docent especialista en art dramàtic ha de poder comptar amb una sòlida formació de base en la seva disciplina i amb la capacitat de situar-la en relació als objectius generals de formació dels alumnes de primària i de secundària.</li> <li>- La formació dels ensenyants ha de: <ul style="list-style-type: none"> <li>. inscriure l'art i la cultura en el procés de formació,</li> <li>. no considerar la intervenció a l'escola només com un instrument</li> </ul> </li> </ul>

	<p>pedagògic,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. refusar la idea de considerar la pràctica artística només a l'escola,</li> <li>. suscitar la creació d'un lloc d'intercanvis culturals durant i després de l'horari escolar.</li> </ul> <p>- La formació d'artistes-pedagogs permetrà que els seus alumnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. desenvolupin la seva creativitat,</li> <li>. millorin el seu sentit crític,</li> <li>. afavoreixin el desenvolupament d'un xarxa de comunicació,</li> <li>. siguin autònoms en el seu procés creatiu.</li> </ul> <p>- L'ensenyant especialista en art dramàtic ha de ser format en cinc grans etapes que corresponen a l'assimilació dels tres sabers (saber, saber-fer i saber-ser) i que són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Formació general de base, teòrica i pràctica, tant en pedagogia com en art dramàtic (saber).</li> <li>. Adquisició de tècniques teatrals i de tècniques pedagògiques, teòriques i pràctiques, lligades a la disciplina artística (saber-fer).</li> <li>. Juxtaposició de nous coneixements i de noves experiències, teòriques i pràctiques, amb les ja adquirides abans de començar la formació (Saber-fer).</li> <li>. Improvisació tant teatral com pedagògica, teòrica i pràctica, basades en les experiències i en els coneixements (saber-ser).</li> <li>. Creació del seu propi model d'intervenció en ensenyament de l'art dramàtic per als nens i adolescents (els tres sabers).</li> </ul> <p>- Només la universitat pot formar artistes pedagogs. No obstant, a l'escola primària o secundària on la disciplina artística no és ensenyada per especialistes, la pedagogia artística és una alternativa per als generalistes per ensenyar art dramàtic.</p> <p>- L'artista pedagog informa, deforma (experimenta situacions contràries a les viscudes en la pedagogia més tradicional) i forma (anima a ser creadors més que reproductors).</p> <p>- Treballar en art dramàtic és: la repetició, la continuació, l'obstinació, la persistència, la negativa a cedir per arribar a una representació; l'ajuda, l'ajuda mútua, la complicitat, el descobriment, l'acceptació, fer l'ullet, la meravella i, després, el retorn al treball per arribar a una representació; és una barreja de: rigor i flexibilitat, còlera i tendresa, plaer i dolor, amor i odi, sofriment i alegria, deliri i bogeria, rialles i llàgrimes, cansament i energia, multitud i abandonament, amistat i refús; sovint això porta: a l'angoixa, al nerviosisme, a l'estrès, al desànim, a la por, a l'insomni, al temor, a la caiguda, al tremolor, a l'emoció, a l'aflicció, a l'esgarripança, a l'abraçada.</p> <p>- Ensenyar activitats dramàtiques de vegades és la feina més dura, més arrogant, més bruta, més fastigosa, més lletja. Però també és la més bonica, la més meravellosa, la més sensacional, magnífica.</p> <p>- Ha de mostrar una sòlida competència en art dramàtic i també en dansa, plàstica i música.</p> <p>- El docent ha de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ser conscient de la composició del grup.</li> <li>. Aprendre a dosificar el saber, el saber-fer i el saber ser.</li> <li>. Saber instal·lar el plaer en el joc i en el treball per convertir-lo en una</li> </ul>
--	---



	<p>passió.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Saber compatibilitzar la flexibilitat i el rigor tant en el joc com en el treball, d'acord amb les conviccions personals.</li><li>.Saber integrar les persones i els successos.</li></ul> <p>- Hi ha tres tipus d'avaluació:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Quantitativa. Té per objectiu reduir la subjectivitat i augmentar l'objectivitat de les observacions i de les conclusions.</li><li>. Qualitativa. Considera els fenòmens i les situacions en la seva globalitat, amb dades recollides en un lloc natural. Es centren en entrevistes no directives, observació dels participants, diaris personals, enquestes amb qüestionaris [sic], tècniques dramàtiques, etc.</li><li>. Creativa. Necessària quan es barregen les exigències de la ciència (objectivitat) i de l'art (subjectivitat). Permet tenir en compte els resultats qualitius (judici de valor) i els quantitius (objectiu, estàndard).</li></ul> <p>- L'avaluació la fan l'estudiant (30%), el grup (30%) i el professor (40%).</p>
--	--

## 52.FITXA: LAFERRIÈRE (1997B)

<b>Registre</b>	<b>Laferrière, Georges (1997b).</b> <i>Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica.</i> Ciudad Real: Ñaque.
<b>Edició original</b>	1997
<b>Pàgines</b>	171
<b>Il·lustracions</b>	No
<b>Reedicions</b>	2001
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI.
<b>Índex</b>	Prólogo. 1. Introducción. 2. Medios de intervención. 3. Pedagogía de la expresión teatral. 4. Práctica teatral y pedagogía. 5. Expresión teatral del enseñante. 6. Improvisación pedagógica y teatral. 7. Teatro y educación social. 8. Evaluación. 9. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ensenyament dinàmic destinat als professors de Dramatització i Taller de Teatre en els distints nivells d'ensenyament també és útil a tothom que pretengui treballar amb les tècniques dramàtiques.</li> <li>- La finalitat de la pedagogia de l'expressió teatral és presentar una pràctica pedagògica i discutir els punts de referència teòrics a partir dels quals s'estableixen les diferents concepcions de l'art teatral i els seus efectes sobre l'escola i la vida en general, concebut i presentat projectes individuals i col·lectius per afavorir la reflexió sobre algunes pràctiques teatrals i artístiques i, també, per prendre consciència de les dimensions pedagògiques d'aquests projectes.</li> <li>- Els objectius operatius que han de completar la finalitat dels projectes artístics són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Permetre que els alumnes prenguin consciència del seu propi espai a fi d'utilitzar-lo de manera distinta.</li> <li>. Explotar distints nivells d'utilització dels objectes (realista, utilitari, imaginari) en situacions d'interacció.</li> <li>. Explorar les qualitats físiques dels objectes (forma, textura, colors) i els distints nivells d'utilització dels objectes.</li> <li>. Identificar els elements bàsics del joc dramàtic (personatge, conflicte, espai, temps, tema i argument) i fer improvisacions a partir d'ells.</li> <li>. Coordinar l'acció pròpia amb la dels altres per improvisar personatges i històries senzilles utilitzant el cos i l'objecte.</li> <li>. Utilitzar alguns recursos dramàtics i expressius bàsics en la realització de representacions col·lectives.</li> </ul> </li> <li>- El dilema sobre si la dramatització és un procés vàlid en ell mateix (posició defensada pels pedagogs) o ha de desembocar en un espectacle públic (posició defensada pels professionals de l'art dramàtic) queda resolt mitjançant la pedagogia de l'expressió teatral on la mescla dels exercicis i el mestissatge de les persones ofereixen l'oportunitat d'unir</li> </ul>

	<p>les dues posicions. Fent referència a l'esquema de les equivalències durant els exercicis (percebre-fer-reaccionar; expressió-dramatització-teatralització; lectura-repetició-representació; inici-expressió i comunicació-retroacció; introducció-desenvolupament-conclusió) es poden explicar els passos entre el procés i el producte. Amb el joc de l'equilibri i del desequilibri, amb l'efecte de la sorpresa i amb la barreja dels exercicis, els participants deixen de preguntar-se el per què i s'immergeixen en les activitats sense qüestionar el propi procés: fan escenes dramàtiques sols o en equip, al davant de la classe o d'un públic general.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les variables de l'expressió dramàtica són l'espai, el temps i l'energia.</li> <li>- Podem fer teatre amb pocs recursos, molta imaginació i diverses persones alhora, a fi de treballar d'una forma "espectacular" temes que no ho són i per aprofitar la barreja dels mitjans de comunicació i el mestissatge de les persones que poden actuar amb diferents rols.</li> <li>- Darrere el mitjà teatral hi ha un pretext pedagògic. En funció de la importància que volguem donar al pretext, l'aspecte teatral o l'aspecte pedagògic tindrà preferència.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sempre hi ha més d'una solució (principi del N+1).</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 'matx d'improvisació'. Utilitzant la improvisació farem un teatre espontani en el qual els mitjans són pobres però rics en expressivitat.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existeix un paral·lelisme entre la relació pedagògica i la relació amorosa i el professor l'ha d'establir. Els estudiants s'han d'enamorar platònicament dels professors i viceversa.</li> <li>- És a l'escola on aprenem a descobrir-nos nosaltres mateixos. (:85).</li> <li>- L'adaptació a l'imprevist és imprescindible.</li> <li>- L'obertura a les propostes dels altres és obligatòria.</li> <li>- Cal ser conscient de la pròpia imatge quan s'està al davant del grup.</li> <li>- S'ensenya, s'actua o s'anima segons les pròpies conviccions.</li> </ul> <p>L'avaluació ha de ser creativa, qualitativa i quantitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La formació d'artistes-pedagogs està basada en la unió de l'art i la pedagogia, la teoria i la pràctica, el medi escolar o socio-cultural i el medi universitari.</li> <li>- La metodologia en què es basa és:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Activa (Laferrière): acció-reflexió-acció.</li> <li>. Participativa (Laferrière): és necessària la implicació de tots els participants, basada en l'activitat voluntària i el compromís personal de cadascú.</li> <li>. Descentralitzada (Laferrière): cal adaptar-se a les circumstàncies particulars de cada grup i al seu entorn social.</li> <li>. Indirecta (Barret): es tracta de desviar l'atenció de l'objecte per posar-la com un pretext que portarà el participant al mateix objectiu sense que se n'adoni.</li> <li>. Individualitzada (Sloane): cal col·locar cada participant en un programa que respecti el seu procés anterior i que correspongui a les</li> </ul> </li> </ul>

	<p>seves necessitats dins un grup que li pugui aportar alguna cosa i al qual també pugui aportar alguna cosa.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Ensinistradora (Bloom): el treball educatiu per objectius permet que el participant accedeixi a un aprenentatge superior quan està preparat per fer-ho; no li cal entrar en alguna cosa nova si no ha tingut temps de dominar del tot la fase prèvia.</li><li>. Personalitzada (Keller): cal respectar el ritme d'aprenentatge i descobriment de cada participant, però sobre la base d'un programa per objectius precisos i preestablerts.</li><li>. Lúdica (Degrandmont): permet col·locar el participant en una situació de distensió, sense judici de valors, sense la sensació d'ansietat, que no es contradiu amb l'exigència –ja que aquesta sorgeix de les ganes personals.</li></ul> <p>- No hi ha una forma única d'ensenyar.</p>
--	---

## 53.FITXA: LAFERRIÈRE I MOTOS (2003)

<b>Registre</b>	<b>Laferrière, Georges; Motos, Tomás (2003).</b> <i>Palabras para la acción.</i> Ciudad Real: Ñaque
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	269
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UdG, UVic.
<b>Índex</b>	Accesorio. Análisis de textos teatrales. Arte Dramático. Artista-pedagogo. Ciclos Repère. Consigna. Creación. Creación colectiva. Creatividad. Desecadenante (elemento). Drama. Dramatización. Espacio de la representación. Evaluación. Expresión Corporal. Expresión Dramática. Expresión Oral. Formas dramáticas. Guías didácticas. Guión. Improvisación. Improvisación pedagógica. Juego dramático. Lenguaje dramático. Lúdico (actitud lúdica). Material. Modificación y recreación de textos. Motivación. Percepción. Performance. Proyecto (método de proyectos). Psicodrama. Puesta en marcha. Recursos. Representación de papeles. Sociodrama. Sonorización. Soporte. Taller. Teatralización. Teatro de aficionados. Teatro y animación. Teatro escolar. Teatro-forum. Teatro imagen. Teatro infantil. Teatro invisible. Teatro periodístico. Técnica de la mezcla. Técnicas de producción dramática.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatitzar és donar forma a una cosa que no la té.</li> <li>- La dramatització és un procés expressiu que exigeix que el subjecte, l'alumne, s'hi impliqui.</li> <li>- Les característiques de la dramatització des del punt de vista curricular són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. El seu contingut és el procés de creació, mentre que el del teatre és l'estudi de les obres literàries o de tècniques teatrals.</li> <li>. Els alumnes són partícips i creadors del procés i no només intèrprets. Els temes són triats pel grup.</li> </ul> </li> </ul> <p>La dramatització utilitza estructures expressives i comunicacionals. Els participants passen pels diversos oficis teatrals: autors, espectadors, crítics, etc. Al teatre, en canvi, interessa l'efectivitat de l'espectacle i el seu acabat artístic.</p> <p>El procés de treball de la dramatització, obert i flexible, pot ser aplicat a qualsevol objectiu o àrea del currículum.</p> <p>Cal que els participants siguin expressius, atès que han de construir les seves propostes i produir constantment els seus materials.</p> <p>La dramatització és un vehicle més destinat a explorar les formes de cultura actuals que no pas a transmetre les de la cultura tradicional.</p> <p>La dramatització arrenca de la pròpia experiència i no d'obres</p>

	<p>literàries o d'intencions prèvies i idees aportades per altres.</p> <p>Posa l'èmfasi en la comunicació interpersonal i en el procés de creació més que no pas en els resultats.</p> <p>El producte, que sempre ha de ser una culminació del procés, no s'ha de plantejar en termes d'exhibició ni de finalitat en ell mateix sinó que està en funció dels objectius curriculars per tal de desenvolupar l'expressió i la comunicació.</p>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<p>Si dramatitzar és donar forma dramàtica a alguna cosa que no la té, la dramatització ha de seguir els passos següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Joc inicial. És una fase preparatòria no indispensable en el procés, encara que pot ser molt útil. Cal distingir entre els jocs destinats a posar a punt els cossos, desbloquejar-los o crear un clima apropiat, i els jocs relacionats amb el contingut explícit del tema que es dramatitzarà.</li> <li>2. Aproximació al text (o a la intenció prèvia).</li> <li>3. Propostes de dramatització.</li> </ol> <p>3.1. Creació d'una estructura dramàtica a partir de la lectura i el comentari sobre el text o la intenció prèvia, que comporta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Determinar el tema general , centrant-se en les idees principals que el fixen.</li> <li>b. Determinar el punt de vista, la perspectiva del o dels personatges que representen la idea principal.</li> <li>c. Concretar la causa essencial del conflicte.</li> <li>d. Precisar la falla argumental: la narració senzilla de com s'esdevenen els enfrontaments, els fets, els principals esdeveniments.</li> <li>e. Fixar l'espai i el temps: on i quan transcorre l'acció.</li> <li>f. Determinar els personatges –qui fa l'acció– tenint en compte què fa i com ho fa.</li> </ol> <p>3.2. Determinar els mitjans d'expressió, concretant i fixant els recursos expressius que seran utilitzats, els llenguatges que s'utilitzaran per comunicar als espectadors-actors les idees i el tema de la dramatització, i el registre (tràgic, humorístic, grotesc o èpic).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.3. Improvisacions sobre les propostes a fi de determinar la seva viabilitat.</li> <li>3.4. Selecció de propostes segons els criteris de valoració que hagi adoptat prèviament el grup.</li> <li>3.5. Representació per grups. L'èmfasi es posa en l'expressió-comunicació.</li> <li>3.6. Comentari.</li> </ol>
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El professor és un catalitzador.</li> <li>- Participa en l'experiència.</li> <li>- No es limita a ser un expert, transmissor d'una informació o un especialista en tècniques teatrals o el director d'un espectacle, encara que sovint es vegi empès a fer tots aquest papers.</li> </ul>

## 54.FITXA: LAGUNA (1995)

<b>Registre</b>	<b>Laguna</b> , Encarna (1995). <i>Cómo desarrollar la expresión a través del teatro</i> . Barcelona: Ceac.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	140
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, DE, MAE, UB, UdG, UJI, URV.
<b>Índex</b>	Introducción. 1. Teatro y currículo escolar. 1.1. El valor educativo del teatro. 1.2. Objetivos generales. 1.3. Coordinación e interacción de los diversos aprendizajes. 2. Metodología y estructuración general. 2.1. Sesiones dedicadas a ejercicios y técnicas expresivas. 2.2. Sesiones dedicadas a preparar un montaje teatral. 2.3. Temporalización. 3. Ejercicios de situación y toma de contacto. 4. Ejercicios de respiración, relajación y concentración. 5. Ejercicios de expresión corporal. 6. Ejercicios de voz y expresión oral. 7. Improvisaciones. 8. Dramatizaciones. 9. El montaje teatral de creación colectiva.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre a l'escola és una eina summament profitosa perquè permet expressar emocions, sentiments, idees, pensaments, etc.; potencia el coneixement del cos i de la veu. També permet desenvolupar globalment un conjunt d'actituds</li> <li>- L'activitat dramàtica pot ser un centre d'interès en el qual convergeixin les diferents matèries; té, per tant, un paper central en el projecte curricular. Pot ser un element aglutinador i motor de cara a interrelacionar les diverses àrees, un instrument pedagògic per a la consecució i desenvolupament dels programes curriculars de les distintes àrees i matèries, propiciant un treball realment interdisciplinari i insistint en la incidència que tot el conjunt del treball teatral pot tenir sobre el coneixement, la reflexió i la intervenció sobre la realitat. Pot afavorir els objectius de l'Àrea de Llengua –comprensió i expressió– o els de Coneixement del Medi, gràcies al fet que la pràctica dramàtica planteja la simulació dels esdeveniments i els processos històrics i socials que faciliten la comprensió i explicació del conjunt d'aspectes i dimensions que configuren l'entorn humà.</li> <li>- Dramatitzar vol dir donar una estructura dramàtica a texts que en principi no la tenen, és a dir, consisteix en la creació d'una estructura teatral a partir d'un poema, un relat, un acudit, una notícia periodística, etc. modificant la forma originària d'aquests texts per adaptar-los a les peculiaritats dels texts dramàtics. Els seus objectius</li> </ul>

	<p>són: a) Participar de manera coherent i ordenada en una conversa. b) Aplicar els diversos registres d'ús que siguin adequats a diferents situacions comunicatives. c) Valorar les idees i intervencions dels altres. d) Identificar la funció que tenen els elements no lingüístics en una situació no oral. e) Dramatitzar texts diversos emprant unes tècniques de dicció, entonació i expressió corporal adequades. f) Produir texts literaris. g) Llegir i interpretar expressivament texts literaris diversos. h) Reconèixer l'estructura formal d'una obra de teatre i els elements que la componen.</p> <p>Així, els elements que es poden treballar en el procés de Dramatització són: a) El procés. b) Plantejament, nus i desenllaç. c) Caracterització de personatges. d) Els nuclis de l'acció. e) Els personatges secundaris. f) Organització de seqüències. g) Adaptació a èpoques històriques.</p> <p>- L'educació artística i l'educació física estan interrelacionades. L'Educació Física contempla –entre molts altres– dos objectius clarament relacionats amb activitats de caràcter dramàtic.</p>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessions dedicades a l'expressió dramàtica amb exercicis i tècniques expressives en general.</li> <li>- Sessions dedicades a preparar un muntatge teatral de creació col·lectiva i aplicar les tècniques apreses en les sessions anteriors.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>Teatre de text.</p> <p>La improvisació, que permet que el participant s'imagini en situacions diverses, es posi a la pell de diferents personatges i reaccioni davant fets imprevists.</p>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha d'avaluar la imaginació i la creativitat.</li> <li>- La capacitat d'observació i de concentració.</li> <li>- La capacitat de comunicació verbal i gestual.</li> <li>- La disposició al diàleg, per tal d'escoltar i apreciar les contribucions dels alumnes.</li> <li>- La capacitat crítica en les anàlisis de les situacions.</li> <li>- La voluntat manifestada de participar en les tasques col·lectives.</li> <li>- L'actitud general, etc.</li> </ul>



## 55.FITXA: LÁZARO (1998)

<b>Registre</b>	<b>Lázaro Cantarín</b> , Julio (1998). <i>Taller de teatro</i> . Madrid: CCS.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	207
<b>Il·lustracions</b>	
<b>Reedicions</b>	1999, 2001
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UdG, URV, UVic.
<b>Índex</b>	I. Planteamiento educativo. 1. Adolescentes, jóvenes y teatro. 1.1. Rasgos de los jóvenes. 1.2. La expresión dramática y los jóvenes. 2. El teatro y la Reforma Educativa. 2.1. La programación del taller de expresión dramática y teatro en ESO. 2.2. Observaciones metodológicas. 2.3. Espacios, tiempos y materiales. 2.4. Estructuración de los materiales. 2.5. Temporalización. 6. Desarrollo de cada sesión. II. Sesiones prácticas. 1. Queremos conocernos. 2. ¿Qué es el teatro? 3. Respiración, relajación, concentración. 4. Relajación y respiración. Reconocimiento del espacio. 5. Reconocimiento y aceptación del propio cuerpo. 6. Tenemos cinco sentidos. 7. Me expreso con cada parte de mi cuerpo. 8. Nuestro cuerpo se relaciona con los objetos. 9. Nos comunicamos con la voz. 10. Formas distintas de decir un texto. 11. Improvisaciones, importancia del conflicto escénico. 12. La creación de los personajes. 13. Descubrimiento de la estructura dramática. 14. Dramatizaciones. III. La representación teatral. 1. La creación colectiva. 2. La puesta en escena. IV. Documentación y materiales.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre enfronta els joves a acceptar els altres com són i a assumir unes regles de joc per poder treballar en grup.</li> <li>- Pot compensar les deficiències d'una formació purament intel·lectual desenvolupant altres dimensions de la personalitat dels nostres joves (afectivitat, creativitat, imaginació...).</li> <li>- Ofereix l'oportunitat d'integrar millor en el col·lectiu escolar els alumnes menys dotats culturalment i els minusvàlids.</li> <li>- Pot ser un element dinamitzador dins el propi centre a l'hora de participar en l'organització de les festes de curs, setmanes culturals, intercanvis, etc.</li> <li>- Potencia la capacitat crítica dels joves, immersos en la cultura del zàping.</li> <li>- Introdueix un espai de llibertat i autonomia del pensament per plantejar interrogants.</li> <li>- Defensa valors i busca respostes no conformistes als problemes actuals de la societat.</li> <li>- El taller de teatre té possibilitats catequístiques, pastorals i evangelitzadores.</li> <li>- És més important el procés de treball que els resultats. Les experiències no han d'estar sotmeses a condicionaments d'exhibició i</li> </ul>

