

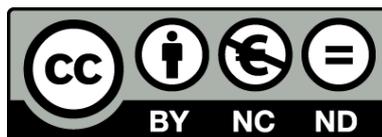


UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
BARCELONA

## ***La clase mutante.***

**Una investigación sobre los movimientos  
que tienen lugar cuando la práctica escénica entra  
a formar parte de las relaciones pedagógicas y la  
atención a la diversidad en la Educación  
Secundaria Obligatoria**

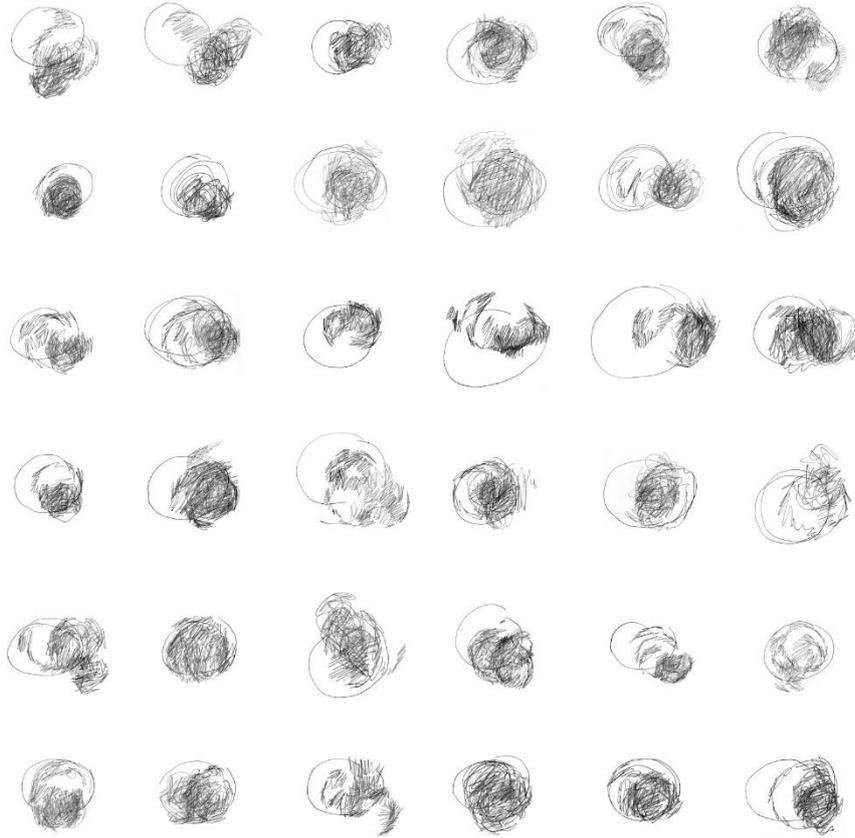
Jordi Durán Roldós



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



Siri, A. (2021). *Cercles* [Dibujos sobre papel]. Fondo propio, Girona, España

## TESIS DOCTORAL

# *LA CLASE MUTANTE.* UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOVIMIENTOS QUE TIENEN LUGAR CUANDO LA PRÁCTICA ESCÉNICA ENTRA A FORMAR PARTE DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autor: Jordi Duran Roldós

Directores: Fernando Hernández-Hernández y Judit Vidiella Pagès

Tutor: Fernando Herraiz García

TESIS DOCTORAL

*LA CLASE MUTANTE.* UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS  
MOVIMIENTOS QUE TIENEN LUGAR CUANDO LA PRÁCTICA  
ESCÉNICA ENTRA A FORMAR PARTE DE LAS RELACIONES  
PEDAGÓGICAS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la  
Universidad de Barcelona

Programa de doctorado Artes y Educación

Autor: Jordi Duran Roldós

Directores: Fernando Hernández-Hernández y Judit Vidiella Pagès

Tutor: Fernando Herraiz García

Girona, Diciembre 2023



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



## **RESUMEN**

Esta investigación adapta y aplica la práctica escénica al contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, preguntándose por su potencial a la hora de reconfigurar las relaciones pedagógicas y de cuidado así como la atención a la diversidad entre la comunidad educativa. Indaga en la integración de otros saberes en las artes vivas, como la a/r/tografía desde lo performativo, la pedagogía crítica, la educación por la justicia social, las teorías *queer*, o la interseccionalidad. Para ello, despliega diferentes procesos de creación, acciones artísticas que devienen producción teatral y medio de estudio a través del cual se investiga tanto el contexto como al propio equipo de trabajo. Y, en tanto que indagación basada en las artes escénicas, se ofrece como un dispositivo performativo que pretende ‘hacer cosas’ con el teatro: más allá de describir realidades, las crea, junto a nuevas representaciones, contextos y experiencias

Por otra parte, las metodologías y los sujetos de estudio de esta investigación mutan a medida que se desarrolla. Así, esta tesis da cuenta de tres grandes desplazamientos acontecidos durante los dos años de trabajo de campo realizado en un instituto de máxima complejidad. El primero se dio al conocer la realidad del centro educativo; el segundo cuando se constató hasta qué punto las condiciones en las que el profesorado llevaba a cabo su labor eran determinantes en la educación del estudiantado; y el tercero, cuando a partir de un proyecto de investigación-creación se produjo un giro hacia la comunidad docente, trasladando el estudio del centro educativo a la sala de ensayos.

Para finalizar, esta tesis también se presenta como un espacio que reivindica las posibilidades de lo teatral y lo performativo en la investigación social y que a nivel formal quiere desbordar los límites de lo académico e infiltrarse en otros lugares como centros de formación no reglada, actividades divulgativas en centros cívicos, salas de programación escénica y, en definitiva, la sociedad en general.

## **PALABRAS CLAVE**

Investigación basada en el teatro; Investigación - creación; Práctica escénica; Atención a la diversidad; Educación Secundaria Obligatoria; Cuidados

## RESUM

Aquesta investigació adapta i aplica la pràctica escènica al context de l'educació secundària obligatòria, i es demana pel seu potencial a l'hora de reconfigurar les relacions pedagògiques i de cures així com l'atenció a la diversitat entre la comunitat educativa. Indaga en la integració d'altres sabers a les arts vives, com l'artografia des d'allò performatiu, la pedagogia crítica, l'educació per a la justícia social, les teories *queer*, o la interseccionalitat. Per dur-ho a terme, desplega diferents processos de creació, accions artístiques que esdevenen producció teatral i mitjà d'estudi a través del qual s'examina tant el context com el mateix equip de treball. I, en tant que investigació basada en les arts escèniques, s'ofereix com un dispositiu performatiu que pretén 'fer coses' amb el teatre: més enllà de descriure realitats, les crea, juntament amb noves representacions, contextos i experiències.

Altrament, les metodologies i els subjectes d'estudi d'aquesta recerca muten a mesura que es desenvolupa. Així, aquesta tesi reporta tres grans desplaçaments esdevinguts durant els dos anys de treball de camp realitzat a un institut de màxima complexitat. El primer es va donar en conèixer la realitat del centre educatiu; el segon quan es va constatar fins a quin punt les condicions en què el professorat duia a terme la seva tasca eren determinants en l'educació de l'estudiantat; i el tercer, quan a partir d'un projecte d'investigació-creació es va produir un gir cap a la comunitat docent i es va traslladar l'estudi del centre educatiu a la sala d'assaigs.

Per acabar, aquesta tesi també es presenta com un espai que reivindica les possibilitats d'allò teatral i performatiu en la investigació social i que a nivell formal vol desbordar els límits d'allò acadèmic i infiltrar-se en altres llocs com centres de formació no reglada, activitats divulgatives a centres cívics, sales de programació escènica i, en definitiva, la societat en general.

## PARAULES CLAU

Investigació basada en el teatre; Investigació - creació; Pràctica escènica; Atenció a la diversitat; Educació Secundària Obligatòria; Cures

## **ABSTRACT**

This research adapts and applies performing arts practice in the context of Compulsory Secondary Education (ESO), wondering about its potential when reshaping pedagogical and care relations, as well as the attention to diversity within the educational community. It examines the merging of other knowledge in the living arts, such as a/r/tography from the performative, critical pedagogy, social justice education, *queer* theories, or intersectionality. To execute this research, different processes of creation have been deployed, artistic actions that become theatrical production and a means of study through which both the context and the work team are investigated. And, as an inquiry based on the performing arts, it is offered as a performative device that aims to 'do things' with theater: beyond describing realities, it creates them, together with new performances, contexts and experiences.

On the other hand, the methodologies and studied subjects in this research mutate as they unravel. Thus, this thesis reports on three major shifts that took place during the two years of fieldwork carried out in a segregated secondary school. The first one occurred when the reality of the educational center became known; the second one when it became clear to what extent the conditions in which the teachers carried out their work were determinant in the education of the students; and the third one, when a research-creation project led to a shift towards the teaching community, moving the study from the educational centre to the rehearsal hall.

Finally, this thesis is also presented as a space that vindicates/pursues/explores the possibilities of the theatrical and the performative in social research and that at a formal level wishes to overflow the boundaries of academia and infiltrate other areas such as non-regulated training centers, dissemination activities in community centres, stage program halls and, ultimately, society as a whole.

## **KEYWORDS**

Theatre-based research; Research - creation; Performing arts practice; Attention to diversity; Compulsory Secondary Education; Care



## AGRADECIMIENTOS

A Fernando Hernández-Hernández y a Judit Vidiella Pagès, por abrir tantas puertas y ventanas, por saber cómo y hasta dónde acompañarme, y por el apoyo y la confianza que me han brindado a lo largo de todo este camino.

A toda la comunidad educativa del Instituto de Educación Secundaria Salvador Espriu de Salt y, muy especialmente, a la promoción de estudiantes que terminaron la ESO durante el curso 2020-2021.

A todas las personas del equipo de ConArte Internacional, por invitarme a formar parte del proyecto ‘Planters’ y regalarme una de las experiencias más transformadoras de mi vida.

A TODO el equipo de la Escuela Universitaria ERAM (Universitat de Girona), compañeras y fuente de inspiración continua.

A Marc Francesch Camps, por todas las charlas; por la generosidad, el afecto y el hecho de haber creído en esta investigación a lo largo de todo su proceso.

A Andrés Siri, por dejarme utilizar para la portada y la contraportada de esta tesis imágenes de sus sugerentes obras, piezas que al descubrirlas no pude evitar relacionar con las ideas de transformación y diversidad, y la búsqueda de estrategias para hacernos escuchar desplegadas a lo largo de estas páginas. Són *Cercles* (2021) y *Tallar a llengua, cosir-se la boca i mossegar l'orella* (2023). La primera agrupa diversas ilustraciones en una secuencia, círculos irregulares producidos de noche, en los que el artista vacía la mente de todo lo experimentado durante el día. La segunda forma parte de una serie de grabados que se inspiran en el mito griego de Filomela y en diferentes maneras de no poder explicar una historia.

A Pau Rodríguez y a Eudald Torrent, por la grabación y edición videográfica de la lectura dramatizada de *La clase mutante*.

A mis colegas del Festival Z, Eva Ferré Bernabeu y Aïna Rovira Marès, por darme amor y respetar el espacio que me ha ocupado este trayecto.

A Eva Tauler Trassierra y a Eva Pomares Latorre por haberme hecho reír en horas bajas.

A Eva Marichalar-Freixa y a Marga Socias Santamaria, por el diálogo creativo y los aprendizajes que hemos podido intercambiar a lo largo de los procesos de creación compartidos estos últimos años paralelos a esta tesis.

A Ángel Gil Sarabia, Cristina Nieto Mancho y Noèlia Tadera Boadas, por sus sabios consejos a la hora de estructurar, maquetar y traducir algunas de estas páginas.

A Eva Cotano Vicario, Pilar Lozano Martínez y Sandra Pérez Rodríguez, cuyo testimonio valioso ha contribuido a que pueda entender que sin los afectos no puede darse el ejercicio de la docencia.

A Amaranta Gibert, Directora del Teatre Municipal de Lloret de Mar, por acoger la lectura dramatizada de *La clase mutante* y darme tanto apoyo logístico como moral.

A Llorenç Corbella Sambola, a Carla Rovira Pitarch y a Margarida Troguet Taüll, por toda la información y los contactos que me han facilitado durante la última fase de escritura de la tesis.

Y muy, muy especialmente a Magalí Nadal Massegur, Judit Ballana Jufre y Judit Rico Fàbregas, docentes, artistas y compañeras maravillosas con las que he tenido la oportunidad de colaborar y crecer como persona y profesional a lo largo de todo el proceso de investigación recogido en esta tesis. Por mucho que nos intenten robar el futuro, con educadoras como ellas en el sistema podemos tener fe en el hoy, en el mañana y en mucho más.

*A Guillem Duran Mancho,  
por dar sentido a todo esto*

*A Xavier Mancho Suarez,  
por su amor y paciencia*

*A Assumpció Roldós Valls, a Jordi Duran Pou y a Teresa Duran Roldós,  
por estar siempre ahí, aunque seamos tan diferentes*

*Y a todo el profesorado, pasado, presente y futuro,  
por la crucial importancia que tiene en la vida de las personas*



*ERIC - Pero ¿y si pierde? Necesitamos nuestra comunidad, necesitamos nuestra historia. ¿Cómo, si no, podemos enseñar a la próxima generación quienes son y cómo han llegado aquí? La cultura se ha transmitido a través de narraciones desde tiempos inmemoriales. Pensad en la épica clásica, en la Odisea, o el Mahabharata, historias orales que permitieron a las culturas entenderse a sí mismas, Para ser un griego honorable era necesario estudiar el comportamiento de Odiseo. Un joven hindú reflexionaría sobre la conversación entre Arjuna y Krishna en el campo de batalla. Mi abuela me hablaba de la Soah y sus experiencias como refugiada desde que puedo recordar. Y quizá como resultado de esta conversación, mantenida en algunos casos durante milenios, la historia se transmite y las culturas sobreviven. Los griegos se golpean el pecho y se enorgullecen ante la invasión de Troya. Los niños negros llevan la cabeza un poquito más alta cuando se menciona a Rosa Parks. Y en la cultura LGBT se nos pone un nudo en la garganta por el orgullo que nos provoca el significado de Stonewall, Marsha Johnson, Sylvia Rivera, Edie Windsor, Matthew Shepard, Islan Nettles y la valentía de aquellos en primera línea de la pandemia. Y dejar todo eso atrás significa renunciar a una parte de nosotros. Si no podemos hablar con nuestro pasado, ¿Cuál será nuestro futuro? ¿Quiénes somos? Y lo que es más importante: ¿en quienes nos convertiremos?*

Matthew López, *La herencia*

*Plantada sobre el terraplén antiinundaciones, la mirada fija en la corriente, descubrí que -pese a todos los peligros- siempre sería mejor lo que se movía que lo estático, que sería más noble el cambio que la quietud, que lo estático estaba condenado a desmoronarse, degenerar y acabar reducido a la nada; lo móvil, en cambio, duraría incluso toda la eternidad.*

Olga Tokarczuk, *Los errantes*



**LA CLASE MUTANTE. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOVIMIENTOS QUE TIENEN LUGAR CUANDO LA PRÁCTICA ESCÉNICA ENTRA A FORMAR PARTE DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**ÍNDICE**

<b>0. INTRODUCCIÓN</b>	<b>21</b>
0.1. Caminar como una mujer	22
0.2. Saber quién camina	25
0.3. La metáfora del mutante	28
0.4. Objetivos fundamentales	30
0.5. Resumen de los capítulos de la tesis	33
<b>1. CUANDO LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SE CRUZA CON LA METODOLOGÍA</b>	<b>37</b>
1.1. A partir de la investigación basada en las artes	37
1.2. Inventar el camino	40
1.3. Libertad de elección entre diversidad de métodos	43
1.4. Dimensiones pedagógicas de la práctica escénica cuando se emplea desde la pedagogía crítica	45
1.5. Más allá de un método o forma de representación	48
1.6. Cómo hacer cosas con el teatro	50
<b>2. DE LO <i>QUEER</i> A LA INTERSECCIONALIDAD Y A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POR LA JUSTÍCIA SOCIAL</b>	<b>53</b>
2.1. El giro educativo. Relaciones entre la educación, la producción de conocimiento crítico y la esfera pública cultural	53
2.2. Estrategias comunes en las intervenciones artísticas en los centros educativos	56
2.3. Presencia de las artes en instituciones educativas españolas	57
2.4. Presencia de las artes en instituciones educativas de la comarca del Gironès (Girona)	59

2.5. Año I del piloto de ‘La clase mutante’ en el Instituto de Educación Secundaria Salvador Espriu	60
2.5.1. Sobre el proyecto ‘Planters’, de ConArte internacional	60
2.5.2. La atención a la diversidad en un Instituto de Educación Secundaria de máxima complejidad	62
2.5.3. La constitución de un equipo de trabajo	68
2.5.4. Acuerdos y consideraciones éticas	71
2.5.5. Documentación del proceso	72
2.5.6. La creación escénica y la creación de vínculos	74
2.5.7. Repensar el Instituto de Educación Secundaria a partir de la práctica escénica	81
2.5.8. Teatro, justicia social e interseccionalidad	86
2.5.9. Los efectos de la crisis de la pandemia de COVID-19 en el piloto de ‘La clase mutante’	88
<b>3. DEL ALUMNADO AL PROFESORADO</b>	<b>91</b>
3.1. Año II del piloto de ‘La clase mutante’ en Instituto de Educación Secundaria Salvador Espriu: Introducción	91
3.2. La improvisación en un lugar central de la investigación basada en las artes	91
3.3. Práctica teatral para recuperar la esperanza	93
3.4. Un Sant Jordi intracultural: transitar la diferencia a partir de las artes escénicas	97
3.5. Problemas y dilemas éticos en una investigación basada en las artes	102
3.5.1. Monopolizar el proceso de creación	103
3.5.2. Subestimar las decisiones del colectivo	104
3.5.3. Intervenir o no los contenidos de la producción	106
3.5.4. Ajustar las velocidades y los ritmos del equipo artístico-docente	107
3.6. El malestar del profesorado	108
3.6.1. La condición del profesorado a partir de una encuesta performática	109
3.6.2. Factores que influyen en el agotamiento del profesorado	112

3.7. De la atención al alumnado a la atención al profesorado	115
<b>4. DEL AULA DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA SALA DE ENSAYO</b>	<b>117</b>
4.1. Introducción	117
4.2. El potencial de un enfoque performativo	117
4.3. Trabajos creativos y de investigación performática que relacionan educación y teatro	120
4.3.1. La traza de la educación en la dramaturgia contemporánea de ficción	121
4.3.2. Creaciones escénicas sobre la educación basadas en hechos reales	124
4.3.3. La teoría que busca llegar al corazón	126
4.4. Sobre el proceso de investigación - creación de escritura dramática en colectivo junto a un grupo de docentes de secundaria	130
4.4.1. Establecer las bases de una colaboración artístico-académica	131
4.4.1.1. Consideraciones éticas desde la investigación académica	131
4.4.1.2. Consideraciones éticas desde la práctica teatral	134
4.4.2. Entre el teatro testimonial y el método ‘Playbuilding’	138
4.4.3. La elección de una estética dialógica	140
4.4.4. ‘Zoom in’ en las técnicas específicas utilizadas durante el proceso de ensayos	142
4.4.4.1. Técnicas relacionadas con el teatro testimonial	142
4.4.4.2. Técnicas de improvisación teatral	142
4.4.4.3. Técnicas relacionadas con las artes visuales	143
4.4.5. Organización de contenidos en escenas / viñetas	145
4.4.6. La clase mutante: un dispositivo de investigación y divulgación científico-artística	151
4.5. La clase mutante como texto dramático	154
4.5.1. La clase mutante de J. Ballana, J. Duran, M. Nadal y J. Rico	154
Escena 1. Els profes són horrorosos	155

Escena 2. Presentació del curs	159
Escena 3. Les profes fan d'alumnes	162
Escena 4. Antígona	164
Escena 5. La meva historia	169
Escena 6. Exalumnes	172
Escena 7. Ara i aquí	175
4.6. Aprendizajes a partir de la conversación con los primeros públicos: reescritura constante, incorporación de nuevas voces y el peligro de las zonas 'entre'	178
4.6.1. Una producción mutante	179
4.6.2. 'Show, don't tell'	181
4.6.3. Ubicar la escena expandida	183
4.7. Propuesta de actividad ANTI-post-función	188
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>195</b>
5.1. Una investigación entre dos creaciones escénicas	195
5.2. Riesgos y dilemas éticos en la práctica escénica como motor de revisión y transformación de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO	201
5.3. Continuar con el proceso de divulgación e investigación	203
<b>6. CODA: UN DECÁLOGO SOBRE EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA PRÁCTICA ESCÉNICA EN LA ESO</b>	<b>205</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>215</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>237</b>
8.1. Anexo 1 - 'Una carta'. Escena 8 de We Fear (Episodio II)	239
8.2. Anexo 2 - Enlaces a contenidos audiovisuales	241
8.3. Anexo 3 - Guión de La guerra dels mons	243
8.4. Anexo 4 - Cinco piezas breves inspiradas en la leyenda de St. Jordi	259
8.5. Anexo 5 - Documento de cesión de los derechos de imagen del público de la lectura dramatizada de La clase mutante	279

8.6. Anexo 6 - Documento de autorización de la investigación en el IES Salvador Espriu	283
8.7. Anexo 7 - Consentimiento informado de las docentes colaboradoras en el proceso de investigación - creación de La clase mutante	285

## ÍNDICE DE TABLAS

1. Tabla 1: Lista de cantantes o grupos musicales recomendados por el alumnado 3º de ESO del IES Salvador Espriu (Salt)
2. Tabla 2: Propuestas de mejora del centro por parte del alumnado de 3º de ESO del IES Salvador Espriu (Salt)
3. Tabla 3. Relación de preguntas para la actividad ANTI-Post-función de *La clase Mutante*
4. Tabla 4. Resumen de la actividad ANTI-Post-función de *La clase Mutante*

## ÍNDICE DE IMÁGENES

1. Imagen 1. Imagen del estreno de *We Fear* en el Festival Escena Poblenou en Hangar de Barcelona (octubre de 2018). Autor Carles Mancho
2. Imagen 2. Imagen del equipo ‘Planters’ del IES Salvador Espriu de Salt, cursos 2019-2020 y 2020-2021 (octubre 2020). Autor Francesc Torres
3. Imagen 3. Juego de las sillas. Ejemplo de calentamiento con el grupo de tercero de ESO D (noviembre de 2019). Autora Magalí Nadal
4. Imagen 4. Imagen del ejercicio ‘Tengo / No tengo’ inspirado en la canción *Ain’t got no / I got life* de Nina Simone (febrero de 2020). Autor Jordi Duran
5. Imagen 5. Imagen del ejercicio del *Tour turístico* (Noviembre de 2019). Autor Jordi Duran
6. Imagen 6. Fotograma del tutorial dedicado al Teatro de Objetos (abril de 2020). Autor Jordi Duran
7. Imagen 7. Imagen de una de las sesiones de grabación de la serie radiofónica (enero de 2021). Autor Jordi Duran
8. Imagen 8. Mural - lluvia de ideas, textos e imágenes alrededor de la leyenda de Sant Jordi realizado por un grupo de alumnos y alumnas de cuarto de ESO B (febrero de 2021). Autor Jordi Duran

9. Imagen 9. Imagen de *Sant Jordi i la Nimfa*, una de las cinco piezas breves pertenecientes al proyecto *Un altre Sant Jordi* (abril 2022). Autor Jordi Duran
10. Imagen 10. Fotograma extraído de la grabación de la encuesta performática llevada a cabo al claustro del IES Salvador Espriu (diciembre de 2021). Autor Jordi Duran
11. Imagen 11. Fotografías del proceso de ensayos de *La guerra d'A. Soler* (2010), versión de *Klamms Krieg* de Kai Hensel de Eva Marichalar-Freixa y Jordi Duran Roldós (Febrero de 2010). Autor Jordi Duran
12. Imagen 12. Fotograma perteneciente a una improvisación (octubre de 2021). Autor Jordi Duran
13. Imagen 13. Fotografía de un esquema trabajado durante la selección de los primeros contenidos de la dramaturgia (febrero de 2022). Autor Jordi Duran
14. Imagen 14. Imagen de la lectura dramatizada de *La clase mutante* en un aula de ensayo del Teatro Municipal de Lloret de Mar (diciembre de 2022). Autor Jordi Duran
15. Imagen 15. Imagen de la lectura de la Escena 3, 'Les professors fan d'alumnes' durante un ensayo ante público en el Aula P4 de la Escuela Universitaria ERAM - Universitat de Girona (noviembre de 2022). Autor Jordi Duran
16. Imagen 16. Fotografía de la lectura dramatizada de *La clase mutante* en un aula de ensayo del Teatro Municipal de Lloret de Mar (diciembre 2022). Autor Jordi Duran
17. Imagen 17. Fotografía de la post-función de la lectura dramatizada de *La clase mutante* en un aula de ensayo del Teatro Municipal de Lloret de Mar (diciembre de 2022). Autor Jordi Duran

**NOTA:** Esta tesis está escrita en primera persona del singular y en primera persona del plural. Por un lado, cuando hablo en primera persona del singular me refiero al proceso llevado a cabo de manera individual, aunque soy consciente de que mi voz esconde la de otras tantas personas o colectivos y se presenta a través del diálogo con muchas más. Por otro lado, al hacer uso de la primera persona del plural hablo en representación del colectivo de docentes que colaboramos en la última parte del trabajo de campo. Por lo que respecta al uso del género, he alternado el uso del masculino y el femenino de manera arbitraria, priorizando el hecho de dirigirme a personas más allá de su identidad de género y, en la medida de lo posible, utilizando fórmulas inclusivas. Por último, al referirme a profesiones relacionadas con la actividad artística, aunque se han utilizado los conceptos específicos de artista, creador/a o gestor/a, entre otros, he preferido emplear la noción de trabajador/a cultural, dada su naturaleza menos jerárquica.



## 0. INTRODUCCIÓN

En la base del viaje hay a menudo un deseo de mutación existencial. Viajar es la expiación de la culpa, una iniciación, un acrecentamiento cultural, una experiencia. La raíz indoeuropea de la palabra ‘experiencia’ es *per*, que ha sido interpretada como ‘intentar’, ‘poner a prueba’, ‘arriesgar’, unas connotaciones que persisten en la palabra peligro. Las connotaciones demostrativas más antiguas de *per* aparecen en los términos latinos que aluden a la experiencia: *experior*, *experimentum*. Esta concepción de la experiencia en tanto que cimiento, en tanto que paso a través de una forma de acción que mide las verdaderas dimensiones y la verdadera naturaleza de la persona o del objeto que lo emprende, describe también la concepción más antigua de los efectos del viaje sobre el viajero. Muchos de los significados secundarios de *per se* refieren explícitamente al movimiento: ‘atravesar un espacio’, ‘alcanzar un objetivo’, ‘ir hacia fuera’. La implicación del riesgo, presente en la palabra ‘peligro’, resulta evidente en las palabras góticas afines a *per* (en las cuales la *p* se convierte en una *f*): *ferm* (hacer), *fare* (ir), *fear* (temer), *ferry* (cruzar un río en barco). Una de las palabras alemanas que significan ‘experiencia’, *Erfahrung*, proviene del alto alemán antiguo, *irfaran*: ‘viajar’, ‘salir’, ‘atravesar’ o ‘vagar’. La idea profundamente arraigada según la cual el viaje es una experiencia que pone a prueba y perfecciona el carácter del viajero aparece claramente en el adjetivo alemán *bewandert*, que actualmente significa ‘sagaz’, ‘experto’ o ‘versado’, pero que originariamente (en los textos del siglo XV) se limitaba a cualificar a quienes habían viajado mucho’ (Leed, 1991, en Careri, 2013, p.34).

Este texto pertenece al corpus de citas desplegado por Careri (2013) en un apasionante tratado sobre el caminar entendido como acto para la apreciación del paisaje, como una herramienta crítica o una práctica artística. A medida que pensaba en cómo introducir esta tesis, se me aparecía una y otra vez, por muy socorrida que pueda parecer, la imagen del camino. Un camino andado, un camino creado, una deriva, un laberinto...

Este camino se inicia en un momento de importantes cambios personales y profesionales y recoge las mutaciones del contexto a las que me he adaptado durante un proceso. Entre las nociones que presenta este fragmento de Leed (1991), me fascina la idea de entender el viaje como un ‘deseo de mutación existencial’. En este sentido, esta

tesis parte del mismo deseo: una clara voluntad de su autor de repensarse como profesional de las artes escénicas.

Por otra parte, se trata de un camino que he tenido la suerte de recorrer en compañía, y que recoge la experiencia y el cariño de personas aventureras y generosas con las que hemos compartido peligros, pruebas, y también ‘los efectos del viaje sobre el viajero’.

Si ‘el viaje es una experiencia que pone a prueba y perfecciona el carácter del viajero’ este periplo ha resultado ser una prueba de vida que, más allá de perfeccionar o no el carácter del explorador, ha conciliado experiencias y aprendizajes pasados, actuales y futuribles.

### **0.1. Caminar como una mujer**

Según Chárriez (2012) las historias de vida nos ayudan a conocer a la persona que narra, así como a la realidad del contexto desde el que se nos cuenta dicho relato autobiográfico. El punto de partida de este doctorado es una de las tres escenas sobre las que se edifica *We Fear*, una producción teatral de Eva Marichalar - Freixa y un servidor. Este espectáculo tenía la naturaleza del miedo como tema principal, se estrenó en octubre de 2018 en el Festival Escena Poblenou de Barcelona y terminó su exhibición en noviembre de 2021 en el Seoul Street Arts Festival. En dicha escena, centrada en la idea del miedo a la propia orientación sexual durante la preadolescencia, leía una carta dirigida a una profesora de séptimo de EGB.



**Imagen 1.** Imagen del estreno de *We Fear* en el Festival Escena Poblenou en Hangar de Barcelona (octubre de 2018). Autor Carles Mancho.

Se trataba de una carta<sup>1</sup> escrita desde la actualidad, en la que recuperaba, procesaba y compartía unos hechos sucedidos durante el curso 1986 - 1987. Este episodio había quedado en el olvido, hasta que se me reveló como una aparición siniestra en enero de 2018. Fue durante una charla con una amiga en la que rememoramos nuestra infancia en la escuela.

Faltaban pocos días para la Navidad y en clase se daban los regalos del amigo invisible, un juego que según Puigbert (2017) se inició en las escuelas poco después de la transición española. Este recurso educativo pretendía fomentar los lazos de amistad entre el alumnado, obligando a través del azar de un sorteo a relacionarse más allá de los vínculos de la amistad electiva.

En nuestra escuela, cada alumno debía salir del aula antes de tomar su presente. Mientras tanto, el grupo-clase acordaba una prueba que se tenía que superar para poder conseguir dicho regalo. Cuando llegó mi turno, al entrar en el aula, la profesora me explicó en qué consistía el desafío que se me había asignado. Textualmente dijo que, como yo tenía gustos raritos, tendría que caminar como una mujer. Para salir del paso, y resistir el embate sin romper a llorar, lo único que se me ocurrió fue parodiar un andar con tacones. De aquella manera, entre risas y gritos, desfilé por el aula caminando como se suponía que podía caminar una mujer y haciendo ver que todo aquello me parecía divertido.

El caso es que no se camina como un hombre o una mujer<sup>2</sup>, que no se tienen gustos raritos, y que el personal docente debe proteger al alumnado delante de situaciones como la que se acaba de exponer. Como defiende Huerta (2016), necesitamos ‘un profesorado abiertamente reivindicativo y muy pendiente de los intereses de su alumnado. Un profesorado libre, defensor de sus derechos humanos y especialmente de los que están más desprotegidos’ (p.51).

---

<sup>1</sup> El texto de la escena está disponible en el anexo 1.

<sup>2</sup> Cito esta expresión y pienso en el anuncio de P&G Always, la marca de productos de higiene menstrual norteamericana, emitido durante la Superbowl el año 2015. La campaña #likeagirl se hizo viral porque, presentándose a modo de experimento sociológico, preguntaba a personas de diferentes edades cómo era correr ‘como una niña’. La edición del anuncio mostraba de qué manera las primeras personas preguntadas -adultas, adolescentes o niños preadolescentes- ‘corrían como niñas’ exagerando una gestualidad supuestamente femenina. No obstante, cuando se pregunta específicamente a niñas, la respuesta cambiaba radicalmente y simplemente se corría, eliminando cualquier rastro de menosprecio o burla sexista. La campaña #likeagirl pretendía borrar las fronteras entre sexos y la representación de la identidad y expresión de género, invitando a las niñas a sentirse fuertes y orgullosas por hacer las cosas como niñas en un momento tan importante como es el paso de la infancia a la adolescencia.

A partir de esta vivencia, pues, años más tarde, como en un acto de psicomagia de Jodorowsky (2007), una técnica terapéutica que supera los límites del psicoanálisis a través acciones artísticas o metafóricas, la persona que soy en la actualidad cruzaba los planos espacio y tiempo para dar pistas al niño que fuí para resolver un problema. Aquella performance autobiográfica en *We Fear* (2018) deshacía un nudo, y al ser compartida en un contexto escénico encarnaba un conocimiento que podía resultar útil a otras personas:

Con estas palabras que te escribo, invoco a las fuerzas que controlan el tiempo para poder doblarlo, darle la vuelta y plantarme ante ti hoy hace veintinueve años. ¿Te imaginas? Poder estar allí, al terminar la clase, pequeñito, sin miedo, mirándote a los ojos y diciéndote: ‘profe, hoy no has estado a la altura’. Veintinueve años después te leo esta carta que escribo sentado en un avión, volando desde Santiago de Chile a Barcelona, cagado de miedo, puesto hasta las cejas y sintiéndome una hormiga, un ser diminuto y ridículo, una bacteria. (*Pausa*) Así me sentí ese día. Espero que te hayas convertido en una persona mejor, en una docente mejor. Yo también he cometido errores. Como persona y como docente. Nadie es perfecto. Hoy pues, te escribo para decirte que nunca me gustó caminar como una mujer, para decirte que deberías de haberme respetado, haber entendido y corregido un escenario que, sumado a otras tantas situaciones, me llevó a sentirme solo, tan solo como espero no te hayas sentido tú jamás (Duran, 2018).

Por otra parte, aquel episodio también despertó el interés por ahondar en sus afectaciones, así como en otras tantas vivencias, de relacionarlas con mi faceta profesional en los ámbitos de la pedagogía, la creación y la gestión cultural. La reflexividad sobre lo narrado y reconstituido podía generar algo que valía la pena compartir trasladando la conversación a otros chicos y chicas después de ‘un diálogo con uno mismo y con los demás, con los contextos de la experiencia, con otros escritores y personajes que han dicho algo o tienen qué decir acerca de la misma preocupación investigativa’ (Bonilla, 2012. p.199).

A mis 12 años, la escuela no era un espacio seguro para las personas LGTBIQ+. Tampoco lo es hoy en día. Huerta (2016) cree que las aulas continúan siendo un espacio expuesto a la homofobia y al sexismo. Todavía nadamos entre prejuicios religiosos y la hipocresía dominante en muchos de los ámbitos de nuestra sociedad. Y todo en un momento en el que el auge de la extrema derecha nacionalpopulista se ha instalado con fuerza entre los jóvenes a través de las redes sociales, entre otros factores, y marca el

debate mediático para el resto de la sociedad, una disputa en la que el resto de posiciones han permitido la entrada de unas normas sociales que admiten expresar cualquier tipo de barbaridad sobre la población migrada, la diversidad cultural, el feminismo o los derechos del colectivo LGTBIQ+, entre otros tantos temas (Borràs y Viñas, 2023). En esta dirección, Alfageme (2021) presentaba el estudio bianual de la FAD-Juventud elaborado por el centro Reina Sofía, que aporta datos muy preocupantes: uno de cada cinco hombres de entre 15 y 29 años consideraba que la violencia machista es ‘un invento ideológico’ y no existe. Y, por otra parte, también daba cuenta que un 26,4% de hombres jóvenes consideraban que los feminismos no eran necesarios y que, de entre estos, un 24% creían que el movimiento pretendía perjudicarles.

Hoy día, a partir de todo lo expuesto, como docente universitario y artista acostumbrado a trabajar con alumnado de secundaria me pregunto ¿Cuál es nuestra responsabilidad ante todo esto? ¿Sabemos, pues, acompañar al alumnado en sus diferencias? ¿Disponemos del conocimiento y los recursos necesarios? ¿Hasta dónde nos comprometemos y cómo se comprometen nuestras compañeras y nuestras instituciones?

Esta tesis se presenta como resultado de la necesidad de insistir en los testimonios de personas LGTBIQ+ y en los aprendizajes que puedan derivarse de ellas y sus experiencias en el ámbito de la educación y las artes. La voz autorreferencial puede tomar posesión de la historia en la página, reivindicar la experiencia personal para desplegar yoes resilientes, complicados y vulnerables que pueden proponerse como espejos, ejemplos beneficiosos para otras personas (Adams & Holman Jones, 2018).

## **0.2. Saber quién camina**

Las políticas educativas de los años ochenta y noventa marginaban de los currículums académicos cualquier opción de disidencia. La visión de la historia, de la ciencia y especialmente de la historia del arte (Huerta, 2016) ladeaba cuestiones como la homosexualidad de algunos de los referentes tratados, modelos invisibilizados por unos poderes heteronormativos y machistas.

Como apunta Huerta (2016) desde que nacemos se nos clasifica y se nos hace recorrer un camino que tiene que determinar nuestra entera existencia. Esta indagación representa una oportunidad para poner en duda el modelo de masculinidad heteronormativo; para cargar los currículums de formas expresivas que ayuden a abrir el abanico de lo que puede entenderse como hombre o mujer; para construir más allá de este planteamiento dicotómico que aprisiona y genera tantos conflictos; para poner en crisis

viejos modelos y ofrecer nuevos que representen tantas diferencias como existan en un grupo de alumnos y, en definitiva, cuestionar el sistema de valores establecido. En esta dirección, la pedagogía contemporánea debería servirse de las artes para fomentar “procesos de inservidumbre voluntaria, de indocilidad reflexiva” (Acaso y Megías, 2017, p. 74). De la misma manera que sucede últimamente en las producciones de artes visuales o escénicas, los curriculums académicos tendrían que tratar sin tapujos temas como la identidad de género, la orientación sexual, la clase, la raza, la precariedad laboral, la radicalización política o religiosa, la corrupción, la venta de armas, la prostitución, el impacto de la moda en el medio ambiente, las guerras y sus consecuencias, el poder político y mediático de la banca o el neocolonialismo, entre tantos otros temas (Acaso y Megías, 2017).

Por otra parte, formar parte de una familia gay me ha convertido en un activista a tiempo completo. En la escuela, en el médico, caminando por la calle, nuestra familia compuesta por dos hombres maduros blancos y un niño negro no pasa desapercibida y nos obliga a estar siempre alerta. El hecho es que tener un hijo me ha llenado de amor y preocupaciones, pero también me ha permitido redescubrir el mundo a través de la mirada de una criatura, conocerme y reconocermé a partir de su comportamiento, así como reconstruir el vínculo con mis progenitores y también con el profesorado actual y pasado. Desde esta perspectiva me gustaría contribuir a la mejora del sistema educativo, especialmente a partir de la escolarización de mi hijo, y participar directamente en la construcción de una comunidad educativa dispuesta a atender a la diversidad. Tomando como referencia mi situación, podemos afirmar que existe todavía un largo camino por recorrer en el ámbito de la diversidad afectivo-sexual y la aceptación de los nuevos modelos de familia en contextos como la escuela pública.

Los métodos de investigación basados en las artes, como la autoetnografía, tienen el potencial de ser emocional y/o políticamente evocadores (Adams y Holman Jones, 2018). Hablar desde la fragilidad, compartir momentos vulnerables de tabú, confusión, dolor e incertidumbre; y articular daños y errores pasados, así como metas y deseos futuros puede ayudar a otras personas, a inspirarse, conectarse, y crear un registro para otros (Adams y Holman Jones, 2018). Creo con determinación que los maricas debemos insistir en nuestro estar como activistas, en nuestras posibilidades como agentes de cambio, en encarnar el cambio para ‘reconquer’ nuestros y otros tantos derechos ajenos -que también debemos tomar por propios- por alcanzar, recuperar o mejorar, especialmente en esta época de gran retroceso (Geiselberger, 2016). Como dice

Hallberstam (2011), este camino persigue ensayar cómo producir “nuevas lógicas para la producción del conocimiento, estándares estéticos diferentes para ordenar o desordenar el espacio, otras formas de compromiso político, diferentes a las consagradas por la imaginación liberal” (p.22).

De esta manera, los procesos maricas esconden una gran oportunidad para desestabilizar la educación y transformar la sociedad. En este sentido, la pedagogía *queer* de Britzman (2002) busca generar un contexto crítico que remueva el poso generado por lo que imaginamos como normalidad y diferencia, resultando clave a la hora de plantear mi hoja de ruta para

superar oposiciones binarias tales como el tolerante y el tolerado y el opresor y el oprimido, pero manteniendo un análisis de la diferencia social que pueda explicar cómo funcionan las dinámicas de subordinación y de sujeción a nivel histórico, estructural, epistemológico, conceptual, social y psíquico. Dicho interés comporta reflexionar también sobre un compromiso que puede tolerar la curiosidad por nuestra propia otredad, nuestros propios deseos y expectativas inconscientes, nuestras propias negaciones’ (p.224).

Se trata de un enfoque pedagógico que busca emancipar contenidos y metodologías tradicionales de visiones (institucionales o no) heterocentristas excluyentes; asumir la complejidad del mundo, y conocer, aceptar y celebrar la propia complejidad; cuestionar y que nos cuestionemos por sistema, entendiendo que la realidad es una construcción social, humana; visibilizar otros saberes (producidos por mujeres, miembros de la comunidad LGTBIQ+, personas con diversidad funcional o de edades dispares) e identidades culturales; dar importancia a la diversidad afectiva y sexual; y hacer frente a las violencias machistas, homófobas, racistas o capacitistas que puedan darse en el aula.

Por otra parte, en lo profesional, también soy *queer*. A mi entorno le cuesta identificarme por qué siempre he nadado entre diferentes profesiones. Soy gestor cultural, creador, docente e investigador. En referencia a ello, en casa a menudo me han espetado el refrán: ‘hombre de muchos oficios, pobre seguro’. El nomadismo profesional o las profesiones difíciles de catalogar continúan sin ser bien vistas. Como afirma Halberstam (2011), a los estados, y por extensión a gran parte de su ciudadanía, les interesan los métodos que generen estandarización y uniformidad, la inteligibilidad en tanto que condición de manipulación y control. Así pues, entre otras cosas, esta investigación

basada en las artes también me ha permitido conocerme mejor, ubicarme a otros niveles gracias al acceso y descubrimiento de nuevas herramientas y metodologías que han resultado muy útiles, como la a/r/tografía, que incorpora prácticas relativas a la educación, creación e investigación (Irwin, 2013), y la interseccionalidad, que se presenta como un instrumento analítico capaz de ofrecernos una aproximación más profunda a la complejidad del mundo y de nosotros mismos (Hill & Bilge, 2019). Gracias a ello hoy puedo responder orgullosamente con un nuevo refrán: ‘hombre de muchos oficios, actividad mutante, a/r/tográfica e interseccional como respuesta a un mundo complejo’.

### **0.3. La metáfora del mutante**

En la película del director Bryan Singer *X-Men II* (2003) atendemos a una conversación familiar que parece reproducir la salida del armario de un hijo ante sus padres y amigos. El personaje Bobby Drake (Iceman) explica a su entorno próximo que es un mutante, hecho que genera preocupación, rechazo y sentido de culpabilidad en los padres y hermano del joven personaje. Entre algunas de las réplicas que componen dicha conversación, me gustaría destacar una: ‘Have you tried not being a mutant?’, comenta la madre a Bobby desconcertada. A los 23 años, justo después de enterarse de que yo era gay, mi madre me preguntó más o menos lo mismo. ‘Hijo, ¿por qué no pruebas a ser un chico normal?’

Mi fascinación por el cómic, la literatura o el cine de ciencia ficción, y especialmente por la figura del mutante, nace precisamente del efecto espejo que genera el hecho de reconocerse en el otro. Se trata de un corpus artístico que, entre otras cosas, habla del miedo a la diferencia, en persona o en grupo, y que pone en el centro personajes que -a diferencia de Superman o el Capitán América, entre otros tantos- no son exactamente superhéroes blancos, hombre y cisgénero que luchan por preservar el orden nacional.

De las precursoras criaturas de *La Isla del Doctor Moreau* (1896) de H.G.Wells, pasando por los personajes de *Watchmen* (1986 - 1987), *La Patrulla Condenada* (1963 - 2018), a los mismos X-Men nos referimos a seres que provocan rechazo en tanto que monstruos, un rechazo atávico que se relaciona con nuestros miedos primigenios (Casas, 2021). Al desarrollar la amplia categoría de mutación como un marcador biológico y una categoría de otredad similar a la raza o el género, estos y otros ejemplos desplegaron la fantasía popular para describir las alianzas generativas a través de la diferencia que estaban forjando las feministas radicales, los activistas por la liberación gay y la

contracultura en la década de los años setenta (Fawaz, 2011). En su *Manifiesto Ciborg* (1984) Donna Haraway no solamente relaciona ciencia ficción y feminismo, sino que también la vincula a las categorías de raza, clase social, orientación sexual, o a la superación del binomio hombre / mujer a partir de la figura del cyborg (Rodrigo y Torres, 2005).

Así pues, la ciencia ficción se presenta como un potente motor generador de metáforas y alegorías que nos permiten reflexionar sobre la realidad desde ópticas muy diversas. En este sentido, el concepto de ‘mutante’, proyectado más o menos cerca de la ciencia ficción, se presenta como una metáfora que puede ayudarnos a representar lo que somos, perseguimos y exponemos.

En el plano más literal, en algunos momentos de la investigación escénica, como veremos en el capítulo cuarto, se parte del trato y la visión que la ciencia ficción ha dado a seres vivos modificados genéticamente para la representación, desconstrucción y análisis de la realidad, y del personaje mutante en tanto que recurso o personaje motor y vehículo de preocupaciones pasadas, actuales y futuras. Por otro lado, la presencia de mutantes en la cultura visual abre una reivindicación de lo mutante en tanto que defensa de la diferencia. Un lugar para aceptar el paisaje social actual en toda su exuberancia y plantearse el rol de la educación en tanto que espacio de representación y análisis de un mundo y una sociedad que no se corresponden -o, directamente, chocan- con lo que despliegan los currículums académicos, el ideario y las metodologías caducas de parte del profesorado de secundaria, así como con las políticas gubernamentales y la falta de recursos públicos.

Así pues, aceptar lo mutante es aceptar la diversidad del mundo y de las personas con las que nos relacionamos. También reconocer e integrar nuestras diferencias y la complejidad que suponen nuestras identidades (cada vez menos fijas): cómo hemos sido y cómo somos dentro y fuera del aula; y cómo aceptamos o no el panorama que se nos plantea como docentes y qué aportamos a nuestras comunidades. En esta dirección, esta indagación recoge parte de esta multiplicidad / complejidad a lo largo de todo el trabajo de campo desarrollado, espacios mutantes (clases, talleres específicos, ensayos, representaciones y múltiples formatos de exhibición escénica) que se adaptan, juegan, evolucionan y miran a los ojos a la comunidad y a la realidad cambiante con valentía y en los que alumnado y profesorado asumen roles cambiantes (autoras, intérpretes, personajes, directoras de escena...).

Por otro lado, esta investigación es un caleidoscopio y debe servirse como tal, pues sus piezas representan un universo diverso y mutante. En este caleidoscopio cada perspectiva (artista, gestor, docente e investigador) es un espejo; y los personajes, las vivencias y las creaciones que habitan esta exploración son formas irregulares cuyas imágenes se ven multiplicadas de manera simétrica cuando se observan por las láminas de vidrio que hay en cada extremo de este caleidoscopio (en este caso, las metodologías empleadas que van a introducirse en el capítulo siguiente).

Respecto al momento socioeconómico en el que esta investigación se ubica, cabe destacar que ocupa un espacio de tiempo complejo, un contexto inestable y mutante ante el que todos los sujetos implicados en la toma de decisiones tuvimos que integrar muchos imprevistos. Entre otras circunstancias, el trabajo de campo se llevó a cabo en plena crisis generada por la pandemia global de Covid-19. Por otra parte, esta mutabilidad también tiene que ver con la sociedad líquida de Bauman (2003), donde no hay nada fijo y los cambios fulminantes que no tenemos tiempo de asimilar adelgazan las posibilidades de conexión profunda y solidaria entre las personas.