	<p>prestigi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els objectius del taller d'expressió dramàtica engloben els aspectes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Psicomotriu</b>, entorn del domini del cos.</li> <li>. <b>Psicològic i afectiu</b> (desenvolupament de l'autoestima, educació i maduració dels sentiments).</li> <li>. <b>Intel·lectual</b> (educació de la percepció i imaginació, capacitat crítica de la realitat).</li> <li>. <b>Relacional i social</b> (comunicació amb els altres, integració en el grup).</li> <li>. <b>Estètic</b> (coneixement teòric i pràctic del teatre com art creador, el teatre com propulsor de valors que millorin la societat).</li> </ul> </li> <li>- Els continguts són:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>El cos</b> (totes les tècniques que potenciïn el cos com mitjà d'expressió i comunicació).</li> <li>. <b>La veu</b> (tècniques que desenvolupin els òrgans articuladoris potenciadors de l'expressivitat de la veu).</li> <li>. <b>L'espai</b> (es busca assolir un domini de l'espai a l'hora de desplaçar-s'hi en relació als altres i als possibles objectes).</li> <li>. <b>El conflicte</b> (coneixement de l'element principal de l'esquema dramàtic a través de la tècnica de la improvisació).</li> <li>. <b>La dramatització</b> (coneixement dels elements de l'esquema dramàtic, creació d'històries a partir d'estímul diversos, creació i caracterització dels personatges)</li> <li>. <b>El muntatge teatral</b> (participació en un muntatge teatral on valorem el teatre com un procés interdisciplinari on convergeixen diversos llenguatges expressius (escenografia, il·luminació, música...)).</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els exercicis de respiració, relaxació i concentració han de ser una constant en totes les sessions.</li> <li>- Requereixen una sala àmplia i buida, amb terra de fusta, sostre alt, bona acústica.</li> <li>- El temps ideal de cada sessió és de dues hores.</li> <li>- El nombre de participants adequat va dels 15 als 20.</li> <li>- Cal disposar del material adequat (cassets amb diversos tipus de música i efectes especials, càmera de vídeo, teles i vestuari en desús, barres de maquillatge, elements bàsics de fusteria i il·luminació).</li> <li>- Cada sessió ha d'incloure una fase prèvia d'escalfament i una fase a posterior d'avaluació.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- Tècnica de la improvisació.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'educador o monitor ha de fugir de pràctiques dirigistes i ser sobretot un guia, un animador capaç de disfrutar amb la creativitat del grup.</li> <li>- Ha d'intentar relacionar el taller de teatre amb altres àrees de coneixement i formes d'expressió.</li> <li>- Ha d'avaluar el grup i individualment fixant-se sobretot en el desenvolupament d'actitud, hàbits de treball, nivell de preparació i adquisició de capacitats específiques. Poden ser útils les fitxes d'observació que permeten el seguiment detallat de cada alumne.</li> </ul>

## 56.FITXA: LEQUEUX (1977)

<b>Registre</b>	<b>Lequeux, Patricia (1977).</b> <i>El niño creador de espectáculo</i> . Buenos Aires: Kapelusz.
<b>Edició original</b>	<i>L'enfant créateur de spectacle. Jeux d'ombre et jeux dramatiques</i> , 1973
<b>Pàgines</b>	127
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UB, UdL, UJI, URL.
<b>Índex</b>	0. Prefacio. 1. Los juegos de sombras [...]. 2. Los juegos dramáticos. 2.1. Bases psicológicas. 2.2. La mímica y el juego dramático. 2.3. Evolución en las tres secciones del jardín de infancia. 2.4. Conclusión: rol de los juegos mímicos y de los juegos dramáticos.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic és la fase posterior als exercicis de mímica i de joc mímic (pantomima). Des del moment en què al joc mímic se li afegeixen les paraules, tenim un joc dramàtic.</li> <li>- La seva finalitat és utilitzar la creativitat dels nens per obtenir un guió i la seva traducció parlada i visual.</li> <li>- El joc dramàtic és una forma de llenguatge, un mitjà d'expressió, un mitjà de comunicació.</li> <li>- En la representació de l'espectacle, s'ha de mantenir l'impuls inicial dels nens, se'ls ha de proporcionar els materials per actuar i parlar expressant exactament allò que es vol traduir i se'ls ha de fer adquirir la confiança en ells mateixos.</li> <li>- En el joc dramàtic, els actors actuen per divertir els seus companys i no només per obtenir la satisfacció d'expressar-se.</li> <li>- Els jocs mímics i dramàtics tenen un rol <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>individual</b>: exciten la imaginació; estimulen l'observació, la reflexió, l'esperit crític; afavoreixen les facultats de deducció i de lògica; utilitzen el vocabulari, la sintaxi, la bona pronunciació estudiats en altres classes; lluiten contra la timidesa fent néixer el desig de representar un paper; ajuden a dominar el gest; motiven els exercicis manuals per a la preparació dels accessoris; desperten la facultat creadora en el camp imaginatiu, gestual i, en un grau menor, verbal; faciliten l'expressió de si mateix sota la màscara del personatge; permeten l'alliberament de conflictes íntims, la derivació de l'agressivitat oculta i ajuden a treure de les profunditats de l'ésser potències que, si no, es marcarien; són un mitjà per a un ple desenvolupament.</li> <li>. <b>social</b>: són la primera incitació a l'anàlisi de l'altre; asseguren la comunicació entre els nens; desenvolupen l'esperit d'equip a través d'un joc on tots es senten solidaris i de les relacions que s'estableixen</li> </ul> </li> </ul>

	<p>entre espectadors i actors.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal començar pel joc mímic, passar a la pantomima (un drama sense paraules) i arribar al joc dramàtic: una història ni còmica ni seriosa que viu gràcies al joc d'expressió corporal i d'expressió verbal dels nens.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre d'ombres.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mestra és una animadora, una entrenadora i una guia.</li> <li>- La mestra forma part del públic i per això riu i aplaudeix, demana als actors que parlin més fort, que articulin millor per tal que se 'l entengui; fa preguntes i intervé per interpretar un petit paper o aportar un complement musical o poètic: vibra amb la classe, de la qual es, a vegades, la intèrpret.</li> <li>- Ha d'estar informada: conèixer la història de les ombres, dels titelles, del còmic i estar al corrent dels espectacles d'adults.</li> <li>- Ha de ser segura, discreta i ha de participar en el joc amb prudència a fi d'obtenir la participació i l'alliberament del nen.</li> <li>- Ha de crear un atmosfera confiada, serena i tonificant.</li> <li>- El seu ideal és l'espontaneïtat total de l'espectacle.</li> </ul>

## 57.FITXA: LÓPEZ-VIDRIERO (1976)

<b>Registre</b>	<b>López-Vidriero</b> , María Luisa (1976). <i>Actividades para un taller de teatro</i> . La Coruña: Adara.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	119
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UB.
<b>Índex</b>	1. Algunas ideas sobre el teatro. 1.1. El espectáculo, expresión individual. 1.2. El espectáculo, expresión social: teatro y rito. 2. El proceso teatral. 2. El Zorro y el Pequeño Príncipe. 3. El mimo [...]. 4. La máscara: su realización y su historia [...]. 5. Títeres y marionetas [...]. 6. El teatro de sombras. 7. Materiales a emplear en un taller de teatro.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'espectacle teatral permet a l'actor exterioritzar les seves necessitats interiors i, a l'espectador, divertir-se, meditar o opinar sobre uns aspectes de la realitat que l'actor li transmet i li presenta.</li> <li>- El teatre no és simple 'representació', és a dir, interpretació [recitació] d'un text, sinó la producció d'un esdeveniment col·lectiu.</li> <li>- El menys important és la fidelitat al text; el que importa és que un grup creï i transmeti alguna cosa (missatge).</li> <li>- Per tant, el primer pas del procés teatral és l'elecció del que és representable.</li> <li>- Els recursos teatrals no són importants en ells mateixos, sino en relació al fet teatral.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	- Simplificar al màxim els elements accessoris (maquillatge, vestuari...).
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El mim.</li> <li>-La màscara.</li> <li>-Titelles i marionetes.</li> <li>-Teatre d'ombres.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 58.FITXA: MANTOVANI (1980)

<b>Registre</b>	<b>Mantovani</b> , Alfredo (1980). <i>El teatro: un juego más</i> . Madrid: Nuestra Cultura.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	191
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1981, 1996, 2004.
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB, UdG, UJI.
<b>Índex</b>	Introducción. Primera parte: 1. Poética del teatro para niños. 2. El lenguaje teatral. 3. Los roles técnicos teatrales. 4. La construcción dramática. 5. A manera de lamentable epílogo. Segunda parte: 1. El teatro, un juego más. 2. Animación teatral. 3. El juego dramático. 4. El juego dramático globaliza. 5. De lo individual a lo grupal. 6. La imitación. 7. La creatividad. 8. El objeto. 9. El lenguaje oral. 10. El adulto: un problema.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En l'educació preescolar, el teatre ha de ser anomenat joc dramàtic, perquè reuneix totes les característiques i bondats del joc en general: <ul style="list-style-type: none"> <li>. la simbolització permet al nen adaptar la realitat als seus desigs;</li> <li>. el drama fa que el nen evocui la seva vida afectiva; si defuig els canons d'una representació ortodoxa, permet al nen una activitat sense coaccions ni sancions;</li> <li>. trenca els límits asfixiants de texts apresos de memòria i dels personatges determinats per l'adult sense cap participació creadora del nen;</li> <li>. posa més l'accent en el procés que en els resultats (eliminant la representació de fi de curs per a llüiment de pares i mestres);</li> <li>. no pretén aconseguir la meravellosa obra d'art, sinó que procura que els nens aprenguin a comunicar-se entre ells;</li> <li>. permet als seus participants ordenar i expressar harmoniosament les seves vivències i els coneixements adquirits;</li> <li>. fa que les etapes del procés creador siguin la meta fonamental;</li> <li>. és un joc que, en darrer terme, permet que els nens disposin d'un instrument d'aprehensió del món i d'anàlisi d'allò que hi existeix.</li> </ul> </li> <li>- El naixement i perfeccionament del joc dramàtic és produït a partir del moment en què el nen és capaç d'entrar en el joc simbòlic.</li> </ul> <p>Els objectius del joc dramàtic són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. impulsar el nen a viure la seva fantasia i a instrumentar la seva imaginació;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ajudar-lo a adaptar-se i adequar-se a rols i situacions;</li> <li>. incitar-lo a transmetre a través d'un altre llenguatge (veu, gest, cos, sentiments) la seva conducta expressiva en contextos i espais distints. D'aquesta manera, el nen podrà: exterioritzar el seu món interior; alliberar tensions i resoldre conflictes personals; experimentar i descobrir; crear; gaudir d'allò que ell mateix crea; assimilar les coses viscudes;</li> <li>. realitzar tot allò que no pot fer en el món real dels adults; afirmar la seva autonomia (posant a prova les seves possibilitats i els seus límits);</li> <li>. socialitzar;</li> <li>. aconseguir el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No es necessita ni un teatre ni una sala amb escenari, sinó únicament espais amplis i còmodes.</li> <li>- Cal anar incorporant a l'activitat els materials adequats i eliminar els que és trenquen o siguin de difícil manipulació.</li> <li>- Tots els exercicis de psicomotricitat poden realitzar-se com joc simbòlic, evitant així caure en les repeticions avorrides per a l'educador i els nens</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de tenir en compte allò que és evolutiu.</li> <li>- Ha de crear un ambient ric en estímuls, organitzant les condicions perquè el nen pugui jugar.</li> <li>- No ha d'obligar ningú a representar, ni tan sols per als seus companys.</li> <li>- Ha d'intentar provocar una feina lliure i plaent, en la que l'adult intervingui tan poc com sigui possible.</li> <li>- Ha d'adquirir determinades habilitats actorals.</li> </ul>

## 59.FITXA: MANTOVANI (1984)

<b>Registre</b>	<b>Mantovani</b> , Alfredo (1984). <i>Dramática creativa: funciones, roles técnicos teatrales y conductas. A: Encuentro Teatro y Educación.</i> (pp. 32-46) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	15
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, UAB, UB, UPF.
<b>Índex</b>	1. Condiciones constitutivas del teatro. 2. Funciones. 3. El teatro de los adultos. 4. Teatro y educación. 5. Roles técnicos y teatrales. 5.1. El rol del animador. 5.2. El rol del coordinador. 5.3. Rol del autor. 5.4. Rol del actor. 5.5. El rol del escenógrafo. 5.6. El rol del espectador. 5.7. El rol del crítico. 5.8. El rol del director.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal distingir entre funcions i rols. Les funcions són les parts constitutives del teatre que el dinamitzen internament. Són elements despersonalitzats constants, invariables i universals: l'autor, l'actor, l'escenògraf, el director, el crític i l'espectador. En <i>Dramàtica Creativa</i>, els rols (models organitzats de conductes, relatius a una determinada posició de l'individu en un conjunt interaccional) són els que concretitzen les funcions, establint una clara i neta divisió del treball. Tenen el mateix nom que les funcions, però es diferencien d'elles perquè estan íntimament associats a processos concrets de creació. Rol i funció són les dues cares de la mateixa moneda, la fase pràctica i la fase teòrica.</li> <li>- En <i>Dramàtica Creativa</i>, els rols són tècnics en la mesura que recorren a determinades tècniques per dur a terme un procés. Els anomenem tècnico-teatral perquè la tasca bàsica és fer teatre i, per tant, els mitjans i recursos han de ser de caràcter teatral.</li> <li>- El joc, base de la <i>Dramàtica Creativa</i>, té una estructura pròpia al teatre i alhora diferent. En primer terme, el lloc és un centre educatiu i no un edifici teatral; encara que també existeixen un actor i un espectador, a la <i>Dramàtica Creativa</i> a més d'actuar per a l'altre es juga amb l'altre; finalment, tots els jugadors s'interrelacionen amb tots i això disminueix el sentit mimètic que té la representació.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De 2 a 8 anys és important la vivència del conflicte en un joc col·lectiu on comunicar-se és primordial. Fins als 5 anys, no hi ha teatre, ni joc dramàtic organitzat, sinó només joc lliure i espontani. A partir dels 5, encara no hi ha espectador i apareix el joc col·lectiu que dona lloc al joc dramàtic organitzat.</li> <li>- De 9 a 12 anys, a més a més, s'hi afegeix el contar i jugar una història per als companys momentàniament espectadors. Encara no importa gaire l'espectacle 'acabat', sinó que més aviat es juga "al teatre".</li> <li>- A partir dels 13 anys, hem d'endinsar-nos en els secrets de l'espai escènic i en el perfeccionament d'un llenguatge teatral que permeti al</li> </ul>



	grup comunicar-se amb el receptor extern. L'espectacle com a resultat assoleix una gran importància.
<b>Modalitats i recursos</b>	Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<p>- El mestre ha d'exercir tres rols:</p> <p>. <b>Animador:</b> el mestre haurà de tenir un criteri de treball clar per saber des d'on pot induir a la dramatització. De 3 a 5 anys, qualsevol element pot servir per crear un joc lliure i espontani de caràcter simbòlic. L'adult es limita a acompanyar (a partir d'un conte, una cançó, etc.). A partir de 5 anys, quan el nen aprèn a jugar en grup, l'adult ha de seguir animant, però amb la possibilitat de sortir del joc quan aquest roda bé i de tornar a entrar-hi quan calgui un estímul precís. De 9 a 12 anys, quan els nens trien els seus personatges i plantegen un argument, l'animació és important en els moments de preparació de les obres per mantenir el ritme de la classe, establir l'ordre de presentació dels grups i, sobretot, impulsar a acabar la seva feina els grups reticents.</p> <p>. <b>Coordinador:</b> a través d'aquest rol, els nens han d'aprendre les pautes necessàries de disciplina i ordre de treball per tal de jugar harmònicament i creativament. La formulació de les regles de joc serveix per ensenyar als nens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 8 anys: a confeccionar la llista de temes de joc; a votar; a confeccionar un inventari de temes per ordre de vots; a analitzar el tema entre tots, proporcionant la informació suficient; a triar personatges; a preparar l'escenografia; a disfressar-se; a conèixer i acceptar l'ordre de començament del joc; a actuar col·lectivament i simultània; a participar; a mantenir-se en el personatge; a acceptar l'ordre d'acabament del joc; a avaluar la sessió anterior.</li> <li>- De 9 a 12 anys: a treballar en grups de 3 a 6 integrants; a participar; a inventar i projectar arguments; a assajar (poc); a decidir l'ordre de presentació de les obres; a disfressar-se a preparar l'escenografia; a representar; a jugar com espectadors mentre s'espera el torn per actuar; a criticar el treball del companys; a escriure guions.</li> <li>- A partir dels dotze anys: a improvisar, recrear texts teatrals i realitzar muntatges; a convertir les idees en missatges escènics utilitzant els distints codis del llenguatge teatral; a utilitzar el mètode de la "Creació Col·lectiva".</li> </ul> <p>. <b>Director:</b> fins als 13 anys, l'assumeix el mestre de forma latent al mateix temps que els rols d'animador i de coordinador. A partir dels 13 anys, el comparteixen alumnes i professor. Per dur-lo a terme, cal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber coordinar els distints equips tècnics.</li> <li>- Conèixer els diferents subcodis del llenguatge teatral: paraules, to, mímica, gests, moviment, maquillatge, etc.</li> <li>- Conèixer els distints tipus d'espais escènics partint del teatre a la italiana.</li> <li>- Conèixer els diferents estils teatrals partint del realisme i distingint altres estils de caràcter més imaginatiu.</li> </ul>

## 60.FITXA: MARTÍN, CABAÑAS I GÓMEZ (2005)

<b>Registre</b>	<b>Martín</b> , Soledad; <b>Cabañas</b> , María Luisa; <b>Gómez-Escalonilla</b> , Juan José (2005). <i>El teatro de sombras en la escuela</i> . Sevilla: Wanceulen.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	105
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UJI, URV.
<b>Índex</b>	Prólogo. 1. Introducción. 2. Expresión corporal y teatro de sombras. 3. Montaje del aula. 4. Marco teórico. Desarrollo de la unidad didáctica. 4.1. Vinculación con el Diseño Curricular Base. [...]. 4.2. Objetivos de la Unidad Didáctica: Teatro de sombras. 4.3. Características psico-evolutivas de los alumnos. 4.4. Metodología. 4.5. Temporalización. 4.6. Recursos. 4.7. Atención a la diversidad. 4.8. Criterios de evaluación. 5. Sesiones de trabajo. 5.1. Primer Ciclo. 5.2. Segundo Ciclo. 5.3. Tercer Ciclo. 6. Anexos. 7. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La concepció subjacent al llibre engloba els quatre tipus d'expressió corporal usualment reconeguts: com recurs pedagògic que facilita aprenentatges posteriors (concepció pedagògica); com mitjà d'expressió de la creativitat (concepció dramàtica), com suplent de tractaments psicològics (concepció psicològica-analítica) i com mètode que fusiona el cos i l'ànima (concepció metafísica). També, contemporàniament, en la concepció que facilita el desenvolupament de la 'intel·ligència emocional'.</li> <li>- El teatre d'ombres permet l'expansió de la personalitat de l'alumne/a sense passar pel filtre de les mirades directes dels companys.</li> <li>- Cal respectar les característiques psicoevolutives del alumnes en cadascun del cicles.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les dimensions de l'aula adequada al teatre d'ombres són 8x6 metres.</li> <li>- Cal desplegar un teló blanc del terra al sostre i de banda a banda de l'aula (6x4 m. aproximadament).</li> <li>- L'aula ha de poder ser enfosquida totalment. Es poden utilitzar focus amb filtres de colors.</li> <li>- Cal disposar de focus amb peu, d'un equip de música, d'un video, d'instruments musicals...</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	El teatre d'ombres.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- Ha d'emprar una metodologia participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa, empatisadora, sensibilitzadora, democratitzadora...