#### **0.4. Objetivos fundamentales**

Como se va a argumentar en el siguiente capítulo, centrado en las metodologías utilizadas, esta tesis no persigue certezas, sino atender a las consecuencias que puede tener la práctica escénica en la reconfiguración de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO. Estas páginas reflexionan alrededor de un proceso esencialmente práctico, artístico. Como apuntan Sánchez y Pérez (2010),

La práctica es en sí misma discurso. No es preciso inventar alternativas para proponer su integración en el ámbito universitario. No es preciso inventar traducciones a lenguajes ajenos, ni tampoco fijarla en productos analizables. La investigación en artes no es algo que funciona al margen de o en paralelo a la práctica, sino una dimensión de esa misma práctica. Y por tanto la función de las Academias y Universidades responsables de abrir oficialmente el espacio de la investigación no es otra que la de crear las condiciones que aseguren el desarrollo y la continuidad del trabajo de los buenos artistas (p.12).

En este sentido, es de agradecer que desde la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona y el equipo responsable del programa de Doctorado en Artes y Educación se haya dado cobijo a este proyecto. A una tesis que tiene entre sus principales

objetivos saber más sobre el hecho de generar conocimiento a partir de la investigación basada en el teatro y explicar a través de las posibilidades de participación en este arte escénico (ya sea desde el ámbito de la creación o la recepción) el impacto que puede generar en nuestras vidas como profesorado, alumnado, familias con hijos e hijas en edad escolar y, en definitiva, miembros de la sociedad de la que formamos parte.

Por otro lado, como ya hemos argumentado anteriormente, esta tesis está estrechamente vinculada con la historia de vida de quien la firma. En su artículo sobre el arte de la autoetnografía, Adams & Holman Jones (2018) parten del trabajo de Goulish (2000) para explicar cómo a lo largo de un proceso de investigación, así como en las artes visuales y la escritura, aportamos nuestros pasados, presentes, opiniones e ideas al trabajo, y que esas historias y puntos de vista moldean nuestras percepciones y respuestas al material elaborado. El trabajo de la investigación es el trabajo de la vida: la tarea de escribir eventos de nuestra experiencia humana a medida que se desbordan de sus marcos desde adentro hacia afuera. Estamos dentro de todo lo que experimentamos y creamos.

Desde que me dedico a la educación, lucho por ser mejor docente que aquella profesora que un día faltó a mis derechos como menor y como alumno, y todo lo que encarna este recuerdo en tanto que representación de un contexto opresor. Retomando la figura del mutante, esta indagación busca poner las bases de un espacio cercano a la ‘Escuela Xavier para Jóvenes Talentos’ de Charles Xavier (o Profesor X) de los X-Men. Un cobijo en el que alumnado y profesorado están invitados a explorar y tomar consciencia de sus poderes o diferencias en un sistema educativo y un mundo complejos. En este sentido, los cimientos de ‘La clase mutante’<sup>3</sup> que propongo parten de la voluntad de Denzin (2017) de convertir los espacios consagrados a la educación en refugios donde toda la comunidad escolar pueda arriesgarse en lo personal, lo político, lo biográfico y lo histórico. Un espacio donde nadie quede atrás, donde el amor y los cuidados nos hagan libres más allá de nuestra raza, género o clase, abriendo la puerta al diálogo con nuevas y radicales maneras de entendernos, relacionarnos y educarnos.

Por lo tanto, el proceso que presento tiene que ver con el hecho de investigar cómo convertir el aula en un espacio idóneo para la atención a la diversidad; con reconstruir y empoderar voces marginadas o disidentes en el contexto de la ESO; de estimular nuevas

---

<sup>3</sup> El piloto / trabajo de campo llevado a cabo en un IES de secundaria lleva por nombre ‘La clase mutante’. Cuando más adelante cite *La clase mutante*, en cursiva, me estaré refiriendo a la pieza escénica que se presentará en profundidad en el capítulo cuarto. De esta manera el nombre del piloto va a convertirse en el título de la dramaturgia.

autoridades y jerarquías en el ámbito académico y más allá; de cuestionar el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia y las huellas del entramado heteropatriarcal existente en los ámbitos de la investigación, la educación y la cultura; pero también como una oportunidad para dialogar con la docente de antaño a través del profesorado contemporáneo, a quién al principio de esta investigación veía con bastante recelo.

La práctica escénica llevada a cabo durante los tres años de trabajo de campo me ha permitido poner de manifiesto la importancia de la educación en la vida de las personas adolescentes y, en especial, las dificultades del profesorado actual ante la gestión de la diversidad en las aulas de la ESO desplegando puntos de encuentro entre la creación escénica, la docencia y la investigación académica-. Para finalizar, y como consecuencia del mismo proceso, esta tesis también se presenta como una plataforma-lanzadera de investigación y divulgación que, a nivel formal, quiere desbordar los límites de lo académico e infiltrarse en otros espacios como centros de formación no reglada, actividades divulgativas en centros cívicos, espacios de programación escénica y, en definitiva, la sociedad en general, a partir de la producción escénica realizada a lo largo de este trabajo y que se introducirá más adelante.

Dicho esto, podríamos resumir los objetivos fundamentales en los seis siguientes puntos:

- I. Desvelar las consecuencias que puede tener la práctica escénica y performática en la reconfiguración de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO, atendiendo especialmente a su capacidad de generar espacios de libre expresión, escucha, debate, de reconocimiento personal y contextual, de análisis crítico de la realidad y, especialmente, de afectos.
- II. Saber más sobre el hecho de generar conocimiento (alrededor de la atención a la diversidad) a partir de la investigación basada en el teatro.
- III. Cartografiar y proporcionar recursos teóricos y prácticos que contribuyan a la adecuación de contenidos académicos y dinámicas pedagógicas hacia el reconocimiento, integración y acompañamiento de la diversidad en el ámbito escolar, contribuyendo a la detección y erradicación de prácticas de opresión directas o indirectas provenientes del alumnado, del profesorado, de las familias, de los contenidos curriculares o bien de contexto sociopolítico; así

como desactivar de manera crítica estrategias y políticas educativas heteronormativas u homogeneizadoras, dando pistas a la comunidad educativa de la capacidad transformadora de las artes escénicas en tanto que (re) conectoras de personas más allá de sus diferencias.

- IV. Generar reflexiones, ideas, prototipos y productos artísticos que contribuyan a la divulgación científica y también popular del conocimiento desplegado a lo largo del proceso de investigación.
- V. Relacionarme (y estudiar cómo mejorar dicha relación) con el alumnado y el profesorado implicado en el trabajo de campo en tanto que seres creativos autónomos, capaces de conversar desde la diferencia, preguntando, escuchando, generando a partir de procesos de inteligencia colectiva, colaborativos. Reivindicar una cultura libre y, por extensión, la democracia directa y un modelo de sociedad abierta.
- VI. Relacionarme (y estudiar cómo mejorar dicha relación) con las personas participantes en este proyecto desde el derecho al anonimato, la intimidad o la autoría. Esta aventura no busca apoderarse de experiencias, cuerpos y voces ajenas para el beneficio del discurso propio, sino del colectivo.

### **0.5. Resumen de los capítulos de la tesis**

Una vez situada la trayectoria del autor, así como el sentido político y los objetivos de esta tesis, se van a presentar brevemente los capítulos que siguen a esta introducción.

El primer capítulo se centra en explicar las metodologías empleadas. También se relaciona cada metodología con la perspectiva de referentes específicos, autores y autoras que acotan la visión de lo planteado. Se presenta y determina la importancia de la investigación basada en las artes en esta tesis y se descifra el itinerario elaborado, un camino asentado sobre las ideas de la improvisación en la investigación teatral, la idea de incorporar lo desconocido y la reivindicación del hecho de poder elegir una metodología específica en función de cada caso particular de investigación. Por otra parte, también se desvelan las perspectivas desde la que se va a desarrollar la práctica escénica en las aulas de un Instituto de Educación Secundaria (en adelante IES), como la pedagogía crítica.

Para finalizar, se comentarán las técnicas a partir de las que ha investigado y creado los ‘outputs’ creativos, que oscilan entre el teatro testimonial, el método ‘Playbuilding’ de Norris (2018), así como los ejercicios y las consignas dramáticas que se han seguido a la hora de elaborar los textos dramáticos.

El capítulo segundo introduce el concepto de Giro Educativo en las artes, se realiza una panorámica alrededor de algunas experiencias de colaboración entre instituciones culturales y centros de enseñanza, y se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, un instituto de máxima complejidad de la localidad de Salt (Girona). Se centra en el primer año de trabajo de campo en el IES y analiza la configuración del equipo docente-investigador-creativo, la naturaleza del proyecto artístico realizado (el ‘Planter’, que más adelante presentaremos) y la labor de ConArte, la asociación a través de la cual se llevó a cabo. También se expone cómo se documentó el proceso y se presentan los objetivos del curso 2019-2020. La narración de la experiencia con el alumnado pone de manifiesto los movimientos que tienen lugar cuando la práctica escénica entra a formar parte de la reconfiguración de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad. Por un lado, revela el potencial de la creación escénica para la formación de vínculos y para repensar la experiencia de los chicos y las chicas en el instituto. Por otro lado, provoca la apertura del enfoque de la investigación, desplazándose de las teorías queer a la interseccionalidad y a la educación artística por la justicia social.

El siguiente capítulo de la tesis, el tercero, analiza el segundo año de ‘Planter’ en el instituto de secundaria de Salt y desemboca en un nuevo movimiento, el desplazamiento de foco del alumnado al profesorado, pues la investigación nos habrá llevado a detectar la fragilidad desde la que se trabaja en un IES segregado. También se desglosa la naturaleza del proyecto y cómo la pandemia de COVID-19 conduce al tándem docente-investigador-creativo y al grupo de jóvenes a afrontar nuevos retos y a abrazar lo inesperado. Todo ello a partir de la utilización del análisis de las dos creaciones elaboradas durante el curso 2020-2021: la producción de una serie radiofónica inspirada en la polémica retransmisión del programa basado en la novela de ciencia ficción de H.G. Wells *La Guerra de los Mundos*, por parte de *The Mercury Theatre on the Air*, dirigida y protagonizada por Orson Wells; y la escritura y escenificación de cinco piezas escénicas inspiradas en la leyenda de Sant Jordi. Ambas suponen una oportunidad de experimentar con la práctica teatral como pedagogía crítica y revisar a nivel sincrónico y diacrónico cómo se construye la percepción de la realidad, ya sea a partir de la información generada

por los medios de comunicación como a partir de las tradiciones heredadas generación tras generación. Pero también un espacio para poner en crisis la actuación del yo artista y el yo investigador en la indagación desplegada, y los conflictos que se generan al yuxtaponer las necesidades de cada participante en el proceso. Concretamente, me centraré en los peligros que supone el hecho de monopolizar la creación, subestimar las opiniones de los jóvenes y no respetar los ritmos del colectivo. También en sortear o no la tensión entre el deseo de intervenir en determinadas posiciones e ideas populares -no necesariamente progresistas y ni orientadas a la justicia social- y los temores de que al hacerlo se esté colonizando la actividad desde la propia agenda privilegiada.

El cuarto capítulo se adentra en el salto del aula del IES como espacio de pedagogía y juego escénico entre alumnado, profesorado e investigador-artista-educador, a la sala de ensayos fuera del contexto educativo, a la especulación con el teatro testimonial y el método ‘Playbuilding’ de Norris (2018) entre las profesoras participantes en el ‘Planter’ de ConArte, una docente también de secundaria de otro IES de Salt y mi persona. Introduce un estado de la cuestión acerca de iniciativas escénicas relacionadas con la investigación basada en el teatro y con la educación, y se centra en el proceso de diseño de un dispositivo de investigación y divulgación científico-artística en constante evolución, durante el cual las fronteras entre el sujeto y el objeto de estudio se difuminan, y también al estudio de la recepción y posibilidades de divulgación de la pieza. Respecto a este proceso, se examina la reconfiguración de los roles en el grupo, la definición de la naturaleza de la actividad, el dibujo de los objetivos y el protocolo ético pactado para evitar riesgos físicos y psicológicos durante el proceso. También se analiza el concepto de ‘Viñeta’ o ‘Escena de activación’ (Norris, 2018) y las posibilidades creativas de su morfología en tanto que ‘contenedor teatral’; así como la noción de ‘Escena significativa’ de Denzin (en Riera, Hernández, Riba, Lozano y Estalayo, 2021) como estrategia de investigación narrativa que me permitió identificar momentos clave proyectados en el texto dramático presentado también en este apartado (*La clase mutante*) convirtiendo la indagación, literalmente, en un activo artístico. Por último, también comparto el análisis del retorno / reacción de los primeros públicos invitados a la lectura dramatizada de dicho texto, que se traduce esencialmente en dos puntos: primero, entender la pieza como una creación abierta que muta cuando entabla diálogo con los públicos; y, segundo, ser conscientes de la necesidad de contextualizar adecuadamente actividades que, como la nuestra, se escapan de lo que se espera en el circuito teatral convencional.

A continuación, el capítulo quinto presenta las conclusiones de la tesis, donde llevo a cabo una recapitulación de las aportaciones conceptuales, teóricas, epistemológicas y metodológicas que he podido aportar y desarrollar, conectándolo con los objetivos iniciales de la indagación. Se trata de un espacio que recoge tanto los logros como los puntos débiles y las contradicciones del proceso.

Por último, la tesis se cierra con una coda. Un apartado en el que he querido replicar un decálogo ya existente sobre el valor social de las artes de calle, elaborado por el gestor cultural y filósofo Xavier Fina (2016), para destacar el potencial transformador de las artes escénicas en las comunidades educativas.

# 1. CUANDO LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SE CRUZA CON LA METODOLOGÍA

## 1.1. A partir de la investigación basada en las artes

Presentar las metodologías de investigación que se han utilizado en esta tesis requiere, antes que nada, prestar atención a la naturaleza de la investigación basada en las artes. A partir y en diálogo con este sistema de indagación no lineal y de generación de conocimientos se van a elaborar los puntos de vista sobre qué, cómo y quién vamos a poder conocer.

En referencia a la investigación basada en las artes, el artículo de 2008 de Fernando Hernández Hernández resulta de gran utilidad para realizar una panorámica que nos ayude a situar su nacimiento, naturaleza y efectos. A la hora de caracterizarla, y valiéndose de las propuestas de Barone y Eisner (2006), describe que se sirve de materiales artísticos y estéticos; que opta por otras maneras de atender y reproducir la experiencia; y que intenta descubrir aquello que puede pasar inadvertido en otros paradigmas a partir de ‘una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza’ (p.94).

Hernández (2008) también apunta que ‘es necesario replantear la creencia que establece que el conocimiento solo se produce desde el raciocinio que de forma inductiva o deductiva se relaciona con una base empírica’ y que ‘en toda actividad artística hay un propósito investigador’ (p.92). Desde mi primer contacto con el teatro profesional la temporada 2001-2002 (como ayudante de dirección de Xavier Albertí en la producción del Teatre Lliure *Orgía*, de Pier Paolo Pasolini) que mi labor como dramaturgo, director, productor, programador, asesor o mentor artístico ha tenido que ver con el hecho de investigar: entender en profundidad materiales propios o ajenos a partir del estudio de contextos históricos, políticos, sociales, económicos...; analizar filológica, lingüística y literariamente (el verso, la prosa, el sentido de los tropos, las variantes dialectales, la relación con el momento histórico en el que la obra fue escrita, etc...) el punto de partida cuando ha sido textual (Ej. Una comedia del Siglo de Oro español o una tragedia de la Renaixença catalana); entrevistarme con o pedir asesoramiento a especialistas en los temas tratados así como con otros ámbitos escénicos específicos (dicción, canto, movimiento, etc...); analizar creaciones artísticas de cualquier tipo y época que dialoguen de manera más o menos directa con nuestro punto de partida; o, entre otras tantas

acciones, llevar a cabo residencias creativas y visitas técnicas que puedan aportar información sobre los lugares mencionados en las dramaturgias o bien que nos ayuden a descubrir los nuevos significados que un espacio de exhibición, en función de su naturaleza, puede aportar a una obra (por ejemplo, ¿qué pasaría si escenificamos *Antígona* junto a un cementerio? o ¿Cómo debería plantearse un cabaret *queer* en una peña madridista?).

Esta tesis se organiza alrededor de múltiples procesos y producciones creativas (videotutoriales, una serie de teatro radiofónico, creaciones escénicas, textos teatrales, lecturas dramatizadas...); así como del diálogo con agentes del sector cultural y educativo. Se trata de un camino trazado sobre el ‘hacer’, en el que las artes nos conducen al campo de investigación (Hernández, 2008).

Por otro lado, de la misma manera que suele ocurrir en el ámbito creativo, el reto de la investigación basada en las artes consiste en encontrar la manera de poder analizar sus objetos de estudio desde otras perspectivas, abriéndose a nuevas formas de investigación y presentación de resultados que, más que revelar respuestas empíricas, sugieren preguntas. En este sentido, el desafío planteado en las páginas de esta tesis sigue esta consigna.

Por otra parte, en el mismo artículo, Hernández (2008) expone que la investigación basada en las artes se fundamenta en la utilización de diferentes medios con valor artístico o estético, en aceptar ‘de una forma normalizada, la utilización no sólo de diferentes formatos de escritura, sino también la combinación de varias modalidades narrativas en un relato de investigación’ (p.97). Entre los procedimientos presentados, la perspectiva performática es la que se acercaría más a la intervención que aquí presentamos, basada en la práctica escénica. Estaríamos hablando de una indagación fundamentada en la práctica y el ejercicio creativo; en dar al cuerpo un papel clave en nuestra exploración y narrativa; en proponer un sujeto de conocimiento que tiende a diluirse con el objeto en una narración ‘a partir de uno mismo y no de uno mismo’ (p.105); en construir puentes con lectores y públicos, contribuyendo a una elaboración de significados / resultados conjunta.

Por todo esto, a diferencia de otros paradigmas de indagación y producción de conocimiento, las aportaciones de la investigación basada en las artes podrían resumirse en lo que proponen Weber y Mitchell (2004) a partir de Hernández (2008). Todas ellas tienen mucho que ver con las artes (escénicas) y con los objetivos marcados en esta tesis. Para empezar, se trata de un sistema que ‘hace que lo ordinario parezca extraordinario,

en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas' (p.109) Por otra parte, construye espejos en los que reflejarnos, en los que ensamblar el sentir y el mirar del yo y el nosotros. En este sentido, el investigador-artista nos permite ver a partir de su visión, y viajar de lo particular a lo universal. También expone y da relevancia a lo que a veces se escapa a las palabras, poniendo en valor lo experiencial a partir de una perspectiva multisensorial y polisémica (a través del uso de metáforas o símbolos, entre otros recursos), abriéndose a posibilidades de representación inalcanzables con otro tipo de escrituras, calando de manera más accesible y profunda tanto en nosotros como en los otros. Por otro lado, implica el uso del cuerpo, un pasar por el cuerpo, y este hecho provoca que los aprendizajes también tengan en cuenta y afecten a otros cuerpos. Y, por último, representa una oportunidad de reflexión sobre nosotros mismos en relación al mundo, de proyección de universales y reivindicación de cambio respecto aquello con lo que no comulgamos.

No obstante, más allá de todas las posibilidades que abre, la investigación basada en las artes también tiene que ver con el activismo, con un sujeto ética y políticamente comprometido y en constante revisión. Se trata de un potencial que entronca con otro de los ámbitos de la tesis, la educación. Respecto a la implicación política en el campo de la educación, Marta Comas Sàbat (2023), doctora en sociología de la educación por la UAB y ex responsable de la Área de Innovación, Programas y Formación del Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), escribía en un artículo del diario *ARA* sobre la necesidad de entender (y proteger) la educación como un espacio de contestación y resistencia activa ante la amenaza actual de pérdida de libertades<sup>4</sup>. También acerca del potencial emancipador de la educación, de la importancia de una pedagogía basada en la atención a la diversidad y el respeto a los opuestos, siempre desde el fomento de los derechos y las libertades fundamentales. Y, muy especialmente, sobre la necesidad de cuestionarse a uno mismo en tanto que docente, así como el rol desarrollado en el engranaje del que se forma parte, que tiende a reproducir visiones y estructuras del mundo con las que no estamos de acuerdo, como es el caso del capitalismo heteropatriarcal.

En este sentido, esta tesis se concibe también como un espacio políticamente comprometido, en el que los roles de investigador, creador y docente coinciden ética y estéticamente. Haciendo referencia a otro de los nombres importantes en el ámbito del estudio y la divulgación de la investigación basada en las artes, me gustaría destacar una

---

<sup>4</sup> [https://www.ara.cat/opinio/vol-dir-polititzar-l-educacio\\_129\\_4753255.html](https://www.ara.cat/opinio/vol-dir-polititzar-l-educacio_129_4753255.html) [17 de julio de 2023]

última idea que parte de Patricia Leavy en la segunda edición de su guía práctica *Method meets art* (2015) en la que trata una gama muy amplia de géneros: investigación narrativa, investigación basada en ficción, poesía, música, danza, teatro, cine y artes visuales. Su planteamiento me ha inspirado profundamente.

Para Leavy (2015), y en referencia a lo comentado anteriormente por Comas (2023), la belleza en la investigación basada en las artes tiene que ver con el hecho de asumir que nuestras posiciones en relación con las de los demás deben ser constantemente revisadas (Comas, 2023), aunque también con la idea de valorar la utilidad, la generosidad, el cuidado y la compasión en nuestro trabajo, en descubrir su potencial para ‘alterar lo ordinario, lo que a su vez estimula el cambio, la transformación e incluso la trascendencia’ (Neilsen, 2004, citado por Leavy, 2015, p.30).

## **1.2. Inventar el camino**

Más recientemente, Hernández y Onsés (2020) señalan que la investigación basada en las artes está siendo influenciada por los Nuevos Materialismos y la perspectiva post-cualitativa en investigación. El diálogo entre estos enfoques está llevando a que se den giros que afectan a nivel ético, metodológico, epistemológico y ontológico. Se trata de un encuentro que, desde lo post-cualitativo, se abre a la complejidad y al encuentro de teorías diversas y, muy especialmente, a revisar el lugar desde el que se lleva a cabo la indagación. Me refiero al género, la orientación sexual, la etnia, la clase social, entre otras categorías, así como al lugar que ocupamos en el mundo y al tipo de moral o pensamiento (occidental, oriental, islámico...) que determina nuestro sesgo (Gorospe, Apraiz y Gutiérrez-Cabello, 2020). Por su parte, los Nuevos Materialismos, un ámbito de reflexión extenso y transversal tomado por opciones biopolíticas, feministas, bioéticas, ecocríticas o económico políticas, entre otras (Maccioni y Jorge, 2022), están sacudiendo las epistemologías modernistas (origen de los dualismos o binarismos sujeto/objeto, cultura/naturaleza, masculino/femenino, humano/animal...) y las posmodernistas, abriendo el campo de reflexión de la investigación basada en las artes a otras maneras de entender el mundo / entorno material. Éstas están relacionadas con los avances de la ciencia y los efectos del cambio climático sobre el planeta y la humanidad, entendiendo que el rol de centralidad y asimetría de nuestra especie respecto a la naturaleza debe ser cuestionada profundamente.

Todas estas interrelaciones dotan a la investigación basada en las artes de una dimensión posthumana con la que me identifico, y que tienen una centralidad fundamental

en esta tesis dada su naturaleza comprometida y activista; feminista, antirracista, poscolonial y marica. Por otra parte, también abren la puerta a que este método de indagación represente un camino por inventar, ‘un espacio para actuar, resistir y reinventar los límites y posibilidades de la investigación’ (Hernández y Onsés, 2020, p. 203). En este sentido, Levine (2013) habla de la investigación basada en las artes como un proceso de creación que por sí mismo es capaz de revelar tanto o más conocimiento que las certezas o resultados hallados a partir de otros métodos:

La paradoja de la improvisación en la investigación basada en las artes es que tenemos que dejar de lado la certeza para encontrar la verdad. Si podemos aceptar esta paradoja, todavía podemos convertir la investigación en una actividad tan valiosa y enriquecedora como el arte mismo (p.27)<sup>5</sup>.

La asunción de esta paradoja está en los cimientos de esta tesis mutante, una tesis que describe los movimientos de una investigación cuyo tema y forma se han establecido en un constante estado de devenir (Irwin, 2013), y que recoge el impacto generado por la práctica teatral a lo largo de cuatro años de trabajos relacionados con la atención a la diversidad y la reconfiguración de las relaciones pedagógicas en la ESO, primero en un IES de secundaria y después junto a un grupo de docentes también de la ESO.

El camino iniciado el curso 2019-2020 tenía un punto de partida claro. Aunque no seguíamos pautas preestablecidas ni sabíamos lo que estaba por venir, confiábamos en el proceso. El camino, en cierta manera, tenía que ver con el hecho de participar en una investigación improvisada, abierta. En palabras de Sabine Silberberg, el nuestro era un proceso caracterizado por la incertidumbre, la búsqueda y la emergencia como respuesta a aspectos del proceso" (Silberberg, citada por Levine, 2013). En este sentido, tanto Levine (2013), como Silberg (2012) o Barone y Eisner (2006) coinciden en la defensa de formas de investigación no tradicionales. La investigación basada en las artes no atiende al ‘conocimiento que es cierto, válido y confiable’, ni sus ‘hallazgos se usan para explicar y predecir resultados’, sino que se centra en ‘mejorar perspectivas’ (Barone y Eisner, citados por Irwin, 2013, p.108) y en ampliar la propia comprensión sobre el objeto de estudio y mejorar, en nuestro caso, las políticas y las prácticas educativas (Irwin, 2013), lo que nos alinea con el principal objetivo de la a/r/tografía -forma de investigación basada en la práctica vinculada a la educación y las artes-.

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

Levine (2013) pone en valor el hecho de estar constantemente inventando el camino, incluso cuando se está viajando sobre él. En tanto que metodología, y aceptando sus peligros, incorporar el error, desviarse, perderse y volverse a encontrar, representan un activo que nos puede llevar a descubrir lugares desconocidos y a superar las expectativas con las que hemos comenzado. El hecho de ‘perderse’, por ejemplo, esconde grandes posibilidades de conocimiento y de crecimiento personal aunque se trata de una acción poco reconocida en el contexto actual, pues no resulta productiva a ojos del sistema. Conforme al pensamiento del antropólogo italiano Franco La Cecla,

Perderse significa que entre nosotros y el espacio no existe solamente una relación de dominio, de control por parte del sujeto, sino también la posibilidad de que el espacio nos domine a nosotros. Son momentos de la vida en los cuales empezamos a aprender del espacio que nos rodea [...]. Ya no somos capaces de otorgar un valor o un significado a la posibilidad de perdernos. Cambiar de lugares, confrontarnos con mundos diversos, vernos obligados a recrear con una continuidad los puntos de referencia, todo ello resulta regenerador a un nivel psíquico, aunque en la actualidad nadie aconsejaría una experiencia de este tipo. En las culturas primitivas, por el contrario, si alguien no se pierde no se vuelve mayor. Y este recorrido tiene lugar en el desierto, en el campo. Los lugares se convierten en una especie de máquina a través de la cual se adquieren nuevos estados de consciencia (La Cecla, 1988, citado en Careri, 2011, p.36).

En esta línea, Levine (2013) también aboga por ‘una disposición a vivir con la incertidumbre y la contradicción, a renunciar a la búsqueda de la indubitabilidad, una búsqueda que en sí misma es muy cuestionable’ (p.9). En este sentido, dicha afirmación entronca también con uno de los pilares metodológicos de la a/r/tografía. Se trata del hecho de dar tiempo para que surja lo inesperado y de ‘estar abiertos a nuevas posibilidades mediante el cultivo de la imaginación que desafía la comprensión de posiciones, creencias e identidades preexistentes’ (Bird & Tozer, 2020, p.5). O como apunta Irwin (2013), de ‘permitirse absorber más información a lo largo del camino, al apartarse de la ruta original y explorar otros caminos’, un hecho que ‘puede parecer un viaje fuera de foco, pero, irónicamente puede ser aún más centrado, en tanto permite captar las particularidades del lugar.’ (p.109).

### **1.3. Libertad de elección entre diversidad de métodos**

Respecto a la investigación en artes escénicas, Sánchez y Pérez (2010) invitan a las universidades y a las academias a ser creativas y promover o inventar métodos que se adecuen a las necesidades concretas de las exploraciones artísticas que acompañen.

Como se ha comentado anteriormente, cada capítulo de esta tesis intenta dar respuestas a qué sucede cuando la práctica teatral entra a formar parte de la reconfiguración de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO. De esta manera, las artes escénicas, y más concretamente el teatro, son tanto una metodología que nos lleva a la obtención de conocimiento como uno de los objetos de estudio fundamentales de esta tesis. En este sentido, lo que afirman Sánchez y Pérez (2010) respecto a la investigación basada en la práctica escénica resulta clave:

La práctica es en sí misma discurso. No es preciso inventar alternativas para proponer su integración en el ámbito universitario. No es preciso inventar traducciones a lenguajes ajenos, ni tampoco fijarla en productos analizables. La investigación en artes no es algo que funciona al margen de o en paralelo a la práctica, sino una dimensión de esa misma práctica (p.12).

Además, y en función de cada movimiento, el teatro dentro y fuera del aula se da la mano en esta investigación con otras metodologías. En este sentido, hemos optado por la libertad de elección entre una diversidad de métodos y herramientas que Sánchez y Pérez (2010) defienden ‘de acuerdo con un compromiso con las necesidades concretas que cada caso particular de investigación requiere’ (p.11). La disposición a lo inesperado planteada en el punto anterior se corresponde aquí, pues, con la elección de metodologías que fomentan la respuesta creativa y la asunción y producción de (nuevos) métodos adecuados a cada situación, confiriéndole a la empresa una clara personalidad reactiva y calidoscópica.

Más allá de la diversidad de métodos que se ha seguido, y que se irán introduciendo a lo largo de este capítulo, cabría también ubicar el tipo de investigación a partir del teatro que se ha realizado. En esta dirección, la categorización de Melendres (2007) de la indagación en artes escénicas puede resultar esclarecedora. Este estatuto presenta seis líneas de investigación posibles: una referida a los trabajos de carácter histórico y humanístico, como los que pueden resultar del programa de doctorado de la UAB en Lengua y literatura catalana y estudios teatrales; otra que trataría las exploraciones relacionadas con la pedagogía de las artes escénicas; otra centrada en las

artes escénicas aplicadas (aunque Melendres sólo haga mención del ámbito de la salud, podríamos hablar también aquí de los dominios de la educación o el trabajo con personas con riesgo de exclusión social); materiales que estudian la utilidad de conocimientos científicos y técnicos empleados en el campo de las artes (escénicas); proyectos que buscan sistematizar prácticas artísticas o parartísticas, como por ejemplo métodos de entrenamiento actoral basados en relaciones inesperadas entre técnicas; y, finalmente, trabajos artísticos en los que la creación se entiende como una herramienta y como un proceso de investigación, ‘donde las acciones creadoras no són solo el objeto de investigación, sino el propio medio de estudio, y por el hecho que a menudo, el investigador se investiga a sí mismo (Grotowsky, Michael Chejov, Barba)’ (pp. 91-92).

Vista la catalogación, podemos afirmar que el presente trabajo pivota sobre tres de estas líneas hasta entrecruzarse. Aunque, siguiendo al filósofo británico John Langshaw Austin en *Cómo hacer cosas con palabras* (1982), para quien el lenguaje no solo sirve para describir, informar o comunicar sino también para llevar a cabo hechos al decir (realizar acciones más allá de un simple enunciar), también deberíamos añadir un cuarto enfoque a esta suma:

1. Primero se trata de una tesis que adapta / aplica la práctica escénica en campos y contextos no específicamente teatrales, como la educación.
2. Segundo, indaga en la aplicación de otros saberes en las artes escénicas (a/r/tografía desde lo performativo, pedagogía crítica, educación por la justicia social, teorías *queer*, interseccionalidad...).
3. Tercero, estamos ante un trabajo que avanza a partir de diferentes procesos de creación, acciones artísticas que devienen producción teatral y medio de estudio a través del cual se investiga tanto el contexto como al propio equipo de trabajo.
4. Y cuarto, en tanto que investigación basada en las artes escénicas, se presenta como un dispositivo performativo que ‘hace cosas’ con el teatro y que, más allá de describir realidades, las crea, junto a nuevas representaciones, contextos y experiencias.

#### **1.4. Dimensiones pedagógicas de la práctica escénica cuando se emplea desde la pedagogía crítica**

Como ya hemos avanzado en el resumen de los capítulos presentados en la introducción, las secciones segunda y tercera se centran en la experiencia en un IES de alta complejidad a lo largo de dos años de residencia creativa y de investigación.

La visión de autores como Platero (2012), Huerta (2016), Coll-Planas (2012), Planella y Pié Balaguer (2012), todas con una producción extensa en el ámbito de la investigación centrada en las adolescencias, la educación y la diversidad sexual, afectiva y de género, tenían que representar, entre otros autores por descubrir, los pilares de una investigación que partía con la voluntad de especular acerca de las posibilidades de la práctica escénica en tanto que fórmula pedagógica para combatir el bullying homo y transfóbico.

Al tratarse de un contexto inesperado, pues no se contaba con desarrollar la primera parte del trabajo de campo en un IES segregado, la orientación analítica viró de las teorías *queer* a la educación artística por la justicia social, la interseccionalidad y la pedagogía de la esperanza. Este giro me permitió redescubrir la realidad y las desigualdades que compartimos -colocando al sujeto de la investigación en terreno completamente desconocido- y reorientar el proceso iniciado en tanto que motor de cambio personal y colectivo. Así pues, la compleja realidad del centro me llevó a abrir el foco y a reconducir los objetivos, para lo que quise experimentar con la práctica escénica como herramienta de pedagogía crítica en consonancia con las ya apuntadas educación artística para la justicia social y la interseccionalidad.

Para ubicar el trabajo de artistas en centros educativos, tuve que introducir el concepto de Giro Educativo en las Artes, con lo que la mirada de autoras como Rogoff (2008), Rodrigo y Collados (2015), Morales (2020), Rodrigo (2011), Sánchez de Serdio (2010) y Soria (2018) resultó muy útil. Se trata de visiones muy diversas que convergen en el hecho de cuestionar críticamente procesos nacidos del interés actual por parte del mundo del arte en la educación. Respecto a Rogoff (2008), su trabajo resulta interesante porque reflexiona alrededor de una serie de prácticas para terminar desvinculándose de aquellas que considera que han caído en la inercia, moda o automatización de unos procesos que deberían recuperar la voluntad crítica o revulsiva. Rodrigo y Collados (2015) se centran en las consecuencias políticas de las prácticas de arte colaborativas y las pedagogías críticas poniendo atención especial en su dimensión colaborativa, advirtiendo sobre sus peligros y potenciales. Por otra parte, el trabajo de Sánchez de

Serdio (2010) nos ayudó abrir el foco sobre lo estudiado y analizar a las relaciones entre arte y la enseñanza en una invitación a indagar en los lugares que separan y conectan una y otra parcela, a descentrar los roles de ambas poniendo saberes y habilidades en circulación. Respecto a Soria (2018), su perspectiva se orienta hacia la búsqueda de nuevas formas de institucionalidad (entendiendo los organismos culturales como motores para el cambio social, una mayor justicia y menor violencia discursiva y estructural) partiendo de la herencia de las pedagogías críticas y sus cruces con los movimientos sociales y los feminismos a la hora cuestionar la educación. Por último, las aportaciones de Morales (2020) correspondientes al estudio de residencias artísticas en centros educativos nacionales, resultaron muy útiles a la hora de saber más sobre proyectos concretos. Los materiales que como editora recoge en el volumen *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela* (2020) y las reflexiones que se derivan de la problematización de algunos ejemplos contribuyeron a la cimentación del trabajo de campo llevado a cabo en el IES. Me refiero a su capacidad de situar mi labor en un entorno local específico; de ayudarme a entenderla dentro de un contexto o corriente de acción diversa y polifónica ('qué se ha dicho' y 'qué se ha hecho' en este ámbito); de hacerme valorar y sacar el mayor partido al proceso de creación, y a poner en crisis el valor o sentido del producto final; a llevarme a repensar la actividad artística como una herramienta educativa; y a encaminarme a ser consciente de las posibilidades que esconde el trabajo en colectivo, asumiendo riesgo de compartir el poder y las decisiones, tanto en materia de cohesión, de creatividad como de diversidad (cuyo activo más valioso es el de la mezcla e intercambio de saberes, experiencias o puntos de vista).

Por lo que hace referencia a la interseccionalidad y la educación artística por la justicia social, me he centrado en el trabajo desarrollado por las autoras Bilge y Hill (2018) y Dewhurst (2014, 2018), respectivamente. Las primeras, sirven experiencias del mundo real y de diferentes contextos mundiales para ejemplificar la praxis de la interseccionalidad en tanto que instrumento analítico para indagar en el nacimiento y cruce de los diferentes niveles de opresión a los que las personas pueden verse expuestas, como los relacionados con el poder de adquisición, género, raza, sexualidad, edad, capacidad o etnia, entre otros. Respecto a Dewhurst, su trabajo nos ha inspirado en dos sentidos. Primero, su obra muestra caminos para desarrollar una pedagogía artística activista e involucrar al alumnado en proyectos relacionados con la justicia social. Segundo, por cómo recurre a las artes (visuales) para conectar al profesorado con sus

propias identidades y las de sus estudiantes, contribuyendo a incrementar su comprensión de las maneras en que nos cruzamos a través de diferencias socioculturales.

Por otra parte, autores como Boal (2022) y (2001), Freire (2022), Hay y Landon-Smith (2018) o Acaso y Megías (2017) han jugado un papel especial a la hora de plantear las relaciones con el alumnado y ajustar el aterrizaje de mi ideario personal en el aula. Surcar la estela del Teatro Oprimido de Boal me hizo descubrir un artista en cada participante y abrir las puertas a manifestar la capacidad de las artes para rebelarse contra las opresiones del capitalismo y el heteropatriarcado, aunque también me conectó con la pedagogía de la esperanza de Freire (2022), que busca implicarnos en la razón de ser de los hechos, en la reflexión acerca de nuestros posicionamientos éticos, en la tolerancia mutua, la necesaria convivencia de discursos y la adecuación del lenguaje en el aula para que todas pudiéramos afrontar el proceso desde el mismo lugar. En la línea de Freire, Acaso y Megías (2017) también me han ayudado a entender que la educación artística esconde una oportunidad para plantar cara a los peligros que suponen la realidad contemporánea y el nuevo paradigma digital, donde ‘la ausencia de asignaturas y programas relacionados con las artes y la cultura visual se convierte en sí misma en una ausencia formativa: aprendemos a ser ignorantes’ (p.49). El hecho es que los avances en materia de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre ellas la inteligencia artificial (IA), están marcando un ritmo de consumo que complica la alfabetización digital de la sociedad y facilita su manipulación. Los usos de dispositivos móviles a edades tempranas, el ‘todo vale’ en las redes sociales, la dictadura de los paraísos falsos en los que Hollywood y la publicidad nos obligan a vivir (Acaso y Megías, 2017), la proliferación de ‘fake news’, o la facilidad de acceso a todo tipo de pornografía y violencia extrema exigen espacios para propiciar usos críticos y responsables de las TICs entre nuestros jóvenes. En esta tesis, al espacio que defendemos para detenernos y reflexionar alrededor de todo este nudo le llamaremos práctica escénica.

Vinculado precisamente a la imagen que se da de la sociedad en la que vivimos en el cine y las artes escénicas, Hay y Landon-Smith (2018) nos mostraron el camino para abordar una reflexión alrededor de la representación de la diferencia en la escena teatral (dentro y fuera de las aulas) y también para llevar a la práctica sus ideas, lo que permitió al equipo trabajar a partir de los contextos culturales de cada estudiante y ser conscientes de hasta qué punto la cultura visual está lejos de reflejar la diversidad. Si queremos avanzar en igualdad debemos ser capaces de identificar, reivindicar y participar en la

creación de nuevos modelos y referentes creativos y representaciones visuales de la diferencia.

Para terminar, Levine (2013) y Bernal y Donoso (2013) cierran el apartado de autores con los que se ha dialogado. El trabajo de Bernal y Donoso me ha servido para situar el cansancio del profesorado actual ante un sistema cambiante y poco dado a los cuidados de este colectivo en relación a nuestra experiencia con el equipo de docentes del IES con el que hemos trabajado. Y Levine (2013) se ha revelado como una influencia significativa, pues al situar la improvisación en el corazón de la investigación basada en las artes abrió una vía para encarar la situación de pandemia de COVID-19 que se cruzó en nuestro camino, aceptando lo inesperado como un reto, y no como una amenaza.

### **1.5. Más allá de un método o forma de representación**

El trabajo de campo en el instituto nos llevó a desplazar el foco de la investigación del alumnado al profesorado, a centrarme en las posibilidades del trabajo colaborativo junto a tres docentes de secundaria. Entre los resultados de este movimiento, destaca el hecho de que la práctica escénica cambió de contexto, participantes y objetivos. La metodología y los referentes también se renovaron.

La información recabada en cualquier tipo de investigación puede convertirse en un ingrediente, más o menos evidente o central, de una obra de arte. Por otra parte, la música, la danza, el teatro, el cine y el texto o guion dramático o cinematográfico son herramientas que pueden ser de gran utilidad para la investigación y la representación de la experiencia humana (Leavy, 2015). Son géneros que pueden calificarse como performativos y que se extienden ‘más allá de un método o forma de representación’ ofreciendo ‘una nueva forma de pensar y realizar investigación social’ (p.128)<sup>6</sup>. En este sentido, ‘la actuación puede utilizarse como un método de investigación completo que sirve como medio de generación y análisis de datos, así como una forma de (re) presentación’ (p.128).

Respecto a la investigación social, ‘la performance puede servir para muchos propósitos de investigación, incluidos el aumento de la conciencia, el empoderamiento, la emancipación, las agendas políticas, el descubrimiento, la exploración y la educación’ (Leavy, 2015, p.128).

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

Desde una perspectiva metodológica, el capítulo cuarto se centra básicamente en la investigación basada en el teatro, y realiza un ‘zoom in’ que nos lleva del análisis del potencial de un enfoque performativo en la academia a las técnicas específicas con las que se trabajó en el aula de ensayo. El viaje empieza de la mano de autores como Lea y Belliveau (2022) y Gergen y Gergen (2012), perfiles cuya labor nos sirve para comprender la naturaleza y las posibilidades que ofrece lo performativo a la hora de producir, estudiar y difundir datos, aunque dada su extensa experiencia en el ámbito de la investigación-acción, nos detendremos en el análisis de su actividad artística en el siguiente capítulo, donde reivindicaremos su obra como referente. Por otra parte, el trabajo de Ortiz (2016), resulta de gran utilidad a la hora de ubicar el formato escénico en el que estamos trabajando desde una óptica teatral y relacionarlo con la denominada escena expandida y las teatralidades que habitan el panorama de las artes escénicas contemporáneas, donde la escenificación / representación entendida en términos de la Modernidad ha saltado por los aires. Para finalizar con el recorrido, llegar a la sala de ensayo me obligó a fijar y pactar con el equipo unas pautas éticas y procedimentales.

A la hora de delimitar las normas y valores que rigieron el proceso de investigación-creación, Ases (2019) y Norris (2018) nos ayudaron a forjar las bases de una colaboración sólida y segura. Por un lado, Ases (2019) es un actor, autor y director catalán que ha recopilado su experiencia en el mundo de la creación en colectivo en un volumen de gran utilidad para la comunidad teatral -aunque sus principios pueden aplicarse a cualquier grupo de trabajo- cuyo conocimiento se ha adaptado a la hora de estructurar el proceso de creación en materia de tiempos, gestión de información, toma de decisiones y reparto de responsabilidades. Por su lado, Norris (2018) representó una influencia muy importante en este apartado. Su método ‘Playbuilding’ es un procedimiento cuyo objetivo es generar material dramático evocador, una práctica de investigación que reúne a un grupo de personas implicadas / interesadas en un tema o dilema para dialogar e intercambiar conocimiento en torno a este. Dar con Norris nos permitió ir más allá en el trabajo colectivo (en tanto que sistema que reúne personas con el objetivo de reflexionar alrededor de temas de común interés) y en la gestión de los resultados científicos y creativos (pues propone maneras de estructurar la obtención de conocimiento claras y posibilistas en un entorno artístico como es el de la creación teatral). Se trata, en definitiva, de un ‘género metodológico interdisciplinario expansivo con el potencial de continuar cultivando la innovación epistemológica, teórica y metodológica’ (Leavy, 2018, 138).

Por último, complementando a Norris y Ases, también cabe destacar la utilidad del concepto de Denzin (en Riera, Hernández, Riba, Lozano y Estalayo, 2021) de ‘Escena significativa’. Esta herramienta de investigación narrativa me ayudó a ordenar las evidencias que emergieron durante la investigación teatral llevada a cabo en la sala de ensayo, aquellos pasajes que por su singularidad se ofrecían como contenedores / detonadores capaces de promover la reflexión crítica y que terminé por incluir en el texto dramático que generamos. Y es que la práctica escénica nos ayudó a pensar lo vivido durante los dos años de proyecto en el IES. Y dicho análisis nos condujo a la escritura de un material concebido como la base de un dispositivo de investigación y divulgación científico-artística.

De esta manera, más allá de crear un material que funcionara como espejo de la condición humana o recogiera y dispusiera información a modo de investigación cualitativa, nuestra propuesta se fundamentó esencialmente sobre dos pilares: el ya introducido método ‘Playbuilding’ de Norris (2018) y el Teatro Testimonial según Contreras (2016), López (2022) o Brownell (2013), llevando a escena historias vinculadas con la educación contadas en primera persona. El Teatro Testimonial da pautas para encauzar el trabajo con el cuerpo y la memoria, con nuestra intimidad. En palabras de Bronwell (2013) refiriéndose a la labor de la creadora argentina Vivi Tellas, ‘interesa escuchar el relato no solo por lo que cuentan sino por cómo lo cuentan, por las marcas de condición social que portan en su palabra’ (p.780).

A diferencia de la autoetnografía, que puede tener puntos de conexión con este enfoque, pues ambos se centran en el estudio cultural y el sentido de los comportamientos de los investigadores en el contexto de un trabajo de campo específico, y a lo largo del proceso analizan, contrastan y contextualizan la información recopilada respecto a otras fuentes, nuestra investigación incorpora a la audiencia en la reflexión sobre el material creativo expuesto por los testimonios.

### **1.6. Cómo hacer cosas con el teatro**

Asimismo, en el capítulo cuarto llevo a cabo un último salto metodológico. Por un lado, introduzco experiencias escénicas relacionadas con la educación y proporciono ejemplos de indagación basada en el teatro que desembocan en obras dramáticas. Por otra parte, incluyo los resultados creativos de la propia investigación y formulo un posible

diálogo post-función. Como apuntaba al principio de este apartado, esta investigación también está concebida para ‘hacer cosas’<sup>7</sup>.

La performatividad puede tener múltiples aplicaciones. En el ámbito de la danza, por ejemplo, existen numerosos trabajos que inciden en el sujeto en tanto que objeto de la investigación, en la yuxtaposición del discurso físico e intelectual. Por ejemplo, en *Sudando el discurso* (2015) de Aimar Pérez Galí, la performance era a la vez una investigación y una representación sobre cómo se ha construido históricamente la figura del bailarín. En otra dirección, *The Touching Community* (2016) es el resultado de otra investigación del mismo coreógrafo centrada también en la danza y sus alrededores no sólo como forma de expresión, sino como medio para explicarse a ella misma y a su comunidad. Esta producción llevó a Pérez Galí a recoger y procesar durante un año el testimonio oral de bailarines supervivientes a la epidemia de SIDA de los años ochenta y noventa, materiales que tejió junto a la práctica del Contact Improvisation, una técnica de improvisación basada en la confianza y el contacto físico entre dos o más cuerpos, dando como resultado un espectáculo en sobre la memoria de un momento y unos hechos de nuestro pasado reciente poco revisados.