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ha d'avaluar d'acord amb els criteris següents (sí/no/de vegades):<ul style="list-style-type: none"><li>. Utilitza el seu cos com a mitjà d'expressió?</li><li>. És capaç d'expressar-se corporalment de forma creativa?</li><li>. Modula les distintes característiques de la veu (intensitat, duració i altura)?</li><li>. Aconsegueix coordinar els moviments del cos a un ritme extern donat?</li><li>. Realitza jocs dramàtics darrera el teló segons estímuls diferents?</li><li>. Reconeix els elements precisos per a la realització del teatre d'ombres?</li><li>. Coneix les distintes possibilitats del teatre d'ombres (cos, siluetes...).</li><li>. Sap organitzar l'espai escènic propi d'aquest tipus de teatre?</li><li>.Aprecia el valor dels efectes escènics especials (sonors i lluminosos)?</li><li>. Sap expressar-se de forma coordinada en grup?</li><li>. Respecta les normes de convivència en les activitats?</li><li>. Mostra interès per la tècnica emprada?</li><li>. Participa activament en la realització de les propostes i en gaudeix?</li><li>. Valora la feina dels altres?</li><li>. Confecciona i incorpora recursos variats en les seves representacions?</li></ul></li></ul>
--	---

## 61. FITXA: MCGUINNESS, PUIG I VERNET (1996)

<b>Registre</b>	<b>McGuinness</b> , Sinéad; <b>Puig</b> , Elisenda; <b>Vernet</b> , Francesc. (1996). <i>Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament</i> . Barcelona: La Magrana.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	112
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, CLR, MAE, RS, UAB, UB, UdG, URL.
<b>Índex</b>	Pròleg. 1. Introducció al drama. 1.1. El drama, una història. 1.2. Noció de drama. 1.3. Objectius del drama. 1.4. Metodologia. 2. Temes. 2.1. La ciutat. 2.2. L'adolescència. 2.3. La revolució industrial. 2.4. L'ecologia. 2.5. La publicitat. 2.6. L'homosexualitat. 2.7. Barcelona-Dakar.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectiu final del drama en l'educació és ajudar l'estudiant a entendre's ell mateix i entendre el món on viu.</li> <li>- L'art dramàtic afavoreix el treball en equip, la recerca i l'estudi d'altres maneres de comunicació i comprensió.</li> <li>- Els seus objectius no són un espectacle o muntatge teatral, sinó que aniran encaminats a desenvolupar altres valors com la solidaritat, la cooperació i la tolerància. A conèixer millor els conflictes socials, a entendre la diversitat cultural i humana, i a respectar la natura i preservar el medi ambient, entre molts d'altres.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	La improvisació, entesa com a resposta escenificada de manera immediata i espontània a una proposta de creació.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de guiar el grup, tenir clar com començarà l'exercici temàtic i saber quines activitats proposarà perquè és desenvolupi.</li> <li>- La seva funció és la de conductor i coordinador.</li> <li>- Ha d'afavorir que els alumnes es qüestionin a cada moment els passos que fan.</li> </ul>

## 62.FITXA; MORATÓ, RIZO I CUTILLAS (2005)

<b>Registre</b>	<b>Morató</b> , Josefa; <b>Rizo</b> , Magdalena; <b>Cutillas</b> , Vicente (2005). <i>¡Sócorro! ¡me toca dar teatro! Una propuesta didáctica para dramatización y teatro en la enseñanza</i> . Archidona: Aljibe.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	198
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	CEJFE, MAE, RS.
<b>Índex</b>	¿Cómo surgió la idea? 1. Un poco de teoría. 2. Mucha práctica. 3. El resultado: nuestras obras originales.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activitats de dramatització generalment comporten la realització d'un projecte expressiu comú, la qual cosa suposa que els alumnes comparteixen idees, actituds i sentiments i acomoden els seus punts de vista a les noves experiències del grup, gaudint amb els descobriments que fan.</li> <li>- Contribueixen de forma específica al desenvolupament de la capacitat de socialització i a la creació de nous hàbits d'organització i cooperació mútua.</li> <li>- Els alumnes són capaços de generar idees però sense l'ajuda de l'adult no saben ni concretar-les ni dur-les a la pràctica.</li> <li>- No saben donar vida a allò que s'aprenen de memòria.</li> <li>- Tenen problemes de ritme i no saben intervenir amb naturalitat.</li> <li>- L'aprenentatge de nous rols permet desenvolupar la capacitat d'observació de la pròpia conducta i de la dels altres, així com les capacitats de comunicació i les habilitats socials.</li> <li>- A través de la dramatització i el teatre, es poden treballar temes transversals i es pot potenciar el treball per tasques. La seva condició holística serveix per posar en pràctica la interdisciplinarietat, el treball cooperatiu per grups i per prestar una veritable atenció a la diversitat.</li> <li>- La finalitat de la matèria no és formar professionals del teatre, sinó construir un procés d'aprenentatge de l'expressió dramàtica, la comunicació grupal i la creació a través del joc grupal.</li> <li>- L'objectiu final és ser més feliç.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les fases del procés són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'escriptura del text.</li> <li>. La dramatització del text.</li> <li>. L'espectacle.</li> <li>. Disseny del programa de mà i del cartell.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una sessió amb tots els exercicis inclou:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desinhibició.</li> <li>. Relaxació.</li> <li>. Acció.</li> <li>. Reflexió.</li> <li>. Treball de taula</li> </ul> </li> <li>- Cal treballar molt l'espai dramàtic, les entrades i sortides del personatges, les parts de l'escenari i el pànic escènic, així com l'acostament al pros-ceni.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>Teatre de text.</p>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En general, el professor no té (si no és per voluntat pròpia) una formació suficient per impartir la matèria.</li> <li>- Ha de partir de les motivacions i exigències de l'alumnat.</li> <li>- Ha de jugar el paper de animador, coordinador, corrector.</li> <li>- Com que el projecte no és excloent sinó integrador, ha d'implicar tot l'alumnat en el procés.</li> <li>- L'avaluació l'han de fer per una banda els alumnes i, per l'altra, els espectadors.</li> <li>- Els alumnes han de respondre les preguntes següents:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. T'ha interessat el tema de l'obra?</li> <li>. Creus que s'han valorat les teves aportacions?</li> <li>. Penses que l'obra és un reflex de tot el que hem treballat a classe per a la redacció del text?</li> <li>. Has participat en els debats quan es preparava l'obra?</li> <li>. Has recolzat sempre els teus companys?</li> <li>. Has tingut en compte que l'important era el grup i no tu?</li> <li>. Ha resultat convincent la teva actuació?</li> <li>. Et sents satisfet de la teva dicció del text?</li> <li>. Et sents satisfet de la teva memorització del text?</li> <li>. Milloraries el vestuari?</li> <li>. Milloraries el decorat?</li> <li>. Creus que s'han aconseguit els objectius que ens havíem plantejat?</li> <li>. Creus que has aconseguit caracteritzar bé el teu personatge?</li> </ul> </li> <li>- Els espectadors han de qualificar el ítems següents:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. L'obra ha resultat a) molt divertida. b) divertida sense passar-se. c) m'ha deixat indiferent. d) ha sigut una pallissa insuportable.</li> <li>. Creu que els actors han representat bé els seus papers?</li> <li>. Quin moment de l'obra li ha agradat més? I el que menys?</li> <li>. Considera adequat el decorat?</li> </ul> </li> </ul>

## 63.FITXA: MOTOS (1996)

<b>Registre</b>	<b>Motos</b> , Tomás (1996). La dramatització en els dissenys curriculars. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martínez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), <i>Teatre en l'educació</i> (pp. 25-36). Alzira: Bromera.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	11
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB.
<b>Índex</b>	1. ¿Teatre, dramatització o expressió dinàmica? 2. Dramatització i curriculum. 3. Formació del professorat, <i>conditio sine quan non</i> per al desenvolupament de la Dramatització. 4. Conclusió.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diferència entre dramatització i teatre s'expressa en les següents oposicions: <i>procés versus producte, persona versus mètode, drama versus espectacle</i>, entenent per drama el desenvolupament integral i la comunicació interpersonal. En educació, teatre i dramatització no són la mateixa cosa.</li> <li>- Existeix una gran confusió terminològica i conceptual perquè sota l'etiqueta de dramatització s'inclouen tant tècniques de psicoteràpia i de dinàmica de grup com activitats creatives i de solució de problemes.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formació inicial dels professors en tècniques dramàtiques és mínima, per la qual cosa són molt pocs els ensenyants amb capacitat, tant en el pla teòric com en el didàctic i pràctic.</li> <li>- L'autoformació és el model predominant. Fins ara, s'ha basat en el voluntarisme i s'ha realitzat a costa del temps lliure dels professors i, en moltes ocasions, lluny de les vies institucionals.</li> </ul>

## 64.FITXA; MOTOS, NAVARRO, PALANCA I TEJEDO (1998)

<b>Registre</b>	<b>Motos</b> , Tomás; <b>Navarro</b> , Antoni; <b>Palanca</b> , Xema; <b>Tejedo</b> , Francesc (1998). <i>Taller de dramatització teatre</i> . Alzira: Bromera.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	159 (vol. 1, llibre), 80 (vol. 2, quadern d'activitats)
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	2001 (Versió castellana sota el títol de <i>El taller de teatro</i> . Barcelona: Octaedro)
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URL, UVic (edició original); BC, CEJFE, MAE, RS, URV (edició castellana)
<b>Índex</b>	Deu unitats didàctiques segons l'estructura de continguts següent: 1. Història de l'espectacle. 2. Expressió i comunicació (Posem-nos en marxa, Sensibilització, Creativitat corporal, Jocs de veu). 3. Teatralització. 4. Retroacció i avaluació. 5. Llenguatge teatral.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre és un lloc privilegiat per a la reflexió i el diàleg, una eina que ajudarà l'alumne a conèixer-se millor, a progressar en la seva sensibilització artística i a relacionar-se amb la gent d'una manera diferent.</li> <li>- El Taller de dramatització-teatre no pretén convertir l'alumne en un actor o una actriu, sinó provocar en ell l'interès per l'art dramàtic, no tant en els seus aspectes teòrics com en la seva pràctica.</li> <li>- L'art dramàtic engloba i serveix de vehicle a les altres expressions artístiques.</li> <li>- Pot contribuir a la formació científica i humana en la mesura que transmet els seus sabers, el seu saber fer i la passió i el plaer de saber ser.</li> <li>- La teatralització consisteix a dotar d'estructura dramàtica qualsevol tipus de text que pugui ser representat.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal un vestuari i un calçat còmodes que permetin tota mena de moviments. L'ideal és treballar descalços (queden descartades botes o sabates amb tacons pronunciats).</li> <li>- És convenient que el col·lectiu es faci el seu bagul del teatre a partir de material en desús aportat entre tots.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	Improvisació. Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	A diferència de l'avaluació tradicional, cal valorar amb models d'avaluació creatius: <ul style="list-style-type: none"> <li>. la participació,</li> <li>. la implicació en els projectes col·lectius,</li> <li>. l'adquisició de recursos expressius i la seva utilització en contextos nous,</li> <li>. la integració grupal,</li> <li>. la satisfacció experimentada pels participants en el treball fet,</li> </ul>



	<p>. el desenvolupament de l'alumnat, i no només el resultat final.</p> <p>Cal que hi hagi retroacció, instrument d'avaluació mitjançant el qual l'alumnat pot valorar, per escrit o amb altres formes d'expressió, l'interès que li suscita el procés de treball i el seu grau de participació.</p> <p>Quan es presenten improvisacions o creacions dramàtiques, es pot demanar als qui observen que ens donin la seva opinió com espectadors.</p> <p>De cara a l'avaluació, és convenient que tant el professor com l'alumne tinguin un quadre d'avaluació normativa que reculli els diferents elements que cal observar durant tot el procés.</p>
--	--

## 65.FITXA: MOTOS I TEJEDO (1987)

<b>Registre</b>	<b>Motos</b> , Tomás; <b>Tejedo</b> , Francisco (1987). <i>Prácticas de dramatización</i> . Madrid: J. García Verdugo.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	364
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1996, 1999, 2007
<b>Presència al CCUC</b>	BC, MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UPF, URL, UVic.
<b>Índex</b>	<b>1. Conceptos y Metodología de la Dramatización.</b> 1.1. Dramatización. 1.1.1. Elementos del esquema dramático. 1.1.2. La dramatización como proceso. 1.2. Juego dramático. 1.3. Expresión libre. Juego d'expressió. 1.4. Improvisación. 1.5. El papel del animador en la dramatización. <b>2. Prácticas de dramatización.</b> 2.1. Los ejercicios. 2.1.1 Pautas de redacción. 2.1.2. Criterios de ordenación. 2.2. Contenido general. 2.3. Estructura de las lecciones. 2.4. Les sesiones de trabajo. <b>3. Veinte lecciones.</b>
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatització equival a teatralització en el sentit de dotar d'estructura dramàtica alguna cosa que en principi no la té, és a dir, donar forma i condicions dramàtiques (diàlegs, conflicte entre els personatges, dinàmica de l'acció).</li> <li>- Dramatitzar és crear una estructura teatral a partir d'un poema, relat, fragment narratiu, notícies de premsa, etc., modificant la forma originària d'aquests texts i adaptant-los a les peculiaritats de l'esquema dramàtic.</li> <li>- Les diferències entre Dramatització i teatre són: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La dramatització és un procés de creació on és fonamental utilitzar tècniques teatrals com recolzament lúdic, pedagògic o didàctic. Al teatre, allò que realment preocupa és l'efectivitat de l'espectacle, de vegades, l'acabat estètic-artístic altres vegades, i les dues coses en molts casos.</li> <li>b) En la Dramatització, els rols actor-espectador són fàcilment intercanviables i en determinats moments tothom pot adoptar el paper d'actor i espectador alhora. Al teatre, això només passa als assaigs, és a dir, en el moment de la creació de l'espectacle.</li> <li>c) Al teatre hi ha una fase de selecció d'elements i una fase posterior d'eliminació de tot allò que no és útil per a l'acabat final de la creació. La Dramatització mai no s'ha de preocupar per eliminar res en funció d'un hipotètic acabat per a una representació posterior perquè la representació no existeix.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El procés de dramatització es concreta en els passos següents: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jocs. 1.1. Joc inicial per aconseguir la posada a punt corporal, el desbloqueig i la desinhibició personal. 1.2. Joc relacionat amb el</li> </ol> </li> </ul>

	<p>contingut de la intenció prèvia. 2. Aproximació a la intenció prèvia. 2.1. Elements desencadenants de la Dramatització. 2.2. Comentari de la intenció prèvia: aproximació al seu significat. 3. Propostes de Dramatització. 3.1. Creació d'una estructura dramàtica a partir de la lectura realitzada de la intenció prèvia (gairebé sempre un text). 3.2. Determinació dels mitjans d'expressió que cal utilitzar per realitzar la Dramatització. Propostes concretes. 3.3. Improvisacions sobre les propostes. 4. Selecció de propostes. 5. Dramatització definitiva. 6. Comentari.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les sessions de treball tenen una duració distinta segons els seus destinataris: 3 h. per a grups de teatre, actors, professors; 2 h. per a grups amateurs, grups de teatre escolar, assignatures i activitats extralectives, etc.; 1 h. per a alumnes d'Educació Primària i ESO, sempre que no sigui possible fer sessions de 2 h.</li> <li>- Cada sessió comprèn una vintena d'exercicis, dividits en 6 fases (preliminars, sensibilització, tècnica i creativitat corporal, jocs de veu, improvisació, dramatització) i seguits d'un comentari o d'una avaluació.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació. Posa a prova cadascuna de les propostes. Es fonamenta en l'espontaneïtat i l'enginy dels participants. És una tècnica d'investigació, un mètode de treball que té com a finalitat portar des de l'expressió a la creació. Seguint Enrique Buenaventura, la millor manera de fer improvisació és l'analogia (relació de semblança entre dues o més coses), que permet transcendir l'anècdota concreta i l'estímul que havia provocat l'actuació.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És alhora animador, monitor, líder i professor: no ha d'ensenyar, sinó mobilitzar, comprometre, motivar, animar. La seva tasca consisteix a:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Induir al coneixement: aprèn ensenyant i estimula l'expressió.</li> <li>b) Desenvolupar la iniciativa personal, atès que és un element provocador, desencadenant, catalitzador.</li> <li>c) Animar els participants a expressar les seves idees amb absoluta llibertat; escolta i rep les proposicions i les reaccions espontànies del grup; respecta la intimitat i les propostes creatives.</li> <li>d) Orientar, no imposar: coordina a partir de regles preestablertes i orienta sobre bases tècniques concretes.</li> <li>e) Mantenir una relació oberta, atenta, intuïtiva.</li> <li>f) Planificar amb el grup l'assoliment dels objectius comuns.</li> <li>g) Mantenir una actitud flexible, divergent, creadora.</li> <li>h) No tenir una seguretat total en el mètode, posseeix voluntat de modificació, d'experimentació.</li> <li>i) Avaluar amb el grup.</li> </ol> </li> </ul>

## 66.FITXA: MUÑOZ HIDALGO (1994)

<b>Registre</b>	<b>Muñoz Hidalgo</b> , Manuel (1994). <i>El Teatro en la escuela para maestros</i> . Madrid: Escuela Española.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	130
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, UAB, UB, UdG, UJI.
<b>Índex</b>	Introducción. Objetivos globales. I. 1.1. El teatro: conocimiento del género. 1.2. El teatro en los currículos de Educación Primaria. Relación con el área de expresión. 1.3. El teatro y la escuela. Métodos. 1.4. Teatro y educación. Los símbolos. 1.5. El montaje teatral. II. 2.1. Esquema práctico para realizar una dramatización. 2.2. El lenguaje corporal y el juego dramático en el desarrollo curricular de la Educación Primaria. 2.3. “Fantasía de cartón” (Ejercicios de teatro en verso para niños y niñas de cuatro a seis años) [...].
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dramatització ha de formar, capacitar i preparar l'individu a través de camins ja experimentats per fomentar hàbits de disciplina i conformitat social.</li> <li>- La dramatització combina els elements del gest corporal [sic], la veu, l'espai i el temps escènics. L'educació dramàtica contribueix a la reconstitució per part dels nens i de les nenes dels continguts de la seva experiència, del seu pensament i de la seva imaginació.</li> <li>- El teatre és “el único género literario más directo y comunicativo que es aceptado por los niños-as” [sic].</li> <li>- El joc dramàtic és un instrument de treball en grup i d'exercici individual artístic. En ser globalitzador de totes les àrees artístiques, desenvolupa el potencial d'imaginació quotidiana i la creativitat, resol i crea conflictes personals i de grup. Crea relacions socials, reforça el concepte de pertinença al grup, de cooperació, de tolerància, d'igualtat i d'abnegació i facilita l'ensinistrament a la gestualitat, l'espontaneïtat, la desinhibició, així com la pròpia personalitat i el caràcter.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<p>El procés que cal seguir és:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llegir, contar i explicar el text o guió de l'obra triada, despertant l'interès i la curiositat.</li> <li>2. Dibuixar a la pissarra el decorat, el vestuari i tot allò que serveixi per mantenir la participació dels nens, etc.</li> <li>3. Dialogar sobre els personatges, les seves característiques, fent que tothom expressi els seu judicis sobre els seus comportaments i preguntant-los com haurien actuat ells en les mateixes circumstàncies.</li> <li>4. Segons el Cicle, fer petites proves d'imitació dels personatges per triar els intèrprets, de manera que tothom participi en la selecció i</li> </ol>

	<p>que el repartiment sigui equitatiu i igualitari, explicant que la importància d'un paper depèn del treball, de l'entusiasme i de la dedicació de qui l'interpreta. En darrer terme, el repartiment es pot fer per sorteig o triant els nens la protagonista i les nenes el protagonista.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Fer una primera representació a l'aula amb indicacions sobre el decorat i l'espai escènic fent que, després, els alumnes descriguin a la seva manera aquesta representació.</li> <li>6. Iniciar un diàleg a fi de desenvolupar la comprensió del text i l'expressió oral, l'enriquiment del vocabulari, la comprensió de les estructures sintàctiques, temporals i espacials i la capacitat de simbolització a través de disfresses i ornaments.</li> </ol> <p>7/8 Posar en marxa la realització de decorats, vestuari i ambientació segons el disseny fet pels alumnes amb elements en desús i amb col·laboració del professorat de Plàstica.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Després de l'assaig corresponent, col·locar els decorats.</li> <li>10. Il·luminar de forma senzilla i sense riscos per al alumnes.</li> <li>11. Caracteritzar els actors amb maquillatges elementals.</li> <li>12. L'endemà, fer a classe un comentari reflexiu, participatiu i crític sobre la representació entre alumnes, familiars i públic.</li> </ol>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>- Teatre de text.</p>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<p>Al primer cicle de Primària, el mestre ha d'ensenyar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar, per ordre i criteri de selecció, la relació d'arguments o temes a jugar.</li> <li>- Triar-los individualment "una sola vez" [sic].</li> <li>- Estudiar el tema amb precisió i detall.</li> <li>- Fer el repartiment.</li> <li>- Preparar el muntatge.</li> <li>- Disfressar-se.</li> <li>- Respectar l'inici del joc ordenat per l'educador.</li> <li>- Intervenir i participar col·lectivament.</li> <li>- Viure el personatge mentre duri el joc.</li> <li>- Respectar el final del joc.</li> <li>- Fer una presa de contacte avaluativa a la classe següent.</li> </ul> <p>Al cicles 2on i 3er, a més a més, ha d'ensenyar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fer grups de treball amb un màxim de sis components.</li> <li>- Assajar.</li> <li>- Triar l'ordre de realització de les petites obres.</li> <li>- Fer el muntatge.</li> <li>- Interpretar.</li> <li>- Intervenir a través del joc com espectador i esperar el moment d'actuar.</li> <li>- Jutjar i criticar la resta de companys.</li> </ul> <p>Escriure "la diferente acción dramàtica" [sic].</p>