En la línea de trabajos como los expuestos, podríamos mencionar otros muchos materiales, aunque según Salvatore (2018) el proceso de un espectáculo teatral representa de por sí una investigación en toda regla. De esta manera, los referentes que analizaré en este apartado estarán situados específicamente en la intersección entre el ámbito de la investigación académica y la creación teatral. Sin entrar en detalle, pues la naturaleza de cada actividad se describirá a posteriori, me centraré en las creaciones del Mirror Theatre, compañía de teatro participativo vinculada a Joe Norris y a su método ‘Playbuilding’; la labor de los investigadores-creadores canadienses George Belliveau y Tetsuro Shigematsu, responsables de proyectos dramáticos donde el tema de la pieza es la investigación basada en el teatro; o bien de los trabajos Mary M. Gergen y Kenneth J. Gergen, que llevan experimentando en el ámbito de las ciencias sociales performativas desde los años ochenta y parcelas artísticas muy diferentes.

---

<sup>7</sup> Hacemos referencia al texto de John Langshaw Austin, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* publicado el 1982 por la editorial Paidós.



## **2. DE LO *QUEER* A LA INTERSECCIONALIDAD Y A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POR LA JUSTÍCIA SOCIAL**

### **2.1. El giro educativo. Relaciones entre la educación, la producción de conocimiento crítico y la esfera pública cultural**

Antes de adentrarnos en la presentación del primer año de trabajo de campo en un centro de educación secundaria, nos detendremos en el mapeo de algunas experiencias similares, residencias artísticas en centros educativos tanto a nivel local como estatal que nos van a ayudar a introducir el siguiente apartado.

En general, podríamos decir que la docencia de las artes en vivo en el sistema educativo español ocupa un lugar anecdótico. Es más, autores como Sumozas (2021) argumentan que ha ido perdiendo peso a lo largo del desarrollo de las ocho leyes educativas desplegadas desde la recuperación de la democracia. Su carácter está relegado a la optatividad y tiene poca carga lectiva. A pesar de todo, la educación visual y plástica y la educación musical forman parte del currículum de la educación primaria y la secundaria desde hace años. En cambio, el teatro sólo se contempla de manera obligatoria en el programa del Bachillerato Escénico y, aunque para impartir las materias de música y educación visual y plástica se hayan podido cursar magisterios o grados especializados, al profesorado de esta especialidad todavía no se le exigen estudios superiores en artes escénicas<sup>8</sup>.

Por otro lado, la manera de enfocar la creación artística de los centros educativos ha tendido a basarse tradicionalmente en el ejercicio de la técnica y no en otras posibilidades. Con la entrada de proyectos artísticos liderados por museos, festivales, teatros y otros equipamientos culturales, se ha contribuido a cambiar la idea una expresión artística productivista concebida para cumplir con las expectativas puntuales de la comunidad educativa (la obra de final de curso, el collar de macarrones o la encuadernación de las fichas de clase, entre otros tantos ejemplos). Más allá de lo anecdótico, estos proyectos tienen la capacidad de desplegar procesos complejos de carácter intelectual que permiten a la totalidad de sus participantes fomentar el pensamiento crítico y reflexionar sobre su situación, realidad o mundo.

Respecto al panorama español, Morales (2020) comenta que estos últimos años se ha multiplicado la presencia de artistas en las aulas. Especialmente en el sector del arte

---

<sup>8</sup> En estos momentos, desde el Campus de les Arts de la UB se está trabajando en una hoja de ruta para proponer la especialidad de artes escénicas en el Máster de formación del profesorado de secundaria.

contemporáneo, las instituciones culturales han promovido estrategias de acercamiento a la ciudadanía y atención a lo educativo, tomando como campo base escuelas, institutos y otros centros formativos, dando paso a lo que se ha venido entendiendo como un giro educativo en las artes (Morales (2020), Rodrigo (2011), Rodrigo y Collados (2015), Rogoff (2008), Sánchez de Serdio (2010), Soria (2018)). Este giro atiende a un interés de la esfera pública cultural por un diálogo más sofisticado con los centros de enseñanza y su alumnado a partir de la creación de programas específicos. Entre otras iniciativas, sus acciones pueden contemplar programas cuya duración se prolongue en el tiempo: residencias creativas, talleres anuales con artistas, seguimiento de procesos de creación... proyectos que se dirigen a la infancia y la juventud, públicos potenciales de hoy y mañana, tratando de superar los intercambios puntuales de corte clientelar destinados a admirar la exposición de turno, el musical en inglés o la enésima versión escénica del *Lazarillo de Tormes*. En su versión más elaborada, este tipo de proyectos artísticos de naturaleza multidireccional están concebidos para abrirse a la participación de toda la comunidad educativa y avanzar, como una enredadera, para entremezclarse con su visión, misión, valores y reglamento para desbordarlos. También suponen una ocasión para la comunidad artística y la institución que la respalda para cuestionar su propia práctica.

Respecto a este ‘giro educativo’, si bien resulta una gran oportunidad para explorar el potencial político de la educación y para ejercer crítica institucional, poniendo en crisis los discursos de las creadoras, las escuelas, las universidades, las instituciones culturales y sus responsables (Soria, 2018), también presenta múltiples riesgos.

Ni los centros educativos poseen la verdad absoluta sobre la educación, ni los equipamientos culturales sobre el arte. Pese a ello, los integrantes de una y otra comunidad se han relacionado tradicionalmente con recelo, sintiéndose autorizados a juzgar una y otra actividad a menudo sin mucho conocimiento de causa. En este sentido, tanto los procedimientos, la energía y las presunciones con las que suele aterrizar un artista en una escuela o instituto pueden generar cierto rechazo entre la comunidad educativa, reacia a los cambios bruscos y más si son impuestos. Por otra parte, Sánchez de Serdio (2010) habla de una tendencia en el ámbito del arte a identificar la educación que se da en los centros educativos como reproductiva y autoritaria, entendiendo la que se da fuera de los contextos formales como verdaderamente crítica y liberadora (como si en los circuitos del arte no se dieran este tipo de comportamientos). Más allá de que puedan estar estructuradas a partir de una lógica disciplinar, competencial y neoliberal, las comunidades educativas no son bloques fijos, pues atesoran grietas desde las que

poner en crisis muchas de sus dinámicas y favorecer la reflexión crítica y la creatividad. Además, como también defiende Sánchez de Serdio, la revolución del ‘giro educativo’ ya estaba contenida en muchas reflexiones de investigadores, teóricas y docentes sobre la educación y también sobre la relación entre la educación y el arte, lo que revela un profundo desconocimiento por parte de la comunidad artística del terreno de la pedagogía y sus derivadas.

Por otra parte, también existe el peligro de generar asimetrías -donde pueden darse procesos en los que la implicación de docentes sea poca o nula y aprovechen la llegada de un artista al aula para desatender o relajar sus obligaciones-, de caer en enfoques paternalistas, convertirse en una cuota de la dirección de una institución o equipamiento cultural que quiera apuntarse a la moda de lo educativo, o bien aprovecharse del trabajo de los sujetos con los que vamos a colaborar, si es que la naturaleza del proyecto solo revierte en nuestro propio beneficio (o directamente substituye la mano de obra que no hemos podido asumir -las maquilas culturales que menciona Sánchez de Serdio-).

Para cerrar esta revisión de riesgos, Rogoff (2011) advierte que, en referencia al contexto europeo, este ‘giro educativo’ también está dando lugar a una homogeneización metodológica o asentamiento de una ‘estética pedagógica’ basada en el pensamiento de que ‘el trabajo basado en el proceso y la experimentación abierta crean la especulación, la imprevisibilidad, la autogestión y el carácter crítico que caracteriza la manera de entender la educación dentro del mundo del arte’ (p.262). Y no. La especulación por la especulación no tiene por qué ser fértil. Por mucho que entendamos el proceso como un espacio orgánico, cambiante e incluso sorpresivo, es importante relacionar cada proyecto con un quién, un cómo, un dónde, un cuándo y un porqué definidos. Según la misma autora, estas dinámicas también han derivado en un rechazo a la obra acabada, a la lógica de los mercados y las estéticas dominantes, trasladando lo procesual e inclasificable de la actividad creativa al lugar de la representación. Entre la lógica productivista y la procesual, no obstante, seguro que existen diferentes enfoques forjados en función de las necesidades de cada contexto. La experiencia desgranada más adelante a lo largo del trabajo de campo demostrará que, sin dejar de atender a la reflexividad y la voluntad de transformación tomando las artes como catalizadoras de pensamiento crítico, se puede trabajar pensando en la producción de una pieza de teatro de final de curso y poner en valor tanto proceso como resultado.

## **2.2. Estrategias comunes en las intervenciones artísticas en los centros educativos**

Las aportaciones de las autoras citadas hasta el momento nos adentran en las posibilidades y riesgos que pueden darse en la encrucijada entre las artes y la educación, entre sus comunidades, sus anhelos, activos y pasivos. Con todo, se trata de una aproximación que, por mucho que se construya sobre una realidad / contexto que ha querido delimitar muy bien las áreas de actuación de unos y otros, y al plantearse de manera dicotómica o en tanto que binomio, puede generar conflicto. Al acercarnos a un centro educativo como artistas (o artistas-investigadores-docentes) tendríamos que empezar por replantearnos la etiqueta, el rol, la mirada y el saber que tenemos sobre ambos ámbitos y especialmente el conocimiento y la experiencia sobre colaboraciones similares. En este sentido, Rodrigo y Collados (2015) reivindican la práctica artística colaborativa como ‘un territorio “entre-medias” (...) donde las labores y capacidades de las identidades que confluyen se trastocan y desdibujan, dando lugar a ámbitos cruzados entre productores y receptores, entre autores y colaboradores; ámbitos transversales donde se mezclan posturas, saberes y disciplinas más allá de categorías establecidas de antemano’ (p.60). Se trata de un planteamiento que puede resultar muy útil a la hora de dismantelar la división antes planteada.

Por otra parte, a la hora de proyectar una intervención artística en un centro educativo, el manual de Morales (Ed) (2020) *Esto lo hago yo* puede resultar muy útil. No solo por los ejemplos que analiza y que comentaremos brevemente más adelante, sino porque sus conclusiones (abiertas) pueden ser de gran ayuda a la hora de estructurar futuras intervenciones, pues recogen estrategias comunes y errores y aciertos cometidos por otras anteriormente. Junto a Megías (2020) y Otero (2020), Morales destaca el hecho de ubicar las residencias dentro del horario escolar -siendo así accesibles a toda la comunidad educativa y dándoles la centralidad que necesitan-; la importancia de contar con la ayuda de una profesional de la mediación cultural que acompañe los procesos durante su desarrollo y contribuya a generar puentes entre las colaboradoras; disponer de un presupuesto adecuado a las necesidades de cada proyecto (y que no precarice a los equipos de trabajo); hallar momentos de escucha activa donde se dé espacio a todas las personas implicadas; y poder contar con una institución cultural (museo, teatro, asociación cultural...) que arrope la iniciativa, aportando no solo recursos económicos sino también espacios de trabajo, apoyo en la comunicación o producción y también en la evaluación el proceso. Tan importante es que el proceso esté bien diseñado y se dé en

las mejores condiciones, como medir y comunicar el alcance de las aportaciones y el abasto de los cambios generados.

### **2.3. Presencia de las artes en instituciones educativas españolas**

Boj (2020) considera que, mientras que otros ámbitos y aplicaciones de las artes o la educación han sido largamente estudiados, y por mucho que se haya incrementado la colaboración entre centros de enseñanza e instituciones culturales o artistas, el corpus de regulaciones específicas, referencias o patrones que puedan orientar a los agentes implicados en este tipo de prácticas todavía necesita crecer notablemente. Por lo que hace referencia a la presencia de las artes en las instituciones educativas del Estado español, el manual de Morales (Ed.) (2020) resulta de gran ayuda, pues recopila una serie de artículos relacionados con residencias artísticas llevadas a cabo en diferentes centros formativos. Presenta proyectos en los que la música, las artes visuales, las artes escénicas o el cine se convierten en catalizadores de procesos educativos transformadores: ‘Residències artístiques’ desde Valencia, ‘EN RESiDENCiA’ desde Barcelona, ‘Periferias escolares’ en el País Vasco, ‘Maria va a la escuela’ de María Jerez Quintana en diferentes localidades europeas, ‘Levadura’ desde Madrid, ‘Intraescolar’ en Murcia, ‘Antropoloops: la remezcla en la escuela’ desde Sevilla, y ‘Un artista viene a vernos’ en Tenerife. Se trata de iniciativas muy diversas que responden a relaciones y necesidades también diversas y que dialogan con el entorno social en el que se ubican y tratan a las personas desde una perspectiva integral; que dan importancia a su continuidad en el tiempo, al entorno social y al contexto en el que se desarrollan; que fomentan el vínculo afectivo y el reconocimiento mutuo; donde el aprendizaje es conjunto y la práctica colectiva; en las que equivocarse o perderse forma parte del proceso y del aprendizaje; donde ‘el arte pasa a ser una herramienta de acción y transformación, y la educación se convierte en un proceso relacional de investigación y experimentación’ (Morales, 2020, p.25). Todas estas características dotan a estas iniciativas de un gran potencial transformador y resultan, como también hemos mencionado, muy inspiradoras para colectivos docentes y artísticos. No obstante, también presentan problemas. La mayor parte de los casos presentados en *Esto lo hago yo* (2020) son de experiencias de éxito, aunque algunos ejemplos plantean lecturas críticas o se muestran como fallidos. Se trata de reflexiones que, a posteriori, y sumadas a las de autores como Rodrigo (2011), Rodrigo y Collados (2015), Sánchez de Serdio (2010) y Soria (2018), nos ayudarán a problematizar la propia práctica.

En otra dirección se presentan las iniciativas analizadas por Huertas (2018). En su artículo sobre acción cultural y educativa en Barcelona se centra en una selección de actividades que se ofrecen como ejemplos de diálogo participativo entre centros docentes, instituciones públicas y privadas relacionadas con el arte contemporáneo, asociaciones y entidades diversas, y la ciudadanía<sup>9</sup>.

Se trata de proyectos liderados por profesionales que, en su mayoría, se han formado en Bellas Artes y que en su momento estuvieron relacionadas con el grupo de investigación 'Esbrina'. Todas ellas están vinculadas a colectivos sociales y educativos, y se han convertido en gestoras y emprendedoras de proyectos agrupadas bajo diferentes formas jurídicas (autónomos, asociaciones, cooperativas, etc...). Son Carme Mayugo de Teleduca, Cristián Año del Col·lectiu Sinapsis, Dolors Juárez de Experimentem amb l'Art, Elvira Pujol de Sitesize, Javier Rodrigo de Transductores, Rafa y Mario de El Palomar, Judit Vidiella desde Desbordar la Universitat y Mariló Fernández de LaFunció.

Las acciones educativas de carácter social que llevan a cabo pueden darse en gran cantidad de ámbitos y trasladar la práctica cultural y la pedagogía artística no solamente a los espacios dedicados al culto de las artes y la educación -como museos, teatros o centros educativos-, sino a espacios públicos y privados escogidos, y a contextos populares de todo tipo (ferias, mercados, etc...).

Respecto a mi trabajo, la panorámica de Huerta (2018) resulta útil en dos aspectos. Primero porque inspira políticamente esta tesis, pues la visión de las promotoras que descubre y analiza atesoran una importante dimensión crítica y de lucha contra las desigualdades y los sistemas de opresión. Y, segundo, porque también advierte de ciertos peligros que recuperaremos más adelante: la precariedad laboral que a menudo acompaña a este tipo de programas (vivir exclusivamente de proyectos puntuales es complicado y los presupuestos que se dedican a su producción son normalmente bajos) y el hecho de que el giro educativo pueda albergar intrusismo, actitudes clasistas y colonizadoras, además de falta de perspectiva histórica y respeto a los saberes y a la experiencia de los contextos o socias colaboradoras.

---

<sup>9</sup> El concepto 'ciudadanía' puede ser excluyente. Por este motivo matizo su uso recurriendo a la visión que plantea Beas (2009), que aboga, por mucho que pueda resultar una postura utópica, por reconocer a todas las personas el derecho a poder participar de la misma manera en lo referente a lo político, cultural, económico y social de una ciudad, región o país, y por 'la construcción de una ciudadanía social inclusiva que exige una implantación efectiva de unos derechos básicos ciudadanos y una generalización del desarrollo de una cultura democrática entre todos los pueblos' (p.32).

## 2.4. Presencia de las artes en instituciones educativas de la comarca del Gironès (Girona)

En la línea de los proyectos mencionados en el apartado anterior, hoy día en la comarca del Gironès destaca la labor de algunas instituciones que, en su mayoría, se relacionan desde las artes escénicas o visuales con contextos educativos locales, abogando por un diálogo real en el que todas las partes se ponen de acuerdo en la selección de contenidos, metodologías y objetivos de la colaboración. Estas son Lo Relacional<sup>10</sup>, un colectivo especializado en el trabajo comunitario, la creación y la educación a partir de una perspectiva feminista, *queer*, interseccional e intercultural y que pone en el centro de su proyecto los afectos y los cuidados; La Nave Va<sup>11</sup>, entidad que aúna profesionales de la educación social, la pedagogía y las artes escénicas que genera proyectos artístico-formativos donde el teatro actúa como motor de aprendizaje y de cambio social; Escenaris Especials<sup>12</sup>, un proyecto especializado en teatro y diversidad que, tanto desde contextos formativos como circuitos de teatro profesional, lucha por convertir los escenarios en espejos de la realidad, representando la sociedad contemporánea desde todas sus diferencias, obrando con personas con diversidad funcional, trastorno del espectro autista, trastorno de salud mental, jóvenes con necesidades educativas especiales o personas en proceso de deshabituación de tóxicos; y la asociación ConArte Intencional<sup>13</sup>, entidad especializada en promover la reflexión de la práctica docente a partir de las artes -y viceversa- en centros de educación primaria y secundaria a la que dedicaremos el primer apartado del siguiente punto.

En otra lógica habría que ubicar proyectos que presentaremos a continuación. En estos, la selección de actividades propuestas, dentro o fuera del contexto académico, están comisariadas por las expertas de cada institución y se ofrecen a modo de menú de contenidos a la comunidad educativa. Se trata de iniciativas de carácter clientelar o de servicio (Sánchez de Serdio, 2010) que, al menos potencialmente, propician una conversación menos profunda o transformadora que los anteriores ejemplos. Entre otros, destacaremos el Bòlit Mentor<sup>14</sup> (Girona), A Tempo - Arts i Formació<sup>15</sup> (Girona y Salt) y Teatre Obert<sup>16</sup> del Teatre Municipal de Girona. El primer proyecto es una iniciativa del

---

<sup>10</sup> <https://lorelacional.org>

<sup>11</sup> <https://www.lanaveva.org>

<sup>12</sup> <https://www.escenarisespecials.com>

<sup>13</sup> <https://www.conarteinternacional.net>

<sup>14</sup> <https://web.girona.cat/bolit/educa/bolit-mentor>

<sup>15</sup> <https://www.ciutatinvisible.org/a-tempo/>

<sup>16</sup> [https://www.girona.cat/teatremunicipal/cat/programacio\\_teatreobert.php](https://www.girona.cat/teatremunicipal/cat/programacio_teatreobert.php)

centro de arte contemporáneo Bòlit de Girona que desde el año 2012 introduce artistas visuales en centros de educación secundaria locales con el objetivo de llevar a cabo una obra conjunta y de acercar la institución cultural que lo promueve a las personas jóvenes. Por otra parte, con Teatre Obert, el Teatre Municipal de Girona pone a disposición de los centros educativos de la ciudad una selección de materiales que considera de calidad, variados y conectados con temas de actualidad que pueden fomentar la reflexión, la imaginación y el hecho de pasar un buen rato. Por último, A Tempo - Arts i Formació, el proyecto educativo de la Fundació Ciutat Invisible y el festival de artes escénicas Temporada Alta, impulsa programas de formación basada en las artes para profesorado, la participación en la vida cultural de Girona y Salt, y la producción de proyectos de innovación pedagógica en centros educativos. De entre sus propuestas más celebradas, cabe destacar el Torneo de Dramaturgia<sup>17</sup> en el que compiten entre sí varios centros educativos, fomentando el gusto y la participación en la actividad escénica y que tiene mucho reconocimiento dentro y fuera de las aulas.

En resumidas cuentas, como hemos podido ver, la gama de intervenciones artísticas en centros educativos puede recorrer un espectro muy amplio. Con todo, y más allá de las buenas intenciones de unos y otros, el diálogo entre los miembros de cada comunidad puede y debe continuar sofisticándose, mezclándose -especialmente desde lo público-. El trabajo de campo que relatamos a continuación también busca aportar algunas pistas en esta dirección.

## **2.5. Año I del piloto de ‘La clase mutante’ en el IES Salvador Espriu**

### **2.5.1. Sobre el proyecto ‘Planters’, de la Asociación ConArte Internacional**

No fue hasta la primavera del año 2019 que tuve claro hacia dónde quería encaminar los estudios de doctorado y solicité mi admisión en el programa de Artes y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. En ese momento también me puse en contacto con el equipo de gestión de la asociación ConArte Internacional con el objetivo de poder colaborar en alguno de sus programas. Después de entrevistarnos, me propusieron formar parte del proyecto ‘Planters’ durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021, siguiendo a un grupo de chicos y chicas a lo largo de los cursos de tercero (2019-2020) y cuarto (2020-2021) de ESO. Por mi parte, les planteé aprovechar

---

<sup>17</sup> <https://temporada-alta.com/shows/torneig-de-dramaturgia-per-a-instituts/>

dicha oportunidad para desarrollar mi trabajo de campo y así fue como se lo comunicaron al centro que se me asignó: el IES Salvador Espriu de Salt.

‘Planters’ es una iniciativa que acerca las artes escénicas a las escuelas a partir de la formación de equipos de trabajo mixtos entre artistas y docentes durante un período de dos años académicos. Estos tandems intervienen de manera conjunta en el currículum de la asignatura en la que se enmarca la práctica, desplegando actividades relacionadas con la creación, la participación cultural y el refuerzo del vínculo entre profesorado y alumnado.

Los procesos que Morales (2020) analiza en la investigación antes citada parten de la creación en tanto que útil de acción y motor de cambio, y convierten la educación en un proceso relacional de experimentación y reflexión abierto a lo inesperado, a la preponderancia del proceso, donde docentes y artistas comparten áreas de conocimiento e ignorancia, errores y aciertos. Los ‘Planters’ de ConArte siguen el mismo patrón y se adaptan en función del centro educativo y sus necesidades, así como a partir de la especialidad del artista o docente. Las asignaturas de música, educación física o catalán figuran entre las que más se han abierto a este proyecto. Entre las disciplinas artísticas<sup>18</sup> que se han trabajado los últimos años destacan la danza, el teatro, la música o el cine. Por lo que a las necesidades del centro educativo se refiere, la mayoría de los centros con los que ConArte colabora son de máxima complejidad.

Según la resolución ENS/906/2014, de 23 de abril, publicada en el DOGC núm. 6613, de 30.4.2014, la lista de centros de máxima complejidad se elabora a partir de los siguientes indicadores de contexto: bajo nivel de instrucción de padres o tutores; ocupación de puestos de trabajo de baja cualificación profesional de padres o tutores; número significativo de padres o tutores de alumnos perceptores de la renta mínima de inserción; porcentaje elevado de padres o tutores en situación de desempleo; alto porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas, y alto porcentaje de alumnos recién llegados (Generalitat de Catalunya, 2014).

Según el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2021), órgano de consulta del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya, la clasificación de

---

<sup>18</sup> Algunas de las artistas que han participado en el proyecto ‘Planters’ son Laura Alcalà, Alba Bosch, Katja Diao, Judit Farrés, Roger Fernández, Maria Geli, Guillem Geronès, Marina Gil, David Morata, David Planas, Marta Roma, Alfredo Salcedo, Dolors Vidal, Associació Nadir, Companyia CobosMika, Natalia Klymyshyn, Nagore Somoza, Amanda Baqué, Angel Hoyos, Mercè Sardà, Adrià Bauzó, Eduard Prats, Andreu Vilà, Jaume Francesch o Domènec Ludenya. Se trata de un grupo de artistas en activo que representan a disciplinas artísticas diversas, incluyendo la danza contemporánea, el teatro, el cine, la animación o la música (el violín, la guitarra y el ukelele).

los centros según su grado de complejidad favorece la creación de estrategias que puedan responder a las necesidades específicas de cada centro público, así como al repartimiento de recursos para la implementación de las medidas necesarias para que todo el alumnado disponga de las mismas oportunidades a nivel educativo. Por otro lado, esta radiografía se actualiza cada tres o cuatro años y las consecuencias de la última reclasificación, llevada a cabo a finales del curso 2020-2021, fueron muy criticadas por los sindicatos CCOO, CGT y Ustec-STEs. Aunque se ampliaba el número de centros apoyados y la dotación para estas ayudas, la redistribución de los fondos perjudicaba a muchas escuelas con proyectos solventes que, al no ser pactada con las direcciones de los centros y los sindicatos, no se adecuaba con las necesidades reales de cada contexto (Bravo, 2021).

### **2.5.2. La atención a la diversidad en un Instituto de Educación Secundaria de máxima complejidad**

En el informe sobre *Diagnosi sobre el Pla Educatiu de Salt*<sup>19</sup> elaborado por Monterde (2018) se apunta que, a nivel sociodemográfico, Salt es una de las localidades de la provincia de Girona con la densidad de población más alta. Según el mismo estudio, en su centro, un barrio que tradicionalmente ha acogido familias trabajadoras migradas, conviven personas de unas 200 nacionalidades diferentes y se hablan alrededor de 130 idiomas. También que el índice de alumnos que se graduaron globalmente en la ESO en centros públicos de Salt durante el curso 2015-2016 fue del 55%, que en los privados fue del 94%, mientras que la media catalana fue del 89%. El hecho es que en esta ciudad de la comarca del Gironès todos los centros educativos, escuelas e institutos públicos, están catalogados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya como centros de máxima complejidad.

Centrándose en el contexto de Estados Unidos, Bilge & Hill (2016) mencionan hechos que también ocurren en Catalunya. Los hijos e hijas de personas pobres, migradas y de grupos raciales o étnicos con estatus de indocumentados tienden a estudiar en centros educativos públicos junto a un alumnado de origen semejante. En estos contextos la educación crítica y la fuerza emancipadora de la educación puede ser muy grande. A

---

<sup>19</sup> El Pla Educatiu de Salt (PES) es una iniciativa ciudadana y de la comunidad educativa organizada desde la Plataforma Salt'Educa. Nació con el objetivo de paliar la situación de segregación escolar que vive el municipio, así como para combatir la estigmatización que sufren los centros educativos en una localidad en la que los tres institutos de titularidad pública son de máxima complejidad. El informe puede encontrarse en: [https://salteduca.org/docs/Diagnosi\\_PLE\\_SALT\\_230318.pdf](https://salteduca.org/docs/Diagnosi_PLE_SALT_230318.pdf)

medida que vayamos desvelando las claves de esta investigación podremos observar hasta qué punto.

El piloto de ‘La clase mutante’ empezó en octubre de 2019 en el IES Salvador Espriu de Salt<sup>20</sup>. Al plantearme volver al instituto en tanto que investigador-artista-docente nunca imaginé aterrizar en un centro de máxima complejidad. Tampoco que la realidad de la ciudad en la que se encontraba la escuela fuera tan diversa. Este hecho condicionó la naturaleza de la investigación prevista, generando desplazamientos, giros y nuevas oportunidades.

La primera visita al centro fue impactante. Me sorprendió la acústica del edificio -y el ruido que se podía llegar a generar-, el estado de las instalaciones -el instituto se inauguró en 1976-, la poca luz en los pasillos, el desaliño del patio y la decoración aséptica tanto de aulas, corredores, departamentos, sala de profesores o gimnasio. Aquella primera impresión me llevó a preguntarme por ¿qué tipo proyecto educativo podía desempeñarse en aquel espacio? o ¿cómo afectaba su entorno a su comunidad? y ¿cómo iba a impactar en mi proyecto? Augustowsky (2003) entiende las paredes del aula como lienzos capaces de mejorar la enseñanza en la escuela primaria. La intervención del espacio físico de un centro educativo, ya sea de primaria, de la ESO o Universitario, puede contribuir a generar diálogos entre la cultura escolar y otros mundos, a facilitar el vínculo con el alumnado que ve reconocida su obra y su persona y, en definitiva, a dignificar el contexto embelleciendo, personalizándolo, convirtiéndolo en un espacio habitable, cercano y vivo. Al empezar el ‘Planter’, la intervención de las paredes del instituto me parecía un proyecto que tenía tanto o más sentido que el que estaba empezando. Mejorar la vida y la educación en un centro educativo pasa por mejorar el espacio que acoge a la comunidad educativa. A día de hoy, las paredes del centro se han pintado de un gris muy claro y el mobiliario se está cambiando poco a poco. Con todo, la sensación que ofrece el IES no es de un espacio vivo, sino más bien un espacio aséptico, con pocos signos que lo humanizan y singularizan.

Otro hecho que me impresionó durante aquella primera visita fue la capa de basura que cubría el patio. Tuve la sensación de estar flotando en una isla de plástico del Atlántico. Ante ese panorama, una de las profesoras me comentó que durante el Ramadán

---

<sup>20</sup> La vinculación del centro con el mundo de las artes viene de lejos. Aparte de la colaboración con la Asociación ConArte Internacional, el IES Salvador Espriu ha colaborado en diferentes proyectos locales e internacionales, como el programa Experience Art-Increase Motivation (2016) en el marco del proyecto Erasmus+, cuyo objetivo es conectar jóvenes de diferentes nacionalidades a través del arte.

aquello no estaba tan sucio. Más allá de la gestión y las características del espacio educativo, aquel comentario me puso en alerta. Uno de los muchos rumores racistas que circulan alrededor de las personas migradas es que son sucias, que ensucian, que desconocen las normas de la cultura acogedora y que son incívicas<sup>21</sup>.

Dewhurst (2018) habla de utilizar el arte para navegar por nuestra propia identidad y la de los demás. También que hablar de identidad y diferencia es un desafío incluso en las mejores circunstancias. Estamos condicionados tanto a obsesionarnos en secreto como a tratar de ignorar las discusiones sobre identidad. Debido a esto, muchos de nosotros ingresamos al aula, tanto como estudiantes como educadores, con solo una conciencia superficial de nuestras propias identidades y conscientes de cómo las fuerzas internas y externas dan forma a esas identidades. ¿Podría la investigación basada en el teatro ayudar a dar cuenta de las distancias culturales que a simple vista se daban en el centro? ¿Podría contribuir a conocernos y a conocer a los otros mejor?

En el ensayo *El origen de los otros* (2018), la escritora y activista norteamericana Toni Morrison revisa pasajes históricos, políticos, literarios y autobiográficos para cuestionarse sobre la construcción de la alteridad. Según Morrison, las personas tendemos a separar y juzgar como enemigos, como seres que necesitamos tener sometidos, a quienes no pertenecen a nuestro clan. Se trata de una característica que se adquiere mediante la aculturación, a través del ejemplo, al imbuir la necesidad de controlar, subyugar aquello que se percibe como una amenaza. En este sentido, el género, la raza, la clase o la riqueza han sido diferencias que han suscitado la necesidad de dominio. Por otra parte, también habla de lo fácil que puede ser caer en el distanciamiento y la imposición de nuestras imágenes preconcebidas sobre los desconocidos, a la par que podemos convertirnos fácilmente en el extraño que tanto repudiamos.

A principios del curso 2019-2020, tanto mi indagación como la imagen que tenía del alumnado del IES Salvador Espriu corrían el riesgo de teñirse de romanticismo; o de ganas de gobernar, administrar y poseer al otro y, por consiguiente, de negarle la condición de persona. También, el hecho de reconocerme en los chicos y chicas, y en lo exótico y nuevo de su existencia o experiencia -para mi inaudita hasta la fecha- proyectaba en la investigación una sombra de paternalismo. En este sentido, Rodrigo y Collados (2015) advierten que en las prácticas colaborativas hay que vigilar los enfoques paternalistas, de terapia social o paliativos, y velar por una mirada crítica que asuma la

---

<sup>21</sup> Según el informe del Ajuntament de Barcelona - Serveis d'immigració i interculturalitat (2014).

naturaleza compleja de este tipo de procesos. Por otra parte, también sugieren integrar la revisión constante de la supuesta horizontalidad o relacionalidad desplegada en estos sin que por ello, añadiremos, se inmovilice la práctica o la labor de sus integrantes.

Por otra parte, durante esos primeros días en el Salvador Espriu también pude comprobar que los cuatro grupos de tercero de ESO con los que iba a trabajar estaban repartidos según su rendimiento académico, estando las mejores notas en los grupos A y B, y las peores capacidades y conductas en los C y D. Ante ese panorama me pregunté ¿qué estrategia de igualdad de oportunidades o voluntad inclusiva se escondía en aquella idea? Según el centro, aquella decisión había contribuido a la mejora de las condiciones de trabajo, tanto para docentes como para alumnos. Pero el claustro la había puesto en duda y una nueva dirección acabaría con dicha dinámica durante el curso 2020-2021. Estudios como los que presentó en 2017 la Fundación Jaume Bofill, demuestran que formar grupos según el rendimiento del alumnado es uno de los factores que más contribuye al abandono escolar. La autora del informe, Tarabini (2017), destaca el hecho de que la mayoría del alumnado relegado a grupos de bajo rendimiento acaba creyendo que no está hecho para estudiar. También que estos grupos están formados mayoritariamente por personas de origen inmigrado y con un perfil socioeconómico por debajo de la media. En este sentido, si de lo que se trata es de personalizar el aprendizaje, lejos de continuar con este tipo de práctica, aconseja trabajar con grupos pequeños y variados.

El sistema educativo está planteado desde la norma y lo disciplinario (Hallberstam, 2011), según las necesidades del mercado que arbitran los estados y las grandes multinacionales. Más allá de cumplir con las expectativas marcadas por la ley o la sociedad, la ley y la sociedad deberían adaptarse a la vulnerabilidad del alumnado de centros como el que he podido conocer: si no partimos de los mismos privilegios o no estamos bien no podemos aprender bien. Y mientras esto no pasa, las personas que están o hemos estado en la línea de frente deberíamos actuar siendo flexibles, trabajar desde los márgenes, incluso haciendo trampas para poder atender las necesidades específicas del alumnado.

En todo caso, la experiencia de aquel primer año de piloto demostró que los grupos C y D estaban más que preparados para formar parte del proyecto y que acogieron las dinámicas planteadas con mayor facilidad y entusiasmo que el resto de participantes. Las actividades planteadas, en las que nos detendremos en el siguiente apartado, no funcionaron igual de bien con los grupos acostumbrados a competir por una buena nota.

Los grupos A y B estaban menos abiertos al diálogo con otros métodos pedagógicos, pues estaban acostumbrados a seguir las reglas establecidas por el régimen académico (clases magistrales y exámenes), donde el profesorado interpreta el currículum sin salirse de la raya y el alumnado busca resultados tangibles.

A menudo tuve la sensación de que el proyecto 'Planters' era vivido por el grupo A, el más numeroso, como una 'maría' o asignatura donde no se debía trabajar tanto como en las otras. Con los grupos C y D la actitud fue diferente. En las clases se contaba con profesorado de apoyo y los grupos eran más reducidos. También se trabajaba un currículum adaptado y no se podía aspirar a más de un seis de nota - si se quería optar a mejores calificaciones se tenían que hacer los exámenes de los grupos A y B-. Y aunque dicha situación parecía muy injusta al alumnado, pues quería ser tratado como el resto de compañeros y compañeras, situaba al grupo en una disposición relajada que no le hacía competir, mostrando cierta indiferencia al principio aunque una vez establecido el vínculo, estando abierto a todo.

Precisamente la naturaleza de cada grupo generó en esta primera parte de la investigación una sensación constante de avanzar en la pérdida. El mío era un terreno mutante que necesitaba de un artista - docente, unos recursos y unas propuestas de trabajo basadas en la incorporación de lo inesperado: ¿con qué grupo toca clase hoy? ¿Cómo estaremos? ¿Cómo va todo en casa de los chicos y chicas? ¿Habrán desayunado? ¿Qué habrá pasado en la clase anterior? ¿Llueve? Y aunque se tratara de una situación que a priori resultaba estresante, la asunción de esta propiedad se convirtió en un revulsivo, en entrenamiento, un motor de creación y reflexión pedagógica. Cuando en el apartado de metodologías de la investigación reivindicamos el hecho de perderse como una oportunidad de conocimiento nos referíamos precisamente a esto. Cuán interesante resultó dejar que la situación zarandeara los rieles de la investigación, pues nos permitió prestar atención a lo que nos rodeaba y adentrarnos en el contexto de manera más atenta a partir de nuevos puntos de referencia.

Dewhurst (2014) comenta respecto a la experiencia de sus exalumnos en el ámbito de la educación extraescolar para la justicia social, que necesitaban sentirse cómodos con la incomodidad si querían construir relaciones genuinas con sus estudiantes y comunidades. Al conocer a personas fuera de sus círculos sociales típicos, explica, los estudiantes reconocían que esta disposición a apoyarse en la incomodidad fue su boleto para el crecimiento y la conexión. En mi caso, esta conexión fuera de los circuitos sociales

típicos tenía que ver con el hecho de llegar al alumnado como creador y desde un proyecto ajeno a las dinámicas convencionales del centro.

Las primeras semanas, pues, desvelaron algunas de las incógnitas que la investigación me tenía reservadas. Éstas tuvieron que ver con el hecho de abrazar la novedad, lo inesperado, lo mutante y la incomodidad. También con el hecho de analizar -y procesar- el entorno, así como de reconocer el racismo, clasismo, la islamofobia o la aporofobia que, en mayor o menor medida, podemos arrastrar. ¿Qué posibilidades tiene una escuela guiada por blancos, de cultura catalana y moral cristiana y que, generalmente, no vive en la ciudad donde se ubica el centro, de conectar con una población joven cuyas familias, en su mayoría, no llegan a final de mes, no han nacido en el Estado español, practican otras religiones y crecen en hogares con tradiciones que desconocemos? Y ¿qué posibilidades tenía yo, un blanco investigador-artista-docente-*queer* de centrarme en un proyecto LGTBIQ+ en un espacio en el que cabía tantos frentes que cubrir y tanta diversidad por atender? Durante este proceso pude comprender que, para acoger el cóctel de diferencias y el elevado riesgo de exclusión social al que se exponía el alumnado del centro, tenía que abrir el enfoque de mi investigación -sin rechazar las perspectivas maricas- y convertir la interseccionalidad en uno de sus pilares.

La interseccionalidad lee y atiende la complejidad del mundo (Bilge & Hill, 2016), de los seres humanos y sus experiencias, cuya existencia no puede analizarse a partir de un único factor o sesgo. Representa una herramienta de estudio gracias a la que podemos interpretar el entramado de realidades con las que se trabaja a diario en un centro de secundaria y así repensar la igualdad desde una perspectiva crítica y transformadora. En el contexto de esta indagación, la interseccionalidad se ofrece como una oportunidad para poner en relación el componente marica con otros ejes que podrían actuar e influirse entre sí de manera conjunta, como son la clase social, la raza o el género, entre otros. En los siguientes apartados iremos viendo hasta qué punto.

### 2.5.3. La constitución de un equipo de trabajo



*Imagen 2.* Imagen del equipo ‘Planters’ del IES Salvador Espriu de Salt, cursos 2019-2020 y 2020-2021 (octubre de 2020). Autor Francesc Torres

El trabajo de campo realizado a lo largo de dos cursos escolares se llevó a cabo a partir de un diálogo entre las metas y el enfoque metodológico del programa ‘Planters’ de ConArte, los objetivos que se marcaron las dos profesoras con las que formé un tándem, M. Nadal y J. Ballana, y los que planteaba mi investigación.

Por un lado, ConArte busca construir puentes entre pedagogía, artes y cultura, introduciendo en los centros educativos procesos de aprendizaje vinculados a las creación, fomentando el intercambio de metodologías relacionadas con la actividad creativa a partir de la presencia de artistas residentes en las aulas. Por otra parte, las dos profesoras con las que trabajé se preguntaban por las artes escénicas en tanto que elemento de cohesión y espejo crítico tanto de su práctica docente como de los contenidos curriculares y su asunción por parte del alumnado. En su artículo sobre la investigación basada en las artes, Hernández (2008) expone un ejemplo de relato evocativo en un proceso de evaluación democrática y destaca el potencial que pueden tener estos textos en tanto que espejos capaces de reflejar las posiciones y los miedos del profesorado. En este sentido, las artes escénicas nos invitan a abrir, cerrar o dejar puertas entreabiertas, estimulando la imaginación, permitiendo a la comunidad escolar conocerse mejor.

Por mi parte, el reto consistía en generar un programa artístico y educativo (compartido) que permitiera investigar de qué manera se podía incidir en la reconfiguración de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO. Para este propósito, la perspectiva interseccional debía estructurar el recorrido; las estrategias artísticas ayudarnos a comprender la naturaleza del centro, el grupo y generar vínculo; y, por último, la investigación basada en las artes, tendría que resultar clave a la hora de generar un tipo de conocimiento que otras metodologías no me ayudarían a descubrir, a expresar lo que las palabras o los números no podrían reflejar, y mostrar imaginación no sólo en los conceptos sino en la manera de llevar a cabo la investigación (Hernández, 2008).

Como apunta Leavy (2018) en relación a Eisner (1997), nuestra capacidad de preguntarnos se pone en marcha gracias a las herramientas y formas de expresión que conocemos. Según esta perspectiva, los profesionales de las artes escénicas podemos aportar al ámbito de la investigación nuevas maneras de ver, pensar y comunicarnos. Fue precisamente desde esta tesitura que inicié la colaboración con las dos profesoras de Lengua Catalana y Literatura de tercero y cuarto de ESO en el IES Salvador Espriu. Por otro lado, la investigación aplicada puede dar respuestas a la sociedad de forma pragmática y cercana. Como veremos más adelante, las formas de transmisión de esta investigación quieren ser útiles tanto para comunidades educativas como para públicos genéricos.

Esta relación se construyó sobre la confianza y la reflexión crítica constante. La suma de objetivos y enfoques dio lugar a un proceso dialogado, revisado semanalmente entre los meses de octubre de 2019 y junio de 2020. Con todo, y más allá del respeto y el afecto que nos dedicamos desde el principio, se generaron tensiones, tuvimos que llegar a acuerdos a la hora de entender lo que podía ser o hasta dónde nos podía llevar el teatro en un aula de secundaria, así como pactar de qué manera y hasta dónde podíamos ellas, yo y el alumnado ponernos de acuerdo a la hora de producir una creación escénica colectiva o decidir entre una u otra tipología de ejercicios.

En un primer momento, las profesoras apostaban por una práctica más vinculada al cuerpo, al hecho de mover y cansar al alumnado, al juego por el juego. Por mi parte, defendía alternar la práctica con dinámicas más reflexivas e intelectuales alrededor de lo trabajado y lo que se podía trabajar. Este tipo de espacios pueden ser de gran utilidad porque se centran específicamente en el proceso, aunque el hecho de no saber exactamente hacia dónde nos van a llevar o la especulación con lo que no resulta evidente

asusta (Artaziak, 2020, en Morales 2020). En nuestro caso, nos ayudaron a descubrir quiénes eran aquellas personas con las que estaba gestando un vínculo e intercambiando conocimientos. También a conjeturar hasta dónde podíamos llegar y elaborar o pactar un porqué.

Por otro lado, también nos marcamos líneas rojas. Boal (2022) apunta que ‘el teatro debe traer la felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos’ (p. 23). Y el tipo de escena en la que pensábamos iba precisamente en esa dirección. Pero a la hora de construir puentes a dicha felicidad y conocimiento queríamos tener mucho cuidado. Según las profesoras, gran parte del teatro que se ofrecía al alumnado en el contexto escolar presentaba conexiones forzadas con el currículum académico y las políticas de juventud (salud, cohesión social, identidad, trabajo, etc...) del momento. Se trataba de propuestas escénicas que eran en exceso moralizantes y obvias.

Como hemos avanzado al principio del capítulo al mencionar los proyectos educativos de determinadas instituciones culturales, los espectáculos a los que se referían mis compañeras están recomendados normalmente por equipamientos culturales locales, escogidos por los centros a partir de un catálogo o lista de propuestas. En este sentido, además de considerar que las experiencias con la escuela desencantan, Sirés & Bayona (2006) creen que la percepción social de las artes escénicas como ocio de personas mayores aleja la idea de ir a ver un espectáculo del imaginario de ocio a las personas jóvenes. Resultaría muy beneficioso para los gestores y las gestoras culturales que administran los teatros crear espacios de diálogo junto a equipos docentes y alumnado. Dichos encuentros seguramente se traducirían en programaciones más abiertas, menos jerárquicas, más vinculadas al perfil concreto del público al que supuestamente se dirigen. Las artes escénicas no deberían entrar de cualquier manera en la ESO. Tampoco las artes escénicas pensadas para personas jóvenes en una programación convencional.

Por nuestra parte, y sin dejar atrás la voluntad de cuestionar y estimular el pensamiento crítico, queríamos incluir al alumnado en nuestras decisiones, pensar temas y acciones conjuntamente. Según Dewhurst, (2014) para crear y comprender el arte activista, que fue lo que con el grupo nos descubrimos llevando a cabo al paso de las semanas, se debe comprender cómo el poder da forma al contexto en el que se desarrolla la creación. Esta comprensión es particularmente importante cuando los facilitadores o investigadores del proyecto están trabajando a través de diferencias de poder entre ellos y los artistas participantes, como suele ser el caso en entornos artísticos juveniles, donde

los participantes son jóvenes y los facilitadores adultos. Los escenarios de arte juvenil ejemplifican cómo las dinámicas de poder relacionadas con cada rol y experiencia a menudo afectan el proyecto. Por ejemplo, los jóvenes en los entornos escolares a menudo están acostumbrados a seguir las instrucciones de un maestro adulto y pueden mostrarse reticentes a expresar sus propias opiniones. Nuestro reto consistió en animar a hacerlo, a sentirse cómodos trabajando de manera colegiada con los adultos.

Para finalizar, como equipo nos marcamos un último propósito: asumir que la capacidad de generar arte nos pertenecía a todas, aunque para mí pudiera ser una profesión y estar más o menos formado en determinadas técnicas. De la misma manera que para Boal (2012), para nosotras ‘ser humano es ser artista, y ser artista es ser humano’ (p. 201).

#### **2.5.4. Acuerdos y consideraciones éticas**

Al tratarse de un trabajo de campo que involucró directamente a personas adultas y a menores, en su momento se gestionaron los permisos y los protocolos necesarios para poder llevar a cabo el proyecto. Esta tesis no ha pretendido en ningún momento perjudicar o invadir la intimidad de sus colaboradores y colaboradoras, así como tampoco negarles su valiosa contribución. En referencia a la investigación educativa, Buendía y Berrocal (2001) exponen que ‘un acto ético es el que se ejerce responsablemente, evitando el perjuicio a personas, que a veces se realiza inconscientemente, por estar vinculado el daño a los métodos que el investigador utiliza para la consecución de sus fines’ (p.2). Durante los años de actividad en el IES, tanto la dirección del instituto como el alumnado fueron informados de que el proceso llevado a cabo en el contexto del ‘Planter’ formaba parte de una investigación académica. Los acuerdos éticos establecieron que el nombre del centro podía hacerse público. También el de las profesoras con las que formamos tándem, aunque se protegería la identidad / privacidad de los menores, sin mencionar nombres o apellidos. Por lo que hace referencia a la documentación gráfica del proceso en el IES, el alumnado participante del proyecto (tanto a través de sus familias como por cuenta propia) dio su autorización<sup>22</sup> para poder aparecer en fotografías y vídeos correspondientes a actividades escolares lectivas, complementarias y extraescolares organizadas por el Instituto Salvador Espriu de Salt y la Asociación ConArte Internacional. Este material era susceptible de ser publicado en los espacios propios de comunicación de la Asociación ConArte Internacional (como blogs, espacios web, revistas editadas u otras

---

<sup>22</sup> Los anexos 5, 6 y 7 muestran copias de los acuerdos establecidos en materia de derechos de imagen, consentimiento informado y autorización de la investigación.

publicaciones) así como en páginas web, redes sociales, revistas y publicaciones relacionadas con el ámbito educativo y de la investigación (como esta tesis) con el fin de desarrollar y promover la actividad educativa en y desde las artes. Por otra parte, teniendo en cuenta la perspectiva de Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P. y Sancho, J.M. (2022), también se intentó trabajar entendiendo el centro educativo y los espacios que compartimos / desplegamos como lugares donde se acoge a sus integrantes de manera afectiva y encarnada, reconociendo a cada persona tal y como era, y también por lo que podía llegar a ser. Nuestra intención era poder desarrollar un planteamiento ético y de cuidados a partir de ‘unas prácticas y relaciones pedagógicas basadas en la escucha, la atención, la reciprocidad y el reconocimiento de todos y entre todos’ Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P. y Sancho, J.M., 2022, p.20); acompañando al alumnado asumiendo un enfoque caleidoscópico, pues cada chico o chica formaba parte de un contexto familiar diferente, atravesaba su propio proceso de cambio y de descubrimiento identitario, y participaba de manera distinta en una sociedad compleja que muta profunda y rápidamente.