## 67.FITXA: PARULA DE LÓPEZ (1977)

<b>Registre</b>	<b>Parula de López Ganivet, Beatriz (1977).</b> <i>El juego teatral en la escuela.</i> Buenos Aires: Guadalupe.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	79
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UdL
<b>Índex</b>	0. Introducción. El juego teatral en la escuela. 1. El teatro y el juego. Importancia del juego. Qué es el teatro para el niño. Cómo cumple con los objetivos la tearea que sugerimos. Adevertencia importante: no caer en psicodrama. Graduación de la actividad lúdica teatral. Tipos de temas según la maduración. 2. Primer paso: hablemos con el niño. Comienza el juego teatral: mímica. Cinco ejemplos para elaborar. 3. De la mímica a la expresión oral. Oficios y profesiones. Intereses de la edad. Cinco ejemplos para elaborar. 4. Motivaciones a través de músicas y artes plásticas. 5. Motivación a través de palabras, oraciones sugerentes, escenas sin finalizar. 6. Motivaciones a partir de anécdotas inconclusas. 7. Motivación sobre ideas, cosas, elementos, abstracciones, etc. 8. Motivaciones a través de obras literarias. 9. El niño aprende a montar una obra. Las fiestas escolares, fechas especiales y de fin de curso. 10. Pausa para el docente. Historia del teatro. Palabras finales.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfront del teatre escolar tradicional (que promou el nen 'estrella', intensifica en el nen automarginat la sensació de soledat i aïllament, inhibeix l'espontaneïtat i només està al servei de determinades celebracions per a un públic aliè a la formació escolar), proposem el joc teatral lliure i espontani, nascut en el si d'una classe integrada amb un mínim de regles integrades determinades pel grup i el seu guia que porti el nen a un desenvolupament de les facultats individuals, al coneixement del valor del treball col·lectiu i a un enriquiment que quedí inclòs en les altres tasques d'aprenentatge i maduració que es dicten a l'escola.</li> <li>- Els objectius immediats del joc teatral són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolupar el poder creatiu del nen.</li> <li>. Permetre-li una major evolució individual mitjançant l'assoliment de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) la projecció imaginativa; b) la comprensió del seu món afectiu i volitiu; c) l'expansió de la seva esfera intel·lectual; d) la millor utilització de valors expressius: llenguatge oral i mímic; e) el coneixement de l'esquema corporal; f) l'acceptació dels seus límits i del valor del grup; g) l'ampliació d'aquests límits.</li> </ul> </li> <li>. Acostar-lo d'una manera més directa i vital al patrimoni cultural que rep en herència.</li> </ul> </li> </ul>

	<p>. Projectar en l'àmbit escolar els mòduls i suggeriments que rep a partir de la seva activitat teatral per tal d'integrar-la en altres esferes del coneixement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectiu mediat és capacitar el nen com espectador en la mesura que desenvolupa el seu esperit crític.</li> <li>- El primer pas és exercitar-se en la mímica. El segon és l'expressió oral. El darrer, és aprendre a muntar una obra.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guia, àrbitre.</li> <li>- No caure en el psicodrama. El mestre no és un terapeuta.</li> <li>- El docent no ha de saber ni psicodrama, ni expressió corporal, ni art dramàtic, ni d'història del teatre. Ara bé, com més gran sigui el seu cabal cognoscitiu en tots els àmbits més grans seran les seves possibilitats pedagògiques.</li> <li>- L'únic que fa el mestre és proposar un joc amb implicacions recreatives, formatives, expressives. I res més.</li> </ul>

## 68.FITXA: PASSATORE I DESTEFANIS (1975)

<b>Registre</b>	<b>Passatore, Franco; Destefanis, Silvio (1975).</b> <i>Teatro/Juego/Vida con valentía</i> . A: G. Bartolucci (ed.), <i>El teatro de los niños</i> (pp. 65-114). Barcelona: Fontanella.
<b>Edició original</b>	<i>Il teatro dei ragazzi, 1972</i> . Florència : Guaraldi
<b>Pàgines</b>	48
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1982
<b>Presència al CCUC</b>	BC, CLR, DE, MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URL, URV, UViC.
<b>Índex</b>	
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dins la perspectiva de la introducció del teatre a l'escola, assoleixen una importància fonamental els conceptes de globalitat de la lliure expressió en la vida escolar, d'actitud lúdica permanent com possibilitat de projecció de la realitat.</li> <li>- Les tècniques aplicables al teatre de nens han de ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Alliberadores</i>, destinades a afavorir en el nen l'alliberament de la seva emotivitat.</li> <li>b) <i>Socialitzadores</i>, destinades a canalitzar l'agressivitat del nen en funció socialitzant, estimulant en ell la necessitat de treballar en col·laboració.</li> <li>c) <i>Descondicionants</i>, destinades a destruir els estereotips creats per la cultura i el conformisme.</li> <li>d) <i>De successió lògica</i>, destinades a predisposar a la utilització dels instruments de manera ordenada, conseqüent i referida al moment lògic, creatiu i operatiu, a fi d'afavorir la marxa de la feina de la classe de manera autosuficient; en tècnica és igualment important l'<i>element sorpresa</i>, que permet mantenir l'interès del nen en les fases del joc que encara no ha practicat.</li> <li>e) <i>Transformadores de l'objecte</i>, destinades a desenvolupar la capacitat d'adaptació a la realitat i als objectes en relació amb les distintes solucions inventades.</li> <li>f) <i>De concentració</i>, a través d'exercicis rítmics, sonors, mímic i sensorials, utilitzant intervencions d'estímul analògic, inductiu, imaginatiu.</li> <li>g) <i>De participació i de comunicació</i>, de tal manera que la representació no es converteixi en la consecució d'un resultat artístic (com, per exemple felicitar els pares a la festa de Nadal), sinó en la instauració del mitjà més adequat del moment de la comunicació tenint en compte els seus destinataris.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competència</b>	



**69.FITXA: PASSATORE, DESTEFANIS, FONTANA I DE LUCIS  
(1976)**

<b>Registre</b>	<b>Passatore, Franco; Destefanis, Silvio; Fontana, Ave; De Lucis, Flavia</b> (1976). <i>Yo soy el árbol (tú el caballo)</i> . Barcelona: Avance.
<b>Edició original</b>	<i>Io era l'albero (tu il cavallo)</i> , 1972. Rimini: Guaraldi.
<b>Pàgines</b>	231
<b>Il·lustracions</b>	No
<b>Reedicions</b>	1984, 1985.
<b>Presència al CCUC</b>	BC, RS, UB, UdG, UdL, UJI, UPF, URL, URV.
<b>Índex</b>	1. La premisa: un teatro realizado en la escuela para una vida entendida como teatro. 2. Primer período: de Turín a Fontanellato. 3. La teoría: 1971 / Cursillo MCE en Champorcher. 4. La síntesis sonora: algunos lo quisieran distinto. 5. La fiesta de despedida: el circo improvisado. 6. El programa: la opción de dos equipos. 7, 8, 9, 10. Actividades. 11. El trabajo de documentación: escuela-fiesta-moderna. 12. Hoy: experimentos, conclusiones y perspectivas. 13. Apéndices.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La nostra manera de fer teatre: sense autor ni director, sense espectadors ni papers fixs, sense apuntador, entrades, horari, contractes, sindicats; únicament teatre, Teatre-Joc-Vida, una proposta per fer permanent i espontani el propi teatre de la vida.</li> <li>- El nen és el protagonista ideal del lliure, creatiu i revolucionari joc teatral, d'un teatre representat a l'escola per una vida entesa com a teatre.</li> <li>- El concepte d'expressió lliure no és un fet limitat a l'àmbit escolar, sinó que s'ha d'entendre com una globalitat pedagògica, com una possible alternativa a la cultura i com una possibilitat d'enderrocament del sistema.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	- Mímica.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- Els instruments que oferim al mestre <sup>149</sup> són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Humans: el raonament amb el mestre és, alhora, una relació amb l'adult.</li> <li>. Demostratius: la festa teatral en què impliquem els seus alumnes</li> </ul>

<sup>149</sup> Passatore es refereix al document elaborat pel Moviment de Cooperació Educativa (Champocer, 1971)

	<p>ofereix noves possibilitats educatives als menys culturitzats des del punt de vista escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Tècnics: l'aplicació de tècniques de lliure expressió pot enriquir la seva recerca en sentit pedagògic.</li> <li>. Emotius: el clima d'alliberament de la festa teatral que se li proposa rehabilita la seva feina com educador en una perspectiva gratificant per a ell i per al nen.</li> <li>. Polítics: l'escola concebuda com a festa refusa el xantatge de l'organització capitalista basat en l'explotació del treball.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El docent és un animador, o sigui, aquell que es posa al servei d'una comunitat per estimular una problemàtica interna despertant la creativitat de cada individu perquè prengui consciència de les exigències sorgides d'aquesta problemàtica i s'organitzi per expressar-les. En la mesura que la creativitat no és sistema, l'animador de creativitat ha de rebutjar creativament el sistema, actuant sobre els punts clau que el faran saltar i refusant els aspectes jeràrquics i d'especialització del seu treball, no el treball mateix.</li> <li>- Animar no consisteix a deixar fer el que es vulgui, sinó a fer néixer l'exigència de la comunicació en una situació col·lectiva.</li> <li>- L'animador disposa de dues tècniques:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Tècnica d'apropament: es tracta de fer que la comunitat compregui immediatament la disponibilitat de l'animador i el seu refús al paper tradicional de l'ensenyant. S'ha de presentar de manera comunicativa i estimulante.</li> <li>. Tècnica de socialització: destinada a canalitzar l'agressivitat del nen mitjançant funcions socialitzants, aquesta tècnica ha d'involucrar la col·lectivitat a través d'una proposta més manual que intel·lectual adreçada aparentment a cada nen però que exigeix el treball de tots els altres.</li> </ul> </li> <li>- El mestre ha d'inventar procediments que representaran les diverses maneres de crear una relació col·lectiva en relació a les distintes realitats en les quals existeixen constants de comportament: la lucidesa, la tensió per la creativitat, l'agressivitat i el condicionament.</li> </ul>
--	--

## 70.FITXA: PESSEL (1975)

<b>Registre</b>	<b>Pessel, Alain (1975). <i>Sombras corporales</i>. Barcelona: Vilamala.</b>
<b>Edició original</b>	<i>Ombres corporelles</i> , 1972. París : Fleurus
<b>Pàgines</b>	128
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, UAB, UB, UJI, URL.
<b>Índex</b>	Presentación. 1. Preliminares. 1.1. Local y material. 1.2. Sensibilización y reclutamiento. 1.3. Un primer ensayo. 2. ¿Qué vamos a interpretar? 2.1. Los juegos de puesta en marcha. 2.2. A partir de los textos de autores. 2.3. Inventar interpretaciones. 3. Precisemos la técnica. 3.1. La instalación material. 3.2. Los decorados. 3.3. Los trajes. 3.4. Música y efectos especiales.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les ombres corporals permeten estructurar l'impuls creador del nen a través d'una tècnica precisa.</li> <li>- Els objectius essencials són. <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ajudar a fer una realització en grup.</li> <li>. Establir una comunicació en un camp nou per a tots els nois.</li> <li>. Obrir el seu esperit envers valors immutables malgrat la rapidesa de l'època que vivim.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	[Veure Índex]. ???
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre d'ombres.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 71.FITXA: POVEDA (1995)

<b>Registre</b>	<b>Poveda, Lola (1995).</b> <i>Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.</i> Madrid: Narcea.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	262
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE, UAB, UdL, UJI, UVic
<b>Índex</b>	Introducción. I. La expresión dramática en el inicio cultural del primitivo y del niño. II. El hecho teatral en niños y jóvenes. III. Los medios para la expresión dramática desde el niño. IV. El teatro como materia programada en el proceso de aprendizaje. V. El texto dramático. VI. El teatro interdisciplinar. VII. Una programación de expresión dramática en el contexto educacional. Bibliografía.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expressió dramàtica no és una nova matèria (no canvia ni les estructures existents ni els continguts dels programes, ni la utilització del temps, ni qualsevol altra iniciativa presa pel professor), només és un nou instrument al servei dels professors i dels alumnes per respondre a les necessitats de la situació pedagògica.</li> <li>- La seva finalitat és "provocar" l'alumne per impulsar-lo a descobrir les coses, a observar, a experimentar, a triar, a pensar per ell mateix, a interpretar els fets, a expressar-se, a aplicar els seus coneixements a noves situacions i problemes.</li> <li>- La programació del teatre de nens té quatre nivells: a) contacte amb una motivació que susciti una acció dramàtica. b) creació de símbols. c) joc simbòlic. d) domini progressiu del medi. L'essència de tota programació és considerar l'activitat dramàtica com un joc expressiu, com una situació oberta adaptable a totes les condicions del grup, de l'espai i del temps.</li> <li>- El teatre interdisciplinari pot establir connexions amb altres àrees i els seus continguts (ciències de la naturalesa, ciències socials, educació en la fe). Pel que fa les formes d'expressió, engloba les quatre principals: expressió verbal, expressió matemàtica, expressió dinàmica (educació pel moviment, educació física, esport, educació musical, Dramatització) i expressió plàstica.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació, entesa com expressió espontània d'una visió de la realitat en un moment determinat. Improvisar és una forma d'art i les seves disciplines són les artístiques (espontaneïtat, llibertat, gratuïtat); el producte de la improvisació és la improvisació.</li> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competència</b>	No li cal ni una llarga formació, ni una documentació abundant, sinó només un esperit obert, creatiu, atent al nen, preparat per inventar respostes a les situacions pedagògiques que se li presenten.

## 72.FITXA: POVEDA (1998)

<b>Registre</b>	<b>Poveda, Lola (1998).</b> <i>Teatro oculto</i> . Barcelona: Instituto para el desarrollo integral.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	195
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, URL
<b>Índex</b>	Introducción. 1. El teatro oculto en el sistema educacional. 1.1. Interpretación y técnica. 1.2. El teatro: sistema abierto en educación. 1.3. Proximidad de los objetivos. 1.4. Libertad. 1.5. Creatividad. 1.6. Socialización. 1.7. Claves del momento teatral actual en el teatro para adultos y su repercusión en el teatro de y para niños y jóvenes. 1.8. Razón-espontaneidad. 1.9. Conciencia emocional. 1.10. Austeridad formal. 1.11. El actor: centro del hecho teatral. 1.12. El fenómeno colectivo. 2. El teatro oculto en terapia. 2.3. El niño en el juego dramático.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic és una exteriorització espontània, un lliurament total i una tècnica de l'art de la màscara i de la improvisació que constitueix un element important d'educació en els nens i els joves. L'experiència dramàtica afavoreix el procés educatiu en la mesura que en el seu teatre el nen exerceix les seves projeccions peculiars, es descarrega de tensions, assisteix a un seguit d'esdeveniments que endopersonalitza i s'exercita en diverses expressions vivencials que, si són responsablement dirigides, poden ser altament pedagògiques.</li> <li>- Aquestes tècniques poden donar al nen una experiència de les altres arts i fer viu l'ensenyament d'altres matèries.</li> <li>- La infiltració del teatre en l'educació pot produir-se en qualsevol sistema educatiu, però tindrà una ressonància major en una pedagogia activa basada en l'espontaneïtat, l'activitat, la creativitat, la socialització, etc.</li> <li>- A través del joc dramàtic es posa de manifest la capacitat d'elaboració, el coneixement psicofísic que el nen o l'adolescent té d'ell mateix, les seves inhibicions, l'estadi del seu llenguatge expressiu, corporal i verbal, la seva capacitat d'integració social, etc.</li> <li>- A través de la llibertat i l'espontaneïtat, el teatre deixa de ser representació per convertir-se en vivència, en joc dramàtic, en festa o en denúncia.</li> <li>- El teatre i l'educació actuals [1998] caminen en el mateix sentit, apropant-se a la vida, tal com queda reflectit en el quadre següent:</li> </ul>

	<b>Teatre</b>	<b>Educació</b>
	Simplicitat formal: eliminació d'elements superflus.	Retorn a la natura i a les formes naturals de vida.
	Ruptura de l'escenari tancat.	Escola oberta.
	“El teatre és el carrer”	“L'escola és la vida”.
	L'actor, centre del fet teatral.	El nen, centre de l'activitat educativa.
	El cos i la veu a la base de la interpretació.	Psicomotricitat i llenguatge a la base de l'educació.
	Obra oberta col·lectiva.	Mètode obert. Team-Teaching.
	Organicitat.	Globalització. Interdisciplinarietat.
	El procés abans que l'espectacle.	L'evolució abans que el resultat.
	L'acció abans que el contingut.	L'activitat abans que la instrucció.
	Recreació de texts i muntatges.	Descobriments personals de les experiències.
	Selectivitat amb el text establert.	Disminució de la memorització de continguts.
	Autocrítica.	Autoevaluació.
	Improvisació: teatre del moment.	Descobriments: experiències irrepetibles.
	Joc escènic.	Joc dramàtic.
	Tècniques auxiliars terapèutiques.	Orientació escolar.
	Participació.	Participació.
	Relació lineal: autor-director-actor-públic.	Relació lineal: director-claustre, alumnes, pares.
	Escola actoral.	Cooperativa actoral.
	No hi ha actors ‘consagrats’.	Educació permanent
	- Hi ha tres notes del psiquisme infantil especialment valuoses en relació amb el fenomen dramàtic desenvolupat per joc: la senzillesa de l'estructura de la personalitat del nen, la seva receptivitat i la seva capacitat d'identificació, variable segons l'edat.	
<b>Proposicions pràctiques</b>	- Per desenvolupar el sentit de la llibertat (espontaneïtat, autonomia, alliberament): <ul style="list-style-type: none"> <li>. Exercicis de desinhibició.</li> <li>. Jocs de lliure expressió.</li> </ul> - Per desenvolupar la creativitat (fluïdesa, flexibilitat, originalitat):	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Exercicis d'associació de paraules o de justificació d'actituds corporals.</li> <li>. Jocs de sons.</li> <li>. Jocs amb objectes.</li> <li>. Jocs amb motivació: "què passaria si...?".</li> <li>. Invenció de nous usos i resultats sobre objectes i situacions quotidianes.</li> <li>. Projectes d'improvisació o activitats desenvolupades lliurement pels alumnes.</li> <li>- Per desenvolupar la socialització (personalització, participació, compromís):             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Propostes col·lectives dels exercicis individuals.</li> <li>. Integració al grup dels projectes personals.</li> <li>. Jocs de diàlegs.</li> <li>. Intercanvi de rols.</li> <li>. Adaptació d'obres a nous contextos.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Teatre document com a creació col·lectiva.</li> <li>. Accions al carrer.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un professor conscient i coherent amb el seu petit grup d'alumnes pot tenir més impacte que moltes programacions i congressos.</li> <li>- La funció de l'educador és subsidiària: es basa en la no directivitat i en la capacitat de projectar conjuntament amb el nen.</li> <li>- El veritable educador és aquell que, en comptes d'entestar-se a portar els joves a les seves posicions, es compromet a ajudar-los a trobar el seu camí posant a la seva disposició totes les riqueses i adquisicions de la humanitat amb un respecte infinit envers la seva pròpia llibertat.</li> </ul>

## 73.FITXA: PUIG (1974)

<b>Registre</b>	<b>Puig</b> , Antoni (1974). <i>Taller de dramatització. Iniciación al lenguaje teatral. 8º curso de Enseñanza General Básica</i> . Barcelona: Vicens Vives.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	112
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UB, UdL, URL, URV, UViC.
<b>Índex</b>	Objetivo. Bibliografía. Prólogo. 1. Uso y función de las técnicas dramáticas. 1.1. Análisis del hecho dramático. 1.2. Hecho dramático y educación. 1.2.1. La escuela como situación educativa. 1.2.2. Características del hecho dramático. 1.3. Juego dramático y teatro. 1.3.1. Juego dramático simbólico. 1.3.2. Teatro para chicos de 14 años. 1.4. Taller de historia del teatro. 1.5. Tres constantes dramáticas. 1.6. Los oficios teatrales. 1.6.1. Los chicos como actores. 1.6.2. El maestro como director. 1.6.3. Los técnicos. 1.6.4. El autor y el texto. 1.7. La recreación de un texto histórico. 1.7.1. El texto. 1.7.2. El espectáculo. 1.7.3. Nuestra escenografía. 1.7.4. Elemento económico. 1.7.5. La irrepitibilidad de un montaje. 1.8. La creación de textos. La improvisación. 2. Las formas dramáticas. Introducción. 2.1. El teatro griego [...]. 2.2. Teatro medieval [...]. 2.3. Teatro del renacimiento [...]. 2.4. Molière, un clásico divertido [...]. 2.5. Comedia de magia [...]. 2.6. Información sobre el teatro épico. 2.7. Hacer teatro, hoy. 2.7.1. Información: Teatro y nueva sensibilidad. 2.7.2. El teatro es posible. 2.7.3. Propuestas: Conexión con gente de teatro. 2.7.4. Improvisación.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ens acostem al teatre no perquè pretenguem la preparació d'un bon públic del futur, sinó per descobrir la importància de l'experiència humana que aporta la preparació d'un muntatge.</li> <li>- En aquest mètode, l'actor és alhora autor i intèrpret i per això el text juga un paper diferent al que té en el teatre convencional.</li> <li>- El nostre teatre vol ser una <b>representació</b> de l'experiència humana, és a dir, un fet passat, actual o futur susceptible de ser actualitzat per uns actor i de ser transmès a uns espectadors utilitzant el mitjans tècnics i intel·lectuals necessaris en un temps i un espai delimitats. Com un joc.</li> <li>- L'activitat dramàtica supera el nivell dels instruments usuals en l'ensenyament perquè el teatre és, bàsicament, un vehicle, un mitjà d'autoestudi, d'autoexploració, una possibilitat de progrés en la qual el nen o l'actor té en ell mateix el camp de treball.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Té per objectius:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Enfrontar el nen amb la pròpia vida i amb les pantalles d'autojustificació amb què solem protegir-nos.</li> <li>. Acostar el nen a la seva autenticitat.</li> <li>. Aportar, dins el seu camp, una metodologia o manera de ser, un aprendre a veure i a viure críticament i a actuar creativament.</li> </ul> </li> <li>- Només demana a l'escola temps, un mínim d'espai i llibertat per investigar.</li> <li>- Els enunciats bàsics que es troben en el substrat del Taller de Dramatització són:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. El fet dramàtic incorpora les persones a situacions actives de presa d'actituds.</li> <li>. El drama es desenvolupa seguint les lleis naturals del grup (que té una personalitat, unes tensions i uns nivells d'informació i creativitat propis).</li> <li>. El drama fa que les actituds aportades per l'obra dramàtica siguin assimilades.</li> <li>. El fet dramàtic és una activitat de l'individu en grup.</li> <li>. En el drama es pressuposa una voluntària suspensió de la incredulitat per tal de poder aconseguir actituds reals en situacions imaginàries.</li> <li>. El drama exigeix que el noi expliciti la seva personalitat a través d'un procés d'espontaneïtat i gratuïtat.</li> <li>. El text de l'autor ens proporciona una intenció prèvia que nosaltres podem modificar. El text és un escrit en clau que ens serveix de trampolí, no de model; és canvia i relatiu, una carta geogràfica amb molts camins. La paraula només és una petita part d'un gran iceberg.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ensenyeu una recepta concreta ni ofereu "un arsenal de mitjans". Més que donar, el que cal és eliminar obstacles.</li> <li>- Feu molts exercicis d'improvisació a partir de jocs físics, vocals i plàstics per potenciar la concentració, la interpretació, la pròpia sensibilitat i els propis signes.</li> <li>- En comptes de fer que l'alumne interpreti un gos, fem que busqui els seus trets canins.</li> <li>- Eviteu els amaneraments.</li> <li>- Feu que cada acció sigui un signe, una acció humana digna.</li> <li>- No us fieu dels trucs interpretatius. Interpreteu i després afegiu-hi els trucs.</li> <li>- 'Estic trist' no s'ha de dir necessàriament amb aire de tristesa.</li> <li>- No il·lustreu les paraules amb gests.</li> <li>- Busqueu el costat desconegut de les coses.</li> <li>- No tingueu pressa. L'aprenentatge és lent.</li> <li>- Assageu l'obra per fragments com si confeccionéssiu un vestit. Després, uniu les parts i proveu el conjunt.</li> <li>- És bo iniciar la sessió amb alguns jocs comuns.</li> <li>- No s'ha de pretendre realitzar un muntatge en un temps rècord.</li> </ul>

<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La improvisació a partir de les línies generals i de la intencionalitat que ens proporciona l'autor o de la idea-força en què ens moguem.</li> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fa de director d'escena i, com a tal, coordina accentuant o disminuint els trets ideològics del text, que normalment tria ell mateix. Explica les seves idees bàsiques, presenta l'obra, dissenya una possible primera interpretació, proporciona el màxim de material (llibres, fotos...) i tria els actors. Classifica objectius, amplia la visió de les situacions, ajuda els nens a trobar la forma més autèntica d'expressar els seu personatge</li> <li>- No ha d'imposar mai la seva forma d'actuar.</li> <li>- Ha d'intentar que el noi es lliuri totalment, integrant totes les seves forces físiques i psíquiques.</li> <li>- Ha de conèixer tècniques de 'posada en escena', de disseny, de maneres de parlar, de moviment en l'espai.</li> <li>- És un animador. Ha de crear un clima de confiança. No és 'qui sap'. Té més experiència, però a l'hora d'interpretar idees i adoptar actituds el seu pes específic ha de ser idèntic al del noi.</li> <li>- Les seves intervencions poden ser: a) a través del llenguatge b) a través del signes que normalment condueixen cap a un terreny ritual. c) participant en l'obra com a actor, cosa que provoca en el grup una sèrie de reaccions i estímuls.</li> <li>- Ha d'exercir l'autocrítica.</li> </ul>

## 74.FITXA: PUG I SERRAT (1972)

<b>Registre</b>	<b>Puig, Antoni; Serrat, Francisco (1972).</b> <i>Música y teatro de taller. Música y dramatización para el 6º curso de enseñanza general.</i> Barcelona: Vicens Vives.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	94
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1972
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UB, UdG, UdL, URL, URV, UVic.
<b>Índex</b>	Presentación. 1. El taller de expresión musical y dramática. 1.1. Un taller experiemental de creación. 1.2. El proceso hacia una expresión creativa. 1.3. El local. 1.4. Los materiales. 1.5. El maestro como animador. 2. Introducción a la expresión corporal. 3. Sugerir el trabajo. 4. El concierto. 5. Teatro de títeres y de sombras. 6. Teatro de taller. 6.1. El juego dramático. 6.2. El niño como actor. 6.3. El animador como director. 6.4. Notas metodológicas. 6.5. El espacio escénico. 6.6. Disfraces-vestuario. 6.7. Sonido. 6.8. Maquillaje. 6.9. Iluminación. 6.10. Bibliografía. 7. Sugerencias para la realización de ejercicios.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aquesta edat [6è d'EGB], ja no podem presentar al nen les coses com si fossin un simple joc, sinó com un treball seriós i, alhora interessant.</li> <li>- El taller ha de tenir les característiques del temps lliure: iniciativa, creativitat i tria personal, activitat lliure, diversió...</li> <li>- D'acord amb Freinet, "qualsevol gest no assolit experimentalment, que la repetició no ha fet passar a l'automatisme, no és altra cosa que una conquesta formal i fictícia que desapareix tal com ha vingut, sense deixar rastres en el comportament i, per tant, no està integrat en el creixement i en la vida".</li> <li>- Per tant, el taller d'expressió ha de ser concebut com un laboratori d'investigació, experimentació i automatització del gest i de la veu partint del tanteig experimental i presidit per la imaginació creativa i constructiva.</li> <li>- L'objectiu és el nen, individualment o en grup, mitjançant el treball en equip, que li proporcioni un camí d'alliberament, de cerca de la seva pròpia personalitat, el descobriment de l'instint creador que porta a dins per tal d'utilitzar-lo com a font de comunicació amb els altres.</li> <li>- El taller laboratori no ha de servir per preparar representacions i festes lúdiques emprant trucs tècnics i falses aparences. Si aquest moment arriba, ha de ser fruit d'un treball seriós i no fingit, un</li> </ul>

	<p>exponent de maduresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre el suggerim a partir d'aquesta edat (abans només sota la forma de joc dramàtic on no hi ha espectadors). El teatre és síntesi perquè ho engloba tot –veu, gest, plàstica...– afegint a aquests elements un nou matís: la comunicació actor-públic en un espai escènic. El teatre a l'escola és un lloc privilegiat de creació global i de comunicació.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ideal és que l'escola disposi d'un taller espaiós destinat a l'experiència musical i dinàmica, amb tocadiscos, discos, magnetòfon, aparell de diapositives, pantalla, etc. Però, si no és així, l'aula es pot convertir en un taller apartant les taules.</li> <li>- L'únic material necessari és la veu i el gest del cos del nen. Els materials més plàstics –llums, decorats, maquillatges, vestuari– només són elements auxiliars de l'expressió, útils si abans el nen ha descobert que porta en ell mateix una interioritat que ens vol comunicar amb llenguatges tals com el teatre i la música amb tota la seva gamma de possibilitats.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de titelles i d'ombres.</li> <li>- El teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No és el de 'director', sinó el de guia que camina amb els nens i els ajuda en els moments difícils fent el mateix camí que ells i optant per una pedagogia activa i deixant-se guiar per la seva creativitat.</li> <li>- Com a animador, ha d'ajudar, observar, sostenir, suggerir, crear un clima favorable, informar i orientar.</li> <li>- No ha d'ensenyar a 'fer coses'. No s'ha dir de mai al nen com ha de representar, com s'ha de moure o com ha de declamar un text.</li> </ul>

## 75.FITXA: RENOULT, RENOULT I VIALARET (1994)

<b>Registre</b>	<b>Renoult</b> , Noëlle; <b>Renoult</b> , Barnard; <b>Vialaret</b> , Corinne (1994). <i>Dramatitzación infantil: expresarse a través del teatro</i> . Madrid: Narcea.
<b>Edició original</b>	<i>S'exprimer par le théâtre</i> , 1986.
<b>Pàgines</b>	126
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1998, 2000.
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URV, UVic.
<b>Índex</b>	Introducción. 1. ¿Qué es el teatro? 1.1. Definiciones: teatro y expresión dramática. 1.2. Noción de espectáculo. 1.3. Las técnicas. 2. Hacer teatro en clase. 2.1. Atreverse a dejar que el teatro entre en clase. 2.2. Hacer teatro con niños y niñas de seis años. 3. Cómo preparar una sesión. 3.1. El lugar. 3.2. El rol del maestro/a. 3.3. El espectáculo. 3.4. Los soportes narrativos. 3.5. Del cuaderno de notas al guión. 3.6. Cómo integrar en las creaciones las diferentes modalidades d'expressió. 3.7. Los personajes. 3.8. Imitación e improvisación. 3.9. Ideas sobre la puesta en escena. 3.10. Algunos trucos prácticos. 4. Cómo montar un espectáculo. 4.1. Progresión. 4.2. Descubrimiento. 4.3. Experimentación. 4.4. Dominio. 5. Un ejemplo de guión. 6. Recursos para la actividad dramática en el aula. 6.1. Teatro y vídeo. 6.2. Teatro y fotografía. 6.3. Teatro y "libro ilustrado". 6.4. Teatro e historieta. 7. Hacia una impregnación cultural.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al servei de l'animació teatral hi trobem les tècniques que s'utilitzen per a la formació de l'actor: a) expressió corporal; b) mímica; c) relaxació; d) expressió oral.</li> <li>- No es tracta d'agregar una nova disciplina escolar, sinó d'integrar l'expressió dramàtica en les matèries que ja s'imparteixen.</li> <li>- La creació d'una obra de teatre proporciona un material que pot explotar-se en nombrosos àmbits: en llenguatge, en activitats manuals, tecnològiques o físiques.</li> <li>- El teatre a l'aula permet al nen amb dificultats escolars abordar una situació nova en la qual no ensopegarà inevitablement amb un fracàs.</li> <li>- El joc dramàtic permet: a) Millorar el coneixement d'un mateix. b) Millorar el coneixement del medi que l'envolta. c) Millorar el coneixement dels altres (socialització). d) Enriquir els mitjans d'expressió, de comunicació. e) Desenvolupar les facultats intel·lectuals.</li> <li>- La interpretació dramàtica practicada a l'aula no s'ha de convertir mai en psicodrama. No ens podem permetre posar els nens en situacions</li> </ul>

	d'actuació que puguin fer sorgir (o esclatar) els seus conflictes, les tensions i les angoixes que nosaltres, els adults, no sabem dominar.
<b>Proposicions pràctiques</b>	- Es pot fer teatre amb una classe de 25 a 30 alumnes: no té perquè ser més difícil que una bona lliçó d'educació física o d'observació.
<b>Modalitats i recursos</b>	- La improvisació. Per evitar crear angoixes en el nen, aquest ha de saber sempre com s'acabarà; el final pot ser prèviament imaginat per ell mateix, però no en el moment de la improvisació, quan s'ha d'implicar en el tot. - Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- És un animador, és a dir, controla, anima, renya, proposa, enriqueix, dóna seguretat, orienta (no diu <i>com</i> s'ha de fer, sinó <i>què</i> s'ha de fer); ha de ser tan actor com els nens. - Li correspon relacionar totes les fonts d'informació (històriques, geogràfiques, etc.) i, sobretot, despertar en el nen el sentit crític "per limitar el perill d'intoxicació". - Demostrar als pares que té imaginació i exigències, que sap realitzar un producte de qualitat.

## 76.FITXA: RODRÍGUEZ (1986)

<b>Registre</b>	<b>Rodríguez</b> , Armonía (1986). <i>Dramatització, activitat lúdica a l'escola</i> . Barcelona: Rosa Sensat.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	52
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, URL, URV.
<b>Índex</b>	Nota preliminar. 1. El teatre dels nens; teatre per als nens. 1.1. Teatre per a nens. 1.2. Teatre de nens. 1.3. El paper de l'adult com a monitor. 1.4. El joc lliure, expressió i creativitat. 1.5. Tècniques expressives. 1.6. Metodologia. 1.7. Espai escènic i de treball. 1.8. Interdisciplina. 2. Experiències. 3. Exercicis de tècniques d'expressió.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'objectiu de la Dramatització és aconseguir una activitat lúdica entre tots els membres d'una classe o nucli de nens per tal de desenvolupar la seva creativitat.</li> <li>- La Dramatització té les següents característiques: a) Té com a marc l'escola o llocs de concentració de nens. b) El nen és el protagonista, el creador. c) La seva pràctica no està concebuda com un espectacle a representar, sinó com una activitat lúdica que desapareix just en el moment en què es realitza. d) Els texts no es memoritzen, sinó que s'improvisen, sempre d'acord amb un guió mínim. e) Permet la incorporació d'altres tècniques expressives com són la música, la dansa, la pintura o les arts plàstiques en general.</li> <li>- Els objectius són: a) apropar el nen al fet teatral des de la seva pròpia participació. b) Potenciar la creativitat i el joc de lliure expressió. c) Propiciar el sentit crític envers la creació i el fenomen comunicatiu. d) Facilitar el descobriment de tècniques expressives en la personalitat de cadascú. e) Integar el propi esquema corporal. f) Descobrir la facultat d'improvisar i la disponibilitat envers els altres. g) Estimular l'espontaneïtat. h) Aprendre a transposar en tècniques determinades, o signes, la intenció mental. i) Aprendre a respectar el treball col·lectiu. j) Educar en les formes artístiques. k) Potenciar la percepció i la sensibilitat. l) Ajudar al descobriment de l'espai-temps. m) Potenciar l'eliminació d'inhibicions i complexos.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els passos a seguir són: a) Invenció d'una història o recreació a partir d'un argument existent. b) Improvisacions parcials sobre cada epígraf de la "relació de fets". c) Improvisació general, lligant cronològicament les improvisacions parcials i detectant els "forats" i les discontinuïtats; d) Repartiment de papers; e) Escenografia i altres</li> </ul>

	<p>elements. f) Repeticions i millorament.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposar d'una aula espaiosa, sense mobles ni tarima que faci d'escenari, que pugui enfosquir-se totalment mitjançant cortines, i amb parets on puguin penjar-se elements escenogràfics. Ha de tenir una dotació de llums (amb possibilitat de dirigir-les cap a diferents punts i amb possibilitat d'encendre-les i apagar-les sectorialment) i 24 cubs (50x50 cms).</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- Improvisació.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tutor d'una classe és el professor més indicat per practicar la Dramatització. Això no descarta la participació d'altres professors i fins i tot la intervenció d'un especialista.</li> <li>- Ha de ser un més en el joc. No pot ser l'observador especialitzat que es mira les propostes dels nens per aprovar-les o desaprovar-les.</li> </ul>



## 77.FITXA: ROGOZINSKI (2001)

<b>Registre</b>	<b>Rogozinski, Viviana (2001).</b> <i>Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación.</i> Buenos Aires: Novedades Educativas.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	159
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UB, UdG.
<b>Índex</b>	Prólogo. Introducción. 1. Definición del títere. 1.1. Algunas diferencias entre el actor y el títere. 1.2. El valor social del títere. 1.3. El títere como elemento de educación, comunicación y juego. 1.4. El títere y la política. 1.5. El títere como técnica expresiva. 2. ¿Por qué títeres en la escuela primaria? 2.1. Lo titiritesco como un conocimiento que se construye. 2.2. El juego, la improvisación y la representación con títeres. 2.3. Recuperación del juego con títeres. 2.4. Reciclando desde el pensamiento. 2.5. El títere como un medio de expresión global. 3. El lenguaje titiritesco. 3.1. Un agitador que no se agita. 3.2. Algunos ejemplos para ejercitar. 3.3. El alma de la cosa. 3.4. Tipos de teatro de títeres. 3.5. La cachiporra como género folclórico. 3.6. Títeres y agresión. 4. El rol docente. 4.1. El docente como coordinador. 4.2. La autonomía como eje fundamental de la tarea. 4.3. Lo pedagógico como límite de lo artístico. 4.5. Tipos de situaciones en clase. 5. Títeres: ¿un medio o un fin en sí mismo? 5.1. Los títeres como medio de expresión dramática. 5.2. Los títeres en los actos escolares. 5.3. Los títeres en campañas escolares. 6. Los personajes [...]. 7. El espacio escénico [...]. 8. La problemática del argumento. 8.1. El repertorio: limitado pero no limitante. 8.2. La dramaturgia. 8.3. Lógica versus imaginación. 8.4. La estructura dramática. 8.5. Concepción de la obra o de las improvisaciones. 9. Actividades titiritescas [...].
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre de titelles té una relació directa amb el pensament animista infantil i, per això mateix, reuneix les condicions per satisfer els nens en els seus desigs de transformació. En el nostre desenvolupament personal repetim aspectes de l'evolució de tota la humanitat i, per tant, en cada nen.</li> <li>- Els titelles són objectes inerts que tenen una vida prestada, aquella que els infon el titellaire. Qualsevol objecte inanimat que comença a viure és un titella a partir del moment en què es utilitza amb una funció dramàtica.</li> <li>- Un taller de titelles no es proposa necessàriament muntar espectacles amb nens, sinó investigar el llenguatge titelles, els seus secrets, les seves possibilitats, la seva essència.</li> <li>- Qualsevulla investigació o experimentació amb titelles en el marc escolar ha de ser abordada utilitzant el titella com un mitjà d'expressió dels alumnes i sense intentar obtenir d'ells manifestacions artístiques.</li> <li>- La raó de ser dels titelles és actuar i representar, però que els titelles actuïn no vol dir que els nens hagin de representar obres de titelles per al públic. Concretar els resultats del treball en una representació no ha</li> </ul>

	<p>de condicionar el procés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si s'oblida que el titella ha de 'ser i fer', l'essència es perd i els nens poden perdre de vista el titella i el seu encís.</li> <li>- La manipulació del titella és la forma més tècnica i menys amorosa de la relació entre el titella i el titellaire. L'important no és manipular, sinó animar. Animar no és només donar una resposta organitzada de moviments, sinó sobretot col·locar una ànima en escena, una ànima que es desplaça vestida i materialitzada en un titella o en un objecte. L'objecte mogut per un manipulador informa; mogut per un animador, estableix un diàleg amb els sentiments del públic, causa un encontre amb altres éssers en un lloc comú: invita a una comunió dels sentits, convidant el públic a veure allà no hi ha res i a completar els espais entre allò que és i allò que semblaria ser.</li> <li>- Dramatitzar situacions amb titelles quan els nens ho podrien fer amb el seu propi cos no té cap mena de sentit: el cos del titella es diferencia del cos de l'actor per les possibilitats i impossibilitats de cadascun d'ells. Els moviments naturalistes, que estan molt bé per als éssers naturals, no ho estan per als titelles: en això rau, precisament, la seva bellesa i els seu encant.</li> <li>- Mentre que l'actor <i>representa</i> el paper d'un personatge, el titella <i>és</i> un personatge. Aquest és incapaç de fer coses per a les quals no va ser construït, mentre que la feblesa de l'actor és que, podent fer mil personatges, mai no serà cap d'ells. L'actor no pot superar les lleis de la gravetat, mentre que el titella sí.</li> <li>- Els titelles permeten als nens tímids tornar-se sobtadament desafiants i posar de manifest aspectes secrets i instints íntims que no apareixerien mai en la vida quotidiana. Assumeixen moltes de les inquietuds del seu animador.</li> <li>- El codi del teatre de titelles està menys sistematitzat que en el mim i en la dansa, per exemple, però cal conèixer-lo i respectar-lo perquè les improvisacions siguin més interessants.</li> <li>- El treball amb titelles està íntimament lligat al treball corporal, musical, plàstic i literari. És enriquidor compartir-lo amb docents d'altres àrees: plàstica, educació física, ciències naturals, ciències socials, música.</li> <li>- Els titelles poden ser utilitzats amb altres finalitats, com, per exemple, polítiques, ideològiques o religioses, però també per generar consciència social, formar individus responsables.</li> <li>- Cal distingir entre <i>el joc amb titelles</i> ( o joc exploratori, durant el qual els nens investiguen les possibilitats del material i el reconeixen), <i>les improvisacions</i> (conjunt d'accions mediades per un conflicte , que han estat pensades per portar-les a la pràctica) i que sovint són la conseqüència del joc exploratori, i <i>la representació</i> (l'obra de teatre feta amb titelles o objectes que respon a un text escrit i que ha estat assajada, dirigida i elaborada per titellaire (professionals o no) probablement en col·laboració amb altres especialistes (músics, il·luminadors, etc.).</li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tots els alumnes construeixin el mateix tipus de titelles permet al docent explicar les consignes una sola vegada, però la construcció de titelles de tipus diversos produeix una riquesa creativa superior.</li> <li>- Si la "cachiporra" es fa inevitable, que els cop es donin a càmera lenta.</li> </ul>

	<p>Així es treu ferro a l'acció de pegar i s'indueix l'alumne 'cachiporre-ro' a buscar altres camins per expressar-se.</p>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>Les modalitats del titelles són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Teatre popular (generalment amb titella de guant). Sol abordar problemes socials i interactua, improvisant, amb el públic. Una de les seves formes són els titelles de "cachiporra", on la justícia s'imparteix a cops de bastó.</li> <li>. Teatre erudit. Amb una manipulació molt perfeccionista, intenta copiar d'una manera naturalista els moviments humans. Les marionetes en són el millor exemple.</li> <li>. Teatre poètic o de metàfora visual, nascuda de la contraposició d'elements. Els seus temes són mitològics o de contes fantàstics.</li> <li>. Teatre collage. Barreja texts d'autors i èpoques diferents o personatges (polítics, per exemple) confrontats anacrònicament.</li> <li>. Teatre visual. La literatura passa a segon terme, en benefici de la plàstica. Basta que la idea mantingui una certa coherència o respongui a una intenció clarament manifestada.</li> <li>. Teatre verbal. Són obres amb text parlat. Solen abusar de la paraula, oblidant que, a mesura que aquesta ocupa més lloc, les possibilitats expressives es dilueixen.</li> <li>. Teatre no verbal. No hi ha paraules. El text el conformen les accions.</li> <li>. Teatre didàctic. Intenta ensenyar alguna cosa més (llengües, aritmètica, etc.).</li> <li>. Teatre de <i>partenaire</i>. El titellaire es converteix en l'interlocutor del titella. Sol presentar la qüestió de 'qui mana sobre qui'.</li> <li>. Teatre moral. Deixa clar un missatge, generalment sobre el bé i el mal. Sol convidar a una 'participació' del públic, sovint demagògica i simplista.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És un explorador, igual que els nens, encara que des d'un altre punt de vista.</li> <li>- Ha d'actuar com un guia.</li> <li>- Ha de substituir la pedagogia del patiment per la pedagogia del plaer.</li> <li>- Si a alguns alumnes no els agrada la feina, els ha de donar temps per incorporar-se al procés.</li> <li>- No ha d'interpretar psicològicament els treballs dels alumnes. No està capacitada per fer interpretacions psicològiques ni per contenir els alumnes després de realitzar-les (:44).</li> <li>- En canvi, ha de tenir en compte la problemàtica social que se'n pugui desprendre.</li> <li>- Més que avaluar, ha d'intervenir en la "ronda de devolucions", on tothom dona la seva opinió sobre el treball dels companys tant si es tracta d'improvisacions amb públic com d'exploracions grupals.</li> <li>- Fer servir els titelles implica el coneixement d'un llenguatge expressiu amb codis propis. Sense aquest coneixement, els resultats seran molt pobres. Ha d'estar atent i regular el temps de duració de cada joc.</li> </ul>