#### **2.5.5. Documentación del proceso**

Una vez fijado el marco relacional con las profesoras y el alumnado se procedió al diseño de las estrategias que iban a permitir implementar, documentar y analizar el proyecto. Se empezó por crear un programa de trabajo anual (Curso 2019/2020) organizado en sesiones semanales. Las sesiones se concentraban en dos días, los miércoles y los jueves. El programa partió de entender la clase / proceso creativo como un puente a formas de hacer nuevas, a escucharnos, a expresarnos, a poner al alumnado en el centro trabajando desde su diversidad, mostrando referentes que reconocieran estas diferencias, tanto dentro como fuera del aula.

Según Morales (2020) los procesos de aprendizaje deben acompañarse de un proceso que ayude a dimensionarlos en la realidad que viven las personas implicadas, a profundizar en / sobre cada decisión o resultado para poder crecer intelectualmente. Las acciones que se llevaron a cabo a lo largo de los dos años de trabajo de campo se analizaron antes y después de producirse, convirtiendo el aula, como hemos ido apuntando, en un espacio de debate y reflexión.

Por otra parte, la perspectiva interseccional fue determinante a la hora de elaborar y revisar cada dinámica o ejercicio planteados. Para Hill & Bilge (2019) la educación puede contribuir tanto a someternos como a liberarnos, y la interseccionalidad a revelar

el carácter entrelazado de la opresión. Desde nuestro punto de vista, dicha perspectiva nos podría ayudar a ahondar en el potencial transformador del teatro en las comunidades educativas; a revelar los procesos creativos como útiles para formar o transformar miradas a nivel de cohesión, transmisión de valores o visión y empoderamiento; y a generar espacios de bienestar, provechosos a nivel de apertura hacia los aprendizajes, generando horizontes de futuro para el alumnado. Respecto a las sesiones, las prácticas que se proyectaron el curso 2019-2020 también perseguían ayudar a establecer las condiciones para la creación de un espectáculo de fin de curso. Pero también pasarlo muy bien, convirtiendo cada hora compartida en una pequeña celebración<sup>23</sup>.

Sin dejar de lado la importancia del proceso de creación, que según autoras como Morales (2020) debería estar por encima del resultado en tanto que herramienta de aprendizaje, el hecho de proponer y visualizar una fecha de presentación pública del espectáculo, así como el compromiso colectivo que supuso el trabajo para la consecución de dicha meta, contribuyeron a la cohesión y el empoderamiento del grupo.

Respecto al concepto de empoderamiento, no obstante, entendemos que hay que ser precavidos. Autores como Rodrigo y Collados (2015) reprueban el pensamiento que asocia directamente la acción de artistas o trabajadoras sociales en comunidades con el hecho de producir empoderamiento y también cuestionan cómo la pedagogía crítica al hablarnos del mismo concepto y alzar la voz de los acallados puede acabar convirtiéndose en un mantra patriarcal si no nos cuenta muy bien cómo y cuán difícil resulta hacerlo. En nuestro caso, y sin tener mucha idea de lo que podía ser participar en un ‘Planter’, el alumnado visualizó desde el primer momento, con más o menos vértigo, una puesta en escena al final del trayecto. La ilusión y el trabajo volcados en el proceso, así como el aplauso de los compañeros y las compañeras fue clave a la hora de generar confianza, conocimiento y sensación de pertenencia en el grupo.

Dicho esto, el diseño del programa también incluía la instauración de reuniones semanales de seguimiento del ‘Planter’ de teatro IES Salvador Espriu y el equipo de ConArte Internacional. Estas tenían como objetivo analizar y discutir el funcionamiento de las sesiones. Las reuniones tenían una duración de una hora y se llevaban a cabo en el departamento de catalán o bien en la cafetería que había cerca del centro.

---

<sup>23</sup> El contenido de las dinámicas troncales llevadas a cabo se presentará en apartados posteriores y en relación al hecho de crear vínculos así como de repensar la naturaleza del centro y las necesidades del alumnado.

Respecto al estudio de la implementación y desarrollo del proyecto se procedió a desplegar diferentes técnicas de documentación. Durante los dos años en el instituto, dos libretas tipo moleskine se colmaron con anotaciones diversas. Se trata de notas que, a modo de diario / dietario personal, recogen sentimientos experimentados a lo largo de la indagación en el IES Salvador Espriu, impresiones e ideas aparecidas antes, durante o después de las sesiones de trabajo práctico. Este material refleja el día a día de la experiencia docente, los altibajos de las primeras semanas, las dudas y el miedo ante lo desconocido, la sorpresa generada por los descubrimientos y el detalle de las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa, no siempre fáciles. Por otra parte, se elaboró un archivo de fotografías y vídeos de una selección de sesiones con el alumnado; se documentó fotográficamente las sesiones de trabajo propio destinadas a ordenar las ideas principales que han ido estructurando esta tesis; se coleccionó la relación de ejercicios escritos y creaciones audiovisuales desarrolladas por el alumnado; se recopilaron las conversaciones y mensajes de audio en el grupo de WhatsApp del ‘Planter’ de teatro IES Salvador Espriu; se compilaron los resultados de los talleres de formación impartidos por ConArte Internacional a los que asistimos todos los ‘planters’ desplegados por la provincia de Girona; y se reunieron las fichas que recogen la planificación de actividades ejecutadas en el aula durante todo el curso, así como los tutoriales en vídeo producidos durante la primera parte de la pandemia.

#### **2.5.6. La creación escénica y la creación de vínculos**

Según McNiff (2007) lo que define el conocimiento a través del arte es el significado que se desprende del proceso de expresión creativa. En este sentido, esperaba que el teatro ayudara a comprender y a examinar la experiencia compartida tanto al alumnado como al tándem que coordinaba el proyecto. También que haciendo teatro pudiéramos aprender sobre sus posibles aplicaciones. Pero, ¿hasta qué punto podía transformar nuestra realidad, ayudar al profesorado a generar estrategias para perfeccionar el acompañamiento del alumnado, haciéndolo sentir cómodo y valorado? Y, respecto a los jóvenes, ¿podría contribuir a mejorar la convivencia, el vínculo con la comunidad educativa y el gusto por la educación?

El trabajo con el alumnado durante el curso 2019-2020 se dividió en tres fases. Los objetivos que nos planteamos el primer trimestre fueron conocernos, presentar el programa y buscar un tema para el espectáculo que íbamos a escenificar a final de curso. Durante el segundo trimestre, nos centramos en desplegar las bases dramáticas de la

pieza escénica y en descubrir un rol<sup>24</sup> para cada participante dentro del proceso de creación. Finalmente, el tercer trimestre lo pensamos para producir y representar todo lo trabajado anteriormente.

Cada clase empezaba con una ruidosa y catártica redistribución del mobiliario del aula, apartando sillas y mesas para poder disponer de un espacio diáfano. Al cambio de espacio le seguía un pequeño calentamiento y una ronda de juegos<sup>25</sup> (ver imagen 3).



*Imagen 3.* Juego de las sillas. Ejemplo de juego de calentamiento con el grupo de tercero de ESO D (noviembre de 2019). Autora Magalí Nadal.

Estos, esencialmente, iban dirigidos a tomar consciencia del cuerpo y la voz propias, del espacio en el que se llevaba a cabo la práctica, de la relación con el otro / grupo. También buscaban potenciar la concentración, así como el desentumecimiento del cuerpo del alumnado, acostumbrado a estar sentado en la mayoría de las clases. En estos juegos, el interés y las resistencias que se mostraban, suponían también una oportunidad para conocer cómo estaba el alumnado, para mejorar su estado de ánimo y nivel de

---

<sup>24</sup> Se propuso trabajar en los ámbitos de la dirección, interpretación, coreografía, diseño de vestuario, espacio escénico o sonoro.

<sup>25</sup> Los juegos que se proponían eran muy conocidos. Por un lado, nos permitía agilizar la actividad dado el poco tiempo del que se disponía. Segundo, representaba una oportunidad de reivindicar juegos tradicionales desde una perspectiva escénica evidenciando su potencial lúdico, de calentamiento físico y de concentración. Me refiero a juegos como el juego de las sillas, el juego del pañuelo o el escondite inglés, entre otros.

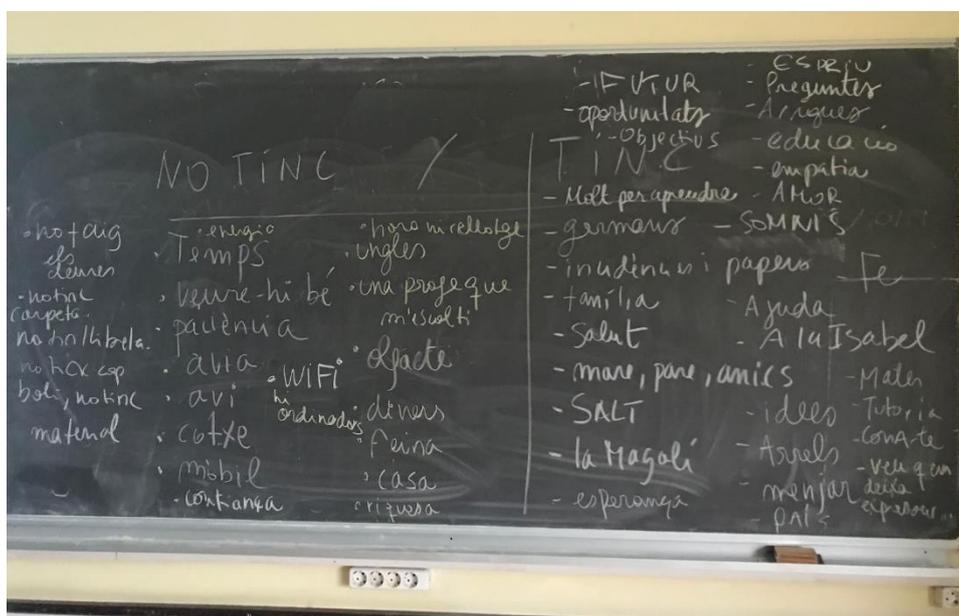
atención en la medida de lo posible. Una vez realizados estos preliminares, se trabajaba a partir de actividades específicas y de duración diversa que seguían la lógica de las tres fases antes mencionadas. Entre dichas actividades, nos centraremos en una selección de propuestas con la voluntad de ilustrar el uso de la metodología y sus resultados.

Una de las dinámicas clave partió de la revisión de la lista de autores y autoras del currículum de Lengua Catalana y Literatura para comprobar hasta qué punto no reflejaba la diversidad de la sociedad catalana contemporánea, y menos todavía la riqueza cultural de la localidad Salt. Según Bilge y Hill (2016) la interseccionalidad, en tanto que praxis crítica, puede servirnos para cuestionar el *status quo* y cambiar las relaciones de poder. En este sentido, la revisión de la asignatura nos ofreció la posibilidad de abrirla a la atención del contexto social, histórico, político e intelectual; a la incorporación de nuevas voces y autoridades atendiendo a la heterogeneidad del grupo.

Con las profesoras examinamos la obra de autoras que escriben hoy en Cataluña como Najat El Hachmi, Remei Sipi o Said El Kadaoui Moussaoui; y también nombres de la escena internacional como Abdelá Taia, Chimamanda Ngozi Adichie, Toni Morrison o las artistas visuales Kara Walker, Lorna Simpson y Martha Rosler. Nombres que comparten el denominador común de tratar temas como la raza, el género, la orientación sexual y la lucha por los derechos civiles y contra la discriminación. De entre todos estos nombres, nos detuvimos a analizar la charla TED de Ngozi *Todos deberíamos ser feministas* (2017) y la performance de Martha Rosler *Semiotics of the kitchen* (1975). Tanto la charla como la performance nos ayudaron a debatir alrededor de las funciones del arte -y cómo este podría representar no sólo un canal de entretenimiento sino también de denuncia- así como del papel del feminismo en tanto que perspectiva crítica desde la que comprender el mundo actual. La iniciativa continuó con una serie de sesiones que nos acercaron a la vida y la obra de personas diversas comprometidas socialmente, personas procedentes de diferentes épocas y lugares, cuyo legado artístico o político las ha colocado en un lugar importante dentro de la historia de la humanidad. Por una parte, repasamos el legado de Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Virginia Wolf, Harvey Milk, Federico García Lorca, Frida Kahlo, Yoko Ono y Nina Simone. El análisis de dichos legados a partir de las intersecciones nos llevó entender hasta qué punto era importante entender cómo cada experiencia y lucha respondía a la suma de diferentes tipos de opresión (ser mujer, negra y pobre; ser mujer, bisexual y discapacitada, etc...). Al relacionar dichos ejemplos con la época actual, la interseccionalidad nos permitió comprobar que la realidad es una construcción muy compleja, y que precisamente en el

acto de querer simplificarla -y por lo tanto controlarla- se esconden las ambiciones de quienes protegen el *statu quo*, así como estructuran las relaciones de poder de las que hablábamos antes refiriéndonos a Hill & Bilge (2019).

De esta manera, las conversaciones sobre estas personalidades nos hicieron detener en la figura de Nina Simone y la fuerza de sus mensajes e interpretaciones, que sorprendieron positivamente al grupo. Nina Simone (1933 - 2003) fue una pianista, compositora y cantante norteamericana que se sirvió de la música y de la visibilidad que su obra le dio para luchar por los derechos humanos, especialmente por los de la comunidad afroamericana a lo largo de la segunda mitad del siglo veinte. De la música de Nina Simone nos quedamos con el himno *Ain't got no / I got life*, un canto a la libertad y a la vida a partir del que nos inventamos un ejercicio de reescritura e reinterpretación del tema musical (la imagen 4 muestra parte del proceso). Para esta empresa, aprovechamos la melodía pero cambiamos la letra. La reflexión alrededor de lo que teníamos y no, de lo que dependía de nosotros o no, o del hecho de poner en valor lo mucho que a menudo no valoramos -como la educación, la salud, las raíces o la familia- acabó convirtiéndose en canción.



**Imagen 4.** Imagen del ejercicio ‘Tengo / No tengo’ inspirado en la canción *Ain't got no / I got life* de Nina Simone (febrero de 2020). Autor Jordi Duran.

No obstante, Nina Simone también nos sirvió como pretexto para compartir referentes musicales con el alumnado. Llevo toda la vida escuchando a la cantante norteamericana y me encantó poder compartir con los chicos y chicas mi pasión por esta

intérprete. Pero poco sabía de los gustos de las personas que se sentaban frente a mí. En este sentido, disponemos de muchos conocimientos y estrategias para generarlos con el alumnado, pero también mucho que aprender de ellos y ellas. De esta manera, nuestro rol como docentes podría abrirse al hecho de guiar y lograr mantener la atención del alumnado de la misma manera que lo hace la comunidad artística con los espectadores, aprendiendo unas de otras, partiendo de la experiencia / realidad de cada una para generar experiencias de conocimiento colectivizadas, ‘relaciones más horizontales y orgánicas de coproducción’ (Morales, 2020, p. 17). Con este objetivo, pues, le pedimos a cada joven que nos escribiera tres nombres en un papel, tres intérpretes o grupos musicales que tuvieran la importancia que para mí había tenido Nina Simone tanto desde su faceta de activista, como de creadora. Gracias a aquella aventura acumulamos una lista de 87 nombres, de los cuales conocía a muy pocos:

**TABLA 1: Lista de cantantes o grupos musicales recomendados por el alumnado 3º de ESO del IES Salvador Espriu (Salt)**

1. 4Keus	30. CG6	59. Twenty one pilots
2. AC/DC	31. Charlie Puth	61. Lil Tecca
3. Adele	32. Chris Brown	62. Lildami
4. Alan Walker	33. Dadju	63. Logic
5. Anne-Marie	34. Dante	64. Lunnay
6. Anuel AA	35. Dillom	65. Macaco
7. Ariana Grande	36. Dua Lipa	66. Megan thee stallion
8. Avicii	37. Duki	67. Mero
9. Bachatas ecuatorianas	38. El Alfa	68. El Morad
10. Bad Bunny	39. Eminem	69. Mr Crazy (Machi Mochkil)
11. Becky G	40. Gambi	70. Nirvana
12. Benny Jr	41. Gerard Quintana	71. NF
13. Beret	42. Harry Styles	72. Ocer y Rade
14. Beyoncé	43. J. Balvin	73. Ozuna
15. Billie Eilish	44. John Lennon	74. Papi Wilo
16. Bizzarrap (BZRP)	45. Jon Z	75. Passenger
17. Blackpink	46. Karol G	76. Paulo Londra
18. Blake	47. Kaze – Rap	77. Pimpflaco
19. Boef	48. Kinder malo	78. Popcaan
20. Bryan Mayers	49. Khalid	79. Porta
21. BTS	50. Khea	80. Reik
22. Camila Cabello	51. Koba Lad	81. Rihanna
23. Cardi B	52. Lalo Ebrat	82. Rosalía
24. Rosalia + Ozuna	53. Lil Nas X	83. Tyga
	60. Lil Pump	

25. Saad Lamjarred	54. Shawn Mendes	84. Wiz Khalifa
26. Sean Paul	55. Sia	85. Xiomat
27. Sebastian Yatra	56. Tones and I	86. XXXTentacion
28. Sech	57. Troye Sivan	87. Zouhair Bahaoui
29. Selena Gómez	58. Trueno	

Elaboración propia. Lista de cantantes o grupos musicales recomendados por el alumnado 3º de ESO del IES Salvador Espriu (Salt). Febrero de 2020

Me pasé un fin de semana entero escuchando la música que el grupo de tercero de ESO del Salvador Espriu me había compartido. Durante la semana que siguió comentamos la lista. La reacción del alumnado fue de sorpresa y alegría. No se esperaban que nos detuviéramos a comentar la potente imagen de Lil Pump, El Alfa o J.Balvin, o el hecho que me sorprendiera que entre los artistas que escuchaban estuvieran cantantes abiertamente gays, como Lil Nas X o Troye Sivan, algo poco común en mi generación. También pudimos hablar de feminismo a partir de Beyoncé o Billie Eilish (con esta última cantante concretamente de la aceptación positiva del cuerpo y de las masculinidades tóxicas) o de racismo al comentar la influencia de nombres como El Morad, el rapero hijo de una familia marroquí nacido en el Hospitalet del Llobregat. Su discografía visita constantemente una infancia y adolescencia complejas, cantando pasajes teñidos por la pobreza o la delincuencia, así como por las injusticias y las contradicciones de un sistema y una sociedad que continúan teniendo mucho miedo a la diferencia.

Una vez terminado el ejercicio que nos llevó a revisar y ampliar los referentes que poblaban la asignatura de Lengua Catalana y Literatura, y a establecer las bases de un vínculo a partir de una relación multidireccional, entendí hasta qué punto desconocía cómo eran los chicos y chicas con los que me había estado relacionando. Hacía tiempo que no hablaba largo y tendido con un adolescente. Tampoco nunca antes había conversado más de tres minutos con una adolescente que llevara velo islámico, que tuviera discapacidad visual, o que hubiera nacido en Marruecos, Honduras, Senegal, Rumanía o Gambia. Y más allá de los comentarios sexistas, racistas u homófobos que pude escuchar dentro y fuera del aula durante aquellos meses, ni todo el alumnado era machista u homófobo, ni por el hecho de llevar un velo islámico las chicas eran menos feministas. Aprendiendo a valorar la música que escuchaban pude empezar a conectar con ellos, ellas y la realidad que compartimos. Como apunta Dewhurst (2014) al referirse a cómo la juventud experimenta y da sentido al poder transformador de las artes, sin sus

perspectivas y reflexiones corremos el riesgo de confundir lo que los adultos observamos con lo que realmente podría estar ocurriendo. En este sentido, la práctica escénica se nos ofrecería como un puente a ese ‘lo que podía estar ocurriendo’.

Respecto a la relación del alumnado conmigo, en una de las sesiones de trabajo con el grupo de tercero C, un chico me preguntó: ‘Jordi, ¿tú nos quieres?’. Aquella pregunta me dejó descolocado. En aquel momento supe que sí. Pero tampoco me lo había planteado antes y contesté: ‘os aprecio, y mucho’. No me atreví a decirles que les quería, tuve miedo a que se me malentendiera ¿Se podía querer al alumnado? Claro que sí. La pregunta de aquel chico de catorce años fue liberadora. Hasta la fecha, nunca me había planteado el aula como un espacio abierto a los afectos y el cambio de perspectiva fue determinante para el proceso. Más allá del impacto que ‘La clase mutante’ pudiera generar en la vida de personas como aquel alumno de tercero de ESO que me preguntó si los quería, si de algo estoy convencido es que este proyecto me cambió a mí.

Participar en una clase de secundaria en un instituto de máxima complejidad genera miedos y dudas y, echando la vista atrás, debo asumir que se trata de un acto que debería empezar por la creación de un vínculo firme con el grupo, y que este se moldea en función del diálogo sincero, tolerante, afectuoso y prolongado en el tiempo con el alumnado.

Por otro lado, podría tener que ver también con el hecho de intentar abrir puerta tras puerta hasta encontrar la adecuada, compartir todo lo que se pueda, probar y equivocarse o no pasándolo bien, y no ceder a la presión que suponen los objetivos -y por objetivos incluyo tanto la clase que se pueda haber preparado, los objetivos globales de la asignatura, así como el hecho de tener que presentar una pieza escénica a final de curso-. En referencia a la intersección entre arte y educación para la justicia social, Dewhurst (2014) destaca que un proyecto que siga esta línea de trabajo debe ser colaborativo e iterativo, y que un programa de lecciones preestablecido puede ser perjudicial para un proceso si no admite la permeabilidad necesaria y no se centra en las necesidades del alumnado y el contexto. Especialmente en un centro como el descrito, el proceso de creación y los vínculos deberían imponerse a los resultados; la palabra del artista tendría que convertirse en la del colectivo; y, como hemos venido defendiendo hasta el momento, el arte tendría que ir más allá de la autoexpresión creativa y devenir un motor de acción, cuestionamiento social y de pensamiento crítico (Morales, 2020).

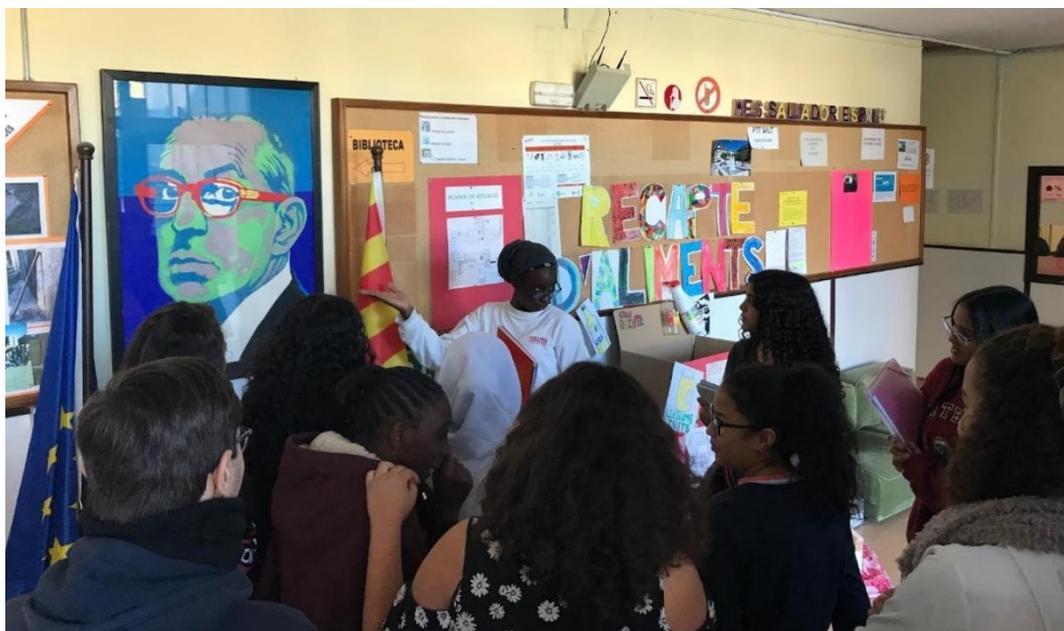
### **2.5.7. Repensar el Instituto de Educación Secundaria a partir de la práctica escénica**

En un apartado anterior hablaba de la sobriedad del espacio y del limitado mantenimiento de las instalaciones del IES Salvador Espriu. Durante las primeras semanas en el centro no dejaba de preguntarme hasta qué punto el sitio que compartimos podía afectar a la calidad de vida y educación del alumnado. Si pasamos tanto tiempo en la escuela, ¿por qué no convertirla en un lugar confortable a tantos niveles como podamos imaginar? Y ¿por qué no hacerlo aprovechando el potencial de las artes? Sin entrar a comentar las posibilidades económicas del centro para modernizar o no las instalaciones, ni los planes de mejora proyectados por una u otra dirección, ¿no somos todas las personas un poco responsables de los espacios que habitamos así como del bienestar que pueden generar? En esta dirección también nos preguntamos ¿Qué papel puede jugar el profesorado en este cambio? ¿Y el alumnado? ¿Por qué no llevar la belleza y el estímulo estético a los centros educativos de la misma manera que adornamos nuestras casas? ¿Y por qué no, como sugiere Augustowsky (2003), modificar o reinventar el uso de las paredes de las aulas - y añadimos salas de profesores, pasillos o lavabos- convirtiéndolos en espacios participados por todos, capaces de emocionar, instruir, representarnos y conversar con otros mundos?

Más allá de entenderse como una oportunidad para generar vínculos, la práctica teatral también se presenta como un espacio donde cuestionar la realidad que habitamos y, en la medida de lo posible, mejorarla. Según Giroux (2019) el centro educativo no puede ser un espacio neutral, como neutrales no pueden ser ni la educación ni las artes. Debemos ser capaces de posicionarnos, asumir lo que está mal, lo que puede ir peor y lo que se puede mejorar.

De esta manera, para redescubrir el espacio y la enseñanza que se impartía en el centro partimos de una estrategia artística, escénica: se organizó una visita guiada teatralizada al instituto. El ejercicio consistía en intentar explicarle a un extraterrestre qué era un IES y qué podía pasar entre sus paredes. Se suponía que los alienígenas desconocían lo que era la adolescencia, la ESO o la relación alumnado-profesorado. Cada clase trabajó en grupos y generó diferentes itinerarios. En su mayoría, las rutas recorrieron el patio, la sala de docentes, la primera planta, la segunda planta, el gimnasio o la entrada. La actividad nos llevó a esforzarnos por describir, y por lo tanto a repensar, el día a día del centro.

Por ejemplo, como se puede observar en la imagen 5, el recorrido nos hizo descubrir una pintura que muchas no conocían, un retrato del poeta catalán Salvador Espriu, nada más ni nada menos que la figura que daba nombre al instituto.



*Imagen 5.* Imagen del ejercicio del *Tour turístico* (Noviembre de 2019). Autor Jordi Duran

También nos llevó a poner atención en detalles del espacio físico que representaba el instituto que normalmente se omitían; y también en dinámicas corporales, conductas adquiridas y usos del espacio que teníamos asumidas de forma más o menos consciente. Por ejemplo, se puso de manifiesto hasta qué punto nos afectan las barreras invisibles que existían en las zonas de uso exclusivo de profesorado. Durante las visitas, el alumnado se sentía incómodo y excitado al enseñar la sala de docentes, al romper la cotidianidad del centro y dar un uso diferente a espacios que normalmente le son vetados. Por otra parte, el ejercicio también nos ofreció la posibilidad de reflexionar alrededor del (mal) uso que se hacía de espacios como el patio interior o los baños, y del hecho que el papel higiénico estuviera retenido en la conserjería.

La segunda parte del ejercicio del *Tour turístico* llevó a los chicos y chicas a la elaboración de una lista de propuestas de mejora del centro. Una vez confeccionada la lista, cada clase trabajó presentaciones orales grupales a modo de mitin político. De estos mítines se votaron entre 20 y 30 propuestas por clase. Una vez descontadas las que se repetían, se llegó a la lista final de 78 propuestas que presentamos a continuación:

**TABLA 2: Propuestas de mejora del centro por parte del alumnado de 3º de ESO del IES Salvador Espriu (Salt)**

<p>1. Poder entrar más tarde por las mañanas.</p> <p>2. Poder salir a la calle a la hora del patio.</p> <p>3. Los viernes, poder salir a la una.</p> <p>4. Poder hacer uso del teléfono móvil en el patio.</p> <p>5. Juntar todos los grupos de tercero en una única clase.</p> <p>6. Construir un campo de fútbol en el patio.</p> <p>7. Eliminar las incidencias, retrasos y expulsiones.</p> <p>8. Tener televisores en el patio y en la clase.</p> <p>9. Tener Wi-Fi gratuito.</p> <p>10. Ver más cine en clase.</p> <p>11. Hacer fiesta los lunes.</p> <p>12. Hacer dos años de Conarte en vez de uno.</p> <p>13. Tener una cafetería.</p> <p>14. Que cada alumno pueda disponer de un ordenador.</p> <p>15. Hacer una salida (excursión) cada mes.</p> <p>16. Que las excursiones sean a lugares más interesantes.</p> <p>17. Desplegar el ‘Plan lector’ en el patio, en un ‘chill out’ con almohadas.</p> <p>18. Hacer relajación cada vez que se vuelva del patio a clase.</p> <p>19. Hacer un baile de fin de curso.</p> <p>20. Hacer una fiesta al final de cada curso organizada por un curso diferente cada año.</p> <p>21. Tener profesores más motivados.</p> <p>22. Recibir clases menos monótonas.</p> <p>23. Recibir clases más participativas, más orales y menos escritas.</p> <p>24. Que los alumnos puedan presentar quejas o incidencias de profesores.</p> <p>25. Poder cambiar profesores y profesoras.</p> <p>26. Que la diversidad en el alumnado se refleje en el profesorado.</p> <p>27. Que el profesorado viva en Salt.</p>	<p>44. Colorear el instituto con los colores que queramos.</p> <p>45. Disponer de más espacio para poder pintar graffittis.</p> <p>46. Repensar los horarios de clase (Ej. Reestructurar tiempo de patio para poder irse antes a casa).</p> <p>47. Disponer de un aula con ordenadores.</p> <p>48. Proponer materias optativas o pactar con el centro su oferta.</p> <p>49. Disponer de un autobús escolar.</p> <p>50. Disponer de redes de tela para las pistas.</p> <p>51. Disponer de ascensores adaptados para personas con movilidad reducida.</p> <p>52. Disponer de más papeleras.</p> <p>53. Crear un aula discoteca.</p> <p>54. Que los contenidos de las clases se adecuen a la realidad contemporánea: Ej. Entrar música popular actual en las clases de música. Dua Lipa vs Beethoven.</p> <p>55. Que haya música en los pasillos.</p> <p>56. Poder hacer uso de auriculares mientras se hacen deberes.</p> <p>57. Realizar actividades con el resto de compañeras del instituto, no sólo con los o las compañeras de tercero.</p> <p>58. Poder dar nuestra opinión y ser escuchados/as.</p> <p>59. Eliminar el racismo.</p> <p>60. Eliminar el machismo y la homofobia.</p> <p>61. Aumentar la cooperación entre el alumnado.</p> <p>62. Que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de sacar buena nota.</p> <p>63. Incorporar el uso del teléfono móvil como herramienta de aprendizaje.</p> <p>64. Disponer de un aula de descanso.</p>
---	---

<p>28. Poder marchar a casa a comer a cambio de una hora más de clase por la tarde.</p> <p>29. Poder ir al baño entre horas de clase.</p> <p>30. Eliminar los deberes.</p> <p>31. Poder llevar gorro a clase.</p> <p>32. Cambiar las expulsiones por trabajos en beneficio de la comunidad.</p> <p>33. Mejorar el equipamiento informático.</p> <p>34. Mejorar la climatización del instituto (cierre, ventanas en invierno... aire acondicionado en verano).</p> <p>35. Instalar pizarras digitales.</p> <p>36. Disponer de aulas más espaciosas.</p> <p>37. Construir una tercera planta para tener más espacio.</p> <p>38. Ensanchar el patio.</p> <p>39. Incrementar mobiliario en las clases.</p> <p>40. Renovar el mobiliario de las clases.</p> <p>41. Mejorar el mantenimiento de las instalaciones.</p> <p>42. Mejorar el gimnasio (Mayor, mejor acústica, más material...).</p> <p>43. Repensar la decoración de todo el instituto (clases, plantas, patio...).</p>	<p>65. Utilizar tabletas u ordenadores (propios o comunes) para tomar apuntes.</p> <p>66. Cambiar el timbre de final de clase por otro toque de alerta (Ej. Música).</p> <p>67. Hacer exámenes con libro y libreta de apuntes.</p> <p>68. Disponer de mayor libertad a la hora de expresarnos.</p> <p>69. Cambiar las bombillas de las farolas por LEDS.</p> <p>70. Disponer de más ayudas para estudiar y poder afrontar una matrícula que consideremos cara.</p> <p>71. Disponer del material escolar de forma gratuita.</p> <p>72. Sentarse en grupos o mesas de 2, 4 o 6 personas.</p> <p>73. Construir un porche.</p> <p>74. Que la escuela sea verde, ecológica.</p> <p>75. Que el material escolar sea digital, para así no tener que cargar tanto peso en libros y gastar tanto papel.</p> <p>76. Aterrizar el uso de la tecnología de forma más eficiente y adecuada a las necesidades de cada materia y alumno.</p> <p>77. Mejorar la conexión a internet.</p> <p>78. Repensar el presupuesto del centro para abaratar la matrícula.</p>
---	--

Elaboración propia. Propuestas de mejora del centro por parte del alumnado de 3º de ESO del IES Salvador Espriu (Salt). Noviembre de 2019

De esta manera, la estrategia artística que tenía que llevarnos a redescubrir el espacio y la enseñanza que se impartía en el centro nos permitió conocer en profundidad la visión y experiencia del alumnado y empezar a trabajar en la reconfiguración de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad.

A grandes rasgos, las propuestas de mejora se centraron en siete grandes áreas: derechos y deberes, horarios, grupos, instalaciones, profesorado, metodologías educativas y ocio.

En referencia a los derechos y deberes de la comunidad del IES, las propuestas recogidas revelan preocupación por los efectos del racismo, el machismo o la homofobia. También la voluntad de participar en la política del centro, de hacer valer su voz. En este apartado, la propuesta que llamó más mi atención fue la que proponía que todos los chicos y chicas tuvieran las mismas posibilidades de sacar buena nota. Como hemos apuntado anteriormente, en las clases C y D no podía sacarse más de un aprobado - si se quería optar a mejores calificaciones se tenían que hacer los exámenes de los grupos A y B-. En este sentido, por lo que hace referencia a la gestión y organización de los grupos, más allá del hecho de buscar espacios donde coincidir con compañeros y compañeras de otras clases, las propuestas de mejora también ponían de manifiesto el resentimiento del alumnado de los grupos C y D.

Respecto a los horarios, las propuestas aportan información interesante sobre la lógica de la administración y la distribución del tiempo que se dedica a la ESO. Para el alumnado, dicha lógica responde a necesidades adultas. El ejercicio destapa las ganas de repensar el inicio y el final de cada semana, así como el interés por un horario partido que permita poder ir a comer a casa. Tanto para alumnado como para profesorado, dar clase un lunes por la mañana, un viernes a última hora, o cualquier día antes del almuerzo es siempre un reto. Pensar cómo programamos y transitamos estos espacios es imprescindible para el buen funcionamiento del grupo y la transmisión de conocimiento.

Otro punto importante tiene que ver con la reivindicación de un espacio en la ESO reservado para el ocio y la celebración. En el caso del alumnado de tercero de la ESO del IES Salvador Espriu, el paso de la escuela primaria a la secundaria supuso el abandono de la mayoría de celebraciones del calendario festivo local. Y por mucho que los calendarios religiosos o culturales de parte del alumnado y del profesorado pudieran no coincidir, la dirección del centro no estaba apostando por la educación del ocio y los beneficios que puede tener a la hora de cultivar habilidades sociales, hábitos de consumo o participación cultural, o el simple hecho de pasar un buen rato en comunidad (Cuenca , 2000).

Por otra parte, entre las propuestas más numerosas se encuentran aquellas que buscan la mejora de las instalaciones, modernizarlas y adaptarlas a las necesidades del alumnado. También destaca una conciencia ecológica, incluso una de las proposiciones apela directamente a convertir el centro en una escuela verde. En este sentido, el ejercicio nos sirvió también para introducir en la conversación las contradicciones que como grupo vivíamos -y que por extensión las sociedades viven.-. Mientras en el aula hablábamos de

incorporar la tecnología LED en la iluminación del centro, la basura en el suelo del patio continuaba siendo abundante. ¿Estaríamos pidiendo más de lo que dábamos? Por otro lado, este ejercicio nos ayudó a descubrir que el centro no estaba adaptado para personas con movilidad reducida, pues no disponía de ascensores que comunican el primer con el segundo piso.

Por último, respecto al profesorado y a las metodologías educativas, las demandas se centran en la participación del alumnado en la construcción y despliegue del currículum, la renovación metodológica, la necesidad de vinculación con la realidad y el contexto histórico-social, el estímulo del conocimiento aplicado y la participación cultural, y el fomento de la motivación de los y las docentes. Por otra parte, de la misma manera que el currículum no reflejaba la realidad del alumnado, el profesorado tampoco estaba formado por miembros del vecindario, ni personas con orígenes culturales, étnicos o religiosos similares a los de los chicos y chicas.

Las actividades que nos condujeron al juego de intercambio de referentes musicales, y después el ejercicio teatral que nos llevó a redescubrir el centro educativo, nos sirvieron para apuntalar lo que sería el tramo final de la actividad del primer año así como la dinámica troncal de trabajo. Refiriéndose a un proyecto escénico que llevó a cabo con un grupo de presidiarios y carceleros, Augusto Boal (2001) comenta que, más allá de las apariencias, las historias de vida o los roles en la cárcel de los participantes en el taller, se debía reconocer a cada cual como lo que era, una persona. En aquel espacio intentaron analizar problemas personales, pero especialmente problemas que tenían en común. En nuestra clase procuramos exactamente lo mismo. Pusimos encima de la mesa tanto intereses y necesidades individuales, como comunes. Y trabajamos para vernos por encima de nuestras diferencias. Y no resultó tarea fácil, pues los prejuicios o la poca voluntad de diálogo o empatía a veces tomaban demasiado protagonismo. La tarea del equipo creativo-docente consistió en desplegar los objetivos planteados para cada trimestre e incorporar a la investigación la naturaleza mutante del contexto, pero también en mediar y favorecer la escucha durante todo el proceso.

### **2.5.8. Teatro, justicia social e interseccionalidad**

Si bien las artes escénicas nos sirvieron durante los primeros meses del año académico para crear vínculos y repensar la naturaleza del IES y del grupo, nuestra intención era continuar el curso centrándonos en la creación de un espectáculo teatral. Con esta actividad pretendíamos seguir recopilando información acerca de la naturaleza

del grupo, del contexto y las aplicaciones de la práctica escénica en el contexto educativo. Nuestra esperanza era generar un material que entendíamos capaz de ‘conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural’ (Hernández, 2008).

Habiéndonos cuestionado tanto, habiendo jugado a ser conscientes de qué éramos, dónde estábamos y qué podíamos cambiar o no, el grupo decidió apostar por escribir y representar una pieza que tuviera el feminismo como tema central. Como apunta Boal (2022), ‘tratándose de un teatro liberador, es indispensable permitir que los propios interesados propongan sus temas’ (p. 39).

De entre los muchos temas que podían surgir o surgieron, nunca me hubiera imaginado que el feminismo saliera adelante. De nuevo, estaba prejuizando. Subestimaba las posibilidades del grupo. Pensaba que ante una comunidad con tanta presencia de jóvenes musulmanes practicantes, jóvenes que ante temas como la homosexualidad se habían cerrado en banda durante algún debate, el feminismo no sería la opción mayoritaria. Pero cuajó, y lo hizo entre chicos y chicas. Y el debate generado y la escritura de los primeros diálogos suscitaron oportunidades para la reflexión y la acción críticas, ayudando al alumnado a desarrollar un sentido de agencia y compromiso cívico crítico. Por otra parte, la clase se convirtió también en un espacio seguro donde algunas chicas compartieron con el grupo vivencias personales. Se habló de los roles de género en las tareas de casa, de la desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito laboral, y también de cómo se sentían cuando paseando por la calle algún señor mayor las increpaba con piropos que ellas recibían con miedo y perplejidad.

Como apunta Dewhurst (2018), el acto de educar es la práctica de investigar y deconstruir el mundo que nos rodea, con el objetivo de reconstruirlo de tal manera que todas las personas puedan tener igual acceso a su pleno potencial. Al incorporar la mirada interseccional, también me di cuenta de que estaba encaminando el proyecto hacia la educación artística por la justicia social. Gracias a la interferencia de la educación en la justicia social, nuestra práctica aspiraba a contribuir a la transformación, a la subversión del *status quo* y del panorama de opresiones y violencias que navegamos.

En el camino que me llevó a comprender e incorporar este enfoque di con el trabajo de Marit Dewhurst, autora cuya obra he citado en varias ocasiones. Dewhurst es directora de educación artística y profesora adjunta de educación artística y museística en The City College of New York. Está especializada en el empoderamiento juvenil, la creación de arte activista y la educación para la justicia social.

En su ensayo de 2018, *Teachers bridging difference*, expone cómo las personas que se dedican a la educación pueden conectar y responder a las necesidades de los otros a través de sus diferencias. También cómo el profesorado puede servirse de las artes visuales como una herramienta para explorar tanto sus identidades como las de su alumnado, y cómo aumentar su comprensión de las formas en que nuestras vidas se cruzan a través de las diferencias socioculturales.

Según Dewhurst estamos viviendo un momento en que el activismo es como respirar para las personas de varias comunidades marginadas. Para los docentes en diversos tipos de espacios educativos que trabajan para promover la comprensión intercultural, este activismo refleja una autorreflexión sostenida y crítica sobre sus marcadores de identidad (por ejemplo, raza, etnia, género, sexualidad, religión, etc.) interactúa para dar forma a la promulgación de su poder y privilegio en los contextos de aprendizaje. Este tipo de trabajo por la justicia social no es simplemente una moda pasajera sino una forma de sustentar los modos de vida y la humanidad de docentes y estudiantes.

De hecho, la educación artística comprometida con la justicia social ha dejado de ser una praxis residual para convertirse en la base de múltiples propuestas educativas, representando un aumento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos (Saura-Pérez y Sánchez-Aranegui, 2021).

Esta tesis y mi labor como trabajador cultural en los ámbitos de la creación, gestión o educación están profundamente conectadas con esta visión.

### **2.5.9. Los efectos de la crisis de la pandemia de COVID-19 en el piloto de ‘La clase mutante’**

A mediados de marzo de 2020 las clases mutantes se vieron truncadas por la crisis global generada por la enfermedad del Coronavirus 2019 (Covid-19). El vínculo con el alumnado se congeló al detenerse la actividad en los centros educativos del estado español. Pero el equipo de ConArte reaccionó rápido y trabajamos en dos direcciones para adecuar los objetivos del programa a las necesidades del momento.

Una primera línea consistió en la producción de una pieza artística conjunta alrededor del tema del hogar. El equipo directivo de ConArte encargó la escritura e interpretación de una canción a la cantante y compositora María Rodés. Y al profesorado, alumnado y artistas residentes se nos encargó el trabajo trenzado de nuestras líneas de

acción -danza, teatro y música- para la elaboración del videoclip de presentación de dicho tema: *Llar*<sup>26</sup>.

La segunda línea fue la personal, la que tuvo que ver con el equipo de profesoras con el que trabajé a lo largo del curso 2019-2020, así como con el alumnado del IES Salvador Espriu. Para continuar con el trabajo me centré en la creación de unos vídeo tutoriales<sup>27</sup> en los que me dirigía a los chicos y chicas proponiendo actividades relacionadas con las artes escénicas. Intentaba que los clips fueran, primero de todo, un entretenimiento, una creación en sí mismos, así como un espacio para mantener el vínculo. Ellos y ellas me importaban y quería dedicarles lo mejor para que se sintieran bien. Con todo, también dejé abierta la posibilidad de diálogo a partir de los géneros o las técnicas propuestas en estos vídeos, y a que mis creaciones generaran un intercambio de materiales artísticos -y así fué-. En este contenido se trabajaron técnicas y referentes relacionados con el Teatro de Sombras, al Teatro de Objetos (ver imagen 6) o a la cocina en las artes escénicas.



**Imagen 6.** Fotograma del tutorial dedicado al Teatro de Objetos (abril de 2020). Autor Jordi Duran

---

<sup>26</sup> El videoclip resultante puede consultarse en este web [https://www.youtube.com/watch?v=zuxEhw\\_JyXs](https://www.youtube.com/watch?v=zuxEhw_JyXs) Aparte de la colaboración entre Maria Rodés y el equipo de ConArte al completo (alrededor de 180 alumnos y alumnas, 12 docentes y 14 artistas trabajando en los proyectos de las escuelas Anicet de Pagès i Puig, Josep Pous i Pagès y Josep Pallach de Figueres; La Farga, Gegant del Rec y Institut Salvador Espriu de Salt; Institut Sant Elm de St. Feliu de Guíxols; y las escuelas de Vila-roja y Santa Eugènia de Girona), se contó con la edición, ilustración y animación de Nadir.

<sup>27</sup> Disponibles en los enlaces presentados en el Anexo 2, dedicado a contenidos audiovisuales.

Visto con perspectiva, el trabajo desarrollado supuso un reto importante, aunque se convirtió en una oportunidad de investigación -o flirteo, mejor dicho- en el ámbito de la realización audiovisual. Elaboré guiones, dibujé *storyboards* y a partir de diferentes tutoriales online, pude introducirme en el uso básico del programa de edición Filmora 9. Como educador y artista, siento que el compromiso, el riesgo y la fragilidad con los que se elaboraron las cápsulas de vídeo contribuyeron a generar espacios de intimidad y vínculo nuevos. En este sentido me gustaría destacar cómo el experimento artístico-educativo nos ayudó a conocer el estado emocional del alumnado durante el confinamiento, y a dar apoyo afectivo en los casos que fue necesario. Fue una época muy dura para el alumnado. Hubo familias que perdieron a alguno de sus miembros y también estudiantes con dificultad de acceso a internet, o a dispositivos electrónicos que permitieran conectarse con el grupo y las profesoras. Pero también fue un momento complicado para el profesorado, que tuvo que reaccionar a marchas forzadas para recuperar el ritmo académico en una situación de crisis sanitaria global de resolución incierta. Mucho cambió en poco espacio de tiempo, pero el curso continuó a distancia y las ganas de crear, aprender y estar en contacto terminaron abriéndose paso entre la maleza.

### **3. DEL ALUMNADO AL PROFESORADO**

#### **3.1. Año II del piloto de ‘La clase mutante’ en Instituto de Educación Secundaria Salvador Espriu: Introducción**

En este capítulo, el segundo año de trabajo de campo en el ‘Planter’ nos servirá para continuar reflexionando alrededor de las aplicaciones de la práctica teatral en la ESO, problematizar algunas de las actuaciones llevadas a cabo y también para compartir hallazgos. Esta vez, no obstante, al hecho de estar trabajando en el contexto específico de un IES de máxima complejidad tendremos que sumarle que nuestra labor se llevó a cabo en tiempos de pandemia de COVID-19, una situación inesperada y compleja que nadie de nuestra generación había vivido anteriormente. Por otro lado, la experiencia de este segundo año también contribuyó a un nuevo giro en la investigación, desplazando el foco del alumnado al profesorado. Más allá de las vivencias con los chicos y las chicas, el trabajo colaborativo con las profesoras también representó una oportunidad para observar de qué manera trabajar en un centro educativo hace y deshace a las personas, cómo modifica el pensamiento y la vida del profesorado y hasta qué punto estas mutaciones pueden afectar tanto a su bienestar como al bienestar y a la calidad de la experiencia educativa del alumnado.