## 78.FITXA: ROOYACKERS (2007)

<b>Registre</b>	<b>Rooyackers</b> , Paül (2007). <i>101 juegos de dramatización para niños: diversión y aprendizaje a través de la interpretación y la simulación</i> . Madrid: Neo Person.
<b>Edició original</b>	<i>Honderd Dramaspelen</i> , 1993. Holanda: Panta Rhei.
<b>Pàgines</b>	188
<b>Il·lustracions</b>	Sí
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	UJI, URV.
<b>Índex</b>	1. La dramatización y el juego. 1.1. Asociar la dramatización con el juego. 1.2. ¿Por qué debemos utilizar los juegos de dramatización? 1.3. ¿Qué puedo hacer para unir la dramatización y el juego? 1.4. La elección de un juego de dramatización. 1.5. Cómo utilizar este libro. 1.6. La preparación de un juego de dramatización. 1.7. Juego de prueba: fomentar la cooperación. 1.8. De la idea al argumento. 1.9. Producción de prueba. 1.10. Significado de los iconos que se utilizan en los juegos. 2. Vamos a actuar. 2.1. Juegos.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc de dramatització combina dos mitjans d'expressió, la dramatització i el joc: consisteix a fer que el grup experimenti el joc representant-se'l els uns als altres. Aquest joc no és teatre, encara que tingui forma dramàtica i sigui objecte de representació.</li> <li>- Els jocs de dramatització <ul style="list-style-type: none"> <li>. són relaxants,</li> <li>. desenvolupen la nostra creativitat i la nostra personalitat,</li> <li>. contribueixen al nostre desenvolupament social i emocional,</li> <li>. milloren el nostre nivell de composició en vistes a la representació,</li> <li>. desenvolupen l'expressió oral i física.</li> </ul> </li> <li>- Els elements del joc de dramatització són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. La presentació o sintonització amb l'atmosfera de joc.</li> <li>. El nucli, o exposició del pla del joc.</li> <li>. El procés.</li> <li>. L'avaluació.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per preparar un joc de dramatització, cal plantejar-se les preguntes següents: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Quin és el meu punt de partida?</li> <li>. Quins són els participants?</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Què vull aconseguir?</li> <li>. Quins són els jocs de dramatització adequats per assolir el meu objectiu?</li> <li>. He d'aconseguir material addicional (equip de so, accessoris...)?</li> <li>. Com organitzaré la sessió per tal que tothom entengui el joc?</li> </ul> <p>- Sempre s'ha d'estar preparat per afrontar canvis inesperats i s'ha de tenir un pla alternatiu.</p>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>Teatre de text.</p>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<p>- Líder. Com a tal, ha de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Preparar les sessions.</li> <li>. Parlar fort i clar.</li> <li>. Seguir el fil del joc.</li> <li>. Ajustar el joc al grup.</li> <li>. Observar els jugadors.</li> <li>. Conèixer les seves capacitats.</li> </ul> <p>- Avaluador, segons els criteris següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aquest joc de dramatització era adequat per als participants?</li> <li>. El joc ha encaixat amb les seves experiències vitals?</li> <li>. Les tasques estaven ben expressades i formulades?</li> <li>. El grup va quedar prou atrapat en el joc i l'estimulació es va distribuir adequadament?</li> <li>. S'ha assolit l'objectiu marcat per a aquesta sessió?</li> <li>. Hi ha senyals que indiquin que s'ha produït un desenvolupament personal o col·lectiu?</li> </ul>

## 79.FITXA: SALA (1917)

<b>Registre</b>	<b>Sala</b> , Francisco (1917). <i>El teatro en la escuela</i> . Barcelona: Imprenta Editorial Barcelonesa.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	76
<b>Il·lustracions</b>	
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	AHS, BC, MAE.
<b>Índex</b>	I. La moderna reacció y los antiguos sistemas. II. El Teatro, el Arte, la Poesía y las obras dramáticas. III. La escuela.–Instrucción y educación. –Causas de la actual relajación del Arte Dramático. –¿Su dignificación? IV. Objeciones al sistema. V. Su aplicación. – Indicaciones generales. VI. De las obras. VII. Los ensayos.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre a l'escola no ha de consistir en la representació, alguns dies de festa, de petites obres teatrals que alteri la vida normal de l'escola, sinó que ha de ser una pràctica útil i un profitós mètode d'ensenyament: ha de ser elevat a la categoria de pla d'estudi. L'habitual caràcter extraordinari de les representacions fa que l'alumne es distregui dels seus deures i, per falta de pràctica i coneixements, doni lloc a "una verdadera ofensa al arte de Talía"</li> <li>- Ha d'ensenyar de forma pràctica, senzilla i agradable (caracteritzats, resumits i realçats per l'art) els avatars de la vida humana, els perills que comporta, les batalles que sostenim amb nosaltres mateixos.</li> <li>- Ha de ser una escola de costums i s'ha d'ajustar al magisteri de l'Església.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les obres adequades al teatre escolar són poques. Han de tenir una dimensió històrica. L'autor hauria de ser alhora un pedagog i un artista.</li> <li>- Els assaigs són la matèria, la representació només és la forma, la llaminadura que el professor ofereix a l'alumne per estimular-lo. L'alumne actor s'hi troba totalment lliure de la influència que pugui exercir la presència del públic i podrà aprofitar les indicacions del professor.</li> <li>- Els primers assaigs s'han de reduir a meres lliçons d'història</li> <li>- Després de l'estudi total de l'obra, cal fer l'estudi dels personatges que hi intervenen: la seva psicologia, les seves passions, el seu caràcter peculiar. El local d'assaig ha de reunir les condicions d'higiene i d'acústica necessàries. És desitjable que estigui decorat amb figures al·legòriques als orígens i a la història del teatre.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	- El mestre haurà de tenir cura de l'encertada declamació de l'alumne d'acord amb els principis formulats per Cícero.

## 80.FITXA: SCJARRETTA (1984)

<b>Registre</b>	<b>Sciarretta</b> , Elbio (1984). Teatro y educación. A: <i>Encuentro Teatro y Educación</i> (pp. 25-31). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	7.
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, UAB, UB, UPF.
<b>Índex</b>	0. Introducción. 1. Objetivos. 2. Motivación. 3. Evaluación. 4. El juego dramático y el preescolar.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La finalitat última de la Dramàtica Creativa és fer que el nen incorpori les eines teatrals per desenvolupar la seva expressivitat, per obrir i ampliar la seva creativitat. Es tracta d'afavorir la creació d'hàbits i conductes necessaris per qualsevulla educació. Això genera responsabilitat, independència, respecte i solidaritat i, en aquest sentit, reforça tot l'aparell de l'ensenyament.</li> <li>- Els objectius de la Dramàtica Creativa són: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Que el nen desenvolupi la seva personalitat expressiva sense altres limitacions que les que li imposen la seva pròpia capacitat, l'espai i el temps de què disposa per treballar.</li> <li>. Que sigui capaç de modificar i enriquir les seves possibilitats corporals i les integri amb l'ambient.</li> <li>. Que aconseguixi adaptar-se al grup emprant pautes pròpies i donades per a una finalitat comuna.</li> <li>. Que treballi en grup, considerant la seva importància en el seu si i reconeixent les seves possibilitats i limitacions.</li> <li>. Que es formi un criteri estètic.</li> <li>. Que desenvolupi una consciència col·lectiva de treball per tal que coexisteixin esforços individuals i grupals.</li> <li>. Que creï la necessitat d'autoavaluació com a mitjà d'enfortiment del treball propi i aliè.</li> </ul> </li> <li>- L'avaluació no és l'etapa final, ni la culminació d'un projecte. És el factor que facilita la seva supervivència, la seva eficiència i la seva efectivitat. Serveix per reatualitzar l'alumne tant com al mestre. L'avaluació no és qualificació: és una discussió en grup de les pròpies sensacions i percepcions.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	- Teatre de text.
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de prendre nota de tot allò que passa, compartint amb el nen la seva tendència a la turbulència i rient amb ell sense estridències.</li> <li>- Ha de procurar que el nen no desenvolupi l'hàbit d'exhibir-se: és més important 'compartir amb' que 'actuar per a' o 'al davant de'.</li> </ul>

## 81.FITXA: SERRAT (1990)

<b>Registre</b>	<b>Serrat, Cesc</b> (1990). Taller de joc dramàtic. A: K. Alza, J. Colomer, i T. Puig (Coord.), <i>Art i expressió a l'escola</i> (pp. 151-168). Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Estudis Universitaris de Vic.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	8
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, DE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, URL, URV, UViC.
<b>Índex</b>	1. A tall d'introducció. 2. A tall de definició. 3. El nen i el joc dramàtic. 4. Vers una metodologia del joc dramàtic. 5. Com comencem. 5.1. Possibles maneres de començar. 5.2. El lloc i el material. 6. L'educador/animador dins del joc dramàtic.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic és una total improvisació a partir d'un tema, consigna, situació, ambient, estímul, objecte... per tal de provocar d'una manera viva la creació del gest i de la veu sense cap mena de model o fórmula o anant contra tota convenció o regla (Grotowski) i buscant, d'aquesta manera, un nou llenguatge físic que permeti comunicar. Segons Pavis, és “una pràctica col·lectiva que reuneix un grup de participants (i no d'actors) que improvisen col·lectivament a partir d'un tema elegit prèviament o precisat per una situació. [...] El motiu o propòsit d'aquesta acció no és ni ha de ser la creació col·lectiva susceptible de ser representada més tard davant un públic, ni un desbordament catàrtic de tipus psicodramàtic, ni un desordre com pot ser el 'happening', ni tampoc una teatralització del quotidià. [...] El joc dramàtic es dirigeix tant a provocar una presa de consciència en el participants dels mecanismes del teatre, com a provocar un cert alliberament corporal i emotiu [...]”.</li> <li>- El joc dramàtic posa a l'abast del nen tots els possibles llenguatges de comunicació sense trencar ni reprimir la total espontaneïtat.</li> <li>- El joc dramàtic evita de servir-se únicament del llenguatge oral i fa servir bàsicament el gest, els sons, el moviment dins l'espai.</li> <li>- D'acord amb Alasjärvi, el joc dramàtic és el lloc on el nen pot enfrontar-se amb els seus propis desitjos, les seves debilitats, les pròpies frustracions i diversions: amb ell mateix i amb el seu ambient, realitzant-se i manifestant-se amb tota la seva personalitat.</li> <li>- Encara que utilitzem el terme 'dramàtic', l'espectacle ha de ser, en tot cas, la conclusió d'una recerca pendent</li> <li>- Ajuda el nen a fer sortir fora tot allò que hi ha a dintre seu i que encara necessita ser formulat.</li> </ul>



<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organitzar la programació de tal manera que a cada sessió es pugui dur a terme un clar desenvolupament de l'acció.</li> <li>- Qualsevol espai net d'obstacles serà útil, però si bé un grup gran pot treballar en un lloc petit, un grup gran corre el risc de perdre's en un espai massa gran.</li> <li>- Els diferents nivells de l'espai (tarimes), el vestuari, les màscares, la il·luminació poden ser introduïts sempre que ens sembli adequat i necessari.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<p>L'educador/animador ha de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear situacions o estímuls semblants als que el nen realitza o viu amb els seus jocs lliures per tal que pugui fer noves descobertes i adquirir alhora un rol acció-resposta.</li> <li>- Aconseguir la implicació del nen i desenvolupar en ell la imaginació i la creativitat.</li> <li>- Organitzar la sessió sense fer-la.</li> <li>- Preparar prèviament aquestes situacions imaginàries, sense oblidar que sempre han d'anar presidides per la fantasia i la imaginació, i tenint en compte el nivell d'informació en què es troba el grup, el seu ambient social i familiar.</li> <li>- Estar atent a tots els suggeriments, descobertes i desviacions que puguin sorgir per modificar a temps la direcció de l'acció o fins i tot canviar la programació.</li> <li>- Lligar totes les propostes dels nens, modificadores de la situació inicial, en un sol conjunt.</li> <li>- Evitar qualsevol actitud autoritària.</li> <li>- Mantenir un ambient, un clima, una atmosfera.</li> <li>- Sentir-se membre del grup mantenint, però, el paper d'àrbitre, d'incitador, d'observador i de guia.</li> <li>- Mantenir sempre la seva personalitat i la seva condició d'adult.</li> <li>- Desenvolupar el sentit crític del nen fent una valoració/reflexió al terme de cada sessió.</li> </ul>

## 82.FITXA: SIGNORELLI (1963)

<b>Registre</b>	<b>Signorelli, Maria (1963).</b> <i>El niño y el teatro</i> . Buenos Aires: Eudeba.
<b>Edició original</b>	<i>Il bambino e il teatro</i> . Bologna: Malipiero, 1958.
<b>Pàgines</b>	120
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB.
<b>Índex</b>	1. El teatro en la educación de los jóvenes. 2. El repertorio. 3. Maestros, espectadores y actores. 4. La educación del niño mediante el arte dramático. 5. El teatro de títeres como espectáculo para niños. Espectáculos de títeres realizados por niños.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A l'educació mitjançant el teatre s'hi arriba educant el nen en el teatre.</li> <li>- El gran avantatge de la Dramatització sobre la representació d'un text escrit és que la interpretació sempre és més imaginativa, expressiva i espontània, atès que no està limitada per les dificultats mecàniques de recordar les paraules o llegir i permet arribar de la simple enunciació de síl·labes a l'enunciació de frases senceres.</li> <li>- L'educació teatral és progressiva i s'ha d'adequar a les fases de l'edat evolutiva.</li> <li>- El joc dramàtic és la primera fase en l'educació teatral.</li> <li>- Dóna al nen la possibilitat d'exterioritzar mitjançant el moviment i la veu els seus sentiments més profunds i les seves observacions personals.</li> <li>- Permet alliberar el nen de les seves tendències dolentes, perquè en aquestes tendències hi troben la seva desintoxicació.</li> <li>- No s'han de fer distincions entre el joc realista i el joc imaginatiu.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al començament, per educar la veu, no es treballarà sobre texts, sinó sobre sons per arribar des de la simple enunciació de síl·labes a l'enunciació de frases senceres.</li> <li>- Tots els exercicis hauran de conjuminar-se amb coses que diverteixin els nens.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- Teatre de titelles.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No imposar mai al nen un criteri vàlid per a cada circumstància.</li> <li>- Creure en la personalitat del nen, despertant i desenvolupant les tendències en ell endormiscades.</li> </ul>

## 83.FITXA: SLADE (1978)

<b>Registre</b>	<b>Slade</b> , Peter (1978). <i>Expresión dramática infantil</i> . Madrid: Santillana.
<b>Edició original</b>	<i>Child Drama</i> , Londres: University of London Press, 1954.
<b>Pàgines</b>	514
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1983
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UB, UdL, UJI, URL, UVic
<b>Índex</b>	Introducción. Breve glosario de los términos utilizados. PRIMERA PARTE: OBERVACIÓN. 1. Los comienzos del drama. Del nacimiento a los cinco años. 2. El juego dramático. De los cinco a los siete años. 3. Drama y juego. De los siete a los doce años. 4. De los doce a los quince años. 5. Comparaciones. 6. El flujo lingüístico (I). 7. Fines y valores del drama infantil. 8. ¿Qué ocurre posteriormente con el drama infantil? SEGUNDA PARTE: EL PROFESOR. 9. Sugerencias para el drama primerizo de los menores de cinco años. 10. Sugerencias para los niños de cinco a siete años. 11. Sugerencias para la escuela primaria. 12. Sugerencias para los chicos de doce a quince años. 13. El flujo lingüístico (II). 14. De visita por algunas escuelas. TERCERA PARTE: 15. Fuera de la escuela. 16 El Teatro de los Niños. 17. Máscaras y maquillaje. 18. Títeres y marionetas. 19. Películas. 20. Preguntas y observaciones.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expressió dramàtica infantil és una forma d'art per dret propi.</li> <li>- El drama infantil permet: a) Descarregar l'amor i l'odi gràcies a la utilització de tresors. b) Apreciar poc a poc el so fins que s'arriba a apreciar les seves manifestacions. c) Gaudir dels assaigs i de les aventures. d) Adquirir confiança gràcies a la Pràctica. e) Millorar en la pràctica del moviment i de la parla. f) Desenvolupar la capacitat de superar qualsevol tipus de situació. g) Establir amb els adults un lligam d'amistat i de confiança. h) Trobar amb la banda d'amics una vàlvula d'escapatòria de les emocions violentes. i) Facilitar la intimitat i el desenvolupament rítmic. j) Facilitar el ritme personal de desenvolupament. k) Produir l'obediència, en no haver-hi frustracions innecessàries. l) Col·laborar en l'aprofitament acadèmic general en assegurar la successió natural del flux interior i del flux exterior. m) Ajudar a desenvolupar la memòria pel fet d'assajar les coses i repetir-les. n) Facilitar la comprensió en clarificar les coses mitjançant un argument. ny) Enfortir la fe en els altres per l'experiència personal. o) Produir experiències espirituals com a conseqüència de l'educació de</li> </ul>

	<p>les emocions i de la confrontació estètica. p) Aprendre a manar i obeir. q) Descobrir qui s'és realment. r) Despertar l'interès per l'economia en les paraules, l'acció, els objectes, el vestuari. s) Desenvolupar el bon gust, el sentit comú i la frugalitat. t) Establir un ús adequat de la imaginació. u) Descobrir els bons modals. v) Suscitar l'afició a la dansa, que es converteix en una nova font de plaers. x) Fomentar la gràcia i la virilitat. i) Assumir la responsabilitat moral de la conducta. z) Fomentar l'escriptura i la pintura.</p>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal desenvolupar una aproximació lenta, però autèntica, a la tècnica teatral, sense por de recórrer a la carpinteria teatral quan es té la certesa que l'efecte artístic no se'n ressentirà.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> <li>- Teatre de màscares</li> <li>- Titelles.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha d'estimar realment el drama infantil i creure en ell.</li> <li>- Ha d'estar disposat a aprendre sobre el nen i l'escola.</li> <li>- Ha de saber reconèixer quan el nen ho està fent bé i el drama flueix amb soltesa.</li> </ul>

## 84.FITXA: SMALL (1962)

<b>Registre</b>	<b>Small, Michel (1962).</b> <i>El niño actor y el juego de libre expresión.</i> Buenos Aires: Kapelusz.
<b>Edició original</b>	<i>L'enfant et le jeu d'expression libre.</i> Neuchâtel/ Paris: Delachaux-Niestlé, 1958.
<b>Pàgines</b>	96
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	1972
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UB, UdG, UdL, UJI, URV.
<b>Índex</b>	1. Preàmbulo. 2. La expresión corporal. 3. El dirigente del juego. 4. La regla del juego. 5. El signo "Sol". 6. Las etapas del descubrimiento. 7. El niño juega. 8. Un ciclo. 9. El gran juego. 10. Conclusión.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El joc dramàtic ha de conservar en el nen el poder d'evasió que troba en el món del joc i fer-li descobrir les tècniques mitjançant les quals pot prendre consciència de les seves possibilitats instintives i conrear en ell totes les qualitats que el convertiran en un creador.</li> <li>- L'objectiu no és formar actors, sinó despertar el gust per l'esforç creador. Cal que el nen s'alliberi i jugui per a ell mateix. La cerca de la perfecció per la perfecció només falsejarà les nostres finalitats pedagògiques.</li> <li>- Ha de permetre al nen alliberar-se, sortir d'ell mateix, donar ales a una imaginació creadora pura, no-conformista.</li> <li>- Sota la disciplina del joc, a través de l'acció, el nen pren consciència del valor de cadascun dels seus gests i analitza instintivament la seva utilitat.</li> <li>- L'educació pel joc no és centrípetra, sinó centrífuga (no es tracta de posar res, sinó de fer sortir).</li> <li>- L'entrenament corporal es basa en distintes tècniques: relaxació, respiració, marxar, pujar i baixar, seure i aixecar-se, caure i aixecar-se, equilibri i desequilibri, flexibilitat, ritmes. La imaginació plàstica es desenvolupa amb exercicis de immobilitat i moviment, d'eclosió, de sentit de l'espai, de cerca del gest, de cerca de la sensació, de cerca del moviment.</li> <li>- L'abast educatiu del joc col·lectiu arriba a la seva culminació amb la preparació i realització d'un espectacle. L'espectacle no ha d'adoptar sota cap pretext el caràcter d'una demostració i ha de ser fet amb l'esperit del joc: no ens interessa el públic, sinó els nens. Serà elaborat fins als seus mínims detalls, no per aconseguir l'aplaudiment, sinó perquè la preocupació per l'execució perfecta garanteix la consciència de l'esforç.</li> </ul>

<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els exercicis bàsics per aprendre a controlar el cos s'han de presentar sempre sota la forma de jocs.</li> <li>- Els equips s'han de formar en funció de l'edat (els més petits, els petits, els mitjans, el grans).</li> <li>- La roba ha de ser adequada per al joc: Short de gimnàstica (nens i nenes), coll obert, calçat flexible o peus nusos.</li> <li>- Cada nen s'haurà de construir una màscara de joc individual.</li> <li>- El lloc ideal és la sala d'actes, amb la seva tarima i la seva rampa; la màgia del teatre ajuda enormement a crear el joc.</li> <li>- Cal alternar un joc individual (que no ha de ser massa llarg) amb un joc de grup.</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mimo drama.</li> <li>- Improvisació dramàtica (sobre un gest familiar, sobre un objecte o una peça de roba, sobre un personatge, sobre un ritme).</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de ser un dirigent de jocs entusiasta, amigable i organitzat. No ha de manar ni imposar: només suggerir.</li> <li>- No cal haver fet estudis d'art dramàtic ni d'expressió corporal. Només ha de saber observar, preveure, suggerir.</li> <li>- Ha de ser pacient, intuitiu.</li> <li>- Cal evitar la crítica massa directa que podria ferir l'amor propi del nen.</li> <li>- És un educador, no un organitzador d'espectacles. El seu paper consisteix a preparar les coses tècnicament.</li> </ul>

## 85.FITXA: SORIANO (1997)

<b>Registre</b>	<b>Soriano</b> , Jacinto (1997). El taller de teatro y el niño actor. A: P. Cerrillo i J. García (coord.), <i>Teatro infantil y dramatización escolar</i> (pp. 71-96). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	26
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UVic.
<b>Índex</b>	El taller de teatro. 1. La dramatización. 1.1. La capacidad fabuladora. 2. La escritura dramática. 2.1. La construcción del drama. 2.2. La representabilidad. 2.3. Práctica de la escritura dramática.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El taller de teatre ha de ser el marc d'una autèntica creació artística només determinada pel marc en què es realitza (l'escola) i per les condicions particulars del subjecte (el nen i l'adolescent).</li> <li>- Cal definir l'especificitat del teatre d'adolescents com una realitat estètica de ple dret i obrir el treball del taller de teatre a les experiències constantment renovades d'altres formes teatrals i de la creació artística en general.</li> <li>- El dos principis bàsics d'aquest treball són el principi del grup i el principi de la totalitat creadora (unitat d'una pràctica global).</li> <li>- <i>Dramatització</i> i <i>teatralització</i> són els dos espais [moments] creatius fonamentals.</li> <li>- La primera fase de la dramatització es proposa el desenvolupament de la capacitat fabuladora a partir d'estructures narratives mitjançant l'ús de determinades tècniques narratològiques.</li> <li>- La segona fase és l'escriptura dramàtica, basada, per una banda, en la distinció entre <i>faula</i> i <i>drama</i> i, per l'altra, en la condició de representabilitat que ha de tenir el text dramàtic. La pràctica de l'escriptura dramàtica ha de tenir una dimensió eminentment pràctica.</li> <li>- La teatralització (o realització escènica d'un univers ficcional) integra a l'escola les tècniques de l'art dramàtic o bé amb el contacte dels nens amb la producció d'espectacles professionals, o bé amb la realització escènica del drama elaborat pel nen i la creació per part d'ell dels personatges d'aquesta ficció. Sorgeix així la delicada qüestió del nen-actor.</li> <li>- En el treball amb adolescents, s'ha de partir de la base (seguint Peter Brook) que el personatge no és una 'identitat objectiva', sinó una realitat virtual d'un possible humà que, com a tal, està inscrita en la</li> </ul>

	<p>pròpia capacitat de l'actor. Així, el valor educatiu del treball actoral ha d'estar presidit per un principi d'<i>alliberament de la personalitat</i> en el marc d'un procés de creació estètica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tot i que el teatre d'adolescents té la seva pròpia especificitat, s'ha de nodrir de les teories i les tècniques del teatre professional.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per desenvolupar la capacitat creadora: la "màquina de fer contes", "jocs de creativitat narrativa, els "contes desfets", els "contes a l'inrevés", l'amanida de contes".</li> <li>- Per a la pràctica de l'escriptura dramàtica: "el joc de cartes dramaturgic", la "paraula primera", "l'obra flash", la "capsa de rèpliques".</li> <li>- Per a la formació de l'adolescent-actor: a) exercicis d'entrenament; b) exercicis de creació, que no han d'intentar formar actors, sinó exercitar l'adolescent en la creació teatral.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	



## 86.FITXA: TAPPOLET (1982)

<b>Registre</b>	<b>Tappolet</b> , Ursula (1982). <i>Las marionetas en la educación: la muñeca de la nariz menuda</i> . Barcelona: Científico-Médica.
<b>Edició original</b>	<i>La poupée au petit nez. La marionette dans l'éducation</i> , Lausanne-Paris-Montréal: Delachaux et Niestlé, 1979.
<b>Pàgines</b>	118
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, UB.
<b>Índex</b>	Prólogo. 1. Quién soy yo. 2. Historias de narices. 3. Sé bueno con tu alma. 4. Mi isla. 5. Las islas de los otros. 6. Zig-Zags. 7. Magia y marionetas. 8. Esqueletos y calaveras. 9. La escoba al lado de la cama. 10. Los símbolos. 11. Mi camino hacia mí misma. 12. La patata sobre el dedo. 13. La abuela del polo norte. 14. El teatro de niños. 15. Los Glubs. 16. Las madres. 17. Kik León. [...]. 30. A continuación los otros.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El ninot, font de veritables satisfaccions, ja que té els seus orígens en la creativitat, sembla destinat a omplir un buit vital en la nostra forma de vida. El ninot, la marioneta, ens podria tornar a ensenyar a 'ser bons' amb 'la nostra ànima', amb el nostre psiquisme tens, atropellat i maltractat.</li> <li>- En totes les cultures, el ninot ha tingut un dimensió màgica i ha servit per protegir-se contra els innumerables perills i temors que ens assetgen. El ninot conserva de manera perenne en el temps i en l'espai aquesta condició d'objecte màgic perquè l'evolució de la humanitat comença altre cop en cada nen i, per tant, ell el pot utilitzar com factor de poder.</li> <li>- Existeixen distintes possibilitats per realitzar i fer visibles les imatges que cadascú té de si mateix. La marioneta, com el conte de fades, en l'enfocament que en fa Bettelheim, és una d'elles: pot ser portadora de símbols i convertir-se en un mitjà d'expressió i comunicació amb l'adult.</li> <li>- En la mesura que el nen descarrega en el ninot totes les atrocitats i temors, exterioritzant-los en el pla dels símbols, els titelles i les marionetes produeixen sovint un efecte terapèutic de caràcter psicoanalític. Nombrosos casos ho confirmen. Malgrat aquest potencial terapèutic no s'han fer distincions entre 'nens amb problemes' i 'nens normals'. Els titelles són un mitjà ideal per alliberar-se dels complexos.</li> <li>- Fer teatre és una determinada manera d'explicar una història, història inventada i independent de qualsevulla realitat, que ni té ni necessita un curs lògic. En el teatre hi trobem de tot: teràpia (psicodrama, alliberament de factors bloquejats, pressions, etc.), educació (adaptació a un grup, treball motivat, desenvolupament de la personalitat, etc.) i</li> </ul>

	un gaudi general, tant per a l'actor com per a l'espectador.
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualsevol objecte animat per les nostres mans pot convertir-se en titella o marioneta.</li> <li>- El titella de guant permet que el nen es 'posi en la seva pell'. Li proporciona un contacte particularment estret i intens que pot tenir un efecte terapèutic ràpid, encara que de vegades és perillós ja que no existeix prou distància entre el nen i la seva marioneta. El titella de guant ens col·loca immediatament al centre del problema, cosa que de vegades provoca reaccions violentes. És ideal, en canvi, per fabricar éssers reconfortants, als quals el nen pot estimar, que el sostenen i el treuen del seu aïllament i li proporcionen escalfor tant en sentit propi com figurat.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els titelles i les marionetes. No cal preocupar-se gaire per la tria d'una determinada tècnica del titella.</li> <li>- La màscara gegant com a intermediari entre l'actor i la marioneta.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal aprendre de nou el codi de les imatges i el dels símbols, atès que el nen viu i s'expressa amb imatges.</li> <li>- L'adult també treballa, no és un simple observador. Cal que l'adult senti tanta alegria fent ninots com el nen, deixant el factor teràpia en segon terme.</li> <li>- No ha d'observar de forma ostensible i no exigirà mai al nen cap tipus de rendiment.</li> <li>- En el domini de l'imaginari tot pot ser permès.</li> <li>- De la mateixa manera que el psicoanalista només es pot formar a través de la seva pròpia anàlisi, l'educador que treballa amb titelles només es pot formar a través de la seva pròpia vivència. En els dos casos, la didàctica ve després i reposa en l'experiència íntima. Per això ha de començar construint els seus propis titelles. Només després d'haver viscut profundament la fabricació d'un titella i d'haver-lo animat es pot pensar a transferir al nen allò que s'ha sentit.</li> <li>- En realitat, l'educador l'únic que fa és oferir al nen un marc necessari, una pau i una harmonia alegre on puguin sentir-se lliures i acceptats. La sana tendència de la psique vers la curació és molt gran en el nen si troba un entorn harmoniós.</li> </ul>

## 87.FITXA: TEJEDO (1996)

<b>Registre</b>	<b>Tejedo</b> , Francisco (1996). Didàctica de la dramatització. A: J. Canas, E. Claramunt, S. Bataller, G. Laferriere, J. A. Martinez, T. Motos, F. A. Navarro, T., i F. Tejedo (Aut.), <i>Teatre en l'educació</i> (pp. 13-24). Alzira: Bromera.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	12
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB.
<b>Índex</b>	1. Introducció. 2. Orientacions metodològiques. 3. L'avaluació de l'assignatura Dramatització.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per dramatització entenem qualsevol de les activitats que es poden realitzar dins l'àmbit escolar. Es tracta d'un concepte ampli que comprèn tant el nom d'una matèria lectiva obligatòria o optativa, com el procediment o recurs didàctic que consisteix a donar forma teatral a allò que en principi no en té. La dramatització és una forma d'expressió que utilitza els signes i la sintaxi propis del llenguatge dramàtic i que, dins l'ensenyament, s'ha utilitzat tradicionalment i es continua utilitzant com a recurs didàctic, com a tècnica o instrument per a l'ensenyament de les diferents disciplines del programa escolar.</li> <li>- Els procediments utilitzats han de servir per desenvolupar en l'alumnat l'autonomia personal, l'autoestima, la creativitat, la capacitat d'expressió d'idees i sentiments mitjançant el llenguatge teatral.</li> <li>- Els continguts responen a la pregunta <i>¿què puc fer?</i> dins d'aquesta activitat. Es poden dividir en 9 blocs: <b>1. Nivells bàsics de dramatització</b> (1.1. El joc dramàtic. 1.2. Personatge, conflicte, espai, temps, argument i tema. 1.3. La improvisació. 1.4. Els processos de dramatització o teatralització). <b>2. Formes dramàtiques d'actuació d'acord amb l'edat</b> (2.1. El joc d'expressió, simbòlic i dramàtic. 2.2. La representació de papers. 2.3. Els rols teatrals: autor, actor, director, escenògraf, etc.). <b>3. Formes teatrals de representació</b> (3.1. Titelles: construcció i manipulació. 3.2. Teatre d'ombres. 3.3. Teatre de màscares. 3.4. Escenificació de contes i poemes. 3.5. Animació sociocultural. 3.6. Recitals. 3.7. Teatre de qualsevol tipus). <b>4. El text dramàtic</b> (4.1. Creació individual i col·lectiva de textos. 4.2. Adaptació i modificació. 4.3. El text i la seva traducció a llenguatges dinàmics). <b>5. Expressió oral</b> (5.1. Jocs amb el so. 5.2. La dicció expressiva. 5.3. Lectures individuals, dialogades, corals... 5.4. Lectura o dicció interpretativa dels textos). <b>6. Expressió corporal</b> (6.1. Consciència i sensibilització del propi cos. 6.2. El llenguatge del</li> </ul>

	<p>cos. 6.3. La relació amb l'altre i amb l'entorn espacial. 6.4. Cos-espai-temps: iconografies, ritme, moviment expressiu). <b>7. El discurs teatral</b> (7.1. Sistemes amb referència a l'actor. 7.2. Sistemes externs a l'actor. 7.3. La relació de l'actor-personatge amb els sistemes de signes). <b>8. Muntatge de representacions dramàtiques</b> (8.1. El text dramàtic. 8.2. L'escenificació. 8.3. Assajos i representació). <b>9. Assistència a espectacles teatrals</b> (comprèn qualsevol activitat amb tendència a formar l'alumne com espectador).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquests continguts s'articulen sobre tres paraules clau: percebre, fer i reflexionar.</li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilitzar un espai relativament buit, que permetrà desplaçaments, moviments i jocs del grup, amb un armari per guardar el material i que pugui ser enfosquit per utilitzar mitjans d'il·luminació senzills.</li> <li>- Comptar amb diversos tipus d'objectes i materials senzills (teles, caixes, elements de vestuari...).</li> <li>- Disposar de mitjans tècnics: equip musical, projector de diapositives, focus, pantalles, equip de gravació de vídeo i una senzilla taula de llums.</li> <li>- Per tal d'avaluar l'alumne, és interessant i útil que tant el professor com l'alumne portin un quadern diari on s'hi consignin impressions personals, crítiques sobre la dinàmica del grup o sobre la seva participació individual, comentaris sobre el llenguatge dramàtic o sobre algun exercici realitzat en la sessió. (Inclou un model de quadre d'avaluació formativa).</li> </ul>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titelles: construcció i manipulació.</li> <li>- Teatre d'ombres.</li> <li>- Teatre de màscares.</li> <li>- Teatre de text o de qualsevol tipus.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	

## 88.FITXA: TEJEDO (1997)

<b>Registre</b>	<b>Tejedo</b> , Francisco (1997). La dramatización y el teatro en el currículum escolar. A: P. Cerrillo i J. García (coord.), <i>Teatro infantil y dramatización escolar</i> (pp. 37-62). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	27
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	MAE, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UVic
<b>Índex</b>	La famosa área de Expresión Dinámica. 1. La dramatización en la educación primaria. 1.1. La dramatización como método para enseñar otras asignaturas del currículo. 1.2. La dramatización como asignatura. 1.3. El significado de la palabra "Dramatización". 2. La dramatización y el teatro en la ESO. 3. Comentarios libres sobre las propuestas curriculares de dramatización-teatro en la enseñanza. 4. La formación del profesorado. 5. Conclusiones.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Dramatització és una assignatura autònoma, amb continguts específics, independent de la Literatura Infantil. Ha d'estar inclosa en l'Àrea de l'Educació Artística.</li> <li>- No hi ha cap diferència entre joc dramàtic i dramatització.</li> <li>- La finalitat de la Dramatització (o del teatre en el marc escolar) a Primària ha de tenir en compte, en síntesi, que l'activitat dramàtica ha de facilitar el camí perquè es desenvolupi l'autonomia personal, l'autoestima, la creativitat i la capacitat d'expressió i comunicació amb els altres, i això amb independència que hi hagi o no espectacle teatral.</li> <li>- En el sentit de representació improvisada, la dramatització pretén provocar en els participants una presa de consciència dels mecanismes fonamentals del teatre (personatge, conflicte, dialèctica dels diàlegs i situacions, dinàmica de grup) i també a provocar un cert alliberament corporal i emotiu a través del joc.</li> <li>- La paraula dramatització té un doble significat: és alhora el procés per dotar d'estructura dramàtica i el de representació més o menys improvisada.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les tècniques dramàtiques són un interessant procediment didàctic, però el seu ús és molt limitat perquè requereix per part del professor uns coneixements teòrics i pràctics sobre la improvisació i altres tècniques teatrals que molt pocs és preocupen per adquirir.</li> </ul>

<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<p>La improvisació, entesa com una metodologia de treball que compon amb persones, fets i situacions. Fomenta la confiança de l'alumne en ell mateix i en els altres, la capacitat de concentració en un rol o una situació i el coneixement de les tècniques de "barreja del grup". Els elements de la improvisació són els mateixos que els del llenguatge teatral.</p> <p>Teatre de text.</p>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha de ser un professor especialista que <b>sap</b> (coneixements teòrics i pràctics tant en el camp de la pedagogia com en el de l'art dramàtic), que <b>sap fer</b> (aplica aquests coneixements i els ensenya) i que <b>sap ser</b> (estableix una relació personal afectiva amb l'alumne).</li> <li>- El coneixement de la teoria i les tècniques teatrals permet que la improvisació pedagògica i teatral superi els plantejaments d'una simple pedagogia de la situació on l'humor i l'atzar s'utilitzen com a únics mitjans d'actuació.</li> <li>- Ha de ser un artista-pedagog. L'un i l'altre tenen en comú que: 1. Ensenyen o parlen del que ensenyen amb passió. 2. Transmeten el seu saber i el saber fer amb rigor i flexibilitat. 3. Permeten l'obertura a la marginalitat i la creativitat amb tot el fervor de les seves conviccions. 4. Són fervents defensors de la improvisació pedagògica i teatral com metodologia de treball. 5. S'ensenyen mútuament un saber ser.</li> <li>- La seva formació s'ha de basar en la conjunció de l'art i la pedagogia, de la teoria i de la pràctica, i en la conjunció de docents del món escolar, professional i universitari. Els cursos de formació del mestre exigeixen la col·laboració del professor universitari docent i investigador, del professional del teatre amb coneixements tècnics i del professor o mestre amb una saviesa pragmàtica resultat de molts anys d'experiència en la pràctica docent de la dramatització o en tallers de teatre. En la situació actual, les úniques vies possibles de formació passen necessàriament per les Escoles d'Expressió, cursos d'estiu, CEPs i, sobretot, cursos de postgrau.</li> </ul>

## 89.FITXA: TEJERINA (1992)

<b>Registre</b>	<b>Tejerina, Isabel (1992).</b> <i>Estudio del teatro infantil en sus dimensiones psicopedagógicas y expresivas.</i> Santander: Universidad de Cantabria.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	370
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	1994
<b>Presència al CCUC</b>	UAB, UB
<b>Índex</b>	Introducción. 1. Significado y clases de teatro infantil. 1.1. Antropología del teatro. 1.2. Existencia, rasgos y modalidades del Teatro Infantil. 2. Teatro y juego. 2.1. El teatro, un juego más. 2.2. Acercamiento a la naturaleza del juego. 2.3. El juego infantil. 2.4. El juego simbólico. Concepto y evolución. 2.5. El juego simbólico de roles como juego teatral espontáneo. 2.5.1. Rasgos de esta primera forma de teatralidad. 2.5.2. Funciones en el desarrollo infantil. 3. El niño actor. 3.1. El niño actor. 3.2. Tradición y cambio en la práctica teatral infantil. 3.3. El juego teatral. 3.4. El mimo. 3.5. El actor oculto. Títeres, máscaras y sombras. 4. Teatro y educación. 4.1. Creatividad y educación artística. 4.2. El teatro, eslabón de una escuela renovadora. 4.3. Etapas en un diseño general. 4.4. El profesor. Perfil y técnicas. 4.5. Teatro y currículo escolar. 5. Conclusiones. 6. Anexo de actividades.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatre de nens apareix com un instrument de renovació pedagògica, amb beneficis en <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La pedagogia activa de la llengua, perquè capacita el nen per al diàleg, l'expressió de les idees i la creació d'un pensament lliure i espontani.</li> <li>b) El desenvolupament moral, perquè assumir papers distints al propi beneficia el judici moral i ofereix una oportunitat permanent de confrontació de punts de vista.</li> <li>c) L'aprenentatge social, perquè els nens han de defensar les seves posicions, posar-se d'acord, controlar els seus impulsos.</li> <li>d) L'àmbit psicoafectiu, perquè afavoreix l'autoestima i la seguretat en ell mateix. Ajuda a la superació de bloqueigs mentals i físics, funciona com vàlvula d'escapament per alliberar agressivitat sense causar cap dany i ajuda a superar comportaments hostils mitjançant la seva ritualització. La utilització simbòlica d'elements escènics té un efecte terapèutic implícit, que és fàcil comprovar en els casos de problemes de conducta o en la transformació</li> </ul> </li> </ul>

	<p>alliberadora que produeix en els nens tímids. També contribueix a l'afirmació de la identitat sexual.</p> <p>- Cal distingir entre</p> <p>a) Joc simbòlic de rols, que té naturalesa teatral en la mesura que hi existeix creació d'un temps i un espai simulats per fingir papers distints del propi.</p> <p>b) Joc teatral, pràctica diversificada que agrupa jocs mímic, improvisacions, titelles i ombres, dramatitzacions, associada a activitats d'expressió lingüística, corporal, plàstica i ritme musical; valora el procés creatiu enfront de l'obtenció d'un resultat espectacular; busca la implicació personal i l'experiència gratificadora; refusa la imitació seguidista d'un model estàtic previ, la selecció dels nens, l'exhibicionisme i l'execució d'un projecte inamovible.</p>
<b>Proposicions pràctiques</b>	
<b>Modalitats i recursos</b>	<p>Teatre de text.</p> <p>Titelles i ombres (l'incògnit facilita el descobriment de facetes ocultes i la manipulació sincera).</p> <p>Màscares (la màscara desemmascara).</p> <p>Mim.</p>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<p>El mestre és bàsicament un animador (veure fitxa ex35).</p>