Por otro lado, para reflexionar sobre lo planteado nos centraremos en dos de los procesos creativos llevados a cabo en el aula. La producción de una serie radiofónica de ficción inspirada en la polémica retransmisión de *La Guerra de los Mundos* de H.G. Wells en 1938 por parte de *The Mercury Theatre on the Air*, dirigida y protagonizada por Orson Wells; y la escritura y escenificación de cinco piezas escénicas breves inspiradas en la leyenda de Sant Jordi<sup>28</sup>. Dos procesos y un contexto que, como apunta Borgdorff (2006) representaron el núcleo de esta fase de investigación en las artes y aportaron la información que atenderemos seguidamente.

#### **3.2. La improvisación en un lugar central de la investigación basada en las artes**

Al iniciar esta indagación y plantearnos la atención a lo inesperado como uno de los objetivos metodológicos fundamentales nunca nos habiéríamos imaginado hasta qué punto la realidad nos podría llegar a sacudir. Se habían tenido en cuenta posicionamientos

---

<sup>28</sup> Los guiones están disponibles en los anexos 3 y 4. Los enlaces a las dos producciones audiovisuales se encuentran en el anexo 2.

a/r/tográficos que nos advertían de la importancia de estar atentas a lo imprevisible o fortuito, a las posibilidades que nos ofrecía el hecho de dejar de lado creencias, identidades o posiciones preexistentes (Bird & Tozer, 2018). Pero la complejidad de la circunstancia empujaba a la comunidad educativa y a la sociedad en general a un abrumador territorio desconocido, poblado por períodos de confinamiento obligatorio, desinformación, estados de alarma y mucho miedo. Por lo que hace referencia a los centros educativos de máxima complejidad, la situación se complicó especialmente. A este respecto, en Mayo de 2020, el Síndic de Greuges de Catalunya publicó un informe que alertaba de la situación

La irrupción de la pandemia de la COVID-19 introduce un nuevo elemento de desigualdad en el reto de los centros de elevada complejidad de garantizar el desarrollo educativo de su alumnado en condiciones de igualdad de oportunidades. Fenómenos como la brecha digital, la desafección escolar o la desigual incidencia de las consecuencias sociales y económicas derivadas de esta crisis, por poner algunos ejemplos, evidencian la conveniencia de poner nuevamente el foco en la realidad de estos centros y en la necesidad de mejorar las medidas de apoyo que reciben por parte de las administraciones públicas (pp.5-6).

Más allá de entender la investigación como un marco abierto al cambio y albergar un interés por lo inesperado, Levine (2013) sitúa la improvisación en un lugar central de la investigación basada en las artes. Para este autor, involucrarse en la improvisación tiene que ver también con cultivar una actitud estética. Que se dé un fallo técnico, que se nos olvide una réplica, que la risa contagiosa de una persona del público nos haga salir de la escena... son situaciones que nos obligan a salvar la coyuntura, y en este 'salvar' se puede ser más o menos rápida, más o menos creativa, pero para muchas se trata de oportunidades fértiles, y más en el ámbito de la comedia. Como el mismo Levine comenta, a estos acontecimientos, en tanto que posibilidades, los payasos les llaman 'regalos de los dioses'. En sentido literal, bajo ningún concepto podríamos referirnos a la pandemia de COVID-19 como un regalo, pero sí en el figurado, puesto que nos obligó a reconducir la actividad en direcciones nuevas y sorprendentes, en un diálogo para el que los objetivos procedimentales y conceptuales previos nos sirvieron de base. Atendiendo al pensamiento de Levine, la improvisación en las artes escénicas, como en la investigación basada en las artes, siempre tiene un entorno desde el que operar y aunque se produzcan elementos

sorprendentes que ponen a prueba la capacidad creativa del/la intérprete o la persona investigadora, siempre existen una pauta, unos raíles, una mochila de recursos que nos permiten reaccionar, que nos ayudan a no perder de vista los objetivos principales para poder triangular y seguir con el espectáculo o la investigación, aunque a veces nos lleven un puerto donde no teníamos previsto desembarcar.

El hecho es que el trabajo del curso 2019-2020 estaba orientado a la obtención de unos resultados que, en cierta manera, ya conocía y esperaba certificar. Sabía, porque lo había experimentado otras veces en primera persona, que la práctica escénica podía tener aplicaciones muy útiles a la hora de cohesionar un grupo, estimular la pertinencia, el compromiso y el vínculo entre todas las colaboradoras. Esperaba que el teatro convirtiera el aula en un refugio en el que vivir libremente todas nuestras diferencias y mejorar nuestras condiciones de vida y educación en el centro. Pero el momento nos obligó a mis compañeras y a mí a experimentar con la práctica teatral para resolver nuevos retos, a poner en marcha y aprender de estrategias con las que acertamos y erramos, y a relacionarnos con nuevas autorías y teorías, como la pedagogía crítica de Paulo Freire revisada en *La pedagogía de la esperanza* (2022).

### **3.3. Práctica teatral para recuperar la esperanza**

Freire (2022) se preguntaba: ‘¿Qué educador sería yo si no me preocupase al máximo de ser convincente en la defensa de mis sueños? (p. 160) Esta tesis nace de la esperanza de quien la escribe, de su sueño y ambición de transformación y mejora de la realidad. La educación y cualquier tipo de disciplina o práctica profesional deberían partir de la honestidad con uno mismo y con las otras personas, del compromiso democrático y el respeto por los derechos humanos. Para el mismo Freire, la ética del educador y la educadora tendría que ver con el hecho de ser coherente con su sueño democrático y bajo ningún concepto manipular al alumnado.

En el capítulo anterior, la perspectiva interseccional representaba una herramienta analítica que se colaba en el aula a partir del diseño de ejercicios específicos y también del análisis de las situaciones vividas, que nos ayudaba a comprender que la opresión actúa en diferentes niveles y que es importante tenerlos en cuenta a la hora de aventurarse a descifrar la complejidad del panorama sociopolítico y económico en el que se interactúa, tanto a nivel micro como macro. Pero ante la complejidad del momento ¿qué estrategia debíamos priorizar? ¿Qué sentido podía tener la atención a la diversidad en un contexto de pandemia que acentuaba las desigualdades sociales? ¿Qué más podíamos hacer desde

nuestra situación? ¿Qué papel jugaba mi sueño como educador o artista e investigador en todo esto? ¿Dónde quedaba nuestro sufrimiento y en qué espacios debía tratarse? El hecho es que muchas mañanas, ante la sombra de los chicos y las chicas alegres y vacilonas que conocí durante el curso anterior, pues tanto el confinamiento como las afectaciones de la crisis habían hecho mella en un alumnado que ante los ojos del profesorado se mostraba extrañamente dócil y taciturno, experimentaba un sentimiento intenso de frustración y fracaso. ¿Qué valor podían atesorar todas aquellas actividades ante los problemas que muchos de aquellos jóvenes tenían en casa?

Durante el curso 2020-2021, la crisis de la COVID-19 colocó al alumnado y al profesorado ante una misma tesitura: la falta de conocimiento sobre la naturaleza de una situación, así como de sus consecuencias a corto y medio plazo. Aunque las condiciones en las que se vivió aquella circunstancia fueron muy diferentes para el alumnado y el profesorado, el contexto nos ofreció la posibilidad de saber más de los mundos que se juntaban en aquellas aulas, de familiarizarnos con nuestras maneras de interpretar la realidad y entender la educación a partir de la práctica teatral, a partir del ‘esfuerzo crítico de implicar a educadores y educadoras por un lado y educandos por el otro en la búsqueda de la razón de ser de los hechos’ (Freire, 2022, p.161).

De esta manera, involucrar al grupo en la creación de la serie radiofónica de ficción inspirada en la polémica retransmisión de *La Guerra de los Mundos* (1938) antes mencionada nos pareció una estrategia que podía ajustarse a las necesidades específicas del momento (ver imagen 7).



**Imagen 7.** Imagen de una de las sesiones de grabación de la serie radiofónica (enero de 2021). Autor Jordi Duran

Primero, porque la crisis reflejada en la novela de ciencia ficción nos conectaba con la fotografía global de pandemia que estábamos viviendo; segundo, porque nos ayudaba a comprender el rol y el poder de los medios de comunicación a la hora de informar y desinformar en un momento cuyo papel resultaba tan importante; tercero, porque nos abría la posibilidad de experimentar de manera lúdica con un formato desconocido en el que todas éramos amateurs, donde cada cual desde su experiencia y conocimientos podía aprender del proceso y expresarse creativamente; cuarto, porque trabajar con el relato radiofónico nos permitía jugar con la imaginación desde un plano nuevo, nos invitaba a pensar visualmente aquello que se desprendía del discurso sonoro; y, por último, porque nos ofrecía un espacio para compartir a nivel personal cómo estábamos viviendo y cómo habíamos vivido la crisis de la COVID-19.

Acaso y Megías (2017) consideran que la educación tiene que conectar con la realidad a través de la educación artística, y la educación artística contribuir a desactivar los peligros que supone la construcción del mundo en la era digital, la convivencia con la hiperrealidad, la sobreinformación y la desinformación. Por otro lado, Freire (2022) consideraba que frente a la tecnología había que mantener una posición crítica, vigilante e indagadora. Por nuestra parte, aprovechamos la oportunidad para estudiar la creación de 'fake news' y para observar la estructura de las leyendas urbanas (origen, organización y significación). También para reflexionar alrededor del concepto de superstición, relacionarlo con las estrategias de desinformación generadas por los medios de comunicación y trabajar desde una perspectiva interseccional diferentes miedos populares contemporáneos representados en el aula.

Como investigador y como docente, este ejercicio nos recordó una vez más la necesidad de revisar el currículo académico y la relación con los referentes culturales tanto de alumnado como de profesorado. Por otra parte, nos ayudó a entender hasta qué punto los orígenes culturales en el aula eran diversos. Pero también a observar cómo muchas culturas -o mejor dicho, sistemas de control políticos, religiosos o sociales- coinciden a la hora de ejercer poder y opresión sobre las personas a través del miedo. Para finalizar, la conversación también nos acercó a ámbitos relacionados con lo trascendente, un diálogo en el que debo reconocer que me sentí perdido en tanto que persona atea y desconocedora de los códigos culturales y las creencias religiosas que se mezclaban en el aula -aunque la mayoría de personas era musulmana-.

Durante una de las sesiones, mi compañera M. Nadal llamó la atención a un alumno que estaba molestando a un compañero. El chico llevaba días triste y enfurruñado,

y nos sorprendió mandándonos callar, contestándonos que él solamente le hacía caso a su padre y a Alá. Por otra parte, tampoco había oído hablar nunca del concepto ‘haram’, pecado o prohibido según la ley islámica. Se trataba de un concepto que se repetía constantemente ante una palabrota, durante un conflicto y, según como, durante el diálogo alrededor de temas como la educación sexual y reproductiva, la identidad de género o la orientación sexual. Reacciones como las expuestas me desarmaban. Mi generación se había liberado del yugo opresor de la religión y resultaba que aquellos jóvenes no sólo habían caído de nuevo en él sino que se situaban en posiciones próximas a la generación de mis padres, donde la fe tenía un papel muy importante en la sociedad. El hecho es que esa situación, como gay acostumbrado a convivir con el odio que la religión cristiana profesa a mi comunidad, hizo que tomara cierta distancia respecto a los hechos y que me obligara a procesarlos con la cabeza y no desde las entrañas.

Por un lado, asumo que convendría atender al alumnado en todas sus dimensiones si se quieren respetar sus derechos y libertades, como la religiosa. Como apunta Benavent (2018), el hecho de no conocer los elementos religiosos que ordenan parte de la cultura occidental ‘supone un vacío cultural que imposibilita tener una visión completa y crítica del propio entorno. Esto se hace especialmente grave cuando el mundo se globaliza y tenemos que compartir la vida con personas que provienen de universos culturales y religiosos muy diferentes’ (pág. 27). No obstante, y más allá del artículo 18 de los Derechos Humanos, que protege a las personas creyentes, ateas o a aquellas que no abrazan ninguna religión o creencia, resulta imprescindible que las libertades y derechos de unas no coarten las de otras. También que la escuela tiene que ser laica. Ante esta situación, el posicionamiento de Freire (2022) resultó de gran ayuda. Volviendo a la ética del educador y la educadora, en su *Pedagogía de la esperanza* defiende la imposibilidad de ser neutras en nuestra actividad y nos obliga a estudiar muy bien los riesgos que debemos o no tomar en clase. En este sentido, propone una reivindicación de lo ético, que también puede aplicarse a la creación, que nace de la naturaleza directiva y política de la educación, que busca respetar al alumnado sin desatender nuestros ideales. Se deberían exponer las tesis propias de manera rigurosa y apasionada, pero también dar lugar a otros discursos, por contrarios que sean al nuestro, y respetarlos, ofreciendo un espacio para fomentar la tolerancia mutua.

Más allá de la segregación escolar que se vive actualmente en los IES de Salt, el patrimonio cultural en nuestras ciudades es inmenso y hay que poder atenderlo, entenderlo e integrarlo sin miedo, de manera crítica. Como apuntaba Freire (2022), es

necesario dar con el lenguaje necesario para que se nos entienda, conocer y reconocer la visión del mundo de nuestro alumnado para poder acercar la nuestra, y asumir que son portadores y portadoras de conocimiento y experiencias que es necesario tener en cuenta

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los Santos, los conjuros. (p.110)

El hecho es que la práctica escénica constituyó un vehículo ideal para que todas las cosmovisiones que participábamos en el proyecto se interconectaran, y una vez generada y sintonizada una frecuencia compartida, fuéramos conscientes del vínculo que estábamos construyendo y de las posibilidades de aprendizaje que aquella oportunidad escondía. Por otra parte, y como también hemos comentado, el proceso de creación de la radio serie también se planteó como un espacio en el que compartir cómo estábamos viviendo y cómo habíamos vivido la crisis de la COVID-19. En este sentido, lo que tenemos que destacar de nuestra investigación es que el teatro nos ayudó a asumir la situación y a conocernos mejor; a generar espacios de diálogo en los que compartir miedos, inquietudes o vivencias concretas, y muy especialmente conversaciones sobre la situación que se estaba viviendo desde y acerca de las muchas culturas que se mezclaban en el aula. En la línea del trabajo de Dewhurst (2018), con el desafío de crear algo en colaboración, nos hicimos preguntas que normalmente no nos haríamos: ¿en qué crees? ¿De qué tienes miedo? ¿Qué nos separa? Las artes escénicas nos brindaron la oportunidad de abordar cuestiones esenciales de la vida y recuperar la esperanza en nosotras, en nuestra comunidad y en el momento.

### **3.4. Un Sant Jordi intracultural: transitar la diferencia a partir de las artes escénicas**

Con la llegada del buen tiempo los confinamientos se fueron espaciando, así como las olas de COVID-19. Por petición del alumnado, la segunda parte del curso 2021-2022 la dedicamos a la escritura y a la escenificación de cinco piezas de teatro breves inspiradas

en la leyenda de Sant Jordi. La ocasión supuso una oportunidad para revisar críticamente una leyenda y su importancia en un día, aunque no festivo oficial, señalado en el calendario catalán y que supone toda una celebración de la cultura. La leyenda, recogida por el folklorista catalán Joan Amades en el *Costumari Català* (1904) y reproducida con más o menos variantes generación tras generación, cuenta la historia de un caballero venido de tierras lejanas que libera a una comunidad catalana y a su princesa de un dragón terrible. Como apunta Coll (2021) en Muñoz (2021), es importante conocer nuestras tradiciones en su forma original, a la vez que las revisamos críticamente. Este ejercicio nos llevó a poner atención sobre las costumbres y su transmisión, a detener la inercia en la que podemos caer delante de aquello que se ha dicho y hecho toda la vida. En esta dirección, las revisiones de esta leyenda desde una perspectiva de género han abundado estos últimos años. Según Freixas (2021) en Muñoz (2021)<sup>29</sup> ‘tenemos que ser conscientes que venimos de una tradición cultural y social que obedece una realidad machista y patriarcal. En consecuencia, nuestra historia, explicada a través de los cuentos y leyendas, reproduce esta dimensión machista’<sup>30</sup>. Por nuestra parte, la ocasión nos permitió reflexionar alrededor de esta ‘dimensión machista’ y especular con nuevas lecturas que conectaran la historia con la realidad del momento.

Por otra parte, el proceso también derivó en una reflexión que enlaza directamente con mis inquietudes como docente en el Grado en Artes Escénicas de la Escuela Universitaria ERAM - Universitat de Girona. ¿Qué tipo de sociedad está representando la industria escénica y cinematográfica? ¿Qué cabida tiene la diferencia en las historias que nos contamos hoy día y de qué manera afectan en la formación escénica? Y, en relación al IES donde se desarrollaba el ‘Planter’, ¿Qué sentido tiene contar como siempre las historias de siempre si no nos sentimos representados en ellas? Por ejemplo, el hecho de formar parte de una familia multirracial y que mi hijo sea negro hace que cada vez que me siento ante el televisor, el cine o el teatro, cuente personajes o presentadores negros y contemple lo poco y mal representados que están. En su capítulo dentro del manual *New directions in teaching theatre arts*, de Fliotsos y Medford (2018), Hay y Landon-Smith (2018) introducen reflexiones muy interesantes y también proponen prácticas que predisponen a la elaboración de una pedagogía teatral que involucre y acoja a todo tipo de intérpretes más allá de su identidad o herencia diaspórica. Un trabajo que, aunque

---

<sup>29</sup> <https://www.naciodigital.cat/noticia/219075/santa-jordina-debat-entre-tradicio-reescriure-contes>

<sup>30</sup> Traducción propia.

pensado para la formación de profesionales del espectáculo, nos da pistas de cómo orientar la atención a la diversidad en un centro educativo como el IES Salvador Espriu.

Según Hay y Landon-Smith la formación en artes escénicas puede convertirse fácilmente en un lugar de exclusión para intérpretes no normativos. Se trata de un hecho que, tradicionalmente, se ha justificado poniendo a la industria de excusa -y a los estándares que perpetúa-, y que, a diferencia de otros terrenos, se ha cuestionado poco académicamente. En referencia a la educación, concretamente en el ámbito de la ESO, ya hemos comentado hasta qué punto el currículum de Lengua Catalana y Literatura obviaba la diferencia, la voluntad de representar el mundo tan diverso como es y lo que supone la catalanidad en estos momentos.

Durante muchos años, la formación teatral ha querido representar un espacio neutro donde las diferencias culturales han tendido a borrarse en favor de una 'corriente principal' determinada por el poder cultural hegemónico. Como respuesta a esta situación, Hay y London-smith proponen una mirada 'intracultural', una opción centrada en mantener y reivindicar la diferencia y la singularidad, en comprometerse con el contexto cultural del actor o la actriz.

En este alejarse de un enfoque único para todos, el profesorado debería desarrollar estrategias para aceptar y jugar con las diferencias en entornos de ensayo y de enseñanza. En este sentido, aplicar esta óptica al contexto en el que desarrollamos nuestro 'Planter' tenía todo el sentido del mundo. Es más, podría emplearse en todo el plan de estudios pues no solamente tiene que ver con lo comentado anteriormente con respecto a Freire (2022) del hecho de buscar maneras de acercar cosmovisiones, sino de interactuar con y a través de la diferencia, con un compromiso sostenido con la igualdad y la diversidad en la ESO. Si el testimonio de los estudiantes de artes escénicas no normativos recogido por Hay y Landon-Smith (2018) revela que se sienten en desventaja por no verse representados según los estándares de la autoridad cultural, pueden percibirse claramente los peligros que supone la aculturación -o directamente deculturación- que se esconde en muchos programas educativos bajo la bandera de la inclusión social y normalización.

Según los mismos autores, la identidad cultural es algo mutante, en constante cambio cuya definición debe ampliarse y abarcar no solo narrativas históricas, sino también todo aquello que pueda definir una estructura cultural como las condiciones y creencias relacionadas con la etnia, el género, la clase, la religión o la sexualidad. En este sentido, el alumnado del IES Salvador Espriu no era un bloque fijo, tenía que ver con personas acabadas de llegar a Salt de otros procesos migratorios, con inmigrantes de

segunda generación, con jóvenes hiperconectados e identidades translocales relativas a naciones imaginadas (por ejemplo, vivir la idea de ser hondureño sin haber vivido o visitado nunca el país y solo conociéndolo a través de las TICs) o a ‘comunidades e identidades imaginadas y virtuales que trascienden las nacionalidades y las fronteras tradicionales. Otros contextos de comunidades e identidades translocales no nacionales serían la comunidad LGBTIQ+, la afrodescendencia, etc’ (Pantojas, 2020)<sup>31</sup>.

Dicho esto, podríamos destacar algunos de los componentes principales de la aplicación práctica de esta formación intracultural de Hay y Landon-Smith (2018). Se trata de dinámicas y perspectivas dirigidas a la formación de intérpretes profesionales pero que esconden una lógica adaptable y aplicable a la educación secundaria y que creemos contribuiría a incrementar en el alumnado segregado el sentimiento de pertinencia. Por un lado, establecer un marco de trabajo - ensayos que enfatice el valor de la diferencia de actores y actrices, que incorpore todas las lenguas maternas habladas en la sala (sin menospreciar acentos o variantes dialectales), que indague en la naturaleza del intérprete más que en el texto o personaje, que cree puentes para conectar los contextos culturales pertenecientes a materiales dramáticos ajenos y los propios o presentes, que aborde y desmonte estereotipos y visiones esencialistas durante los ensayos, y que revele las implicaciones políticas que supone cuestionar la centralidad cultural hegemónica dándole un peso igual a todos los contextos culturales de la sala. Más allá de contribuir a que actores y actrices acepten su propio contexto, el propósito de este planteamiento es también sensibilizar hacia las otras culturas presentes en la sala de ensayo y contagiar el gusto por la interpretación a través del contexto cultural, así como convertir en agentes de cambio a los docentes despertando un debate dentro de la institución académica que, poco a poco, tendría que desplazarse al resto de la sociedad y a la industria del entretenimiento. Con todo, Hay y Landon-Smith advierten que su estrategia es tan solo un punto de partida y no una cura milagrosa. Queda mucho por hacer y representar en el ámbito de la formación superior en las artes escénicas. Pero el solo hecho de cuestionar críticamente y aportar soluciones específicas a un problema como el que estamos tratando es de suma importancia.

Volviendo a la educación secundaria y al proceso de escritura y escenificación de cinco piezas de teatro breves inspiradas en la leyenda de Sant Jordi, la asunción, relectura y aplicación de la perspectiva de Hay y Landon-Smith se tradujo en las siguientes

---

<sup>31</sup> <https://www.clacso.org/la-sociedad-translocal-notas-para-entender-el-cambio-de-epoca/>

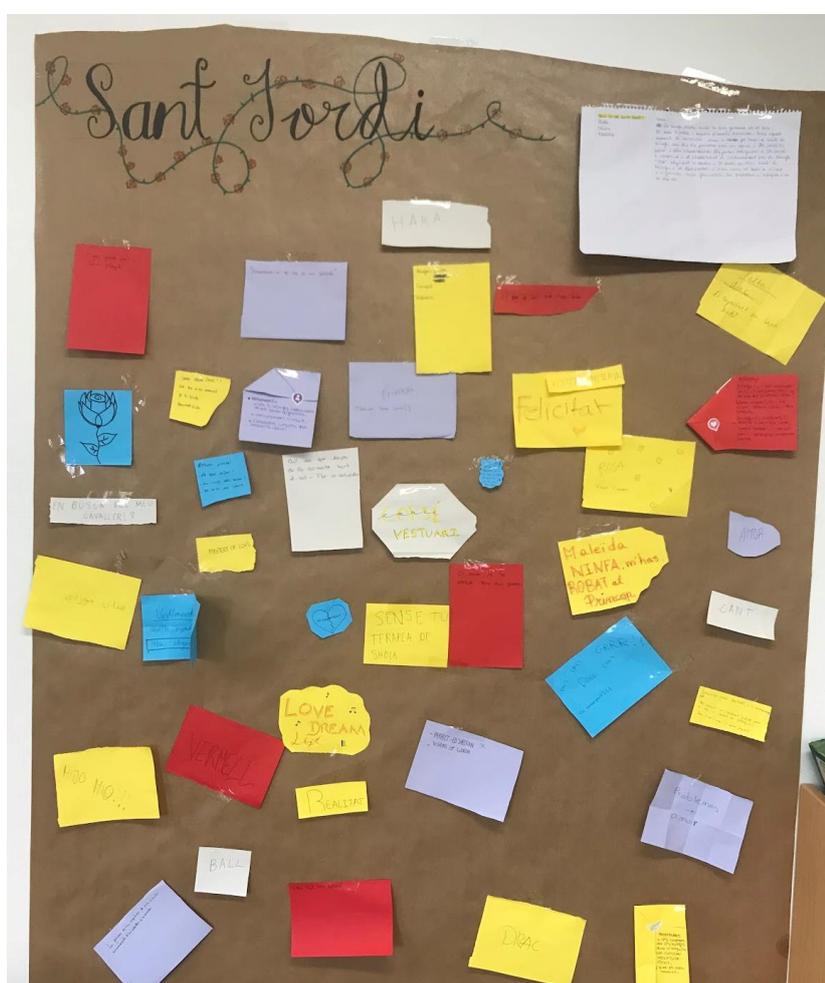
acciones. Entendiendo que el contexto era la asignatura de Lengua Catalana y Literatura, el trabajo con las muchas lenguas presentes en el aula no se abordó, pero si todo aquello que pudiera desprenderse de los contextos culturales del alumnado:

1. Trabajar con herramientas creativas que sitúan al grupo y sus cosmovisiones en un mismo e igualitario punto de partida, inspiradas en propuestas elaboradas por colectivos como la compañía José y sus Hermanas<sup>32</sup> desde la fundación Atempo – Arts i Formació:
  - a. Seleccionar un tema o interés (En nuestro caso, el alumnado escogió la leyenda de Sant Jordi).
  - b. Recoger información relacionada con el tema (fotografías, vídeos, pensamientos, stories, refranes, tuits, poemas, etc...) de manera completamente subjetiva y arbitraria (ver imagen 8).
  - c. Estructurar en un muro conceptual (digital o físico) los contenidos bajo categorías y lógicas más o menos posibles
  - d. Desarrollar las narrativas aparecidas que generen interés.
  - e. Trasladar el material a un proceso de escritura dramática colectiva o a una escritura física basada en improvisaciones y que desemboque en una pieza escénica (y, en relación a los objetivos de la materia de Lengua Catalana y Literatura, mejorar la expresión oral y escrita en esta lengua).
2. Crear a partir de una perspectiva clara, una línea de trabajo consciente, poniendo al alumnado en el centro, abordando sus lenguajes y preocupaciones.
3. Fomentar la escucha y el autoconocimiento para comprender hasta dónde podemos llegar, y elaborar y pactar un porqué en todo lo referente al proceso de creación y los contextos culturales a partir de los que se desarrolla.
4. Estimular el conocimiento y revisión crítica de tradiciones culturales locales de forma sincrónica y diacrónica, y propiciar debates intraculturales (Ej. Las conversaciones sobre la leyenda de Sant Jordi nos llevaron a presentar en clase el Eid al Adha o Fiesta del Cordero).

---

<sup>32</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=vCuZsyey89k>

A partir de estas premisas, pues, se llevó a cabo la escenificación de las cinco piezas breves mencionadas. El alumnado se hizo cargo del montaje de los textos generados, atendiendo a la dirección, diseño de espacio escénico y sonoro, y del vestuario. De esta manera, sin ninguna incidencia destacable, la muestra en público de los materiales pudo llevarse a cabo en la fecha y las condiciones previstas, el 23 de abril de 2021 y ante el público de 3º y 4º de ESO. No obstante, en el apartado siguiente compartiremos y problematizaremos algunos momentos clave del proceso de creación que creemos que pueden aportar información interesante a la hora de llevar a cabo proyectos en la línea del presentado.



**Imagen 8.** Mural - lluvia de ideas, textos e imágenes alrededor de la leyenda de Sant Jordi realizado por un grupo de alumnos y alumnas de cuarto de ESO B (febrero de 2021). Autor Jordi Duran

### **3.5. Problemas y dilemas éticos en una investigación basada en las artes**

Según Sánchez de Serdio (2010), al abrir los centros educativos a colaboraciones que plantean un equilibrio entre el trabajo educativo y la práctica artística,

emerge un espacio de potencialidad cuando planteamos la educación como una articulación fluida de agentes y sujetos posicionados de manera muy diferente en cuanto a lo social, lo político, lo cultural, la pertenencia institucional o los saberes desde los que parten. En este sentido, un proyecto construido a caballo de lo artístico y lo pedagógico genera valor a partir de poner en relación personas, colectivos y organizaciones distintas, puesto que es en estos cruces donde emergen fricciones y se producen aprendizajes' (pp. 56-57).

Este apartado se fija precisamente en algunas de las fricciones que se transitaron durante el segundo curso del 'Planter'. Nace de la necesidad de advertir de algunos riesgos que pueden darse en una investigación basada en las artes como la nuestra. Para ello me centraré en la reflexión alrededor de cuatro momentos concretos: el proceso de escritura de la serie radiofónica, la elección de la leyenda de Sant Jordi como punto de partida de las obras de final de curso, el argumento de una de las piezas breves inspiradas en la leyenda de Sant Jordi y los problemas de ajuste de velocidades y ritmos entre el tándem mediador.

### **3.5.1. Monopolizar el proceso de creación**

La idea de trabajar en una serie radiofónica vino dada por la invitación de Ràdio Salt a ocupar un espacio semanal en el programa 'Ràdio Escola'. A partir de aquí, el tándem del 'Planter' nos pusimos a trabajar en un proyecto de radio serie. Mi compañera M. Nadal tenía experiencia en el ámbito de la comunicación audiovisual y se ocupó de la parte técnica del laboratorio. Por mi parte, me encargué de la escritura del guión, una adaptación del clásico de H.G.Wells para unas setenta personas aproximadamente. Al principio me pareció una idea fascinante, pues el reto creativo de escribir una pieza para tantas personas era muy atractivo. Pero al grabar la serie, y representar un papel que había sido escrito pensando específicamente en cada participante, el alumnado no se vió representado en los diálogos y pidió que sus frases fueran reescritas con la intención de adaptarse a su ideolecto. En procesos como el descrito, las artistas-docentes actuamos como colaboradoras y co-artistas, catalizando la apuesta estética, proporcionando un andamiaje flexible que nos permita asumir apertura y creatividad pero que al mismo tiempo determine una estructura firme para el encuentro artístico (Clark-Fookes, 2023) y pedagógico, aunque a veces corremos el peligro de monopolizar alguna de las parcelas del proceso y dejar de lado parte del colectivo. El hecho es que con aquel episodio

desaproveché una oportunidad de colaboración con el alumnado. Desconfíe de sus posibilidades creativas, cuando más allá de lo creativo, aquella ocasión podía convertirse en algo más y facilitar, entre otras cosas, el refuerzo del vínculo, ahondar en la lectura crítica de la realidad, expresarnos libre y creativamente, compartir imaginarios y pasarlo bien, etc.

### **3.5.2. Subestimar las decisiones del colectivo**

Si durante el curso 2019-2020 la elección del feminismo como tema del espectáculo de final de curso nos sorprendió por necesario y por relacionado con el punto de partida de la investigación, la propuesta de trabajo que siguió a la producción de la miniserie radiofónica desconcertó al equipo docente. Las responsables del ‘Planter’ del IES Salvador Espriu estábamos seguras de haber desplegado diálogos oportunos, trabajado temas de actualidad y aprovechado las artes escénicas para sembrar de perspectiva crítica la mirada del alumnado. También pensábamos haber contagiado la necesidad de cuestionar el mundo a partir del teatro y de buscar temas actuales que nos conectaran más allá de nuestras diferencias. Pero los chicos y las chicas escogieron trabajar a partir de la leyenda de Sant Jordi. ¿Se sentía más seguro el alumnado trabajando temas que ya conocía? ¿Para quién eran oportunos los diálogos, los temas y las técnicas implementadas? ¿Los planteamos de manera clara e interesante? ¿Debíamos?

A priori, ese punto de partida se me ofreció como un colofón poco sofisticado e innovador para mi investigación. No consideraba adecuado producir un espectáculo con un tema tan poco original, la obra de teatro de turno pensada específicamente para la satisfacción del destinatario -comunidad educativa y familias- y presentada en condiciones precarias. Buscaba desplegar un ejercicio intelectual que no infantilizara al alumnado, que le permitiera exponer un conocimiento respetado por los adultos, y que sacara al equipo del ‘Planter’ de la categoría de decoradoras oficiales de las fiestas o sirvientas de otros departamentos (Acaso y Megías, 2017). Pero me equivocaba, más que el qué importaba el cómo.

De nuevo, el yo artista colonizaba la investigación con prejuicios estéticos y desatendía la dimensión colaborativa del proyecto. Según Rodrigo (2011) es necesario entender estos espacios como comunidades de aprendizaje en los que la educación deviene una compleja conversación cultural, donde artista y colectivo intercambian conocimientos, experiencias y habilidades atendiendo a un contexto específico. Pero innovar por innovar, presentar nuestro proyecto como algo radical y transgresor no tenía

ningún sentido. En todo caso, podría resultar más interesante poner el foco en las redes desplegadas, las relaciones, el proceso de creación y saber más acerca de sus afectaciones y la manera de comunicarlas posteriormente (Rodrigo, 2011).

Sant Jordi era una de las pocas fiestas que se celebraban en el instituto. Y dicha celebración había calado hondo en el alumnado. Después de poner en crisis su elección, los chicos y las chicas insistieron en su voluntad de trabajar a partir de un tema conocido como la leyenda del patrón de Cataluña. Y también manifestaron la necesidad de implicarse más en el proyecto, de pasarlo bien y relajar mi ambición estética. A partir de dichas conversaciones, aprendimos cuán necesario resulta mantener en forma el músculo de la escucha, a poner en crisis la mirada de las adultas y a no estancarnos en los objetivos personales, curriculares o en los de la investigación ni en la manera de alcanzarlos. De esta manera, tal y como ya hemos visto anteriormente, el trabajo alrededor de la leyenda de Sant Jordi terminó representando una vía inesperada de exploración en el ámbito de la atención a la diversidad (sin ir más lejos, solamente con revisar las fotografías tomadas del acontecimiento, como la imagen 9, se puede observar cómo el mismo vestuario de la función ya es en sí mismo una celebración de la expresión de dicha diversidad) y la reconfiguración de las relaciones pedagógicas; un espacio en el que no dejamos de insistir en los objetivos planteados -estimular la mirada crítica del alumnado, conectar más allá de nuestras diferencias y tomar consciencia de la capacidad transformadora del teatro- aunque en diálogo constante con los chicos y las chicas de cuarto de ESO.



*Imagen 9.* Imagen de *Sant Jordi i la Nimfa*, una de las cinco piezas breves pertenecientes al proyecto *Un altre Sant Jordi* (abril de 2021). Autor Jordi Duran

### 3.5.3. Intervenir o no los contenidos de la producción

La escritura de las piezas breves inspiradas en la leyenda de Sant Jordi nos permitió comprobar, más allá de las posibilidades creativas que puede generar un encuentro entre diferentes identidades culturales, hasta qué punto la dimensión de los imaginarios de los jóvenes era pequeña e inmediata. La espontaneidad proyectada en los ejercicios planteados llevaba al alumnado a replicar los contextos, relaciones y dinámicas que vivían a diario: mirar o no la televisión, jugar o no (quizás a algún videojuego), pelearse con algún miembro de la familia por el mando de la televisión, dormir, querer o no ir a la escuela, pelearse con algún compañero o compañera (el hecho de relacionarse a través de la violencia verbal y física tenía mucha presencia). Más allá de esta cotidianidad, otros mundos que aterrizaron en el proceso de escritura tenían que ver con ficciones disponibles en plataformas que permiten ver series y películas en ‘streaming’.

En este sentido, el grupo de cuarto C se centró en reinventar y poner en el centro de la aventura a la Princesa de la leyenda. En su versión, el personaje se desdobló y la historia tomó los derroteros disruptivos. En *Les princeses*<sup>33</sup>, la mano derecha del Rey descubre que las princesas no solamente son adictas a la cocaína, sino que también trafican con ella. Por este motivo, el Rey las ingresa en un centro de desintoxicación, pero ellas escapan, dejando en ridículo a un Sant Jordi con ínfulas de salvador que llega con retraso a su rescate. Finalmente, el Rey es asesinado por el Narco para el que sus hijas trabajaban, mientras que de la sangre del magnicidio nace una rosa roja. Entre todas las dramaturgias, esta fue la que el equipo del ‘Planter’ vivió de manera más conflictiva. Por un lado, no nos parecía ético llevar a cabo una historia que incorporara el tráfico y consumo de drogas duras o el asesinato de manera tan frívola. Por otra parte, el trabajo del alumnado respondía al diálogo con los referentes culturales consumidos por gran parte del grupo -series en su mayoría producidas por Netflix como *Narcos* (2015) o *El Chapo* (2017)- y nos ayudaba a entender de qué manera se relacionaban con la cultura y hasta dónde. La discusión interna generada por el suceso reveló algo parecido a lo que Synder-Young (2011) comenta sobre su investigación escénica a partir del Teatro del Oprimido con jóvenes: la tensión entre el deseo de intervenir en determinadas posiciones e ideas populares -no necesariamente progresistas y ni orientadas a la justicia social- y los temores de que al hacerlo se está colonizando la actividad desde la propia agenda privilegiada.

---

<sup>33</sup> Texto disponible en el anexo 4.

Finalmente, después de plantearnos el hecho de anular la propuesta, se decidió no intervenir en el desarrollo de la trama y se aprovechó para debatir en el aula sobre el peligro que puede suponer tanto producir, consumir o traficar con drogas, así como acerca de su trato en la cultura audiovisual contemporánea. En este sentido, se aplicó el planteamiento ético comentado anteriormente en referencia a Freire (2022), fomentando la tolerancia mutua alrededor del diálogo sobre un tema en el que se escucharon todas las opiniones, dejando claro que aquel era un espacio en el que se podía hablar de todo.

Por otra parte, situaciones como la expuesta demuestran hasta qué punto las artes son imprescindibles en los IES. Abren ventanas al mundo y expanden los imaginarios de los jóvenes. Es importantísimo que el alumnado que normalmente no tiene acceso a la cultura fuera del ámbito escolar disfrute de muchas y variadas experiencias artísticas, cuantas más mejor, y que esto le ayude a disfrutar de una mirada más abierta y crítica.

#### **3.5.4. Ajustar las velocidades y los ritmos del equipo artístico-docente**

Los autores y autoras que han escrito sobre el ‘Giro Educativo’ en las artes mencionadas en esta tesis advierten sobre diversas tensiones, contradicciones y problemas que se pueden generar en el diálogo colaborativo entre instituciones culturales / artistas y docentes / centros educativos. Entre ellas, Boj Tovar (en Morales 2020) alerta de los problemas de comunicación y de ritmos que se pueden dar entre los equipos, obstáculos determinados por los ajustados tiempos de los centros, comunidades vivas y complejas cuyas dinámicas deben tenerse en cuenta. En nuestro caso, nos detendremos en los ritmos de la colaboración y el equilibrio entre la energía y el capital creativo aportado entre las responsables.

El día a día de las docentes tiene unas características específicas que obligan constantemente a cambiar de grupo, contenidos, actividades. En su lista de quehaceres, el proyecto colaborativo representa una tarea más. Para el o la artista que aterriza en el centro unas horas a la semana, el proyecto puede procurar más o menos dedicación, dependiendo de la lista de trabajos que acarree, pero en mi caso tenía una centralidad importante. Podía dedicar tiempo a la preparación de las sesiones, a la reflexión acerca de los resultados y a especular. También mi energía era diferente. Llegaba al centro con las pilas cargadas cuando las de mis compañeras estaban a medio gastar o, a veces, gastadas del todo. Este hecho tenía una parte positiva y otra negativa. Por un lado, durante las horas de ‘Planter’ mis compañeras docentes podían relajar la intensidad de su actividad compartiendo o dejándome al mando de las sesiones. Por otro lado, el cansancio de mis colegas en

determinados momentos se traducían en un diálogo de poca calidad o nulo. También es verdad que mi energía y la lista de actividades con las que a veces me presentaba tampoco favorecían el diálogo ni generaban el espacio idóneo para diseñar el marco de la colaboración. A veces proponía demasiado y podía abrumar a mis compañeras. Con el tiempo fui comprendiendo que hacer menos y respetar los espacios de encuentro podía resultar más efectivo.

Por otra parte, se intentó no reproducir esquemas como el que mencionan Rodrigo y Collados (2015) donde la institución / artista ejerce un rol de productor / innovador y el centro educativo / docentes el papel de reproducción y cuidados. Más allá de las condiciones laborales de mis colaboradoras y el estrés que pudiéramos acarrear unas y otras, los roles se fueron intercambiando. Además, cabe destacar que mis compañeras profesoras son, aparte, grandes conocedoras de su área de docencia, personas generosas con sobradas aptitudes y estrategias pedagógicas y un amplio conocimiento y experiencia en el ámbito de las artes escénicas. Este hecho contribuyó en la naturaleza dialógica del proyecto y en la excelente relación personal y profesional del colectivo.

El día a día del centro educativo, no obstante, las necesidades específicas del alumnado, los estragos de la pandemia de COVID-19 y, en definitiva, la sobrecarga laboral y el estrés que generó en mis compañeras, representaron una de las grandes amenazas del proyecto.

### **3.6. El malestar del profesorado**

Rodrigo y Collados (2015) afirman que en los proyectos colaborativos, ‘aprender de nuestros límites, puntos ciegos, contradicciones, y pulsiones, como un momento de aprendizaje político impredecible, es algo básico hoy en día. Y sobre todo hacerlo juntos/as a través de nuestras diferencias, experiencias y conocimientos’ (p. 68). En este sentido, los procesos creativos llevados a cabo en el aula también nos enseñan a confrontarnos con la imagen o el rol que proyectamos en ellos. Acabamos de problematizar y compartir algunos dilemas éticos que se derivaron de nuestra investigación, y para continuar nos centraremos en la situación del profesorado que participó en el nuestro y otros ‘Planters’ de ConArte, en el resto del claustro del IES Salvador Espriu, así como en el análisis de los factores que pueden influir en el agotamiento emocional del profesorado.

### 3.6.1. La condición del profesorado a partir de una encuesta performática

Más allá de las conversaciones mantenidas en los espacios de evaluación del proyecto, en las que comentábamos cómo nos sentíamos nosotras y el grupo, para obtener más pistas del alcance del desgaste emocional que suponía trabajar en un IES de máxima complejidad resultó de gran ayuda elaborar dos encuestas performáticas cortadas por el mismo patrón.

Inspirado en las dinámicas que Roger Bernat utilizó en el espectáculo *Domini Públic* (2008), el ejercicio consistía en formular preguntas que implicaban una respuesta física, una réplica que convertía a los participantes en muestras de un mapa sociológico viviente. En el espacio donde se llevaba a cabo el experimento tenía que trazarse una línea recta con cinta de pintor, dividiendo el lugar en dos secciones idénticas. Una parte correspondía a la respuesta SÍ, otra al NO. Cuánto más segura se estaba de la respuesta, de la afirmación o de la negación, más se alejaba quien respondía de la línea que dividía el aula. Las paredes representaban el SÍ y el NO absolutos. Y si no se quería responder, se dudaba o no se conocía la respuesta, las participantes podían colocarse encima de la línea recta que separaba el aula en dos.

El hecho de tener que poner el cuerpo para posicionarse ante una pregunta entre un grupo de personas pone al individuo y al colectivo en una situación interesante. Como en el espectáculo de Bernat (2008), a medida que el cuestionario avanza, y más allá de la posibilidad de protegerse entre el grupo de referencia, se dibujan nuevas facciones y tanto quien pregunta como quien responde forma parte de un juego que contribuye a que patrones sociales y culturales subyacentes sean revelados.

La técnica se utilizó en dos momentos y ante públicos diferentes. Por un lado, en enero de 2020, junto al equipo de ConArte en una jornada formativa en la escuela de educación infantil y primaria Anicet de Pagès i de Puig en Figueres. Por otro, ante la totalidad del claustro del IES Salvador Espriu (unos ochenta docentes aproximadamente) en diciembre de 2021.

Con las compañeras arteducadoras de ConArte la práctica fue bien recibida y permitió al grupo reflexionar alrededor del ejercicio y de las preguntas<sup>34</sup> y respuestas

---

<sup>34</sup> Las preguntas formuladas fueron las siguientes: ¿Estás bien? ¿Vives cerca del centro educativo donde trabajas? ¿Te gusta su trabajo? ¿Te gusta el centro educativo donde trabajas? ¿Crees que es un lugar agradable? ¿Llevarías a tus hijos o hijas (sobrinas, sobrinos, etc.) a estudiar al centro donde trabajas? ¿Te sientes escuchad@? ¿Crees que tu alumnado se siente escuchado? ¿Crees que tu alumnado se identifica culturalmente con su profesorado? ¿Te llena el ‘Planter’ en el que participas? ¿Vas al teatro? ¿Escuchas

reveladas. Por un lado, no nos sorprendió el hecho de que la mayoría de las participantes no viviera cerca del centro en el que se trabajaba o que se pensara que la diversidad de los chicos y las chicas de los centros de máxima complejidad no se reflejaba en la del profesorado. Tampoco que la vida cultural de las presentes fuera muy activa, que todas quisiéramos y cuidáramos de nuestro alumnado lo mejor que podíamos o que estuviéramos convencidas de la capacidad transformadora del arte. Lo que sí que sorprendió fue el hecho de descubrir que algunas participantes se mostraron reticentes a llevar a sus hijos o familiares a estudiar en los centros en los que ellas estaban trabajando; o que todas las docentes coincidieran en que, por mucho que cuidaran de su alumnado, no atendían el propio bienestar emocional. Durante la conversación post cuestionario nadie juzgó a nadie y se abrazaron todas las perspectivas, y se debatió especialmente alrededor de la falta de confianza en los centros de máxima complejidad así como en la falta de espacio del profesorado para cuidarse. Como hemos venido apuntando, es necesario afrontar los retos plantea nuestro día a día como docentes, artistas o investigadores tan sanos como podamos, tanto a nivel emocional como físico.

Con el claustro del IES Salvador Espriu (ver imagen 10), la práctica performativa se llevó a cabo en el gimnasio del instituto y se trató como un punto más en el orden del día.



**Imagen 10.** Fotograma extraído de la grabación de la encuesta performática llevada a cabo al claustro del IES Salvador Espriu (diciembre de 2021). Autor Jordi Duran

---

música? ¿Crees en el arte como herramienta de transformación social? ¿Crees que el arte puede transformar el centro educativo donde trabajas? ¿Crees que tus alumnos tienen acceso al arte? ¿Cuidas de tus alumnos? ¿Cuidas de tus compañeros y compañeras? ¿Cuidas el proyecto del centro educativo en el que trabajas? ¿Cuidas de tu ciudad? ¿Te cuidas?

Se nos dieron veinte minutos para llevar a cabo el cuestionario y un espacio de retorno. La sesión fue muy bien recibida entre las participantes, que agradecieron la honestidad y generosidad del colectivo. Entre las respuestas<sup>35</sup> más destacables, se puso de manifiesto que sólo seis de los docentes presentes vivían en Salt; que parte del claustro no era consciente de la falta de diversidad entre el profesorado; que el profesorado pensaba que respetaba más la diversidad del alumnado que el mismo alumnado entre sí; que entre el alumnado, más que hablar de diversidad se debía hablar de segregación; que al preguntar al profesorado por si se sentían preparados para respetar la libertad religiosa del alumnado, la gran mayoría de docentes respondió afirmativamente, hecho que nos sorprendió dado que gran parte del alumnado del centro era musulmán practicante y entre el profesorado no existía ningún musulmán practicante -y en su mayoría se consideraba no espiritual-; que las artes escénicas tenían potencial para mejorar la atención a la diversidad, fomentar el vínculo entre la comunidad docente, ayudar al alumnado a descubrir quién es y a descargar los problemas personales o familiares; y, finalmente, que al preguntar por si se quería al alumnado hubo algunas personas que se situaron en la zona del ‘no’, ‘no sé’ o ‘no quiero responder’. La iniciativa activó nuevos diálogos y otros que no lo eran. Estas conversaciones -que comprometieron los cuerpos del profesorado- contribuyeron a refrescar la dinámica del claustro convencional, muy estructurado y centrado en unos objetivos concretos. También ayudaron a la nueva dirección del centro a generar vínculo con el profesorado, abriendo un debate sincero y proactivo alrededor del papel de unos y otros, así como del nivel de participación esperado en el proyecto educativo.

---

<sup>35</sup> Al tratarse de un grupo muy numeroso, y con el objetivo de que la dinámica se entendiera con facilidad, en esta sesión se realizaron tres preguntas de prueba y a continuación se procedió a formular el resto de preguntas: ¿Celebras la Navidad? ¿Te irás de vacaciones esta Navidad? ¿Te vestirás de Rey Mago en algún momento de esta Navidad? // ¿Estás bien? ¿Vives en Salt? ¿Te gusta trabajar en Salt? ¿Te gusta la docencia? ¿Crees que tu IES, en tanto que espacio físico, es un lugar agradable? ¿Crees que tu opinión cuenta en las decisiones que toma el equipo de dirección de tu centro? Como miembro de la comunidad docente, ¿crees que tienes una actitud propositiva respecto a la gestión del centro? ¿Reprimes tu ideario político en clase? ¿Tienes miedo de herir la sensibilidad de algún alumno o familia? ¿Te sientes preparado o preparada para respetar la libertad religiosa de tu alumnado? ¿Te consideras una persona espiritual? ¿Crees que el alumnado de este centro respeta su diversidad? ¿Crees que el profesorado de este centro respeta su diversidad? ¿Crees que el profesorado de tu centro es tan diverso como lo es la sociedad actual? ¿Crees que el alumnado de tu centro es tan diverso como lo es la sociedad actual? ¿Crees que el teatro puede contribuir a mejorar la atención a la diversidad en la ESO? ¿Crees que el teatro puede contribuir a fomentar el vínculo entre alumnado y profesorado? ¿Crees que el teatro puede ayudar al alumnado a saber quien es o que quiere ser? ¿Crees que el teatro puede ayudar al alumnado a descargar y descansar de mochilas y problemas familiares? ¿Te sientes acompañado/a en este contexto educativo de alta complejidad? ¿Cuidas de tus compañeros y compañeras, aunque no pienses como ellos y ellas? ¿Te cuidas? ¿Cuidas de tus alumnos? ¿Les quieres?

Para terminar, si bien la comunidad docente que participaba en los ‘Planters’ de ConArte respondió unánimemente que no se cuidaba, con el claustro del IES Salvador Espriu la respuesta fue más repartida. Las imágenes del vídeo (un ángulo parcial desde la parte frontal de la actividad) enseñan a 29 personas en la zona del ‘sí’, 21 en la zona del ‘no se’ y solamente 6 en la zona del ‘no’. También que la respuesta masculina se repartió entre el ‘sí’ y el ‘no se’, y que solamente mujeres reconocieron no cuidarse.

Una y otra encuesta me ayudaron a completar la visión sobre el día a día de la actividad docente en el centro y la naturaleza de su profesorado, y certificar impresiones que tenía así como dar con nueva y valiosa información. Y aunque estoy convencido de que el hecho de tener que posicionarse en público ante compañeras y equipo de dirección hizo que alguna respuesta estuviera condicionada, lo que sí se pudo comprobar son las distancias entre alumnado y profesorado. Un profesorado cuya identidad cultural está a años luz de la de su alumnado y que no sé hasta qué punto es consciente de ello y lo que implica; que casi en su totalidad, duerme y lleva su vida lejos del instituto y su comunidad; y que tiene que desarrollar su labor con un conocimiento del oficio y del contexto mucho más elevado de lo que se esperaría en un instituto convencional, hecho que, sumado a lo poco que dice cuidarse, puede desembocar fácilmente en agotamiento físico y emocional, aparte de en una praxis que no es la que se espera de un profesional, en un espacio tan complejo.

### **3.6.2. Factores que influyen en el agotamiento del profesorado**

El profesorado de nuestro país tiene que enfrentarse hoy día a un conjunto importante de dificultades: altas exigencias profesionales, falta de recursos para hacerles frente, la compleja organización de los centros educativos, la falta de reconocimiento público de la profesión y los retos que suponen los nuevos contextos sociales (Bernal y Donoso, 2013).

A lo largo de los dos cursos en el IES Salvador Espriu pude comprobar por mí mismo que estas afirmaciones son una realidad. Se trata de una situación que, de manera más o menos directa, se comentó a menudo en las reuniones de coordinación del proyecto. No obstante, en mayo de 2021 dedicamos unas sesiones exclusivamente a este asunto. Las prácticas colectivas deberían atender a la totalidad de sus colaboradoras y hasta el momento las metodologías de trabajo habían puesto al alumnado en el centro, pero no a los y las docentes. Para reflexionar sobre este tema, nos serviremos de fragmentos de las

conversaciones mantenidas en dichos encuentros y del estudio de Bernal y Donoso (2013) sobre el cansancio emocional y el ‘burnout’ en el profesorado.

En una entrevista con Marc Francesch (2021), Director de la Asociación ConArte Internacional durante nuestro ‘Planter’, comentaba que la misma reforma del currículum escolar -una vez tras otra- estaba destinada a mejorar o bien el nivel competencial del alumnado o bien el proceso educativo para el alumnado, pero tenía la sensación de que en ningún caso se estuviera pensando en la comunidad docente, en cómo facilitar su trabajo, en cómo proporcionar nuevas herramientas que facilitaran su bienestar. Por otra parte, también comentó que tenía la sensación de que los avances a nivel curricular no están poniendo más énfasis en cómo atender a la diversidad e incluso esto acaba cayendo en que, dentro del mismo centro, la atención a la diversidad se puede llegar a marginalizar, es decir, los recursos que se destina a aula de acogida, etcétera, en muchas ocasiones son de carácter más residual que estratégico para realmente hacer frente a un acompañamiento adecuado.

Según Bernal y Donoso (2013) las importantes mutaciones en el panorama cultural y social que estamos viviendo tendrían que corresponderse con importantes cambios en la función docente. Hoy día el profesorado tiene que prestar atención a la diversidad, integrar el uso de nuevas tecnologías a nivel transcurricular (que se corresponde con el auge de la cultura audiovisual y el poder de las TICs) y contribuir a una formación que desborde lo cognitivo, abrazando también lo afectivo, social y biológico. Aunque, ¿hasta qué punto está preparado? Francesch (2021), también se preguntaba si realmente se dan herramientas a los cuerpos docentes para trabajar con el alumnado desde esta óptica. Especialmente en la secundaria, el proceso de formación que tiene el profesorado es muy escueto, es decir, la preparación que puede tener un docente a nivel de formación de base para atender al alumnado con necesidades diversas, en contextos socioeconómicos distintos, son pocas. En este sentido, Bernal y Donoso exponen que desplegar las nuevas funciones que reclama el contexto social implican un conocimiento de determinadas competencias que van mucho más allá de lo relacionado estrictamente con el ámbito del conocimiento y, a pesar de ello, los procesos de selección de docentes siguen sin basarse en las competencias que la educación actual reclama.

Siguiendo con las conversaciones, Nadal (2021) comentó que a la hora de repartir fondos en los centros educativos pensaba que no se tenían en cuenta las particularidades de cada centro. Según ella se proveen muchos ordenadores. Pero quizás hay institutos donde no hacen falta. Sin embargo, en el IES Salvador Espriu no se tienen ni ordenadores

ni internet. El hecho es que, probablemente para ser igualitario y que nadie se pueda quejar, se reparte mucho dinero pero quizás no se invierte de manera adecuada. Por otro lado, y más allá de la falta de compromiso por parte de algunas docentes de la ESO en todo aquello que va más allá de su horario laboral y responsabilidades específicas, Nadal (2021) destacaba el hecho de que gran parte del profesorado se está formando continuamente, consciente de los cambios en el rol docente, pero que la realidad de los objetivos de la educación secundaria marcados por las administraciones pocas veces ofrecen oportunidades de aplicar lo aprendido en formaciones pensadas en el ámbito de la atención a la diversidad o las artes. Se trata de contradicciones que están a la orden del día, paradojas que se dan en nuestra realidad sociopolítica, donde el capitalismo condiciona un currículo basado en la eficiencia, la inflexibilidad, la estandarización de los aprendizajes y homogenización de procesos formativos (Ortiz y Gutiérrez, 2020). Y es que en el panorama educativo las prioridades cambiantes de las direcciones de los centros, sumadas a la falta de conocimiento, e incluso prejuicios, entre la comunidad docente respecto a las artes y su capacidad transformadora son una realidad.

El hecho es que mis compañeras coincidieron en destacar que el proceso compartido las hizo todavía más conscientes de la importancia de la salud emocional del alumnado en su educación, pero también de lo significativa que es para las docentes. Si la salud física o mental del profesorado se ve afectada, el rol que debería desarrollar en el centro educativo no puede estar a la altura de las necesidades del alumnado (especialmente en un centro de máxima complejidad, donde los jóvenes pueden llegar a cargar con mochilas muy pesadas y las comparten con el profesorado a diario). A este efecto, Ballana (2021) compartió en otra entrevista su preocupación por el hecho de que socialmente haya poca gente que reconozca la labor del personal docente. Sentía que cuando se vive la docencia como se vive en el IES Salvador Espriu una se da cuenta de que hay personas que se implican mucho y no tienen el apoyo necesario ni por parte de la sociedad ni de la administración. Bernal y Donoso (2013) advierten del preocupante deterioro de la imagen social del profesorado. En general, la imagen que dan los medios de comunicación de este colectivo, basado en una proyección conflictiva de la profesión (violencia en las aulas, enfrentamientos ideológicos, reivindicaciones salariales, etc.), genera una visión que incide negativamente en el proceso de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes, así como en la salud emocional del profesorado.

Bernal y Donoso (2013) avisan de que ‘las escuelas habrán de optar por ser organizaciones que aprenden (comunidades de aprendizaje) u organizaciones que

enferman' y que 'la recuperación de ese orgullo profesional, también cívico, habrá de pasar indefectiblemente por la reconstrucción de las ideas y de los sentimientos sobre la enseñanza' (p.281). En este sentido, las artes en general, y las escénicas en particular -ya sea como educación artística, colándose entre las metodologías de las diferentes asignaturas, a través de proyectos como 'Planters' o bien participando activamente en la oferta cultural local- pueden contribuir a este debate. Y los proyectos artísticos concebidos para pensar la educación, representan una oportunidad. Aunque, ¿podrían contribuir al cuidado del profesorado, a mejorar la salud emocional de este sector?

### **3.7. De la atención al alumnado a la atención al profesorado**

Como se ha comentado anteriormente, esta tesis parte de una vivencia personal. Se trata de un viaje que transita de lo personal y biográfico a lo público; que conecta con una experiencia traumática vivida como alumno de séptimo de EGB en los años ochenta con la experiencia como docente en los ámbitos de la educación secundaria obligatoria y la educación artística superior en la actualidad; y que oscila entre la creación escénica y la investigación basada en y a partir de las artes.

Este camino se inició con el objetivo de convertir las aulas de secundaria que un día me dieron la espalda en un espacio seguro para el alumnado LGTBIQ+ desde la consciencia de ex alumno, educador, creador, miembro del colectivo y miembro de una familia multirracial con un hijo en edad escolar. No obstante, el choque con la realidad del contexto en el que se llevó a cabo el piloto del taller de creación / investigación 'La clase mutante' me encaminó a abrir el foco y desplazar las perspectivas *queer* a la teoría interseccional, la educación en la justicia social o la pedagogía crítica. Por último, y más allá de los dos años de proyecto en el instituto -que representaron una ocasión única conectar a través de las artes escénicas con jóvenes de entre 14 y 16 años y comprobar hasta qué punto podrían mejorar el bienestar del alumnado en el centro-, el 'Planter' también supuso una oportunidad para observar de cerca y participar en la labor que lleva a cabo el profesorado de secundaria en la actualidad.

De esta manera, convivir con la comunidad docente del IES Salvador Espriu durante dos cursos académicos, y muy especialmente con mis compañeras de 'Planter', hizo que me cuestionara la pregunta que generaría un nuevo desplazamiento en la investigación: si los cambios en el rol del educador o educadora actual han evolucionado, y entre ellos destaca el cuidado de la dimensión afectiva y emocional, ¿quién atiende al profesorado ante el inmenso estrés que generan los retos de la educación contemporánea?

La pregunta me devolvió a la casilla de salida del proyecto: la mala gestión de una situación homófoba en el ámbito educativo por parte de una profesora. De esta manera, dado lo visto y vivido en el IES la experiencia llevó a cuestionarme ¿con qué mochila cultural, experiencial o, en definitiva, contextual cargaba dicha docente? ¿En qué condiciones se daban clases durante los primeros años de la democracia? ¿Cómo habrían condicionado los cambios sociales su práctica? Por muy mal que resolviera el capítulo del amigo invisible, el ‘Planter’ me ayudó a asimilar cómo la reacción de aquella persona podía tener una interpretación más abierta.

Por otro lado, y como se ha podido ver hasta el momento, también pude comprobar cómo la experiencia y la salud emocional del profesorado inciden de manera directa en su práctica docente y en la atención al alumnado. La ausencia de prácticas o hábitos para el bienestar entre la comunidad docente, la falta de autoridad y reconocimiento social del sector, la dificultad de la gestión de las historias de vida del alumnado en los centros de máxima complejidad, la sensación de falta de apoyo por parte de la administración, la frustración generada por el exceso o falta de formación en el ámbito de la atención a la diversidad detectadas durante el proceso y, especialmente, la sensación de soledad que pude percibir entre mis compañeras contribuyeron a este giro.

De esta manera, una vez finalizada la colaboración con ConArte Internacional, el objetivo de la investigación desplazó el foco para saber más sobre nuestras experiencias en un sistema infradotado económicamente y lleno de contradicciones, sobre la presión que supone trabajar en condiciones adversas, sobre nuestros posicionamientos éticos y políticos a la hora de formar a personas, sobre nuestra manera de entender la educación, a los jóvenes y su relación, en definitiva, con la realidad contemporánea; pero muy especialmente para comprobar hasta qué punto la práctica escénica podía revertir esta situación, generando espacios de autocuidado y reflexión crítica (y por lo tanto distanciamiento) alrededor de nuestra práctica docente, y reivindicar las dosis de optimismo y esperanza que nos merecemos.

## **4. DEL AULA DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA SALA DE ENSAYO**

### **4.1. Introducción**

Exponía en el capítulo dedicado a las metodologías que esta tesis también se presenta como un dispositivo que ‘hace cosas’ con el teatro. En este apartado se repasa el potencial de un enfoque performativo en el ámbito de la investigación y se revisan ejemplos de piezas teatrales que tienen la educación como tema central, materiales escénicos que pasan la teoría por el cuerpo, e investigaciones académicas proyectadas y convertidas en prototipos artísticos. Una vez realizada esta panorámica de antecedentes se procede a la descripción, contextualización y trabajo de reflexividad alrededor de un proceso (investigación - creación) de escritura dramática en colectivo junto a un grupo de docentes de secundaria. Como colofón se presenta la dramaturgia realizada y una propuesta de actividad post-función.

Este capítulo se propone indagar alrededor de la naturaleza y las posibilidades de la investigación basada en el teatro. Se trata de aportaciones que pueden ser consideradas por los lectores y las lectoras como pistas, pero también como una invitación a seguir afrontando los retos que pueden presentarse a lo largo de un proyecto que busque formar parte tanto del circuito académico como del artístico. Sin embargo, estas sendas no recorren terrenos prescriptivos. Tampoco tienen porque ser generalizables, aunque los aprendizajes que reflejan pueden ser transferibles. Nuestra intención es proyectar ideas, dudas y problematizar partes de un procedimiento que puedan inspirar de manera más o menos directa en otros procesos similares.

### **4.2. El potencial de un enfoque performativo**

Durante los últimos años, en el estudio del mundo social en contextos académicos los trabajos que parten de las artes, como la investigación basada en el teatro, se han incrementado notablemente. Las prácticas escénicas se entremezclan con la investigación cualitativa y la investigación basada en las artes con el objetivo de producir, estudiar y difundir datos (Lea y Belliveau, 2022).

Como argumenta Leavy (2015) ‘la reconstrucción dramática para el escenario o la pantalla puede capturar aspectos de la experiencia humana y la vida social de formas incomparables’ y ‘para los investigadores, la reconstrucción dramática es una forma de

recrear la plenitud de lo aprendido durante el proceso de indagación' (p.128)<sup>36</sup>. Pero, más allá de estas perspectivas, la investigación basada en el teatro también se nos presenta como una oportunidad para enriquecer las relaciones de lo académico. Respecto a la investigación cuantitativa o cualitativa, al ampliar las posibilidades de expresión, el enfoque performativo genera formas de relación mucho más abiertas y cercanas a la sociedad, capaces de mejorar el compromiso con esta y de ampliar la audiencia potencial, pues la expresión escénica puede encarnar ideas y lanzarlas al auditorio a partir de un sistema o forma de comunicación más cercano al gran público, incluyéndolo en la conversación.

El trabajo de Gergen y Gergen (2012) resulta muy instructivo para comprender la naturaleza y las posibilidades que ofrece el enfoque performativo. No solo por la recopilación de materiales escénicos propios y ajenos que se muestran como ejemplo, sino por la panorámica sincrónica y diacrónica que plantean sobre las aportaciones de las prácticas performativas a las ciencias sociales.

Según estos autores, lo performativo introduce nuevas maneras de conocer, incorpora las posibilidades que ofrecen las artes vivas de interpretar el mundo desbordando otras opciones más tradicionales. De esta manera, nos estaríamos abriendo a rastrear o relatar un hallazgo a partir de infinitas posibilidades: podríamos grabar un disco para difundir los resultados de una investigación sobre el Slam (Slam Poetry); plantear una entrevista grupal (grupo focal) como un baile, donde el moderador o moderadora y el observador o la observadora se convierten en coreógrafos y coreógrafas; servirse del 'Live Cinema' para explicar cómo el capitalismo ha neutralizado el potencial crítico y solidario que se escondía detrás de la cultura del Ballroom; o bien, tal y como ya hemos anunciado, escribir y representar en un teatro junto a tres profesionales de la educación secundaria una pieza basada en nuestra experiencia y nuestras reflexiones en tanto que profesoras alrededor de la práctica docente y la atención a la diversidad en la ESO.

Por otra parte, también representa un espacio comprometido en el que expresarnos con pasión y a partir de nuestros valores -desde las primeras páginas se ha subrayado que esta tesis nace de la voluntad de querer cambiar las cosas-. De hecho, como indica el trabajo de Gergen y Gergen, la mayor parte de la investigación performativa pone el foco en cuestiones relacionadas con la justicia social, los derechos humanos y las personas

---

<sup>36</sup> Traducción propia.

oprimidas, convirtiéndose en una metodología capaz de provocar cambios sociales puesto que las preocupaciones contenidas en estos estudios tienen un impacto potencial superior a la hora de ser difundidas en sociedad respecto a otros trabajos focalizados a circuitos académicos, como revistas especializadas, conferencias o congresos.

Por otro lado, en una lógica complementaria cabría introducir la visión de autores como Salvatore (2018) o Saldaña (2011). Salvatore se presenta como director de escena y dramaturgo, y considera que el proceso que lleva a la creación de un espectáculo representa una investigación en toda regla. Después de formularse una pregunta, de verse impulsado por algún fenómeno, algún evento sobre el cual está tratando de explicar o saber más, se embarca en un proceso de recolección y análisis de información cuyos resultados comparte posteriormente sobre los escenarios. De esta manera, Salvatore está invitando a los públicos a plantearse su propia interpretación de los hechos, sin cerrar nada de manera tajante, apartándose de lo que podría hacer una investigación de corte positivista.

Dicho esto, también comenta que las aportaciones de autores como Saldaña (2011) le han permitido trasladar su práctica a la academia, a lo que podría traducirse como investigación basada en las artes. Lo que hace este último autor es sistematizar en dos conceptos las principales tendencias que ha localizado en el terreno de la investigación basada en el teatro: el etnodrama y el etnoteatro. Por un lado, el etnodrama podría relacionarse con el teatro documental, pues se refiere a piezas escritas que pueden incorporar archivos diversos como una selección de transcripciones de entrevistas, fragmentos de diarios, documentación audiovisual de un proceso o notas de campo, entre otros. Por otro lado, el etnoteatro se parecería más a lo que representa un proceso de escenificación teatral convencional, aunque a este respecto lo que se elabora son, como será en nuestro caso, ‘las experiencias de los participantes de la investigación y/o las interpretaciones de los datos por parte del investigador’ (p.12)<sup>37</sup>.

Por otra parte, respecto a un y otro paradigma, Salvatore (2018) cree que al optar por esta opción de investigación se debería tener formación y experiencia escénica. Se trata de una condición *sine qua non* para poder implementar correctamente las herramientas al abasto de estas metodologías.

Por nuestra parte, y después de esta panorámica, podríamos situar esta investigación bajo el paraguas de lo que se ha definido como etnoteatro. Pero no lo

---

<sup>37</sup> Traducción propia.

haremos. Nuestro equipo tiene vasta experiencia en el ámbito teatral y anhelamos investigar y compartir nuestras experiencias y su interpretación a través del medio teatral. Pero para referirnos a nuestro trabajo vamos a hablar de investigación basada en el teatro. Se trata de una opción que, más allá de conectarse a la visión de Lea y Belliveau (2022), consideramos más abierta y que reivindica la teatralidad de manera directa, sin dar lugar a confusiones. En palabras de Méndez (2019)

El teatro como herramienta de investigación es una herramienta fiable en tanto que plantea caminos que invita a la reflexión conjunta en procesos de creación dinámicos y creativos, y por tanto más cercanos al conocimiento real, que está en continuo cambio, frente al conocimiento aceptado como real, que tiende a generalizar teorías estáticas acerca de lo que la realidad es (p.98).

#### **4.3. Trabajos creativos y de investigación performática que relacionan educación y teatro**

Llegado a este punto, antes de centrarme en la narrar la gestación y analizar los movimientos desplegados durante la creación de una pieza escénica / motor de divulgación y reflexión alrededor de la práctica docente y la atención a la diversidad en la ESO, se hará un estado de la cuestión sobre trabajos creativos y de investigación performática que relacionan educación y teatro. El objetivo de este apartado es compartir información sobre lo que se ha investigado y producido que esté en la línea del trabajo propio que situaremos a posteriori, centrándome en apuestas que recogen enfoques diversos y que, en su mayoría, son actuales.

A la hora de realizar esta panorámica se han tenido en cuenta tres tipos de producciones. Por un lado, obras dramáticas de ficción que pueden partir o no de la relación de sus autoras con su experiencia como miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias de alumnado...). Por otro lado, piezas de creación colectiva (en su mayoría) que parten de hechos reales recogidos en soportes diversos (blogs, documentales, novelas...) o del testimonio directo de las personas que configuran el equipo de creación. Por último, se analizarán materiales escénicos en los que la producción académica cobra vida gracias al potencial de la investigación basada en el teatro.

#### 4.3.1. La traza de la educación en la dramaturgia contemporánea de ficción

En 2011 tuve la suerte de poder dirigir el texto del autor alemán Kai Hensel *Klamms Krieg* (La guerra de Klamm) (2000). Se trata de una pieza escénica que se enmarca en el género ‘Klassenzimmerstück theater’, un paraguas que engloba obras breves escritas para ser representadas en un aula. Este formato, en el que el teatro se traslada al centro educativo y no al revés, se cultiva en Alemania con gran éxito desde los años ochenta. Según Schneider y Loewe (2006) el ‘Klassenzimmerstück theater’ es un teatro de contar, aprender y experimentar, donde los actores y las actrices dialogan con una constelación específica de personas que tienen una historia entre sí y se encuentran todos los días en la misma situación social. En este género, el espacio de representación es un protagonista más de la historia en la que la relación directa con el público rompe las convenciones habituales del teatro que se lleva a cabo en una caja negra, acercándose de esta manera a la naturaleza porosa y reactiva de las artes de calle (Hüfner en Schneider y Loewe 2006). De esta manera, la notoriedad de este ‘Teatro en el aula’ radica en el gran potencial que tiene para generar conocimiento sobre temas complejos al sumergir literalmente al público en la ficción, lo que le lleva a reaccionar (dialogar y reflexionar) a otro nivel, que es precisamente lo que buscamos con *La clase mutante*. Por lo que hace referencia a *Klamms Krieg*, en este monólogo asistimos al hundimiento de un profesor, escena tras escena, ante el silencio de un grupo-clase después del suicidio de un alumno. La pieza pone en jaque al sistema educativo actual y a la comunidad docente a la hora de lidiar con este tipo de casos. En cuanto a la escenificación propia de *Klamms Krieg*, el proyecto fue un encargo de la compañía Virginia Fochs (Eva Marichalar-Freixa) que contó con la colaboración del Goethe-Institut de Barcelona y la Fundació Xarxa. La pieza se estrenó en 2010 en la Universidad de Valencia, y posteriormente en 2012 en la Mostra d’Igualada con el nombre de *La guerra d’A. Soler*<sup>38</sup> y en colaboración de la Compañía Micrososmos Teatre.

---

<sup>38</sup> En este link se puede acceder al teaser de la producción: [https://www.youtube.com/watch?v=iphJOJSI\\_Dw](https://www.youtube.com/watch?v=iphJOJSI_Dw)



**Imagen 11.** Fotografías del proceso de ensayos de *La guerra d'A. Soler* (2010), versión de *Klamms Krieg* de Kai Hensel de Eva Marichalar-Freixa y Jordi Duran Roldós (febrero de 2010). Autor Jordi Duran

En otra órbita habría que situar obras de ficción como *El enemigo de clase* (1978)<sup>39</sup> de Nigel Williams, *El florido pensil* (1994) de Andrés Sopena, *Bashir Lazhar* (2002) de Évelyne de La Chenelière, *El chico de la última fila* (2006) de Juan Mayorga, *Clase* (2017) de Iseult Golden y David Horan o *Samurai* (2022) de Ferran Joanmiquel. Se trata de obras pensadas para ser representadas en un teatro, materiales muy diversos centrados en el tema de la educación que ponen el acento en aspectos diferentes (el sistema educativo, el punto del profesorado (sustituto o no), del alumnado, de las familias, el choque de culturas, el acceso a la educación o la lucha de clases, entre otros...). Por otra parte, estas obras han inspirado montajes celebrados a lo largo de los últimos años y ayudan a contextualizar el trabajo propio que presentaremos a continuación. Por una parte, la pieza de Nigel Williams, *El enemigo de clase* (1978), es un clásico que desde su creación en los años setenta cada generación se ha encargado de releer. Se trata de una obra centrada en la vida de seis alumnos en un instituto británico, seis personajes marginados cuya conducta violenta ha conseguido echar a una profesora del centro, aunque a medida que los vamos conociendo (y descubriendo que no llegará ningún profesor o profesora sustituta) nos vamos dando cuenta de que quienes realmente corren el peligro de ser apartados de la sociedad son ellos, puesto que el sistema educativo es completamente incapaz de amortiguar la opresión a la están sometidos.

Respecto a *El florido pensil* (1994), estamos ante una novela que echa la vista atrás para hablarnos de otro tipo de educación, la que tuvieron nuestros padres durante la

---

<sup>39</sup> Podríamos destacar, entre otros montajes, los de Marta Angelat en 2007 con la producción de *Germinal y Entrecajas*; o la de Josep Maria Mestres en 1994 con *Zitzània Teatre*, producido por el SAT y el Teatre Lliure de Barcelona.

posguerra española, la pedagogía autoritaria nacional católica y fascista de ‘la letra con sangre entra’, donde apenas se enseñaba a contar y a memorizar, pero nunca a pensar ni replicar. En palabras de Sopena (2019)<sup>40</sup> ‘El pensil es un análisis precisamente de aquel fenómeno de adoctrinamiento, porque la escuela de mi época no era formativa ni tenía mayor interés en nada’. El éxito de la novela dio lugar a la pieza teatral homónima de la compañía vasca Tanttaka Teatroa en 1996 y al film de 2002 también con el mismo título dirigido por Juan José Porto.

Por su parte, *Bashir Lazhar* (2011)<sup>41</sup> de Évelyne de La Chenelière presenta la historia de un profesor argelino refugiado en Canadá. En este caso, a diferencia de otros ejemplos dónde quien carga el peso de la diferencia cultural es el alumnado, aquí la persona migrada es la que lleva las riendas de la clase. No obstante, más allá del choque cultural, esta pieza<sup>42</sup> también se centra en la gestión del duelo (personal y del grupo) desde el ámbito pedagógico, en las metodologías educativas poco convencionales y, como en la mayoría de los casos presentados, en la duda sobre si la educación actual es capaz de preparar al alumnado para la vida más allá de los centros educativos.

Por lo que hace referencia a *El chico de la última fila* de Juan Mayorga (2006)<sup>43</sup>, se trata de un texto que nace de la experiencia del dramaturgo en tanto que profesor de matemáticas de secundaria. Esta pieza<sup>44</sup> recorre muchos temas, como la familia, el papel del arte en la vida de las personas o los límites entre la realidad y la ficción, aunque, a diferencia del resto de obras comentadas, ésta se centra en las relaciones -en este caso peligrosas- entre maestro y discípulo. En cambio, en *Clase* (2017)<sup>45</sup> de Iseult Golden y David Horan, el foco está puesto en la educación y el sistema educativo y la familia, aunque el conflicto de clases y el ascensor social estén de fondo. En este caso, la acción transcurre en un aula de un centro educativo, durante una reunión entre un profesor y un

---

<sup>40</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=L4sdyvBNL4E&list=PLFzTrQTFByTSj7HjmlK4VdojBh6-sL0I6&index=13>

<sup>41</sup> En 2010 Magda Puyo lo escenificó para los teatros catalanes, en un montaje producido por la Sala Beckett de Barcelona y el Festival Temporada alta de Girona.

<sup>42</sup> En 2011 el realizador canadiense Philippe Falardeau dirigió la adaptación cinematográfica de esta pieza, *El profesor Lazhar*.

<sup>43</sup> El primer montaje fue una producción de Ur Teatro dirigida por Helena Pimenta el mismo año 2006. Entre las producciones más recientes destaca la de la Sala Beckett de Barcelona, con dirección de Andrés Lima.

<sup>44</sup> En 2012 el director francés François Ozon dirigió una adaptación libre de este texto de Juan Mayorga en *En la casa*.

<sup>45</sup> En 2021 Pau Carrió dirigió la versión catalana *Classe* con producción de Sixto Paz y la Sala Villarroel (Barcelona).

padre y una madre recién separados a raíz de las dificultades de aprendizaje de su hijo de nueve años.

Por otra parte, el dramaturgo Ferran Joanmiquel presentó el monólogo *Samurai* a finales de 2022<sup>46</sup>. *Samurai* cuenta la historia de un (eterno) profesor sustituto de Educación Visual y Plástica poco convencional cuyos métodos ponen en alerta el statu quo de un centro. Se trata de un personaje torturado por un pasado de maltratos familiares cuya controvertida actividad docente parece haber alentado a un alumno a cometer parricidio. Se trata de una pieza que reflexiona alrededor del hecho de que a menudo estemos más preocupadas por la consecución de logros y competencias que no por saber cómo son realmente nuestros alumnos y alumnas, y cómo podemos ayudarles en circunstancias vitales clave, como bien pudo ser el maltrato por parte del padre al profesor en su momento, el maltrato que se entrevistó al alumno parricida por parte de su familia o bien, llevando la reflexión al punto de partida de esta tesis, la situación que otros tantos miembros del colectivo LGTBIQ+ como yo podamos haber vivido a lo largo de nuestras vidas.

#### **4.3.2. Creaciones escénicas sobre la educación basadas en hechos reales**

En otro lugar tendríamos que ubicar los siguientes montajes. Se trata de creaciones nacidas del trabajo en colectivo o bien de materiales que no se han concebido previamente como obras de literatura dramática. Como nuestra propuesta, todas están inspiradas en hechos reales y parten de testimonios directos. En este apartado destacaremos cinco montajes también muy diversos. Son *Educador social en Alaska* (2009) de Factoría Los Sánchez, *L'Onada* (2013) de Marc Montserrat-Drukker y Ignacio García May, *Armas de construcción masiva* (2018) de José y sus hermanas, *Camí a l'escola* (2020) de la compañía Campi Qui Pugui y *El mar. Visión de unos niños que no lo han visto nunca* (2023), de Xavier Bobés y Alberto Conejero.

*Educador social en Alaska* (2009) de Factoría Los Sánchez, parte del blog<sup>47</sup> homónimo de Sera Sánchez, que a su vez se convirtió en una novela del mismo nombre y autor en 2014. En este espectáculo de los hermanos Rafa (codirector junto a Núria Inglada) y Sera (autor) Sánchez se ponen en escena historias relacionadas con la experiencia de este último en el ámbito de la educación social durante la crisis global

---

<sup>46</sup> Producida por Produccions Griot y la Sala La Mercantil, y dirigida por el propio Joanmiquel.

<sup>47</sup> <http://eleducadorsocialenalaska.blogspot.com>

financiera del 2007 al 2012, historias que como las vividas por el Doctor Joel Fleischman en *Doctor en Alaska* (1990-1995) viajan entre el humor y el drama.

Por otra parte, en *L'Onada* (2013)<sup>48</sup> Marc Montserrat-Drukker y Ignacio García May ponen en escena una lectura propia de los hechos acaecidos en 1967 en la Cubberley High School de Palo Alto, en California (Estados Unidos), cuando el profesor de Historia Contemporánea Ron Jones puso en marcha un experimento para mostrar a su alumnado de manera experiencial cómo la sociedad alemana había caído en el nazismo. Este ejercicio perverso pone de manifiesto el poder del profesorado y la educación a la hora de construir o deconstruir monstruosidades, pues en pocas semanas llevó al alumnado al límite de sucumbir a los adiestramientos del profesor y del movimiento inventado.

En otra órbita circula la pieza *Armas de construcción masiva* (2018)<sup>49</sup> de José y sus hermanas. Fieles a su manera panorámica y multivocal de abordar los temas que tratan, y que en el capítulo III hemos podido introducir brevemente, esta producción resultó ser un recorrido por diferentes maneras de entender la educación hoy (a partir de la experiencia propia de este grupo de jóvenes intérpretes - creadoras y de las generaciones que les preceden) tanto desde dentro como fuera de las instituciones consagradas a la enseñanza, abriendo el foco a todo aquello que determina también nuestra visión del mundo y se nos enseña desde los medios de comunicación, redes sociales, industria musical y cinematográfica, cultura visual, etcétera.

A diferencia del resto de piezas, *Camí a l'escola* (2020) de la compañía Campi Qui Pugui, nace de un encargo a la actriz, directora y autora de teatro Rosa Díaz de adaptar el documental *Camino a la escuela* (2015), dirigido por el francés Pascal Plisson. El resultado es una pieza de teatro visual basada exclusivamente en el punto de vista del alumnado, que cuenta las peripecias de un grupo de niños y niñas que viven en zonas muy diferentes del planeta que para llegar a la escuela deben superar a diario multitud de dificultades y peligros.

Por último, *El mar. Visión de unos niños que no lo han visto nunca* (2023)<sup>50</sup>, de Xavier Bobés y Alberto Conejero se inspira en la trágica historia del maestro catalán Antoni Benaiges, un relato recuperado gracias al trabajo de investigación de Alberto Bougleux y Sergi Bernal plasmado en el documental *El retratista* (2013). Benaiges,

---

<sup>48</sup> Producida por el Teatre lliure de Barcelona. Por otra parte, cabe destacar que en 2008 el realizador alemán Dennis Gansel firmó su propia versión de los hechos en la película *La ola*.

<sup>49</sup> Producción del Festival TNT - Terrassa Noves Tendències y José y sus hermanas.

<sup>50</sup> Una producción del Teatre Nacional de Catalunya, Festival FITT de Tarragona i Xavier Bobés.

destinado a una escuela rural de Burgos, fue borrado del mapa junto a su pedagogía emancipadora poco después de iniciarse la guerra civil. En esta ocasión, el teatro de objetos, el teatro documental y la palabra poética se dan de la mano para contar la historia de un profesor que no pudo cumplir la promesa de acompañar a su alumnado a ver el mar.

Todas estas visiones revelan que la educación ha sido y es un asunto de interés presente en las carteleras. Se ha observado que el tema se ha visitado desde disciplinas y formatos muy diferentes y que las producciones enumeradas se fijan en cuestiones que han ido apareciendo a lo largo de esta tesis, como son la soledad del profesorado, la falta de recursos y proyecto para atender a la diversidad o la segregación escolar, entre otros. Por otra parte, realizando esta panorámica he podido comprobar que para algunas obras no pasan los años pues la realidad que presentan, lejos de haber cambiado, está igual o peor, como es el caso de *El enemigo de clase* (1978). El potencial transformador de la educación y la cultura está demostrado desde hace mucho tiempo. El hecho de que las cosas no cambien o cambien menos de lo que nos gustaría también<sup>51</sup>.

### **4.3.3. La teoría que busca llegar al corazón**

Las producciones analizadas en este apartado nos acercan al contexto académico. Los usos del teatro aquí toman nuevos derroteros

Lee - A veces, el teatro basado en la investigación intenta utilizar los términos empleados por los propios participantes. Ya a veces, los colaboradores (investigadores, artistas, miembros de la comunidad) trabajan juntos para transformar esas palabras en una nueva forma, una que llegue directo al corazón (Shigematsu et al., 2022, p.358)<sup>52</sup>.

Con estas palabras, acabamos de citar un texto teatral. Se trata de un enunciado que podría pertenecer a un artículo académico que presentara los activos de la investigación basada en el teatro. Pero no lo es. En este texto teatral la investigación cobra vida.

---

<sup>51</sup> En un artículo de Sánchez (2023) en [eldiario.es](https://www.eldiario.es/sociedad/ascensor-social-educacion-roto-vidas-marcadas-codigo-postal-cuna_1_10347009.html) se especula sobre la pregunta de hasta qué punto el ascensor social de la educación está roto. Se dan datos que se corresponden con cada una de las etapas de la educación y se comparan las posibilidades que pueden tener los hijos e hijas de familias con más y menos privilegios a la hora de acceder a trabajos más o menos remunerados. La fotografía realizada presenta un sistema actual en el que el pequeño porcentaje de familias más pudientes ha podido blindarse para no retroceder en sus privilegios y las familias más pobres lo tienen cada vez más difícil para mejorar su situación. [https://www.eldiario.es/sociedad/ascensor-social-educacion-roto-vidas-marcadas-codigo-postal-cuna\\_1\\_10347009.html](https://www.eldiario.es/sociedad/ascensor-social-educacion-roto-vidas-marcadas-codigo-postal-cuna_1_10347009.html)

<sup>52</sup> Traducción propia.

Al tratarse de una indagación basada en las artes, y dado el bagaje artístico del sujeto de la investigación, una parte de esta tesis se presenta a modo de texto dramático. En este sentido, y como punto de partida del capítulo, dar con el artículo de Shigematsu et al. (2022) fue clave puesto que me animó a poner la creación en un lugar primordial de esta exploración. Este material se centra en introducir el teatro basado en la investigación y sus aplicaciones, tanto en el ámbito de la pedagogía, como en el de la participación comunitaria, así como en el potencial que tiene para representar voces diversas y marginadas. No obstante, a diferencia de otros artículos académicos que tratan temas similares y que han podido consultarse a lo largo de esta indagación, el equipo de investigadores incorpora aquí, a su relato, una escena corta centrada en dar cuenta dramáticamente de lo que es la investigación basada en el teatro: *The RbT Opener* (El Abridor de la Investigación basada en el Teatro). En esta pieza el diálogo entre dos personajes sirve para presentar la metodología, y aunque se ofrece como un material no orientado a un uso comercial, cumple su cometido y deja al lector bien informado y con una sonrisa en la cara.

Entre el equipo de investigadores que están detrás de esta pieza encontramos también al Dr. George Belliveau, profesor en la University of British Columbia de Canadá. La figura de Belliveau tiene mucha literatura académica publicada en lo referente a la investigación basada en el teatro, pero también larga experiencia a la hora de ‘llevarla a’ o ‘convertirla en’ escena. Entre sus trabajos más logrados destaca la pieza llamada *Contact! Unload* (2015), donde dirige a un grupo de ex militares canadienses en un recorrido que les lleva a transitar el trauma ocasionado por sus experiencias en campañas internacionales. En esta aventura comparten viaje médicos, profesionales de la salud mental y artistas / investigadores. Más allá de la pieza resultante, del proceso de creación y de su impacto transformador en las vidas de los participantes, durante el período de exhibición se trabajó con la audiencia (grupos focales, entrevistas, etc...) para ampliar el conocimiento sobre lo hecho y sus afectaciones.

Por otra parte, el trabajo con el público también forma parte del proyecto de la compañía (también canadiense) Mirror Theatre, cuyo director artístico consultor es Joe Norris, el autor del método ‘Playbuilding’ que ha contribuido a orientar tanto artísticamente como a nivel de producción parte de nuestro proceso creativo. The Mirror Theatre es una compañía sin ánimo de lucro que agrupa profesionales escénicos, estudiantes e investigadores diversos que trabajan en entornos educativos y comunitarios. A lo largo de sus más de veinte años de trayectoria han tratado todo tipo de temas, aunque

siempre se han inspirado en cuestiones sociales (drogas, bullying, acoso laboral, salud mental, educación, justicia social, etcétera) para entablar debates con sus audiencias. Juzgando por el tono de sus materiales creativos subidos a youtube<sup>53</sup>, y habiendo explicado la importancia del teatro testimonial en el proceso, podemos decir que nuestro material empieza y acaba fundamentalmente donde nuestra experiencia como docentes. Podemos tratar más y menos temas, abrir o cerrar el debate alrededor de algunos aspectos, pero nuestro foco de atención es la atención a la diversidad en la ESO y la potencia del experimento reside en que el equipo que da la cara en el escenario es el mismo que trabaja con los jóvenes en el aula de secundaria. En palabras de López (2022):

El “yo de la escena” tiene la posibilidad de darle un giro a la vulnerabilidad individual del “yo de la realidad” y ubicarla en un plano político. La fuerza dramática del teatro testimonial radica en el origen del testimonio. Cuando el público se compromete con la idea de que el testimonio ha sido tomado de la historia real de una persona, se identifica con su vulnerabilidad. Y si esa identificación dispone a la audiencia a un ejercicio de confrontación con su propia realidad y a un eventual cambio, la potencia política de la performance testimonial se realiza (p.381).

Por otra parte, descubrir el trabajo de creación-investigación de Gergen y Gergen (2012) demuestra también hasta qué punto lo performativo puede contribuir a las ciencias sociales. Su larga trayectoria de flirteos con diferentes ámbitos artísticos los llevó también a experimentar con el teatro. En su monografía *Playing with purpose. Adventures in performative social science* (2012) comparten cuatro experimentos dramáticos diferentes. Cada uno de ellos supone una invitación a la comunidad académica a bañarse en las aguas de la performatividad y encarnar la teoría. En el primero, *Dilemas of Dualism* se sirve del juego teatral para iluminar de manera espectacular procesos psicológicos. Se trata de dramatizaciones que están pensadas para complementar un coloquio, taller o conferencia. Por otra parte, en *Against mod masculinity and post-mod macho: a feminist end-play* (1988) Mary M. Gergen convierte en texto dramático la respuesta al sexismo contenido en un trabajo académico. De esta manera, un diálogo que podría haberse llevado a cabo en términos académicos clásicos, como la redacción de un artículo, se transforma en algo cuya repercusión es más abierta y compleja. Sin dejar de ser riguroso en el planteamiento

---

<sup>53</sup> Ver el canal de Joe Norris: <https://www.youtube.com/@joenorris6568/videos>

y argumentación del discurso, dicho material se escenificó en una conferencia y gracias al gesto, el sonido y la imagen conectó con el aforo de manera mucho más profunda. Respecto a la puesta en escena de una idea o concepto, por otra parte, Mary M. Gergen (2012) también destaca el uso del vestuario. En *What's wrong with my "I"* (2008) se vistió con un impermeable plateado y unos guantes de cocina para interpretar su conferencia, en la que se preguntaba por lo que como animales nos une a la naturaleza y por la separación en el campo de la psicología de los conceptos mente / cuerpo, yo / otro o persona / entorno. Para terminar, *Reflecting on Dramatic Performance* es el nombre del capítulo / escena teatral que cierra la sección ejemplos escénicos con una conversación entre el matrimonio Gergen. Se trata de un juego de espejos en la línea del trabajo recién visitado de Shigematsu et al. (2022). En este apartado se destaca el potencial calidoscopio y experiencial que tiene lo performativo a la hora presentar o convertirse en resultados e introduce un nuevo dilema:

Ken: Seguramente estoy de acuerdo con todo esto, pero sí, también llevo conmigo un saco de dudas. Tienes razón, por ejemplo, en cuanto al poder de la actuación, a diferencia de la mayoría de las presentaciones académicas. Y estabas en lo cierto al señalar que este "puede" ser el caso. Pero tú y yo y muchas personas que hacemos este tipo de trabajo somos amateurs. No tenemos el tipo de formación que puede ser esencial para el trabajo dramático. Y uno de los ingredientes esenciales de la representación teatral es que nosotros, como público, estemos lo suficientemente relajados como para adentrarnos en el contenido de la obra. Es decir, que no estemos mirando ni pensando en los actores, sino que estemos dispuestos a suspender la incredulidad. Ahora bien, en el caso del teatro amateur, no estoy seguro de que el público pueda dejar de lado este hecho. ¿Nos observan para ver cómo nuestra actuación funciona en tanto que contribución académica, más allá de que los intérpretes tengan formación escénica? O ¿nos están mirando en vez de unirse a nosotros? (p.161)<sup>54</sup>.

Aunque la solución que plantean al dilema es fácil. Comentan que seguramente este tipo de aportaciones, por poco cuidadas que sean, siempre ofrecerán más oxígeno que una ponencia leída sin levantar los ojos del papel, o la presentación de un powerpoint sentadas detrás de una mesa alzada en una tarima a unos centímetros del resto de

---

<sup>54</sup> Traducción propia.

participantes como continua pasando en algunos espacios académicos. Como introduce Ken Gergen: ‘Es mejor una ciencia en la que puedan florecer estos impulsos que una en la que todos nos veamos obligados a ponernos la camisa de fuerza de una tradición descolorida’ (p.162)<sup>55</sup>.

#### **4.4. Sobre el proceso de investigación - creación de escritura dramática en colectivo junto a un grupo de docentes de secundaria**

Una vez presentadas las posibilidades del enfoque performativo en el ámbito de la investigación y realizado un estado de la cuestión acerca de producciones teatrales y académicas que pueden servirnos para situar el trabajo propio, me centraré el ejercicio de la narración y la reflectividad alrededor del proceso de escritura de una dramaturgia junto a mis colegas docentes. De esta manera, volviendo la vista atrás al tercer año de estudios de doctorado, el curso de la investigación se retomó en septiembre de 2021.

El ‘Planter’ que había llevado a cabo durante dos años había finalizado, aunque el desplazamiento de foco iniciado durante el curso 2020-2021 alrededor de la práctica docente en la ESO y la atención al profesorado me condujo de vuelta al ejercicio teatral.

El hecho de retomar la exploración con mis compañeras fuera del contexto educativo y dialogar con la experiencia vivida en el instituto a partir de la investigación basada en el teatro se ofrecía como una oportunidad de reflexividad que quería indagar. Así pues, propuse a J. Ballana y a M. Nadal continuar colaborando, esta vez con el objetivo de que el medio teatral nos ayudara a pensar sobre nuestro oficio, se convirtiera en un espacio de (auto) cuidados y tradujera nuestra experiencia en una pieza escénica / motor de divulgación y reflexión alrededor de la práctica docente y la atención a la diversidad en la ESO.