## 90.FITXA: TEJERINA (1994)

<b>Registre</b>	<b>Tejerina, Isabel (1994).</b> <i>Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas.</i> Madrid: Siglo XXI.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	347
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, DE, MAE, RS, UAB, UB, UdG, UdL, UJI, UPF, URV, UVic.
<b>Índex</b>	<p>1. El teatro y el niño. 1.1. Antropología del teatro. 1.2. Formas de acercamiento del niño al hecho teatral. 1.3. El teatro infantil. 2. Juego infantil y teatralidad. 2.1. El teatro como juego. 2.2. Acercamiento a la naturaleza del juego. 2.3. El juego infantil. 2.4. El juego simbólico. 2.5. El juego simbólico de representación de roles com juego dramático espontáneo. 3. El niño actor. 3.1. Vivir el cuerpo. El cuerpo negado. Trato actual. 3.2. Tradición y cambio en la práctica teatral infantil. 3.3. Dramatización o Juego dramático. 3.3.1. La cuestión terminológica. 3.3.2. Concepto y ámbito. 3.3.3. Distinción juego dramático-juego de representación de roles. 3.3.4. La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. 3.3.5. Similitudes i diferències amb el teatre convencional. 3.3.6. Plataforma de creativitat. 3.3.7. La tècnica de la improvisació. 3.3.8. Equilibrio entre espontaneidad y reflexión. 3.3.9. La frontera entre l'ensimismamiento y la alteridad. 3.3.10. Desarrollo de un juego dramático. 3.4. Juegos mímicos. 3.5. Títeres, marionetas, máscaras y sombras. 3.6. El espectáculo teatral que protagonizan los niños. 4. Dramatización, teatro y educación. 4.1. Creatividad y educación artística. 4.2. Un instrumento para la renovación de la escuela. 4.3. Etapas en un diseño general. 4.4. El profesor. 4.5. Vinculación con el currículo escolar. 5. Conclusión. Anexo: Actividades expresivas y propuestas de dramatización. Bibliografía citada. Índice de autores.</p>
<b>Proposicions teòriques</b>	<p>- El taller de dramatització (o joc dramàtic) agrupa un conjunt de pràctiques diverses: imitacions, improvisacions, jocs de rols, dramatitzacions de contes, històries inventades pel grup, propostes de l'animador, adaptacions de texts d'autor, etc.</p> <p>- La dramatització no és una mera proposta didàctica formal destinada a substituir mètodes obsolets del teatre a l'escola, sinó que exigeix una profunda renovació educativa, una escola diferent i un nou mestre. Una escola que no impulsi en les altres esferes, o si més no accepti la creació espontània, la insubmissió enfront de les conductes autoritàries o el refús a les rigideses del sistema educatiu, no pot abordar aquesta</p>

	<p>proposta o està destinada a traïr el seu significat alliberador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal que l'expressió dramàtica infantil en el seu inici s'abordi com una activitat lúdica aliena a models i rigideses programàtiques. En l'ensenyament bàsic, la Dramatització ha de ser alhora un mitjà de creació de situacions lúdiques i un instrument per reflexionar-hi a fi de tendir a la invenció i de superar la reproducció de clixés.</li> <li>- El joc dramàtic no oblida la importància de la simbolització i li ofereix el marc on desenvolupar-se. A diferència del joc de representació de rols, està organitzada per l'educador i pressuposa imitació i fingiment acceptat, reflexió prèvia i preparació dels mitjans verbals i no verbals per explorar la realitat i dramatitzar-la.</li> <li>- La Dramatització inclou els quatre tipus bàsics d'expressió (lingüística, corporal, plàstica i rítmico-musical) que tenen lloc de manera independent en els programes escolars. Ofereix la possibilitat de cultivar-los simultàniament o successivament i, a més, amb la motivació que comporta per als nens el seu caràcter lúdic.</li> <li>- Les diferències entre la Dramatització i el Teatre queden reflectides en el quadre següent:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="478 918 1348 1848" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;"></th> <th style="width: 40%; text-align: center;"><b>Dramatització</b></th> <th style="width: 40%; text-align: center;"><b>Teatre</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participants</td> <td>Jugadors. Jugadors i observadors s'alternen. Participació oberta a tots i voluntària.</td> <td>Actors. Actors i espectadors diferenciats i dividits. Participació restringida i seleccionada.</td> </tr> <tr> <td>Peculiaritats</td> <td>Expressament pedagògic i lúdica. Plaer espontani.</td> <td>Construcció artificiosa. Treball previ al resultat artístic.</td> </tr> <tr> <td>Mitjans</td> <td>Tècniques diversificades al servei del joc</td> <td>Ús seleccionat de tècniques teatrals, subordinades a un projecte artístic.</td> </tr> <tr> <td>Text</td> <td>Improvissat. Parteix d'esquemes d'acció sobre un guió general i és susceptible de variacions i aportacions personals.</td> <td>Text previ, que es memoritza amb fidelitat.</td> </tr> <tr> <td>Ritme</td> <td>Lliure, creador, espontani.</td> <td>Previament marcat.</td> </tr> <tr> <td>Lloc</td> <td>Aula</td> <td>Escenari.</td> </tr> <tr> <td>Coordinador</td> <td>Animador.</td> <td>Director d'escena.</td> </tr> <tr> <td>Finalitat</td> <td>Contribuir a la formació i desenvolupament de la persona. S'esgota freqüentment en la seva pròpia realització. Interessa més el procés de creació que el resultat artístic.</td> <td>Preparació rigorosa d'actors en l'art de la interpretació. Té per objectiu la representació espectacular. Interessa, sobretot, la qualitat del resultat artístic.</td> </tr> </tbody> </table>		<b>Dramatització</b>	<b>Teatre</b>	Participants	Jugadors. Jugadors i observadors s'alternen. Participació oberta a tots i voluntària.	Actors. Actors i espectadors diferenciats i dividits. Participació restringida i seleccionada.	Peculiaritats	Expressament pedagògic i lúdica. Plaer espontani.	Construcció artificiosa. Treball previ al resultat artístic.	Mitjans	Tècniques diversificades al servei del joc	Ús seleccionat de tècniques teatrals, subordinades a un projecte artístic.	Text	Improvissat. Parteix d'esquemes d'acció sobre un guió general i és susceptible de variacions i aportacions personals.	Text previ, que es memoritza amb fidelitat.	Ritme	Lliure, creador, espontani.	Previament marcat.	Lloc	Aula	Escenari.	Coordinador	Animador.	Director d'escena.	Finalitat	Contribuir a la formació i desenvolupament de la persona. S'esgota freqüentment en la seva pròpia realització. Interessa més el procés de creació que el resultat artístic.	Preparació rigorosa d'actors en l'art de la interpretació. Té per objectiu la representació espectacular. Interessa, sobretot, la qualitat del resultat artístic.
	<b>Dramatització</b>	<b>Teatre</b>																										
Participants	Jugadors. Jugadors i observadors s'alternen. Participació oberta a tots i voluntària.	Actors. Actors i espectadors diferenciats i dividits. Participació restringida i seleccionada.																										
Peculiaritats	Expressament pedagògic i lúdica. Plaer espontani.	Construcció artificiosa. Treball previ al resultat artístic.																										
Mitjans	Tècniques diversificades al servei del joc	Ús seleccionat de tècniques teatrals, subordinades a un projecte artístic.																										
Text	Improvissat. Parteix d'esquemes d'acció sobre un guió general i és susceptible de variacions i aportacions personals.	Text previ, que es memoritza amb fidelitat.																										
Ritme	Lliure, creador, espontani.	Previament marcat.																										
Lloc	Aula	Escenari.																										
Coordinador	Animador.	Director d'escena.																										
Finalitat	Contribuir a la formació i desenvolupament de la persona. S'esgota freqüentment en la seva pròpia realització. Interessa més el procés de creació que el resultat artístic.	Preparació rigorosa d'actors en l'art de la interpretació. Té per objectiu la representació espectacular. Interessa, sobretot, la qualitat del resultat artístic.																										
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Després que el mestre hagi establert les normes del joc (actuació en el pla simbòlic, respecte a les normes dramàtiques establertes, llocs i temps d'actuació, etc.), el joc dramàtic es desenvolupa en tres moments:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparació i procés creatiu, que comprèn la tria del tema del joc,</li> </ol>																											

	<p>l'anàlisi de la història i l'enumeració i caracterització dels personatges. 2. Realització, que comprèn a) el repartiment i l'aprenentatge dels papers. b) l'estructuració dramàtica de l'argument en escenes o, més sovint, en les seves tres parts fonamentals: presentació, conflicte i desenllaç. c) Creació de l'espai escènic i cerca de materials. d) establiment dels mitjans que s'utilitzaran en la representació: llenguatge mímic o verbal, titelles, màscares, ombres, barreja de recursos. 3. Valoració crítica: es valora sobretot la sinceritat en l'expressió i si aquesta ha estat original o no, s'examina l'actuació del grup i, en determinats casos, s'avalua els participants.</p>
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jocs mímics, que potencien la cerca de la major expressivitat del gest sense rigoroses exigències artístiques.</li> <li>- Titelles, marionetes, màscares i ombres, que serveixen d'intermediaris entre el nen i els altres i són objectes sobre els quals projecten la seva actuació.</li> <li>- La improvisació, que tracta d'aprofitar l'espontaneïtat de les reaccions davant d'una situació inesperada per utilitzar-la en condicions més controlades. És un mitjà de coneixement. Estimula la concentració, l'observació, acostuma a adaptar-se a situacions, permet l'exteriorització dels conflictes combinant els signes verbals i no verbals del llenguatge dramàtic. Permet desenvolupar la creativitat de tot el grup en una tasca de recerca i troballa col·lectiva.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre és un animador. Les seves funcions són:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Organitzar i orientar l'activitat; poques vegades participa en l'acció dramàtica, però ha d'aquestar disposat a l'acció i tenir àmpliament desenvolupada la seva capacitat de joc.</li> <li>b) Observar cada nen per conèixer les seves necessitats i desigs, les seves aptituds i mancances, el seu nivell d'integració i per descobrir les motivacions i els interessos comuns.</li> <li>c) Formular en un temps definit els temes de joc o esperar la seva proposta oferint consignes clares i possibles.</li> <li>d) Procurar que és fixin i diversifiquin els objectius, que s'explicitin els propòsits i la intencionalitat dels projectes, ajudant a perseverar-hi i a valorar el treball ben fet.</li> <li>e) Preparar els materials, facilitar recursos tècnics i ensenyar la seva utilització; fer que aquests mitjans serveixin com instrument de recolzament i no com destorbs. Per exemple, si es tracta de crear titelles, haurà de proposar les tècniques de construcció i manipulació adequades a les seves possibilitats.</li> <li>f) Graduar les activitats per tal que sempre suposin un pas endavant i siguin estimulants.</li> <li>g) Repartir responsabilitats i procurar la màxima autonomia, intervenint, però, si cal, en l'adequada composició dels grups i en el seu funcionament.</li> <li>h) Afavorir un ambient alegre i un clima de confiança.</li> </ul> </li> <li>- Els educadors tenen la responsabilitat de desenvolupar els</li> </ul>

	coneixements, tècniques i capacitats necessàries per guiar cada nen en el camí de la seva autorealització.
--	--

<b>Proposicions pràctiques</b>	És aconsellable l'assistència a espectacles que abordin els grans temes del nostre temps: l'ecologia, la misèria, els conflictes nacionals, etc. Tot i que sempre existeix el risc d'instrumentalització fàcil o de testimonialisme estèril, l'espectacle teatral ha de ser un document d'anàlisi i de denúncia i ha de donar lloc a tallers d'expressió per simular situacions equivalents.
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jocs d'expressió cooperatius, que afavoreixen la confiança, la desinhibició, el ple ús del cos, l'autoestima i l'alegria, la participació i la relació social.</li> <li>- Jocs de rol. Serveixen per a l'adquisició de les habilitats següents:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Comprendre que el altres també tenen punts de vista, també argumentats i raonats.</li> <li>b) Relacionar i coordinar elements i perspectives diferents.</li> <li>c) Controlar i relativitzar el punt de vista personal.</li> </ul> </li> <li>- Lectura de texts dramàtics. És una activitat poc freqüent a l'escola, tot i que pot ser molt gratificant en la mesura que és participativa i comporta un esforç d'imaginació. Els texts han de tenir una gran qualitat literària.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	

## 91.FITXA: VALLON (1984)

<b>Registre</b>	<b>Vallon, Claude (1984).</b> <i>Práctica del teatro para niños</i> . Barcelona: Ceac.
<b>Edició original</b>	<i>Pratique du théâtre pour enfants</i> . Lausanne-Paris: Editions Pierre Marcel Favre, 1981
<b>Pàgines</b>	176
<b>Il·lustracions</b>	Sí.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BC, MAE, UAB, UJI, URL.
<b>Índex</b>	1. El niño alienado. 2. El juego formador. 3. La expresión liberadora. 4. El diálogo espontáneo. 5. El teatro como aventura global. 6. Significado del teatro infantil. 7. Necesidad de un repertorio. 8. Las indispensables animaciones. 9. Los talleres: hacia un método de trabajo. 10. Experiencias contrapuestas. 11. Medios irrisorios. 12. Una lucha encarnizada. 13. El niño y el teatro. 14. Etapas de una liberación. 15. Actores y animadores. 16. Necesidad de crear afición. 17. El niño creador. 18. Los últimos debates. 19. El teatro de marionetas. 20. Importancia de la música. 21. El indispensable decorado. 22. Hacia el espectáculo total. 23. El mañana. 24. Talleres. 25. Notas sobre los costes. 26. Repertorio de textos. 27. Grupos. 28. Razones para un centro dramático infantil y juvenil en Bruselas. 29 El futuro”.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal refusar el teatre "après" o recitat, el de la vetllada escolar, on es distribueixen papers segons els criteris dels adults per a una obra que, per escriure, ha aquesta triada per aquests mateixos adults.</li> <li>- Ha de refusar tota pretensió moralitzadora (política, religiosa, etc.) que suposaria una limitació a la llibertat de judici del nen i una forma de violència moral i intel·lectual. Cal evitar tota mena de maquiavel·lismes pedagògics.</li> <li>- El teatre escolar ha de permetre que el nen accedeixi de forma progressiva, i mai forçada, a un text, donant la primacia a una forma d'acostar-s'hi que suposi el plaer d'actuar, el descobriment de l'expressió escènica, l'amplificació de la creativitat i l'aprenentatge de la tècnica teatral.</li> <li>- Ha de conduir el nen a un descobriment progressiu de si mateix que li donarà més confiança, desenvolupant l'autocrítica (o l'autoavaluació). L'escola és l'únic lloc on s'aplega la majoria dels nens i, per tant, l'únic des d'on se'ls pot atreure al teatre.</li> </ul>
<b>Proposicions pràctiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organitzar un treball de grup (6, 7 o 8 nens com a màxim) en el qual cadascun d'ells se senti estretament relacionat amb els altres.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fer que cada nen trobi el seu lloc, canviant de personatge si convé.</li> <li>- Presentar el treball escenificant-lo amb rigor després d'improvisar i fixar situacions i personatges.</li> </ul>
<b>Modalitats i recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatre de text.</li> </ul>
<b>Perfil del docent: funcions i competències</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear llocs on funcioni la comunicació de forma agradable.</li> <li>- Presentar al públic els treballs realitzats si els nens ho volen fer.</li> <li>- Compartir la seva alegria i contagiar convicció.</li> <li>- Aportar als nens molta paciència i receptivitat sense fer demostracions de saviesa</li> <li>- No emprendre cap tasca de forma imposada.</li> <li>- Proposar espectacles "model" fets per adults.</li> </ul>

## 92.FITXA: VILANOVA (2002)

<b>Registre</b>	<b>Vilanova, Maria (2002).</b> <i>Dramatització i aprenentatge</i> . Barcelona: Mediterrània.
<b>Edició original</b>	
<b>Pàgines</b>	118
<b>Il·lustracions</b>	No.
<b>Reedicions</b>	
<b>Presència al CCUC</b>	BAM, BC, DE, MAE, RS, UB, UdG, URL, URV.
<b>Índex</b>	0. Prefaci. 1. Dramatització. 1.1. L'ús del Drama com a estratègia metodològica. 1.1.1. Actituds de l'ensenyant que afavoreixen l'èxit, l'aprenentatge i el creixement personal i social. 1.2. Dramatització o joc dramàtic. 1.3. Aplicacions del Drama a la vida quotidiana. 1.4. Drama com a mitjà d'aprenentatge: dramatització i desenvolupament. 2. Característiques del fet dramàtic. 2.1. Incorporació a situacions actives de presa d'actituds. 2.2. Desenvolupament de l'acció obeint les lleis naturals del medi. 2.3. Descoberta d'actituds al mateix moment. 2.4. Activitat de l'individu en grup. 2.5. Proposta d'una voluntària suspensió de la incredulitat. 3. Dramatització i aprenentatge. 3.1. Drama i motivació. 3.2. Els valors actitudinals a través de les tècniques dramàtiques. 3.3. Elements de la situació dramàtica. 4. Estratègies metodològiques i la seva aplicació. 4.1. Jocs dramàtics. 4.2. Treball de personatges i <i>role-playing</i> . 4.3. Improvisacions. 4.4. <i>Theacher-in-role</i> o professor representant un paper. 4.5. <i>Forum-theatre</i> o teatre-debat. 4.6. Treball de text. 4.7. Treball per projectes. 5. Estratègies d'avaluació de les activitats. 5.1. Què, i com s'avalua. 5.1.1. Avaluació del participant. 5.1.2. Avaluació de l'ensenyant. 5.2. <i>Feedback</i> . 6. A tall de conclusió. 7. Bibliografia.
<b>Proposicions teòriques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El drama és una molt bona eina a la classe de llengua, però aquesta utilitat la podem fer extensiva a l'ensenyament de qualsevol altra matèria. Segons Heathcote, llengua, teatre (o drama) i educació es troben estretament relacionats. Segons Courtney, l'acció dramàtica és la base de l'adquisició de la llengua.</li> <li>- El drama ofereix la possibilitat dels processos d'aprenentatge significatius i reflexius que demana una pedagogia activa.</li> <li>- Les dimensions de les àrees on s'esdevé l'aprenentatge quan s'utilitza el drama són (segons Verriour): 1. La dimensió intel·lectual, que implica la comprensió, per part de l'alumne, dels diferents temes o conceptes presents en un context dramàtic. 2. La dimensió emocional que, juntament amb els sentiments personals, les actituds, els valors o les creences, constitueixen un dels elements crucials del drama. 3. La dimensió social. La dramatització o joc dramàtic és una pràctica col·lectiva que reuneix un grup de 'jugadors' que improvisen i interpreten una situació i uns personatges, d'acord amb unes normes</li> </ul>

	<p>explícites que ells mateixos han acordat. 4. La dimensió estètica (tolerar l'ambigüitat, treballar amb contrastos, comprendre el significat del signe i el símbol; comprendre la importància del pensament reflexiu; prendre riscos; comprendre l'ús de la tensió; apreciar i comprendre l'ús del ritual; saber com variar el ritme i el tempo i ser conscient de com utilitzar l'espai, la llum i el so). 5. La dimensió lingüística, que és el <b>centre</b> del drama.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associem a la dramatització els conceptes de teatre, joc, personatges, imaginació i creativitat, entre altres.</li> <li>- Dramatitzar és posar-se en les sabates d'un altre i veure el món a través dels seus ulls. El punt de partida és 'creure' o suspendre voluntàriament la incredulitat.</li> <li>- La dramatització i la vida quotidiana es nodreixen mútuament.</li> <li>- El fet dramàtic permet: a) la incorporació a situacions actives de presa d'actituds; b) el desenvolupament de l'acció obeint les lleis naturals del medi; c) la descoberta d'actituds al mateix moment; d) l'activitat de l'individu en grup; e) la voluntària suspensió de la incredulitat.</li> </ul>
<p><b>Proposicions pràctiques</b></p>	
<p><b>Modalitats i recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La màscara, que dóna la possibilitat de poder actuar i observar lliurement sense ser identificat i la de representar el que no s'és.</li> <li>- La improvisació.</li> <li>- El <i>role-playing</i>.</li> <li>- El <i>teacher in role</i>.</li> <li>- El teatre dins el teatre.</li> </ul>
<p><b>Perfil del docent: funcions i competències</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber comunicar a l'alumne les ganes de "ser-hi".</li> <li>- Ha de crear un bon clima guanyant-se la confiança i el respecte dels alumnes.</li> <li>- Ha de trobar un terme mig en la seva relació amb els alumnes fent-los sentir còmodes i, al mateix temps, mantenint el seu paper de mestre o responsable.</li> <li>- El seu objectiu és captar l'atenció, involucrar emocionalment.</li> <li>- Ha de ser un actor.</li> <li>- Ha de posar interès i responsabilitat en la seva feina.</li> <li>- Ha d'estar sempre obert a les idees dels alumnes, disposat a no prejutjar mai, a prendre riscos i, sobretot, ha de ser receptiu a tots i cadascun dels alumnes i als seus sentiments.</li> <li>- Ha de saber preparar el seu treball (planificant el temps, el tema, la varietat d'activitats, la varietat de les idees, la selecció i el manteniment dels materials).</li> <li>- Ha de saber escoltar (recordar i repetir el que s'ha dit, mostrar interès, deixar de banda els propis sentiments, encoratjar els altres a parlar), ha de saber expressar-se (dicció i parla correcta, bon ritme i entonació, varietat de tons i accents, maneres diferents de dir una cosa, capacitat per donar instruccions, capacitat per expressar idees), ha de saber</li> </ul>



	<p>respondre i intervenir (descriuint els seus propis sentiments, clarificant les idees dels altres, interpretant els sentiments dels altres, demostrant el que vol, demostrant la seva capacitat per preguntar i confrontar, de donar <i>feedback</i> i ser crític, d'encoratjar la presa de decisions per part del grup, de negociar, de ser flexible, d'explorar les aplicacions a la vida quotidiana).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Abans d'avaluar els alumnes, l'ensenyant s'ha d'autoavaluar segons les seves habilitats de preparació del treball, les seves habilitats de saber escoltar, d'auto-expressió, de la seva capacitat de respondre i intervenir, d'observar i avaluar.</li><li>- Per avaluar els alumnes ha d'observar qui parla més, qui no parla, quina és la postura corporal dels participants, quins canvis es produeixen en les relacions dintre el grup, els sentiments dels participants.</li><li>- És difícil avaluar el treball de drama sense la col·laboració del <i>feedback</i> dels alumnes.</li><li>- Una de les formes més enriquidores d'avaluació i <i>feedback</i> és la confecció d'un diari.</li></ul>
--	---