Durante el proceso de diseño de esta nueva fase, con mis compañeras pensamos que sería interesante abrir el proyecto a la participación de profesores y profesoras de otros centros educativos de Salt. Para este llamado decidimos ponernos en contacto con docentes conocidas, personas con inquietudes similares a las nuestras, con las que la relación personal era buena, y que sabíamos que podían comprometerse en una aventura como la nuestra, que pedía un mínimo de dos horas presenciales de dedicación a la semana. Finalmente, después de unas semanas de conversaciones con posibles candidatas, la profesora J. Rico se incorporó al proceso. J. Rico ocupa una plaza de

---

<sup>55</sup> Traducción propia.

docente en el IES Vallvera, centro de máxima complejidad ubicado también en la localidad de Salt, es la responsable de la asignatura optativa de teatro y cuenta con experiencia y formación en el mundo de las artes escénicas. Según esta educadora, los objetivos planteados por el grupo podían ayudarla a nutrir el repertorio de recursos escénicos que utilizaba en el aula, estaba interesada en el intercambio de experiencias docentes en contextos de máxima complejidad y también en formar parte de un colectivo interesado en la creación teatral (Rico, 2021). Desde su incorporación, el grupo de trabajo quedó constituido y nos pusimos a trabajar en la escritura y escenificación de una pieza escénica.

#### **4.4.1. Establecer las bases de una colaboración artístico-académica**

Desde la creación del grupo de trabajo, los objetivos, el compromiso y el grado de participación y responsabilidad por parte de las integrantes del grupo en la investigación se intentaron negociar y desarrollar desde la máxima horizontalidad. A lo largo del proceso y desde todos sus ángulos posibles, también se procuró ir revisando una participación colegiada ajustable a lo que mis compañeras estaban dispuestas a colaborar. Aunque nuestro proceso no era convencional, pues andábamos entre dos aguas y convenía adaptar el procedimiento.

Lea y Belliveau (2022) afirman que cuando un proceso de investigación basado en el teatro se sitúa en el terreno de la investigación académica se debe construir un equilibrio entre los requisitos de la ética de la investigación institucional y la del arte teatral. Por este motivo, antes de ponernos a trabajar me propuse abordar este tema desde una perspectiva dual.

Con el objetivo de poder inspirar en su estructuración a futuros equipos de trabajo en el campo de la investigación basada en el teatro, a continuación relataremos cómo se buscó el equilibrio antes citado entre los requisitos de la ética de la investigación institucional y la del arte teatral en nuestra indagación.

##### **4.4.1.1. Consideraciones éticas desde la investigación académica**

Atendiendo a las consideraciones de Buendía y Berrocal (2001) alrededor de la ética en los trabajos de indagación educativa, más allá del trabajo a partir de los valores representados en los derechos humanos y que recogen la herencia de un pensamiento gestado durante muchos siglos, sea cual sea el modelo de investigación que se realice

existen también una serie de valores irrenunciables que deberían tenerse en cuenta. Se refieren al respeto mutuo, la solidaridad, trato igualitario y el derecho a ser diferentes.

En el último tramo de la investigación, el rol que desarrollé tuvo que ver con una participación activa en tanto que creador e investigador, pero también como observador y mediador. Esta mirada perseguía asegurar una comunicación fluida, mediar en los momentos de conflicto, orientar el proceso más allá de los ensayos semanales y registrar su descripción. En referencia a mis compañeras, nos encontrábamos ante un terreno desconocido que nos habíamos propuesto construir colectivamente, en el que por encima de todo no queríamos añadir estrés a su ya complicada actividad, ni exponerlas o perjudicarlas bajo ningún concepto. En este sentido nos planteamos el proceso de ensayos como un espacio de cuidados.

Acaso (2020) comenta que, si bien en el ámbito de la enseñanza los cuidados ya se contemplan como un proceso necesario, la idea del ‘autocuidado docente’ no está normalizada. Según ella, se entendería por ‘autocuidados docentes’ aquellas estrategias capaces de protegernos física y mentalmente de los problemas asociados a nuestra práctica educativa. Algunas de las tácticas que propone son: ‘decir no ante la sobrecarga laboral, destinar parte del tiempo escolar a actividades aparentemente improductivas y alejadas del currículum, o aprender a realizar actividades nutritivas más allá del ámbito de la educación’<sup>56</sup>.

En este sentido, el proceso de creación de *La clase mutante* también representaba un espacio en el que, por contradictorio que pueda parecer, trabajar alrededor de nuestra experiencia profesional nos desconectaba de ella. Sin la voluntad consciente de representar un espacio terapéutico, en los ensayos se reía y se lloraba, nos contábamos intimidades y poco a poco fuimos construyendo nuestra relación en tanto que grupo, convirtiéndonos en amigas. En los ensayos era necesario pasarlo bien, y pasándolo bien nos cuidábamos. Esa fue nuestra máxima durante todo el proceso. Pero, ¿cómo se gestionaban los ensayos para representar un espacio de ocio-creación-investigación? ¿Cómo podía mezclar esta amistad con una tesis que analizaba la relación en términos analíticos y críticos y que por tanto generaba cierto conflicto de intereses entre la relación personal y el análisis?

Más allá de formar parte de una opción relativa a los autocuidados, y dada la naturaleza autobiográfica de la actividad, intentamos que nuestra pequeña comunidad se

---

<sup>56</sup> <https://mariaacaso.es/general/cuidar-los-cuidados-hacia-la-normalizacion-del-autocuidado-docente/> [2 agosto de 2023]

rigiera por unas condiciones que nos permitieran trabajar los objetivos fijados tan cómodas y seguras como nos fuera posible. Por otro lado, conviniendo que ‘el conocimiento es una empresa colaborativa, colectiva, social y abierta’ (Lafuente y Horrillo, 2017, p.2), que el proceso se convirtiera en un espacio de cuidados resultaba estratégico para el buen funcionamiento de la investigación.

Según el colectivo Zuloark (2017), proyecto especializado en arquitectura, urbanismo y cultura experto en el diseño de espacios de cuidado, para que una comunidad funcione se requieren prácticas, agentes o espacios que tengan que ver con ‘la escucha, el debate, el encuentro, las discusiones, el conflicto y las opiniones enfrentadas’ (p.20). Los objetivos comunes en los que se trabaja tienen que alcanzarse mediante el fomento de la transparencia; la garantía del respeto; la mediación como herramienta; el cuidado de la igualdad y la libertad a todos los niveles; el transitar, que no evitar, los conflictos; la gestión del espacio compartido en tanto que proyecto abierto a la intervención y al cambio constante; y la facilitación de la gestión emocional.

Por otra parte, más allá del ‘hacer’, del trabajo actoral o de la puesta en cuerpo de nuestros testimonios a partir de técnicas teatrales, el proceso de creación albergó necesariamente momentos destinados a revisar las condiciones de participación en el proyecto y los canales de comunicación establecidos (cómo y cuándo se hacía uso del grupo de WhatsApp, del email comunitario, convenía tratar un tema específico en directo, etc.); espacios para repasar las circunstancias de producción y exhibición posibles; ocasiones en las que conversar sobre de nuestras inseguridades, del hecho de tener que exponernos ante un público o acerca de las ideas o propuestas creativas en las que no había consenso. También hubo espacio para la creación de lazos afectivos a partir de la organización de cenas o ensayos en bares, donde el hecho de estar tomando algo confería a la naturaleza de la actividad un aire más informal y conveniente en los días en los que, después de intensas jornadas laborales, asistir al ensayo se hacía especialmente cuesta arriba.

Con todo, este planteamiento, y el nivel de respeto y confianza que aportó al grupo, se pusieron a prueba en el momento de abordar una escena relacionada con la muerte de un ex alumno de una de mis compañeras en una pelea callejera. La gestión de la situación fue compleja, pues tuvimos que tratar con el dolor por el deceso del joven, la relación con la docente en el IES, el trabajo llevado a cabo con el chico alrededor de la gestión de la ira o la sensación de culpabilidad de la docente de no haber hecho suficiente por ayudar al muchacho. Cuando apareció el tema por primera vez, nos dolió mucho

tratarlo y decidimos guardarlo en un cajón. Dramáticamente, era una escena muy interesante que nos ofrecía muchas oportunidades de debate, y siento no haber podido aprovecharla. Pero forzar la situación hubiera resultado una falta de respeto importante al grupo. Pasadas unas semanas, volvió a presentarse la coyuntura. Nuestra compañera volvió a poner la situación sobre la mesa y esta vez sí decidimos hablar de ello, compartir y ser conscientes de aquel dolor, la sensación de impotencia ante aquel hecho, un hecho que, más que nunca, hacía patente la necesidad de cuidarse mutuamente para afrontar los problemas del sector, pero también los de la ciudadanía, cuidados que, como apuntan los miembros del colectivo Zuloark (2017) deberían articularse ‘siempre en compañía y rodeados de afectos’, sustituyendo ‘el individualismo liberal que convierte a las personas en islas con cada vez menos lazos de unión entre sí’ (p.21). En aquella ocasión, como más tarde se reflejará en la pieza escénica, la conversación nos llevó a especular sobre la necesidad de separar o no los fallos del sistema de los nuestros, de tomar consciencia del grado de implicación personal que queremos y podemos poner en nuestro oficio, sobre el hecho de que, con la educación, en definitiva, nos jugamos la vida de personas con nombres y apellidos.

#### **4.4.1.2. Consideraciones éticas desde la práctica teatral**

En el panorama actual conviven muchas maneras de entender lo que pueden ser la creación y la investigación teatral. También la manera de estructurar un equipo. El código ético de la colaboración terminó de definirse gracias a las voces que han investigado en esta senda desde la práctica escénica y que exponemos a continuación.

Respecto a la figura del director<sup>57</sup> de escena del teatro moderno, Ortiz (2016) apunta que ‘el director de escena es un pequeño dios, el perfecto modelo del hombre moderno: creador, científico, dictador, gurú, técnico, crítico literario, psicólogo, político y, por supuesto, empresario o funcionario público’ (p.29). Esta perspectiva continúa estructurando muchas de las producciones de los grandes equipamientos teatrales catalanes, dónde la presencia de colectivos, compañías o formatos y miradas que se escapan a esta visión piramidal -espejo del capitalismo liberal- escasean. En cierta manera, algunas aproximaciones más tradicionales de investigación científica también

---

<sup>57</sup> El mismo Jaume Melendres (1998), en su nota como traductor del Diccionario de teatro del francés Patrice Pavis (1998), argumenta por qué recupera la palabra ‘escenificación’ para la traducción al español del término ‘mise en scene’. Según él ‘puesta en escena’ es un galicismo, además de un concepto que debería corresponderse con un/a ‘ponedor/a en escena’ (‘metteur en scene’) y no a un director/a, un término ‘de inquietantes connotaciones autoritarias generalmente confirmadas por los hechos’ (pág. 18).

tienen que ver con esta mirada todopoderosa y única donde el investigador o la investigadora es una especie de Deus Ex Machina que no explicita desde dónde habla ni introduce nada de su saber situado y hace interferencias genéricas como las que puede hacer un director-demiurgo. También la visión que se da en los centros educativos, como en la ESAD (Institut del Teatre), donde los estudios de Dirección escénica y dramaturgia continúan perpetrando una visión más o menos desdibujada de lo apuntado.

Por nuestra parte, el camino que estábamos a punto de emprender buscaba ser un espacio de creación e investigación que, en la medida de lo posible, se apartara de esta tendencia. Continuando con la mirada de Ortiz (2016), nuestra intención tenía que ver con fórmulas de lo que él considera escena extendida, donde la dirección ‘organiza acertijos o enigmas, no discursos’ (p.53), y las intérpretes abandonan la responsabilidad de ser repetidoras ‘de una partitura fijada, para convertirse en un "guía de visitas", en un investigador, propulsor e instigador de nuevas formas de vida, inciertas y presentes’ (p.53).

De alguna manera, la distribución de roles que se estaba ejerciendo podría tener que ver con lo que Norris (2018) apunta de la creación colectiva respecto al procedimiento cualitativo del grupo focal: en ambas técnicas un elenco se reúne para analizar un tema específico aunque en la primera no se da la división entre investigadores y participantes. Aquí ‘el elenco (conocido como los informantes en la investigación cualitativa) proporciona los datos iniciales, de los cuales surge una actuación a través de un proceso de análisis y difusión basado en el drama’ (Leavy, 2020, p. 130).

Nuestro trabajo debía ser colaborativo, buscaba romper las barreras entre artistas y no artistas e investigadores e investigadoras, desbordando lo artístico y lo científico empapándose de tintes sociales y políticos. En palabras de Ortiz,

Se trata de trabajos artísticos donde lo político es entendido ya no en un sentido de participación partidista tal como sucedía en la modernidad, sino bajo la idea de funcionar como laboratorios de redefiniciones de lo visible y lo decible. Y aún más: en muchas prácticas artísticas del siglo que corre, el artista ya no concibe obras cerradas ni abiertas (al modo que define Umberto Eco), sino que él mismo funciona sólo como instigador de acciones que pueden ser retomadas por otros actores sociales, en una seriación sin fin (Ortiz, 2016, p.54).

Establecer las bases de colaboración, no obstante, tuvo su dificultad. Todas sabemos que la teoría es una cosa y la práctica otra, y reformatearse después de tantos

años trabajando como habíamos trabajado generó tensiones. Por mi parte, por ejemplo, acostumbrado a llevar las riendas de las decisiones creativas y a la velocidad que confiere este hecho a un proceso, fue complicado adaptarme al ritmo de la escucha y la negociación. Por parte de mis compañeras sucedió un poco lo contrario, pues no dejaban de verme como a un director de escena y al principio del proceso su voz no estaba tan presente como lo hubiera podido estar. Por este motivo, a la hora de delimitar los roles en la parte teatral en un proyecto como el nuestro, establecer unas reglas de juego siguiendo lo expuesto hasta ahora, sin forzar a nadie a algo que no quiera o pueda asumir, las aportaciones de Norris (2018) y Ases (2019) pueden resultar muy útiles. Norris aboga por las nociones de D/A/R/T (Director, Actor, Researcher and Teacher) y A/R/Tor (Actor, Researcher and Teacher). La figura del D/A/R/T suele ser la persona responsable de la investigación y se hace cargo de la activación del trabajo alrededor del tema o fenómeno estudiado, la supervisión del proceso tanto creativo como de producción y de fijar un umbral de tolerancia en toda la actuación que certifique la seguridad de cada participante. Por su parte, a lo largo del proceso las A/R/Tors comparten sus experiencias, propias o ajenas, relacionadas con el tema elegido, y del examen de esas historias nacen más historias que se van elaborando para convertirse en viñetas escénicas que posteriormente el mismo colectivo presentará delante de un público, tanto académico como laico.

Con respecto a Ases (2019), hasta la llegada de su manual sobre *Creación escénica en equipo* poco se había escrito sobre procesos afrontados colectivamente en el ámbito catalán o español. Se trata de una guía que introduce el trabajo escénico en equipo y que a su vez supone una inmersión a través del recorrido profesional de este actor, director y autor teatral en los métodos utilizados por las grandes compañías catalanas (algunas en activo y otras no) que desde los años setenta y ochenta han deslumbrado con su originalidad. Nos referimos a Els Comediants, Zotal Teatre, Sèmola Teatre, La Cubana, Els joglars, Circ Cric, El Tricicle o La Fura dels Baus, entre otros.

En este volumen, Ases defiende el concepto de creación *en colectivo* por encima de creación *colectiva*. Según este autor, la creación *colectiva* tendría que ver con la radicalidad de las posiciones de las compañías surgidas durante la transición española donde el compromiso de los integrantes era personal y profesional, donde todo el mundo hacía de todo y todo se sometía a debates o asambleas que podían resultar eternas. La creación *en colectivo*, en cambio, se ofrece como un camino intermedio entre la tradición teatral hegemónica y la *colectiva*, donde el proceso, a todos los efectos, está abierto a la participación de sus integrantes aunque ordenado por una serie de pautas que facilitan la

agilidad en la toma de decisiones y proponen salidas ante posibles tensiones. Por nuestra parte, de su planteamiento nos quedamos con las herramientas que da para estructurar un proceso de creación en colectivo: la importancia de pactar unas reglas internas que nos ayuden a decidir cómo decidir; mantener el ego a raya y estar preparadas para ‘desidentificarnos’ (p.36) de las ideas a las que nos podamos agarrar desde el orgullo; plantear unos objetivos e intenciones claras y bien definidas y que todo el grupo se identifique con ellas; planificar y respetar el proceso lo mejor que se pueda y repartir responsabilidades entre el grupo definiendo los roles de dirección, autoría e intérpretes.

Se trata de indicaciones muy claras y útiles para recorridos como el que llevamos a cabo. Aunque nuestro proyecto no dejaba de ser un proyecto impulsado por mi persona, en tanto que investigador-productor. Por lo tanto, vista la naturaleza de la investigación y del grupo, respecto al reparto de funciones preferimos la propuesta de Norris (2018) de D/A/R/T y A/R/Tors. Cada grupo es diferente y el nivel de implicación que quiere y/o puede tener con el proyecto también. En nuestro caso se corría el riesgo de sobrecargar al equipo si nuestra actividad se gestionaba como una creación en colectivo al uso, por mucho que mis compañeras estuvieran motivadas y felices de participar en el proyecto. Tal y como describe Norris,

Como investigador/a, el/la D/A/R/T quiere honrar las voces de los participantes; como docente democrático/a, el/la D/A/R/T facilita el aporte de todos; como director/a, el/la D/A/R/T tiene como objetivo generar un producto de suficiente calidad que facilite la participación de la audiencia. El tono del liderazgo puede ser de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo o negociado. Al principio, cuando se esperan las diversas perspectivas, el nivel de tolerancia puede ser alto, pero durante la fase de ensayo, cuando tiene lugar la configuración final, se requiere que alguien mantenga el enfoque. El/la D/A/R/T reflexiona ‘en acción’, monitoreando cómo el grupo responde a las direcciones sugeridas y continúa o cambia en consecuencia. Si bien el hecho de contar con múltiples perspectivas puede resultar útil, demasiada negociación puede ser tediosa, innecesaria y generar cacofonía. El/la D/A/R/T llama la atención sobre ello, reconociendo que el liderazgo en este método es ambiguo, ya que ‘facilitar el proceso de toma de decisiones’ implica el poder de un/a facilitador/a. El/la D/A/R/T funciona con esta ambigüedad (p.300)<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Traducción propia.

#### **4.4.2. Entre el teatro testimonial y el método ‘Playbuilding’**

Hasta este momento se han presentado los objetivos que persigue esta investigación-creación, se ha situado el rol del sujeto de la indagación así como el de sus colaboradoras y definido un marco relacional / bases para una colaboración posible. También se han introducido las oportunidades del enfoque metodológico de la investigación performativa / teatral a nivel general. En esta sección nos centraremos en las técnicas escénicas específicas utilizadas durante el proceso, un espacio también de creación cuyo diseño ponemos a disposición de los lectores y lectoras.

Una vez empezados los ensayos, los textos examinados sobre de la metodología planteada durante el diseño del proceso de investigación-creación, especialmente los relacionados con el teatro testimonial y la investigación basada en el teatro, contribuyeron a la sistematización del trabajo que realizamos.

Contreras (2016) ve en el siglo XX dos grandes corrientes a la hora de escenificar la relación entre el teatro, el testimonio y el archivo: una liderada por Brecht y otra por Piscator. Con el primero ‘el actor se desdobra entre el personaje (que da testimonio de su existencia a través de la acción) y el actor distanciado (que da testimonio de una acción que él observa, al modo de ‘testigo ocular’)’ (p10). El segundo puso las bases para lo que después representaría el Teatro Documental, dónde es el archivo, y no el testimonio, el catalizador de la relación con la realidad. En nuestro caso, fue el relato testimonial y no el archivo, el que atravesó el proceso y se convirtió en un motor escénico.

De los textos de Brownell (2013), Cancellier y Barschiesi (eds) (2020), Contreras (2016) y López (2022), centrados en su mayoría en ejemplos del Cono Sur de América, donde el teatro testimonial tiene una larga tradición visibilizando a individuos pertenecientes a contextos de opresión severa, se puede extraer que dentro del teatro documento, el teatro de lo real testimonial tiene esencialmente una vocación militante y es, en esencia, político. Los testimonios suben a escena para contar su historia. Interesa la marca de condición social de su testimonio. El teatro dirige aquí la mirada a las vidas humanas y busca forzar los límites de la escena. En dichas producciones, los intérpretes, lejos de ponerse una máscara, se la quitan y la vulnerabilidad individual del actuante se convierte en potencia política (López, 2022).

Por otra parte, en el método ‘Playbuilding’ de Norris (2018) la creación colectiva se presenta como un sistema de investigación basada en las artes. También el material resultante. La producción se entiende como un acontecimiento dialógico en el que se proporcionan iniciadores de conversación para / con la comunidad receptora (públicos

académicos o no). Por otro lado, la persona o equipo de personas que activan el proceso intervienen en él en tanto que directores, actrices, investigadoras y docentes; y el elenco está formado por sujetos que asumen el rol de intérpretes, docentes e investigadoras. En esta práctica los investigadores son los investigados, todos los puntos de vista y experiencias alrededor de un tema son bienvenidos, y busca asegurarse la variedad de puntos de vista, intentando proporcionar alrededor de cada idea, tema o escena ‘una tesis y antítesis, permitiendo a los miembros de la audiencia formar su propia síntesis’ (Norris, 2018, p. 293). También se tiene muy claro que nadie puede ser representativo de toda una población y que no se habla por nadie, sino que se preparan / proporcionan, por incompletos que sean, pedazos de realidad subjetiva que pueden ser matizados en conversación con los y las espectadoras convirtiéndonos en ‘co-aprendices y co-profesores’ (Norris, 2018, p. 304). Por otra parte, también se trata de un proceso transformativo y de aprendizaje que conduce a sus participantes a renovar la mirada sobre el tema o los temas trabajados.

El trabajo desarrollado por nuestro grupo no se llevó a cabo alrededor de un tema elegido a partir de una dinámica o dinámicas específicas entre un grupo de personas, como plantea Norris (2018). Los temas centrales estaban decididos a priori, mas no sus derivadas. Aunque todo lo que sucedió en el espacio de ensayo, fue fruto de un diálogo. En tanto que investigador principal intenté delimitar un marco de trabajo claro, donde se facilitaban las aportaciones de todas las participantes, se negociaban las normas del juego (horarios, espacios de ensayo, metodologías o aperturas del proceso) y se velaba por la calidad o ‘presentabilidad’ del ‘cómo’ y el ‘qué’ se estaba elaborando.

Como en el teatro testimonial, la experiencia biográfica de las participantes partía como un elemento central en el proceso, aunque a medida que los ensayos se sucedieron el juego de quitarse y ponerse la máscara contribuyó a generar la distancia Brechtiana que Norris (2018) reivindica a la hora de relacionarse con la producción escénica. Siendo una experiencia de puesta en cuerpo de tres profesoras de la ESO, la teatralidad nos permitía jugar a construir y deconstruir la realidad, y flirtear incluso con momentos de ficción que ayudaban a redimensionarla.

No obstante, a diferencia del teatro testimonio, sujeto normalmente a la estrategia creativa y comercial de un equipo de profesionales de las artes escénicas, en nuestro caso la historia de vida del investigador principal -rol que en el ámbito del mercado escénico profesional podría equivaler al impulsor / productor del proyecto escénico- está estrechamente ligada a la indagación: ‘toda investigación es la historia del investigador,

ya sea implícita o explícita' (Norris, 2018, 304). En nuestra exploración todas éramos objeto y sujeto de la investigación, y asumimos el mismo grado de exposición, vulnerabilidad y riesgo.

Para finalizar, y en la línea de lo que sucede a partir del método 'Playbuilding', la ambición dialógica desplegada tanto a la hora de concebir el proceso como la naturaleza del producto final, transformó al equipo. El camino recorrido no sólo representó una oportunidad de creación e investigación pensada para terceros, sino un espacio de aprendizaje y crecimiento personal, de autoafirmación, de fortalecimiento de vínculos y de gestión de heridas que, al cicatrizar, nos volvieron más resilientes. Por un lado, generamos conocimiento, nos nutrimos de lo trabajado en la sala de ensayo para aplicarlo a nuestra práctica docente (profundizando en la atención a la diversidad, trabajando los autocuidados o aplicando lo experimentado a través del trabajo colectivo). Por otro lado, nos ayudó a afrontar algunos miedos y a redimensionar la imagen de nuestra labor a partir de la mirada nueva y transformadora de los públicos que nos acompañaron.

#### **4.4.3. La elección de una estética dialógica**

Dada la naturaleza de nuestro proyecto, y su dimensión política y activista apasionada que defendíamos anteriormente, debemos asumir que se puede caer en lo que autores como Rodrigo y Collados (2015) llaman mesianismo cultural.

Por todo lo dicho hasta ahora, nos permitimos sostener que a nivel epistemológico estábamos inmersas en lo que Ortiz (2016) considera una estética dialógica, una dinámica de trabajo en la que 'el artista genera escenarios de diálogo entre los protagonistas cotidianos, para favorecer el reacomodo de los poderes de hablar y mostrar' (p.91) El mismo autor, habla de un giro social en la escena contemporánea expandida que aboga por crear espacios comunes que dinamitan las fronteras entre las dinámicas artísticas, sociales o de colectivos o comunidades (y deberíamos añadir científicas, en nuestro caso). Allí es dónde nos situamos.

En esta dirección, lo que nuestro colectivo se había propuesto era contribuir 'a inventar con ayuda de otras disciplinas -y en coherencia con su naturaleza híbrida, postautónoma- nuevas herramientas de aproximación' (Ortiz, 2016, p.94). De acercamiento a un contexto y unos temas específicos, pero también a una manera de expandir la exploración y la divulgación de los resultados de nuestra investigación.

No obstante, nuestras aspiraciones corrían varios peligros y en tanto que orientador - mediador del proyecto estas fueron expuestas al equipo. Por un lado,

podíamos caer en lo que Ortiz (2016) llama una ‘estética protésica’, en pensar ‘que al mundo le falta algo que el artista con sus poderes le proveerá’ (Ortiz, 2016, p.91). Y no es que no creyéramos que al mundo le faltara o no algo, sino que queríamos poner en duda nuestra misión como sujetos de conocimiento y nuestra aportación a la ciencia más allá de ‘la certeza’ sino a partir de ‘la ampliación de la propia comprensión’ (Irwin, 2013, 108), así como huir del planteamiento representacional del teatro moderno, que en palabras de Ortiz

Al recoger algunos aspectos de lo real, deja fuera otros, no sin cierta violencia, que puede ser cultural, intelectual o física. Lo que queda fuera de la representación es, pues, lo que queda fuera de la escena, es lo obscuro; o en el caso de las personas, lo subalterno; las mujeres, los indígenas, los pobres, los no-blancos (2016, p. 35).

Por otra parte, también se intentaron evitar los posicionamientos de una estética que podríamos llamar ‘buenista’, en que los sujetos de conocimiento se ven a sí mismos como buenas personas y de causa noble, cuyo discurso crítico es prácticamente inexistente dada la imposibilidad de ser problematizado o cuestionado. A partir de la triangulación, la negociación y los cuidados, las prácticas artísticas colaborativas deberían cuestionar el estatus y el rol de sus integrantes dentro y fuera del proceso de creación-investigación, cuestionando lo ‘afirmativo’ y ‘autoritario’ que excluye paradojas, controversias y rastro de conflictos en nuestras acciones (Rodrigo y Collados, 2015). A modo de ejemplo, durante un ensayo abierto se nos llamó la atención sobre la imagen que proyectábamos del alumnado, concretamente en una escena en la que las profesoras encarnaban a un grupo de alumnas. Al mofarse de la presentación de curso llevada a cabo por una docente, las chicas se expresaban en catalán (idioma mayoritario del profesorado, no del alumnado) y su discurso oral no era espontáneo, y no se acompañaba de una partitura gestual que facilitara la transmisión y comprensión del mensaje. Para enmendar la situación, en la que habíamos obviado al colectivo representado proyectando una imagen sesgada, convenimos en desbordar la sala de ensayo y ponernos en contacto con un grupo de alumnas de 4º de ESO del IES Salvador Espriu para que revisaran el tema, el vocabulario y la sintaxis de la escena. Aunque dicho diálogo nos aportó mucho más, y abrió la puerta al cambio del contenido de la escena 3 que, como veremos más adelante, acabaría centrándose en la expresión verbal del alumnado y los prejuicios negativos que ésta puede generar entre el profesorado.

#### 4.4.4. ‘Zoom in’ en las técnicas específicas utilizadas durante el proceso de ensayos

Como ya hemos introducido anteriormente, el desarrollo procedimental de esta investigación se sitúa en el marco general de una investigación basada en el teatro, que a su vez se va enfocando en un terreno mestizo situado entre el método ‘Playbuilding’ de Norris (2018) y el Teatro Testimonial (de lo real, con personas). A continuación, y siguiendo con el ‘zoom in’ que nos va introduciendo poco a poco en el día a día de la indagación, nos detendremos en las dinámicas planteadas durante el período de ensayos.

Más allá de la ayuda de los calentamientos, que ajustaban la disposición a cada propuesta, las actividades se concentraron en tres grupos de técnicas. Se trata de una metodología creada para la ocasión que, de la misma manera que en investigación cualitativa (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005), nace de la triangulación entre diferentes campos de técnicas y busca potenciar la creatividad, el nivel de consistencia de los hallazgos y elaborar una lectura del fenómeno en cuestión más amplia:

##### 1. *Técnicas relacionadas con el teatro testimonial*

Estas técnicas tienen como objetivo complejizar (jugar, editar, redimensionar o resignificar) la idea de confesión (López, 2022). En nuestro contexto, para llevar a escena historias relacionadas con la educación explicadas en primera persona, se utilizaron procedimientos relacionados con el teatro testimonial como las entrevistas, la escritura de cartas o la recuperación y análisis de materiales personales (fotografías, vídeos, extractos de diarios, material de las redes sociales, etc.), entre otros.

##### 2. *Técnicas de improvisación teatral*

Las improvisaciones que se llevaron a cabo, en tanto que ejercicio en el que a partir de unas pautas mínimas las intérpretes pueden generar espacios ficcionales donde desarrollar artefactos expresivos y comunicacionales, estuvieron centrados en las simulaciones dramáticas basadas en el día a día de las participantes como, por ejemplo, el robo de material informático en el IES Vallvera de Salt.

Melendres (2000) considera que la espontaneidad ‘no es otra cosa que la reproducción inconsciente de los valores culturales de cada persona y de las formas expresivas que están asociadas a estas’ (p.82)<sup>59</sup>. Por lo tanto, si entendemos la improvisación como una aproximación a una situación dramática, como las relacionadas con la práctica docente de las integrantes del equipo de trabajo, puede

---

<sup>59</sup> Traducción propia.

resultarnos altamente útil para entender de qué manera, consciente o no, las intérpretes aplican sus criterios morales o ideológicos a la hora de tomar decisiones, lo que nos acerca a conocernos un poco más y, en nuestro caso, recopilar información interesante para la investigación. Por otra parte, se trata de un trabajo que nos ayudó a irnos preparando para la puesta en escena y ganar confianza en el acto de poner el cuerpo representando / difundiendo las realidades indagadas, como la improvisación de la cual el fotograma de la imagen 12 forma parte, una de las primeras. En ella, mis compañeras tenían que reaccionar sin hacer uso de la palabra, pero sí del movimiento, la expresión corporal o el uso de elementos, al testimonio videográfico de otra profesora de secundaria al ser preguntada por las relaciones de cuidado en el aula (el comentario posterior del ejercicio nos llevó a analizar las posturas más o menos comprometidas y las actitudes pasivas de determinado perfil de profesorado que M. Nadal -sentada en la foto- quiso representar).



**Imagen 12.** Fotograma perteneciente a una improvisación (octubre de 2021). Autor Jordi Duran

### 3. *Técnicas de improvisación teatral*

Con el propósito de evitar fórmulas prefijadas, fomentar la flexibilidad del pensamiento, redescubrir temas y posicionamientos preestablecidos, o sorprendernos con hallazgos creativos inesperados, se aplicaron algunas de las técnicas procedentes de las artes visuales catalogadas en *Fantasia* (2018) por el artista visual, diseñador y teórico italiano Bruno Munari. Los mecanismos recogidos en este manual ofrecen el potencial de estructurar y favorecer lo que conocemos como fantasía, creatividad o invención. Con esta estrategia nos propusimos dejarnos sorprender, jugar con nuestra experiencia en el ámbito de la ESO desde otros lugares y oxigenar el camino.

Respecto a Munari (2018), las técnicas utilizadas fueron la repetición, la multiplicación de cuerpos y situaciones (¿Qué pasaría en una clase con 25 profesoras y un alumno?); las relaciones donde algo muta o se substituye a partir de cambios de color, peso, forma, material, lugar, función, dimensión o movimiento (¿Qué pasaría si el espacio escénico fuera una clase tan pequeña que la profesora pareciera una mutante de 50 pies de altura? ¿Qué pasaría si el aula fuera una calle? ¿Qué pasaría si la docente fuera una calle?); la creación de monstruos, poniendo en relación objetos y situaciones diferentes en un único cuerpo (¿Qué pasaría si la profesora fuera mitad docente, mitad la autora que se explica en la clase y que el currículum marca que se tiene que estudiar, como Mercè Rodoreda? ¿Cómo sería dar clase a un alumno mitad conserje mitad alienígena?); o bien la inversión de situaciones (¿Cómo sería nuestra versión de ANTI-profesora?, ¿qué pasaría si las docentes fueran alumnas del centro?). Respecto a este procedimiento, también surgió la idea de generar diálogo con un antagonista, con un concepto, sujeto u objeto que nada o poco tuvieran que ver con la docencia en la ESO. Aprovechando un elemento que a primera vista podía resultar extraño para mis compañeras, recuperé para la investigación la figura del mutante<sup>60</sup> a lo largo de la historia de la cultura visual contemporánea. Esta técnica dialógica resultó tener un gran potencial, puesto que nos hizo abrir a lo impensable, a crear equilibrios que a priori parecen imposibles. Respecto a este recurso, cabe destacar que me inspiré en la técnica descrita por Jové y Olivera (2014). Se trata de una dinámica creativa en la que la Doctora Jové reparte un brócoli romanescu entre su alumnado de magisterio o máster en educación en la Universitat de Lleida. Cada estudiante se queda con un trozo y lo dibuja libremente, dialogando con él (aportando imágenes, textos, recuerdos o ideas que puedan surgir) en tanto que persona que se dedica o quiere dedicarse a la educación (trozo) y que forma parte de una comunidad (brócoli entero). Es una propuesta que de entrada descoloca a sus participantes, aunque siendo tan abierta invita a pensar la educación desde otros lugares

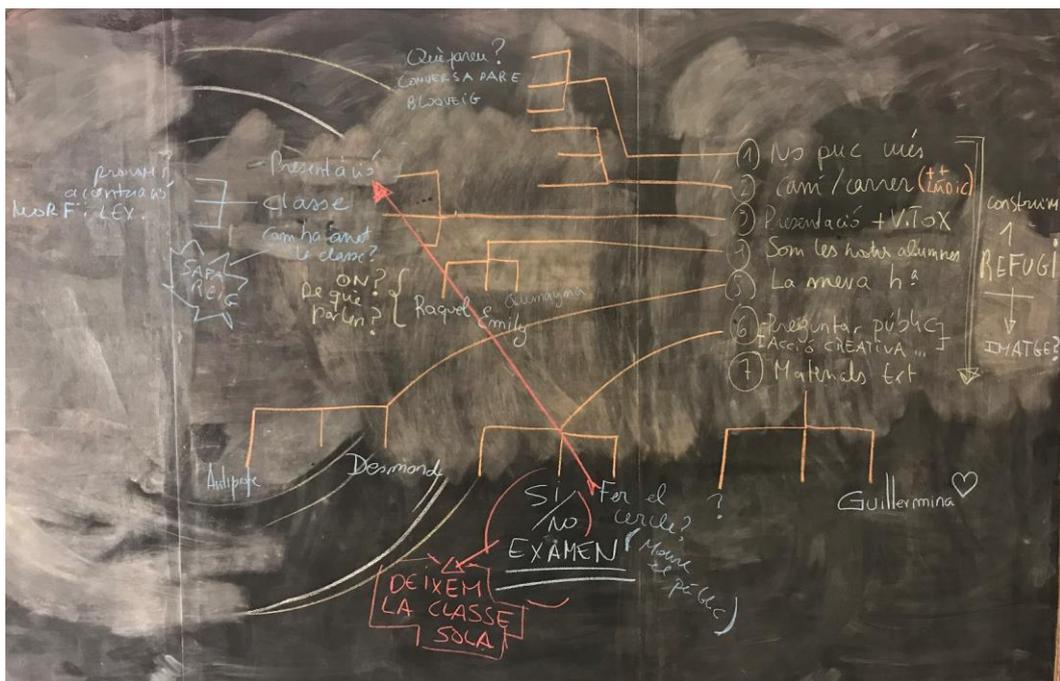
---

<sup>60</sup> Respecto a la figura del mutante en la cultura visual, se trabajó a partir de cinco muestras: tres referentes cinematográficos y los universos de dos cómics que presentan visiones del mutante muy diferentes. Las películas fueron *El increíble hombre menguante* (1957) de Jack Arnold; *El vengador tóxico* (1984) de Lloyd Kaufman y Michael Herz, y el *Ataque de la mujer de 50 pies* (1958) de Nathan Juran. Respecto a los cómics, por un lado, *La Patrulla X* (Marvel) y por otro *La Patrulla Condenada* (DC cómics), mundos colmados de personajes muy diversos a los que su diferencia les complica la vida. Todos los ejemplos nos permitieron reflexionar alrededor de temas como el miedo al otro (en persona o en colectivo), la identidad, el empoderamiento o la pertenencia. Como considera Casas (2021), los personajes que habitan en estas producciones 'no son exactamente superhéroes al uso, sino que concitan el rechazo de los otros de una forma atávica que se relaciona con nuestros miedos primigenios, cuando éramos 'salvajes', y con el darwinismo y la vivisección que tanto influyeron en la literatura y en el pensamiento de finales de siglo XIX' (p.16).

estimulando la creatividad y la empatía, a establecer relaciones entre experiencias dispares y a pensar superando el lenguaje escrito y sus limitaciones. A partir de esta estrategia artística individual y grupal se cuestionan y comparten maneras de entender la educación, el funcionamiento del sistema y la posible participación en este, así como el hecho de sentir la diversidad que se da en los centros educativos y en la vida misma.

#### 4.4.5. Organización de contenidos en escenas / viñetas

Las técnicas utilizadas en la sala de ensayo nos condujeron a la producción profusa de materiales. A finales de febrero de 2022, y después de seis meses de encuentros semanales, se llevaron a cabo un conjunto de sesiones dedicadas a la selección de contenidos, en las que se repasaron las escenas y los textos generados hasta la fecha. La imagen 13 fue tomada durante esta época y en ella puede observarse uno de los primeros índices proyectados. El objetivo de la criba era determinar una primera estructura de la dramaturgia que tenía que presentarse antes de julio.



**Imagen 13.** Fotografía de un esquema trabajado durante la selección de los primeros contenidos de la dramaturgia (febrero de 2022). Autor Jordi Duran

Respecto a los temas y a la manera de ejecutarlos (formato o disciplina), la primera antología de materiales desatendió todo aquello que tenía menos que ver con nosotras. Cada cuál puso en valor lo que creía que podía defender con honestidad. Respecto a esta

decisión, la visión del dramaturgo y profesor de escritura creativa Tim Fountain (2007) nos puede orientar. Cuando un narrador o narradora se muestra vulnerable y revela sus errores, al hacerlo, se alinea con los errores de la audiencia, volviéndose uno de ellos, y habla universalmente, confirma que somos parte de una sociedad y nos hace sentir menos aislados como seres humanos. Por otra parte, sugiere que, antes de empezar a escribir una obra de teatro, nos hagamos una pregunta fundamental: ¿Qué sabemos realmente sobre ese tema, sobre esa gente, sobre ese mundo? Para Fountain (2007) la escritura dramática tiene que ver con el hecho de arremangarse, de echar anclas por un tema y una historia. La audiencia solamente quiere ver cómo compartimos nuestra forma única de entender la realidad. Más allá de nuestra destreza, investigación, o conocimiento de la estructura dramática, el público quiere escuchar la voz del dramaturgo, su visión del mundo, la historia que él o ella solo conoce. En este sentido, doy fe que el equipo se arremangó y echó anclas por unos temas y una colección de historias tan honestamente como se pudo. Una selección donde finalmente se optó por ladear todo aquello que realmente no tuviera que ver con nosotras, que no pudiéramos defender tanto arriba como fuera del escenario y en primera persona.

Más adelante, los argumentos elegidos se contuvieron en lo que Norris (2018) llama ‘viñeta’. Por lo que hace referencia al concepto de ‘viñeta’ o ‘escena de activación’ y las posibilidades creativas de su morfología, es necesario destacar hasta qué punto puede contribuir a ordenar un proceso de escritura dramática nacido de una investigación basada en el teatro. Se trata de escenas que tienen que ser breves, y en ellas el ‘quién’, el ‘cómo’ y el ‘cuándo’ deben identificarse fácilmente. Por otra parte, las tramas que contienen pueden coexistir, complementarse o contradecirse unas con otras, y permitir ser contadas desde cualquier variedad de estilo teatral, siendo capaces de conformar collages escénicos tan variados como variados pueden ser los públicos receptores. En palabras de Norris (2018),

El formato de viñeta tiene ventajas epistemológicas, axiológicas, pragmáticas y estéticas sobre un drama completo. Epistemológicamente, un formato de viñeta proporciona una polifonía de perspectivas. El elenco no está atado a las características limitantes de una sola narrativa con la típica estructura de protagonista antagonista. Más bien, cada viñeta tiene su propio conjunto de personajes dentro de un escenario determinado. Debido tanto a la brevedad de cada escena como a las múltiples variaciones del tema, los miembros de la audiencia no tienen la oportunidad de alinearse con ningún personaje; más bien,

la estructura los aleja de la estructura narrativa (Brecht, 1957) y los dirige hacia el tema (p.294).

Por otra parte, más allá de las ‘viñetas’ de Norris, que determinan una tipología de formato escénico, la selección final de contenidos también tuvo que ver con la estrategia narrativa de las ‘escenas significativas’ de Denzin (en Riera, Hernández, Riba, Lozano y Estalayo 2021). El contenido de las ‘viñetas’ debía reflejar momentos clave de la investigación que nos permitieran compartir evidencias, momentos críticos y singulares, fotografías alrededor de las cuales podíamos generar un debate y que nos ‘enfrentan a situaciones nuevas, o muestran otras formas de hacer y otros tipos de relación’ (Hernández, 2007, 182).

El hecho es que seleccionamos siete momentos en tanto que ‘escenas significativas’. Son momentos que nos aparecieron como los inesperados ‘regalos de los dioses’ que mencionamos en el capítulo tres (Levine, 2013) y que sacuden la investigación abriendo la puerta a nuevos enfoques o aprendizajes. Estos terminaron por convertirse, literalmente o adaptados, en las viñetas / escenas que componen el texto dramático *La clase mutante*:

1. ‘¿POR QUÉ NO INVITÁIS A MARTÍ A LAS FIESTAS DE CUMPLEAÑOS DE VUESTROS HIJOS?’: Al saber de un exalumno del Grado en Artes Escénicas de la Escuela Universitaria ERAM - UdG que estaba trabajando en un trabajo de final de grado centrado en el bullying, le invitamos a uno de nuestros ensayos. El joven, a su vez, correspondió convocando a su madre a la sesión. De esta manera pudimos sentarnos durante unos noventa minutos para explicarnos mutuamente los proyectos y compartir experiencias en tanto que padres, madres o parejas de personas con hijos e hijas todavía en edad escolar. Durante la entrevista, la madre del chico relató que a su hijo no le invitaban nunca a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros y compañeras de clase, y hasta qué punto las familias de los compañeros de su hijo habían jugado un papel negativo en su experiencia. En tanto que ‘escena significativa’ este testimonio, editado, terminó convirtiéndose en la primera escena de *La clase mutante*, donde se tratan temas como la proyección de los prejuicios de las familias en los hijos e hijas, la vida social de los adultos relacionados con el centro educativo, y el rol de las familias en la educación.

2. ‘¿TE CUIDAS? NO’: Uno de los momentos más reveladores de la investigación se presentó durante la encuesta performática que llevé a cabo en el contexto de una jornada formativa de ConArte en enero de 2020, junto a todo el equipo de docentes que formaban parte del conjunto de ‘Planters’. Después de haber sido preguntadas por si cuidaban de su alumnado, de sus compañeras, del centro educativo o de su ciudad y haber respondido mayoritariamente que SÍ, todas las participantes respondieron NO a la pregunta ¿Te cuidas? Esta reacción marcó un antes y un después en el proceso y marcó el inicio del desplazamiento de foco del alumnado al profesorado. También dio lugar a la segunda parte de la escena 1 del texto dramático, en la que se invita al público a realizar una encuesta performática para determinar hasta qué punto se está o no al día en materia de la ESO y de la situación de las comunidades educativas. Se trata de una acción lúdica que recoge algunas de las preguntas que se van a tratar de manera más o menos directa a posteriori, a lo largo de la dramaturgia. En la imagen 14, a continuación, puede observarse una fotografía de la puesta en práctica de esta actividad durante la lectura dramatizada llevada a cabo en el Teatro de Lloret de Mar.



**Imagen 14.** Imagen de la lectura dramatizada de *La clase mutante* en un aula de ensayo del Teatro Municipal de Lloret de Mar (diciembre de 2022). Autor Jordi Duran

3. ‘EL CATALÁN CLASIFICA LOS SUSTANTIVOS EN DOS GÉNEROS QUE POR DESGRACIA LLAMAMOS MASCULINO Y FEMENINO’: En una sesión de trabajo detectamos que dentro del grupo teníamos opiniones diferentes sobre el uso del lenguaje inclusivo tanto en el aula como en la escritura de la pieza. El posicionamiento de mis compañeras, profesoras de Lengua Catalana y Literatura estaba en la línea del Institut d’Estudis Catalans<sup>61</sup>, que no reconoce el lenguaje inclusivo ni las identidades no binarias. Este hecho nos llevó a debatir alrededor de la representación del mundo a partir del lenguaje, de la relación entre las lenguas y los cambios sociales, y de la capacidad y la voluntad (o no) de reacción ante estos de las instituciones que investigan y velan por la salud de los idiomas. Más allá de entender la lengua o no como una postura política, esta relación nos sirvió de espejo para mirarnos como docentes y darnos cuenta de hasta qué punto podíamos quedarnos obsoletas ante debates y cambios sociales, tecnológicos, etc. Esta fotografía quedó recogida en el tramo final de la escena 2, donde observamos a tres profesionales obcecadas en metodologías, contenidos y actitudes poco porosas.
  
4. ‘TU AFICIÓN ES DARLE ‘POL’ CULO A TU PRIMA’: El trato verbal entre la mayoría del alumnado del IES me chocó. Observar a jóvenes de origen marroquí gritarse entre ellos ‘moro’, o bien entre negros ‘negro’ y entre chicas ‘puta’ me turbaba. Con el paso de los meses en el centro comprendí que este hecho, más allá de reflejar una falta de vocabulario y de expresión verbal mejorables, en determinados contextos escondía también un uso afectuoso o de intencionalidad política, la que supone la reapropiación y su dimensión reivindicativa. También escondía un mensaje importante: debía tener mucho cuidado con no prejuzgar al alumnado, y tratar de entenderlo más allá de mi condición social, cultural, geográfica o generacional sin estereotiparlo o denostarlo. Esta tensión es la que intentamos provocar con la escena 3, donde las profesoras interpretan a sus alumnas. Al incluirla, compartimos el rechazo que sentimos las primeras semanas de trabajar en el centro, la violencia que según nuestra percepción desprendía la (supuesta) falta de civismo o cultura del alumnado con los gritos y los insultos que copaban el espacio sonoro del instituto a los que nos referíamos en el capítulo

---

<sup>61</sup> Este documento de la sección filológica del Institut d’Estudis Catalans recoge la política de esta institución: <https://sf.espais.iec.cat/files/2023/10/El-llenguatge-inclusiu.pdf>

2. Como se ha introducido anteriormente, esta escena fue revisada por un grupo de alumnas de cuarto de ESO del IES Salvador Espriu del curso 2021/2022 y lejos de pretender juzgar ni ridiculizar a nadie con los insultos, el volumen y la gestualidad que propone, el vocabulario y la sintaxis de este fragmento intentan ser tan orgánicos como podrían serlo en la vida real. Como escena significativa, este pasaje esconde un aprendizaje clave relacionado, una vez más, con el lenguaje y la dimensión excluyente que puede tener. En la imagen 15, a continuación, se muestra una instantánea del proceso de ensayo de la lectura dramatizada prevista para diciembre de 2022, donde trabajábamos con mis compañeras la manera de interpretar a las alumnas que mencionamos en la escena.



**Imagen 15.** Imagen de la lectura de la Escena 3, ‘Les professors fan d’alumnes’ durante un ensayo ante público en el Aula P4 de la Escuela Universitaria ERAM- Universitat de Girona (noviembre de 2022).

Autor Jordi Duran

5. ‘NO PODEMOS SABERLO, ESTO ES HARAM’ / ‘NADIE TE QUERRÁ SI NO HACES LAS COSAS COMO SE TIENEN QUE HACER’: Durante el ramadán, parte del estudiantado musulmán se negaba a participar en algunas actividades de clase aludiendo a motivos religiosos. Aunque a veces se trataba de una religiosidad selectiva, que iba en función del interés que generaban las actividades propuestas en clase. Esta contradicción, y la falta de herramientas del

profesorado para actuar en situaciones que sobrepasan su conocimiento, es la base de la escena 4. También el hecho de perder los estribos y gritar cosas de las que después uno se arrepiente, como ‘nadie te querrá si no haces las cosas como se tienen que hacer’, frase que se emitió durante una improvisación y que según el grupo representaba una manera de hacer que las cuatro habíamos experimentado como alumnas y que no nos gustaría reproducir como docentes, por mucho que perdamos los nervios.

6. ‘NOS HACÍA SENTIR COMO EN CASA’. Durante una de las sesiones de ensayo con mis compañeras docentes, basada en nuestra experiencia como alumnas, una de ellas preparó un breve monólogo que emocionó al grupo. El texto reflejaba hasta qué punto el profesorado podía contribuir a reforzar nuestra autoestima y convertir el aula en un espacio seguro. Decidimos incluir aquel texto en la dramaturgia (escena 5) desde el primer momento puesto que la sensación que describía coincidía plenamente con lo que esperábamos proyectar para nuestro alumnado a partir de nuestra práctica docente.
  
7. ‘ESO QUE CONSTRUIMOS DENTRO, FUERA PUEDE SER MUY FRÁGIL’. Las escenas 6 y 7 de *La clase mutante* se centran en la relación del profesorado con el aquel estudiantado que ya no forma parte de su vida, con el hecho de girar la vista atrás y transitar el vértigo que producen el paso de los años y la influencia que se ha podido tener en la vida de las personas. Como ‘escena significativa’ o momento crítico destacaremos aquí el hecho de que una de mis compañeras se rompiera durante un ensayo al tratar la muerte de un exalumno y que se sintiera culpable ante el trágico accidente. Esta situación provocó debates éticos a la hora de incorporar o no el suceso en la trama de la obra. También, como ya hemos comentado anteriormente, por lo que respecta a trabajar con el testimonio y el duelo de la profesora en esta indagación.

#### **4.4.6. La clase mutante: un dispositivo de investigación y divulgación científico-artística**

Al introducir el potencial del enfoque performativo, nos hemos referido al trabajo de Gergen y Gergen (2012). A lo largo de su trayectoria, estos profesores, creadores e

investigadores académicos han apostado por los formatos performativos experimentando con el papel de la escritura creativa en las ciencias sociales, explorando formas de hacer realidad las ideas académicas en representaciones teatrales o incursionando en la expresión visual. Al concluir la presentación de sus creaciones - investigaciones, comparten esta reflexión:

Cuando abras la puerta de lo performativo, prepárate: todos los muebles empiezan a volar. Se entra quizás de manera tentativa, conservadora, cautelosa y con pocos modelos en los cuales basarse. Puedes simplemente agregar un nuevo giro a tu escritura, una nueva voz, un coqueteo con un nuevo género. O quizás embellezcas el escrito con una fotografía o caricatura ilustrativa. Comienza la emoción. Muy pronto, te das cuenta que la escritura tiene sus límites y empiezas a mirar por encima de la valla otras formas de expresión. Ahora inmerso, o podría decirse “mordido”, comienzas a ver el mundo de nuevo. Donde antes había una “tradicción por seguir”, ahora hay una profusión de invitaciones por experimentar. Mmm . . . ¿Por qué no intentar agregar esto o mezclar aquello? La pregunta de “¿por qué no intentarlo?” impregna y persuade cada vez más, y esta voz se intensifica por el fluir de los jugos creativos. La excitación da paso entonces a una sensación vertiginosa. Nada permanece estable, ninguna tradición está fuera de toda duda y lo que había sido tu “trabajo” da paso a un juego apasionado y decidido (p.191)<sup>62</sup>.

En mi caso, después de veinte años de experiencia como trabajador cultural y educador, esta tesis busca precisamente aterrizar alguno de los muebles que llevan tiempo volando cerca de mí. Lo que implica procesar y sistematizar parte de esta práctica acumulada. Aunque, como hemos ido viendo, reivindicamos la posibilidad de hibridar el trabajo escénico con el académico, lo que nos lleva en última instancia a la presentación de un dispositivo escénico de investigación y divulgación científico-artística.

Shigematsu et al. (2022), se preguntan por las aplicaciones de la investigación basada en el teatro en los ámbitos de la pedagogía y las iniciativas comunitarias. También por las posibilidades del mismo teatro en tanto que espacio para explicar en qué consiste la misma investigación dramática (teatro basado en la investigación). En este caso, cuatro académicos con experiencia teatral consiguen integrar sus bagajes aprovechando las reglas de la escena en un texto breve. Con ellos, la metodología explica la metodología.

---

<sup>62</sup> Traducción propia.

Comparten sus piezas tanto presencialmente, como de manera online en talleres, coloquios y conferencias, puesto que se dirigen básicamente a un público especializado compuesto por estudiantes graduados, artistas y personal académico o investigador. Por otra parte, también destacan la importancia del diálogo con el público una vez finalizada la exhibición, y entienden dicho espacio como una extensión misma de la pieza centrada en la construcción de relaciones. Según ellos, trabajar en una obra de teatro basada en la investigación es un privilegio. Cada función supone una oportunidad de aprendizaje, presentarla en contextos diferentes permite que la obra evolucione, que estos cambios puedan registrarse y sumarse al cuerpo de la investigación. Se trata de un proceso que se detiene cuando se detiene su exhibición.

El Teatro Foro, por otra parte, nació con un claro sentido transformador, de la necesidad de mejorar la vida de personas en contextos de opresión social. Al elaborar sus piezas de Teatro Foro, Boal (2001) ponía ante sus públicos conflictos políticos o sociales y los diseccionaba junto a ellos con el objetivo de que no se volvieran a repetir. Sus intervenciones, ya fuera a modo de taller escénico o de espectáculo, podían darse en barrios obreros, entre comunidades desfavorecidas, y también en circuitos teatrales convencionales. Su legado es enorme y de gran vigencia. Hoy día, en nuestro contexto, destaca por ejemplo la labor llevada a cabo por compañías como The Cross Border Project (Madrid) o la ya mencionada La nave va (Barcelona) en ámbitos educativos, comunitarios y de exhibición escénica común.

En relación a lo trabajado incorporando a Norris (2018), podemos observar que existen algunas similitudes entre el método 'Playbuilding' y el universo de Boal (2001). Por ejemplo, ambos nos cuentan historias que, más que informar, se proponen ser examinadas por sus espectadores. También que se esfuerzan en presentar personajes y situaciones reconocibles, claras y bien definidas para asegurar un diálogo fluido después de su presentación. Aunque a diferencia del Teatro Foro, Norris (2018) espera a que la función esté terminada para que el público se acerque al escenario para modificar e incluso repetir alguna escena. Más que proponer una visión específica de un conflicto, que invita al público a detener la acción en cualquier momento e intervenir la pieza proponiendo soluciones al error cometido por los personajes, la suma de viñetas de Norris (2018) representa un formato caleidoscópico que contribuye por sí misma a que el público, laico o académico, se forme una opinión sobre el tema planteado.

Así pues, la pieza escénica elaborada por el grupo de trabajo, *La clase mutante*, más que centrarse en explicar teatralmente un método de investigación, deja entrever

algunas brechas de su arquitectura metodológica en una estrategia que a nivel creativo tiene vocación brechtiana y se alinea con los preceptos de la escena expandida (Ortiz, 2016). Sus temas se vehiculan a partir de la claridad e identificabilidad de sus personajes y situaciones para facilitar su intención primera, el diálogo. No obstante, a diferencia de los autores citados en este apartado, incorpora pasajes que dan importancia a la vulnerabilidad y la honestidad y a la respuesta emocional que provoca trabajar con los cuerpos y las preocupaciones de personas / personajes reales, como en el Teatro Testimonial. Buscamos un encuentro con los públicos desde lo cerebral pero también desde lo emocional. Y también que ese diálogo se convierta en una oportunidad de aprendizaje constante, honesto y compartido entre el equipo y la audiencia, una conversación que, entendida como parte de la función, y repercute en la naturaleza de la pieza, atenta y permeable a la realidad cambiante, abierta a estar en estado de reescritura constante.

#### **4.5. La clase mutante como texto dramático**

Presento a continuación el texto dramático de *La clase mutante*, el punto de partida para la escenificación de un dispositivo escénico de investigación y divulgación científico-artística. Lamentablemente, tan solo puedo compartir el esqueleto verbal de la iniciativa, aunque la grabación de la lectura dramatizada llevada a cabo en la sala de ensayos del Teatre Municipal de Lloret de Mar el día 22 de diciembre de 2022, así como la charla post-función, están disponibles siguiendo el enlace apuntado en el anexo segundo. Por otra parte, se ha optado por transcribir la pieza en la lengua en la que fue concebida, el catalán. Traducir la obra al castellano hubiera cambiado partes de una fotografía que tiene que ser diversa, donde los usos del idioma son importantes a la hora de representar diferentes ámbitos de la vida social dentro y fuera del instituto.

##### **4.5.1. LA CLASSE MUTANT, de J. Ballana, J. Duran, M. Nadal y J. Rico**

#### **PRÒLEG**

*Públic i intèrprets comparteixen espai escènic. L'espai està partit en dos, com un camp de futbol, per una cinta de paper gruixuda enganxada al terra. Tres dones juguen a Jenga sobre una taula plena d'apunts, aigües i tasses de cafè amb llet o te. Les cadires pel públic es distribueixen en semicercle davant de la taula i les actrius.*

*(Veü en off de persona adolescent)*

L'any 2019, en Jordi Duran comença el seu doctorat a la Facultat de Belles Arts de la UB. Una de les seves tutores, la Judit Vidiella, el posa en contacte amb l'associació ConArte Internacional. A ConArte el reben amb els braços oberts i, donada la seva línia de recerca centrada en les arts escèniques i l'educació, li proposen formar part del programa 'Planters', concretament al 'Planter' que es du a terme a l'IES Salvador Espriu de Salt.

La Magalí Nadal, la Judit Ballana i en Jordi es coneixen gràcies a aquest programa. Els 'Planters' els componen equips mixtes de treball entre especialistes de centres educatius i artistes en residència que ideen i executen un projecte artístic comú. L'objectiu d'aquest programa és aconseguir una millora del clima escolar, afavorir la integració, potenciar el diàleg intercultural i augmentar les capacitats d'aprenentatge de nens, nenes i joves.

Les preguntes que en Jordi es demana abans de començar la seva recerca, així com la manera en què té pensada afrontar-les, topen amb la realitat al llarg dels cursos 2019 – 2020 i 2020-2021. La naturalesa del centre on aquest es desenvolupa fa que la seva recerca muti de manera constant, passant d'una aproximació LGTBIQ+ a una d'interseccional, passant a centrar el seu interès de l'alumnat al professorat.

La tardor de l'any 2021, un cop finalitzada la relació amb ConArte, en Jordi proposa a la Judit Ballana i a la Magalí continuar trobant-se: aquest cop per reformular la recerca en un nou format creatiu i posant l'experiència del professorat al centre. En aquest moment és quan la Judit Rico s'uneix a l'equip. La Judit és docent a l'IES Vallvera, també de Salt, i responsable de l'assignatura de teatre. La Judit i en Jordi es van conèixer fa un munt d'anys a l'Aula de Teatre de la UdG.

Després d'un any i mig de trobades setmanals d'uns 90 minuts aproximadament, avui us presenten aquesta peça dramàtica que han escrit de manera conjunta. En acabar la seva lectura, i en tractar-se d'un material obert, us conviden a quedar-vos una estona per compartir les vostres impressions. Estan convençudes que el vostre punt de vista les pot ajudar a millorar tant la peça com la seva recerca. Moltes gràcies.

## **ESCENA 1. ELS PROFES SÓN HORROROSOS**

*(Assegudes, adreçant-se al públic)*

### **Judit B**

Una família horrorosa

Has vist la mare?

Aquella que anava amb les botes fins aquí dalt

El fill va a la nostra classe

I tu calla, que ets la Teresa de Calcuta

Aquella dona hauria de callar

Perquè és la última que ha arribat  
I ha hagut de sortir la primera de totes  
Fer-se veure com fa sempre  
I no em diguis que és el seu caràcter

**Magalí**

Ha vingut la profe i m'ha dit que el meu fill és tonto  
Bé, no m'ho ha dit així, però casi  
Ella sí que es tonta, la molt burra  
Diu que li han de fer proves  
I jo li dic que com pot ser que no se n'hagin adonat fins ara

**Judit R**

Jo el portaré a la concertada  
En anglès dius? Una cosa són les escoles elitistes i l'altra les concertades.  
El portaré a La Salle  
Que perquè hem de pagar?  
Professors joves motivats a la pública? Quin acudit!  
A la pública només hi ha vells, vells de cap o d'esperit  
que no s'ho han de currar perquè tenen un sou fix  
La concertada també reflecteix la societat  
Hi assignen un percentatge de persones immigrants que no paguen

**Magalí**

Perquè no convideu en Martí a les festes d'aniversari dels vostres fills?  
El teniu apartat  
No diguis que s'ajunta amb mala gent perquè no és veritat  
El meu fill no és raret

**Judit B**

Abans no hi havia totes aquestes coses  
No hi havia angoixa ni tanta violència  
Això són les xarxes socials  
A quina edat li vau comprar el mòbil?

**Judit R**

A mi de petita no m'escoltaven  
Ara ho veig clar  
No és que em fessin bullying  
És de gran que entenc que de petita no em feien ni punyetero cas  
Que parlava i no interessava a ningú  
Ni a les professores, ni a les alumnes

### **Magalí**

Estic ben farta dels pares  
Farta de pares i mares, ho sento, i de vosaltres també  
Caldria expulsar tanta gent del grup de whatsapp...

### **Judit B**

Els profes són horrorosos  
Avui la d'anglès  
La que diuen que va bruta i fa una mica de pudor  
Es veu que ha dit als nens que no arribarien enlloc  
Que com a molt serien escombriaires

### **Judit R**

Que sí, que tots els instituts acaben separant els llestos dels tontos  
Ja pots dir el que vulguis  
No ha canviat res  
Separen a tot arreu

*(S'aixeca)* Això últim ho vaig escoltar l'altre dia mentre feia un cafè a la terrassa de parc del migdia. *(Demana a algú del públic)*. Tu què en penses? *(El deixa contestar i el renya irònicament)* Amb el futbol i l'educació totes ens hi atrevim, oi? *(Pausa)* Escolta'm, ara que hi som, us podrieu aixecar, si us plau? Us faria res? Farem una cosa abans de continuar, va, així ens posem una mica en situació *(Les judits retiren la taula)*

### **Magalí**

Veieu aquesta cinta de paper blanca al terra? Això que farem ara és una mena d'experiment sociològic. Una enquesta vivent.

Si creieu que el que diem és cert, haureu d'anar cap a la dreta de la línia. Quan creieu que el que diem és mentida, a l'esquerra. Quan no vulgueu o no sabeu què contestar, us poseu sobre la línia, sí?

### **Judit B**

I la intensitat del si o el no amb el que contesteu dependrà de si esteu molt a prop o lluny de la línia. Com més lluny, més rotund serà el si o el no. M'explico? *(Exemplifica amb el cos)*

### **Judit R**

Algun dubte? *(Fa un darrer repàs amb el cos a les indicacions)* Si, no, no sé o no vull respondre.

**Magalí**

Doncs vinga, som-hi.

*(Durant aquesta escena les tres intèrprets atenen els dubtes, preguntes y comentaris que puguin donar-se en el decurs de l'activitat)*

**Judit R**

Per exemple: Xavi Hernández és l'entrenador del FC Barcelona.

**Magalí**

Molt bé. Una altra de prova: Les paraules agudes sempre s'accentuen.

**Judit B**

Som-hi doncs: Tot l'alumnat de la ESO té les mateixes oportunitats de treure una bona nota.

**Judit R**

Les docents de secundària fan més vacances que la resta de treballadores.

**Magalí**

L'alumnat de les escoles privades surt més preparat que el de les escoles públiques.

**Judit B**

L'article 14 de la constitució espanyola estableix el principi de no discriminació per raons de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altre condició o circumstància personal o social.

**Judit R**

Les aules de l'ESO són espais segurs per a les persones LGBTIQ+.

**Magalí**

Les competències bàsiques són la solució al fracàs escolar.

**Judit B**

L'escola educa per a que cadascú busqui l'èxit en detriment de l'altre.

### **Judit R**

La diversitat de l'alumnat contemporani es reflecteix en la diversitat del professorat actual.

### **Magalí**

La inclusió a les escoles provoca baix rendiment a l'alumnat amb altes capacitats.

### **Judit B**

L'educació és un dret universal.

### **Judit R**

La docència és una professió 100% vocacional.

### **Magalí**

A nosaltres, professores de secundària interpretant aquesta peça escènica, ens agrada molt la nostra feina.

### **Judit B**

Moltes gràcies. Podeu tornar a seure al vostre lloc.

## **ESCENA 2. PRESENTACIÓ DEL CURS**

*(Les actrius agafen tres cadires i s'asseuen davant del públic. La Judit Rico es pinta els llavis. La Judit Ballana es fa una cua. La Magalí es posa unes sabates de taló. Quan acaba, parla. To íntim)*

**Magalí:** El primer dia de classe sempre em poso sabates de taló. És una tradició que tinc des del primer dia que vaig fer classe a Mallorca. Jo sempre vaig amb bambes o sabata plana, però el primer dia em va semblar que anant amb talons faria més presència a classe, tindria més autoritat. Com que sóc una mica baixeta, amb talons semblo més senyora i crec que m'ajuda a crear una certa distància amb l'alumnat. *(Pausa breu)* Distància. Bé, res, que des de llavors sempre el primer dia, el dia que conec els alumnes, em poso talons i em faig la senyoreta. L'endemà ja soc jo.

**Judit R:** Cada setembre tinc la mateixa sensació: començo feina nova. M'encanta aquesta sensació perquè em fa estar nerviosa, expectant i molt emocionada. El primer dia sempre penso en posar-me alguna cosa o fer alguna cosa que no sigui típica de mi: per exemple pintar-me els llavis. Però després em tiro enrere. Penso: es notarà un piló que no ets tu! I

és que em fascina pensar que en aquesta feina et pots inventar la teva imatge, no et coneixen. Em fascina. Miro molt el que em poso de roba, però sobretot que no em falti el meu estoig i un plec de post-its, és un material imprescindible per mi.

**Judit B:** Cada vegada que entro en una nova aula amb nous alumnes el primer dia de classe tinc una barreja d'il·lusió i de por. No sé si por seria la paraula exacte. És una por de poder estar a l'alçada de les expectatives. És una sensació de respecte, de com seran, si m'hi entendre, si connectarem. Si jo em sentiré a gust amb ells i ells amb mi. Necessito anar amb roba i calçat còmode, i saber exactament com anirà la sessió. He de portar el guió de tot el que he de dir i fer, com ara aquí davant de totes vosaltres. És la manera d'estar jo segura i de poder estar jo còmoda i de poder transmetre aquesta sensació.

Doncs bé, dit això... podríem dir que estem a punt, oi noies?

**Judit R i Magalí - Vinga.**

*(S'aixequen. To públic)*

**Magalí:** *(S'avança)* Bon dia a tothom! Com esteu? Esteu bé? Nerviosos? Clar, normal, és que és el primer dia de l'institut. És un gran canvi, però jo us ajudaré en tot el que pugui. Em presento, sóc la Magalí, sóc la vostra tutora. Avui farem una mica de presentació. Només sereu aquí dues horetes per conèixer una mica l'institut. Ara us explicaré una mica com funcionen els horaris i les assignatures. Abans de tot, però voldria conèixer-vos una miqueta. Perquè alguns uns coneixeu entre vosaltres però jo no. Llavors voldria passar llista per veure si ha faltat algú *(Al públic)* Xavier Cruz, hola estàs bé? De quina escola vens tu? Molt bé. Lilian Castro. No hi és? Ah. No ha vingut. Algú sap alguna cosa? Anava a l'escola d'algú o no? Que potser ha maxat al seu país d'origen? I sabeu si tornarà? D'acord, doncs res, li posarem falta.

**Judit B:** Hola. Magalí, ja me'ls quedo jo ara si vols. *(Magalí es retira)* Com ja us deu haver explicat la tutora, sabeu que heu fet el pas de primària a secundària i que ara tindreu un professor per a cada matèria, d'acord? Per tant, no només tindreu la tutora com teníeu a 5è o 6è i potser algun altre professor, sinó que en tindrem uns quants més. Jo us faré català, que desdoblarem, segurament... ja en parlarem amb la Magalí de com ho farem. Si? Continuem. I com ens asseiem? Si bé aquí hem de seure d'aquest manera, tots mirant cap aquí, m'agradaria que tinguéssim consciència de cercle. Vull dir que aquí tot i ser tot plegat una mica més quadrat que a les vostres escoles d'abans podem parlar del que convingui, si? Per tant, ens imaginem aquest cercle i trobem l'espai perquè cadascú pugui presentar-se i expressar el que vulgui. Jo també sóc dins d'aquest cercle i em presento: em dic Judit i tinc moltes ganes de conèixer-vos. M'heu entès? Va, ara ens coneixerem una mica més i sabrem una mica més com encarem aquest curs i com heu vist aquestes primeres hores, amb la tutora, com us heu sentit, com us sentiu, si encara esteu nerviosos, tot això és molt gran hi ha molts nens i vosaltres sou potser els mes petits i a vegades això

fa una mica d'impacte, però no ens preocupem que entre tots aprendrem moltes coses, vosaltres i nosaltres i ho farem tots junts. D'acord? Si?

**Judit R:** (*S'avança*) Buenos días. (*Judit Ballana es retira*) Mi nombre es Judit y soy profesora de lengua y literatura castellana, durante todo el año voy a ser vuestra profesora de literatura y lengua castellana. (*Pausa*) A ver, es importante, de la asignatura ya hablaremos, vale, pero también me gustaría conoceros un poco. Más que nada porque es el primer año vuestro, yo si que hace 5 años que estoy en este instituto, pero ya veréis que os lo vais a pasar muy bien, eso espero. Al ser el primer año, entiendo que ireis un poco perdidos, cualquier cosa que necesitéis estoy aquí para ayudaros pero si que es importante que nos respetemos. De acuerdo? Yo os respeto a vosotros y vosotros me respetáis a mi. Si? Entonces, la idea es: yo me presento, seré la primera en presentarme y luego quiero que cada uno de vosotros me diga su nombre, donde vive y una afición. Si, si, una afición, me entendéis, no? ¡Afición! Algo que te gusta muchísimo, lo que sea, me da igual lo que sea, algo que os guste muchísimo. Vamos a poner un ejemplo. Yo misma me llamo Judit, que ya lo sabéis, yo vivo en Girona, cada día vengo de Girona hacia Salt y mis aficiones són el teatro, el cine y leer, que me encanta, me encanta leer, ahhh, a ti también? Vamos bien, si te gusta leer, vamos bien. Y tú, ¿cuáles són tus aficiones? (*Pregunta a dos o tres personas del públic*)

Bueno pues, dicho todo esto (*pausa*) vamos a empezar con la primera lección del temario. (*Les tres recuperen un espai central, juntes*) Sí? Por mucho que sea el primer día... venga! Quitad esa cara de susto. Será como sacarse una tirita: morfemas y lexemas. Vamos allá. Las palabras están compuestas de lexemas y morfemas. Los lexemas constituyen la parte principal de la palabra, la que transmite el significado. Los morfemas son el elemento variable de la palabra. ¿No toman apuntes? Usted, el de la primera fila, ¿cómo se llama? Saque la libreta, hombre. Pues eso, los morfemas se dividen en dos clases: dependientes e independientes.

**Magalí:** El nom. Amb el nom designem persones, animals, plantes, objectes o idees. Per exemple: Marta, jirafa, magnòlia, cafetera o masclisme, ara que en parlem tant. Els noms tenen gènere i nombre. Gènere masculí o femení, i nombre singular o plural. (*Pausa*) Com dius? (*Pausa*) Que què passa amb les persones que no s'identifiquen amb el gènere masculí i femení? (*Pausa*) Que no vols que se t'adrecin ni en masculí ni en femení? I què hem de fer? (*Pausa*) Un morfema no binari? Vinga va, continuem. (*Pausa*) Com dius? (*Pausa*) Què és una terf? Que la teva mare diu que què? Que és filòloga la teva mare?!

**Judit B:** Efectivament. Us ho han explicat bé. En aquest institut ens agrada molt fer teatre, i farem teatre. (*Pausa breu*) Us agrada el teatre? Per Sant Jordi representem... Sant Jordi! Des de fa 30 anys. I això és el que farem, preparar una funció en què explicarem la llegenda. La coneixeu? (*Pregunta sense deixa-los respondre*) Camilo? Shaira?

**Judit R:** Ya sé que cuesta. ¿Qué queréis? ¿Que os lo baile? No, los morfemas y lexemas no se bailan. Vamos a tener que poner los codos, eh, desde ya, que esto es la ESO.

**Magalí:** Teniu la pell molt fina. Ho podeu parlar a la classe de valors amb la Judit, la de castellà, l'heu conegut ja? A la classe de valors podreu parlar de tot el que vulgueu. Aquí hem d'estar per la matèria. El català classifica els substantius en dos gèneres que per desgràcia anomenem masculí i femení, i per això encara discutim d'aquestes coses. La igualtat entre homes i dones és una altra cosa.

**Judit B:** Tindrem temps de tot. Ja en parlarem. Però Sant Jordi és Sant Jordi. I no és només el patró de Catalunya, no té res a veure amb la religió, bé, només una mica. I en podem fer moltes versions si voleu. Podem tenir una dragona, una Jordina... Però Sant Jordi, com dius? Borat? El Morat? Voleu fer un Sant Jordi raper català d'ascendència marroquina?

**Magalí:** No és el moment.

**Judit B:** A poc a poc. Tindrem temps de tot.

**Judit R:** No, no todo se puede bailar.

*(Sona el timbre del pati)*

**Les tres:** Salvades per la campana!

### **ESCENA 3. LES PROFES FAN D'ALUMNES**

*(Marxen rere el públic, agafen un xiclet, el desemboliquen alhora i se'l posen a la boca. Comencen a mastegar)*

**Magalí** - Ei, ties, vaya tutora, no?

**Judit B** - Qué dius, tia?

**Magalí** - La meva tutora.

**Judit B** - ¿Què li passa a aquesta?

**Judit R** - No hables de profes, pesada.

**Magalí** - És una matada, fot pena...

**Judit R** - ¿Cómo se llama?

**Judit B** - Se llama, fua, nose, Maga o alguna cosa així.

**Magalí** - Qué pena de nombre.

**Judit R** - Ay, de verdad.

**Magalí** - I la de català?!

**Judit R i Judit B** - Hahahahahahaha!!!

**Judit B** - Però, que hace?

**Judit R** - “bi lai”, bi lai, qué pena! Redonda?

**Judit B** - Perquè fa això, tia. Ho has vist?

**Magalí** - (*Escarnint*) Fem una “redonda”, fem una “redonda, quadrada”.

**Totes** - Hahahahahahaha!!!

**Judit B** - Y luego no hacen ni puto caso y només parla ella.

**Judit R** - Que no estamos en primaria, tía. Redonda... el culo de tu madre! Que pensaba que estaba en el cole. Os acordáis de la Mercè del cole? Va, vinga nois, ara farem el bon dia (*mentrestant la Magalí i la Judit B es tiren empentes*) Però voleu parar ja?

**Magalí** - Ai, puta, no em ratllis.

**Judit B** - Què fas?

**Judit R** - ¡Que me he hecho la cola, coño!

**Magalí** - Sempre vas amb cues d'aquestes, puta empanada. Y tu afición, tu afición... tu afición es darle pol culo a tu prima. (*Judit B toca la cua, Magalí tira espenta a Judit B*)

**Judit R** - No me toques que me la acabo de hacer. ¡Que te follen!

**Magalí** - La tia esa huele fatal!

**Judit B** - Pero a esta se la entiende. (*Judit B li torna a tocar la cua i li vol treure la goma de fer cues*)

**Judit R** - Párate ya, tía! (*Judit B li intenta agafar la goma*)

**Magalí** - Però deixa-la. (*Judit B li agafa la goma*)

**Judit R** - Puta niñata, dame esto.

**Judit B** - Cállate, que esto es haram.

**Magalí** - Que te follen. Home, ia.

*(Sona un timbre. Toca tornar a classe)*

*(Posen el xiclet sota la cadira d'algú del públic)*

**Judit Rico** - Venga tías que llegamos tarde.

*(Tornen a les cadires. Magalí fa la classe dreta, les Judits són les alumnes i seuen)*

#### **ESCENA 4. ANTÍGONA**

**Magalí** - Antígona desafia la llei per poder enterrar el seu germà mort considerat traïdor de la ciutat. I Creont s'assabenta que Antígona ha desobeït la llei humana y la condemna a ser enterrada viva en una tomba. El tema principal d'aquesta tragèdia és la contraposició entre l'ordre cívic i el diví. Us podeu imaginar què faríeu en una situació com aquesta? Desafiaríeu les lleis imposades pels polítics o bé faríeu cas del que dicta la llei divina?

**Judit B** - No podem saber-ho, això és haram.

**Judit R** - No podemos imaginar otros dioses.

**Magalí** - No heu fet mitologia, i què feu a llatí?

**Judit R** - Ens ho estudiem i ja, però no ens ho podem imaginar.

**Magalí** - Digueu que us fa mandra, però a primer de batxillerat us podeu imaginar el que vulgueu.

**Judit B** - Magalí, que no.

**Magalí** - Quina barra. Quan us insulteu no és pecat, quan fumeu, quan us pegueu, quan llenceu la brossa al pati, no és pecat?

**Judit R** - *(Brusca)* I perquè hem de fer festa per Nadal, eh, Magalí? Perquè no fem festa pel ramadà?

**Magalí** - I això que dius... d'on surt ara.

**Judit R** - Aquí només es fa el que dieu vosaltres.

**Magalí** - Nosaltres?

**Judit B** - Es verdad.

**Magalí** - No penso entrar en aquesta provocació. Quina barra. Vinga, que aixequi la mà qui s'ho pugui imaginar. Va. Caram. I ara què hem de fer, doncs?

**Judit B** - No ho sé.

**Magalí** - I tu, Afra, què creus que hem de fer?

**Judit R** - Doncs tampoc ho sé.

**Magalí** - Doncs ja tenim deures per la setmana vinent. Penseu-hi bé i feu-me una redacció d'una pàgina on m'expliqueu què farieu i perquè si us trobéssiu en la meva situació, si fóssiu la Magalí. Hem de trobar la manera d'entendre'ns, hem de poder treballar el temari, des del lloc que vulgueu, però l'hem de poder treballar.

**Judit R i Judit B** - Hahahahahahaha!!!

**Judit R** - Sí mira, ahora tenemos que hacerle el trabajo.

**Judit B** - Pues que me paguen.

**Judit R** - Magalí, qué morro tenéis.

*(La Magalí para l'escena i es dirigeix al públic)*

**Magalí** - Hi ha dies que els engegaries a la merda. Ben lluny!

*(Les judits s'aixequen. Caminant entre els espectadors)*

**Judit R** - A ells, a les seves famílies, a les companyes... a tothom.

**Judit B** - També hi ha dies que no saps què fer, ni com agafar el que et ve. Pacència, noies.

**Magalí**

*(Silenci llarg. To públic)*

Què fareu amb la vostra vida.

Què fareu amb la vostra vida!

És que... si no sabeu estar asseguts en una cadira.

Una cadira!

Estar assegut.

Escoltant el professor!

És que si no sabeu fer això no podeu anar enlloc més

Hòstia, és que com us contractarà algú?! Com trobareu una feina?!

Com trobaràs una feina si no pots estar callat!

Ningú et voldrà si no fas les coses com toquen.

No és tant difícil.

Si us plau.

Silenci.

Escoltem.

Aprenem.

Per tenir una vida millor.

*(pausa)*

Que callis, home!

Que callis.

Home.

I escoltis un moment.

**Judit B**

És que no sé... no sé què dir...

No, no ho entenc...

Com pot ser això? Com...

És que...

**Magalí**

De què vols treballar?!

De què voldràs treballar?

Qui creus que et voldrà a tu a treballar?

**Judit B**

Quan dius això...

Ho penses?

És a dir, quan tu verbalitzes aquesta, no sé... idea...

És que no sé...

De veritat, no sé... no sé com...

**Judith R**

A veure... vostè m'entén?

Perquè clar... està aquí, callat i...

Només em mira i jo no sé si m'entén.

El seu fill va participar en els aldarulls que va haver-hi l'altre dia a la sortida. Sí?

És que ja li he repetit.

És que sembla que m'hagi de justificar amb vostè, no sé...

Passa res que sigui una dona?

Jo...

Vostè coneix el seu fill, suposo, no?

No em diu res?

No entenc perquè no em diu res.

Només em mira.

M'està clavant la mirada.

I no entenc perquè em clava la mirada.

Que no m'entén?

Que vol que parli castellà?

Yo le hablo castellano.

No tengo ningún problema.

És que no ho entenc, no ho entenc...

**Magalí**

Que no veus que sou aquí per aprendre.

Per tenir un futur millor.

Que els vostres pares van venir per tenir un futur millor per vosaltres.

Ajudeu-los.

Si us plau.

**Judit B**

No... no ho entenc.

És que no sé com ajudar-te.

És que no sé com puc fer-te veure que a vegades el que dius o fas pot ferir als altres.

A mi, a mi també.

**Judith R**

Pot dir-me alguna cosa?

**Judit B**

És que...

**Judith R**

Fa hores que m'estic justificant, no ho entenc.

És molt clar el que ha passat.

Que no li ha explicat res el seu fill?

Ah! No li ha explicat res?

Ah! Clar!

Com diu?

Però com s'atreveix.

Què vol dir? Sóc professora perquè em dona la gana i no he de donar explicacions a ningú!

## **ESCENA 5. LA MEVA HISTÒRIA**

*(Magalí i Judit Rico seuen. To íntim)*

**Judit B** - Per què la Montse és important per mi? Doncs perquè va ser la primera mestra que em va fer sentir protegida. Ens feia sentir com a casa. És que jo era molt tímida i sempre patia per si seria capaç de fer el que em demanaven. I la Montse va ser la que de cop i volta em va obrir un món i em va dir: tranquil·la, no et jutjaré, no pateixis... era com de cop sentir-te acompanyada, una altra llar. Abans hi anava amb por, a l'escola. Suposo que deu dependre de cada persona. Però aquesta por a l'error, aquesta por me la va fer perdre. La Montse, a més, era molt càlida, molt amorosa i va saber crear vincle amb els alumnes que tenia. Em va ensenyar a no tenir vergonya, a sentir el que sentia o no tenir por a ser jutjada pels altres, gràcies a ella tinc més confiança en mi mateixa. *(Va cap a la seva cadira)* Les altres mestres eren més autoritàries, dictatorials, a P5 en vam tenir una que ens renyava molt quan ens equivocàvem. Li faltava una part del braç esquerra i ens feia por. La Montse era com una altra mare. Ah, puc ser jo, i no passa res. Així és com ens feia sentir. *(Seu)*

**Judit R** - Ho recordo perfectament, un 22 d'octubre de 2014. Em vaig aixecar a les 5 del matí, em va tocar a Figueres, però no sabia on anava. Recordo que estava molt contenta i alhora molt nerviosa. Va ser un dels millors dies de la meua vida. Hi vaig anar en tren. Tenia 2 dubtes: què agafo i què em poso. Dubtes tontos. I bé, vaig agafar una llibreta i el meu estoig, sense ell no soc ningú. Vaig posar-me el jersei rosa de punt el de la sort *(s'aixeca)*, vaig entrar al tren, tot m'anava bé. Estava tan contenta. *(Pausa)* La pujada a l'Institut la vaig fer amb una alegria! Vaig arribar gairebé una hora abans, i el primer que vaig veure va ser un home baixet en una passarel·la que em va dir: -Judit? Sabia que eres tu. Es deia Àngel (el conserge) i jo vaig fer l'associació: és el meu àngel de la guarda. Em va sobtar que tingués tantes fotos a la garita. Les fotos eren de tot el professorat, per recordar les cares penjava les fotos. I jo que no parava de veure nanos i profes, nanos i més nanos, i no m'esperava pas haver de fer classe i bé, em va cridar el director, allà asseguda al despatx del dire i em va preguntar, d'on vens tu, Judit? I jo, què? D'on? De quin IES vens? I jo... bé, de cap, és la primera vegada *(Pausa)*. La cara del dire va ser de terror, jo no sabia on mirar, i em va acabar dient en 30 minuts entraràs, Judit, al 2nE, i va continuar, ho recordaré tota la vida, si aguantés aquesta classe, seràs profe tota la vida. I sense explicar-me res em va entrar a la classe i allà va començar tot. Ara fa vuit anys d'allò.

**Magalí** - Un dia vaig decidir que no faria més el que faig cada dia. Vaig decidir que m'asseuria, em posaria unes ulleres de sol, els auriculars, creuaria braços i cames, miraria el mòbil i esperaria. No faria res. *(Pausa)* Ho vaig fer per veure què passava. Un dia sense

forçar la veu, un dia sense haver de cridar l'atenció a ningú. Un dia on tot passés davant meu com en una pel·lícula, com si m'importés una merda: ja s'ho faran. Ja s'ho faran si no seuen com han de seure, ja s'ho faran si no callen o es tiren boles de paper d'alumini, ja s'ho faran si no saben l'exercici que toca o no han fet els deures. I així va ser com em vaig asseure al lloc d'un alumne i l'alumne es va quedar palplantat al meu costat durant l'estona de la meua 'performance' (*Pausa*). La classe no sabia què passava. Al principi, com que la música que escoltava estava molt alta no sentia el que deien. Però per poder sentir-los la vaig abaixar i pobres no entenien res, sobretot quan després d'uns cinc minuts continuava allà asseguda amb en Dani dret al meu costat sense poder seure. Perquè no fa res? Què hem fet que està així? Esta tía se ha vuelto loca. (*Pausa*) Al cap d'una estona, un profe amb el que m'havia compintxat va entrar a l'aula i em va cridar l'atenció. Magalí, què fas que no fas classe?! Magalí has de treballar, cal que atenguis l'alumnat (*Pausa*). (*S'aixeca*) I em vaig aixecar, vaig somriure al Dani, em vaig posar davant de tota la classe i els vaig demanar com s'havien sentit.

**Judit B** - Sí que ho vas explicar això, Magalí. Això eren els de segon, vull dir... tercer... ai! Els de quart d'aquest any, oi? Ostres com passa el temps.

**Judit R** - Doncs va tot molt ràpid, sí.

**Magalí** - Cada any més joves.

**Judit B** - Apa calla!

**Magalí** - Si, no, ja em diràs si no com va això.

**Judit R** - (*Pausa. Pensativa...*) Com estarem d'aquí a vint anys?

**Magalí** - Jo, malament.

**Judit B i Judit R** - Va, Magalí!

**Magalí** - Retirada, doncs. (*Judit Ballana s'aixeca*)

**Judit B** - (*A la Magalí*) Serem capaces de cuidar els nostres alumnes tot aquest temps?

**Judit R** - Jo crec que hauré canviat de professió. Tal i com està el sistema, aquesta professió se't menja. Hauria de millorar molt la cosa. Hauríem de canviar de feina cada set anys, per això dels cicles, dic.

**Magalí** - Doncs mira, ja em toca!

**Judit B** - Jo no ho sé. Jo em quedo on sóc.

**Magalí** - Jo em vull canviar d'Institut i fer mitja jornada.

**Judit B** – I ens passem la vida cuidant, però a nosaltres qui ens cuida?

**Magalí** - Entra gent amb poca vocació, entra gent que busca un sou digne.

**Judit R** – Que qui cuida els profes?

**Magalí** - Periodistes, per exemple.

**Judit B** - Ens haurem cuidat, Magalí?

**Magalí** – Calla que ara estic tova.

**Judit B** - És clar que ens cuidarem.

**Judit R** – Tòtiles! (*La Magalí li fa un gest a la Judit Rico dient calla*).

**Judit B** – Vinga, Magalí!

**Judit R** - (*S'aixeca*) Ens estem queixant tot el dia. I ja està bé, però hem de ser conscients que fem tot el que podem. Que som bones persones.

**Magalí** - Com?! Quan tornes a casa, com pots mirar-te al mirall i dir que ets una bona persona? Ho dius de veritat?! Les bones persones no valen per res!

**Judit R** - Que borde, joder.

**Judit B** - Noies, no cal que ens posem així.

**Magalí** - Hauríem de poder fer més.

**Judit R** - Però no ens deixen. Tothom decideix per nosaltres.

**Judit B** - Sí, però les classes les fem nosaltres.

**Magalí** - Tot plegat és una merda.

**Judit R** - Nena, que no som pas periodistes de guerra.

**Magalí** - Doncs una mica sí que ho som. Però sense la preparació psicològica que ells tenen per afrontar el que afronten.

**Judit B** - Això nostre no és la guerra.

**Magalí** - No és la guerra que vinguin nens i nenes cada matí sense haver esmorzat? I no ho és que les famílies ens hagin de demanar fraccionar pagaments que per tu i per mi són absurds? Que no ho és el masclisme, el racisme, l'homofòbia, el sexisme i tota la merda que hi ha a les aules, que hi ha al carrer, que hi ha a tot arreu?

**Judit R** - (*Pausa llarga*) Oye Jaimito, ¿qué viene después de Marte? Pues miércoles, señorita!

**Judit B** - (*Riu*) Jaimito, quant és 2 x 2? Empat, senyoreta. I quant és 2 x 1? Una bona oferta!

**Magalí** - (*Riu, finalment*) Que ens hem tornat boges o què?

**Judit R** - Una mica sí. (*Totes riuen. La Judit taral·lareja una cançó, una cançó que associa a un exalumne*) Us en recordeu d'en Reyes? (*Riuen i marxen a ocupar tres posicions diferents darrere del públic*)

## **ESCENA 6. EXALUMNES**

**Judith R**

Ei, Reyes!

Què tal?

Osti que fort! Te'n recordes de mi?

Osti que bo, jo me'n recordo un piló de tu.

Si me'n recordo... si va ser la meva primera substitució.

I tant que me'n recordo de tots vosaltres.

Éreu set a classe, que vaja uns... molt fort!

Saps què em passa, que cada vegada que veig 'La voz' penso... Osti en Reyes!

Ara surt en Reyes.

Ondia... jo fent dictat i tu va i me'l cantes.

(*Canta, rumbeja quelcom que sona a dictat*)

**Judit B**

Olé señorita maestra, qué arte!

**Magalí**

Ei, Sali!

Ei, que gran!

**Judit B**

Nen, què tal? Ostres quan de temps...

Què... va explica...

Que ens veniu a visitar? Molt bé. Ai sí!

Noooo... I tant que me'n recordo, de vosaltres molt, sobretot de tu... feies unes dormides!

No te'n recordes que et posaves allà, així, i nosaltres, els profes, passàvem per allà, fèiem veure que ens entrebancàvem, i tu t'espantaves, de cop saltaves i la classe rient, i evidentment nosaltres també. I tu ben enfadat.

**Judith R**

És que tenies bona veu...

**Magalí**

Sali, com estàs?

Ai que guapa que estàs nenaaaaaa!

Doncs molt bé.

No, ara fa molt temps que no veig ningú.

Infermera? Caram. Em fa molta il·lusió. És que vam riure molt.

**Judit B**

Doncs a l'Institut tot igual

Van passant els anys

Que bé que estudiis mecànica!

**Magalí**

Me'n recordo molt d'aquell Sant Jordi i de la cara d'en Rubén, i tu cantant: 'Sense tu, jo no puc, sense tu, si no hi ets...' i en Rubén que jo encara no entenc com no es pixava de riure...

**Judit R**

Osti, en Reyes...

**Judit B**

M'ha agradat molt veure, de veritat.

**Magalí**

Dóna records als teus pares.

**Judit R**

Quina veu en Reyes!

**Magalí**

I sabeu què va acabar dient-me la Sali? (*Les tres s'agrupen davant de les cadires*) Perdona si això que et diré sona una mica exagerat, però crec que en certa manera em vas salvar la vida. Tu no te'n deus recordar, però en un examen, al final d'aquell examen hi vas escriure: arribaràs lluny. Jo estava feta caldo i aquella frase la porto gravada com si fos un tatuatge. Sàpigues que m'ha ajudat sempre que he tingut una dificultat, me l'he repetit com un mantra, quan el món s'ha posat estrany i les coses s'han complicat t'he tingut present. Quan ningú creia en mi tu ho vas fer i t'ho agraeixo.

**Judit R**

A mi em va passar una mica al contrari. Era la nena maca, la preferida d'alguns profes i tu havies d'estar al cent per cent i havies de fer, d'acabar essent, el que projectaven per tu i així no. Crec que hem d'ajudar a que cadascú descobreixi per si mateixa el camí que pot emprendre i no determinar cap ruta. No som fàbriques de triatge.

**Magalí**

Hi ha canalla molt perduda.

**Judit R**

I si s'equivoquen tenen tot el dret a tornar a començar.

**Judit B**

A mi m'enviaven a fer FP i la meva mare els va dir que no, que ni de conya, que jo havia d'estudiar, que ella era una burra -dèia, pobra- perquè no havia pogut pagar-se la universitat, però que la seva filla hi aniria fos com fos. Sort de ma mare.

## **ESCENA 7. ARA I AQUÍ** (*Seuen*)

**Judit B** - Ara que parlàvem de com es fan grans, de l'alegria que sents quan te'ls trobes, del vincle que en alguns casos perdura... El noi del que us parlava fa una estona, l'Amadou, el que s'adormia a classe i que em va venir a veure per explicar-me que feia mecànica, el passat 5 de maig es va morir. El van apunyalat en una baralla de carrer. Tenia 18 anys.

**Judit R** - Pensant en ell em plantejo si de tant pensar en el futur del nostre alumnat cuidem prou el present que compartim. Sempre patint, tot el dia corrent i pendants de competències i assoliments, formant ciutadans com aquell que cria vedells, l'un rere l'altre.

**Magalí** - Doncs jo penso en ells com a persones felices, com a persones que han d'estar preparades pel món en el que vivim, que és molt cruel.

**Judit B** - Va aprendre a allunyar-se de les baralles i els conflictes. A l'institut ho vam aconseguir. I ell i jo n'estàvem orgullosos. No vam pensar que... Li hauríem d'haver ensenyat encara més a controlar aquella ràbia que a vegades li sortia.

**Judit R** - Però te poses molta responsabilitat a sobre, Judit. Jo no me'n sortiria.

**Judit B** - Treballant a Salt és complicat.

**Magalí** - Vius i veus coses que no et pots imaginar.

**Judit R** - I t'has de construir una barrera.

**Judit B** - I és el problema, allò que construïm a dins, a fora pot ser molt fràgil. A fora... No hi podem fer res.

**Judit R** - I les noies que acabaran l'ESO, que es casaran i quedaran prenyades en quatre dies?

**Magalí** - Els hi hem donat eines, els hi hem donat cultura.

**Judit R** - Donat o imposat?

**Magalí** - On som Judit, a Catalunya o al Senegal?

**Judit R** - Aquests debats que em paralitzen...

**Judit B** - /Jo crec que aquí hem fallat.

**Judit R** - Ens tornem a culpabilitzar.

**Magalí** - Què és més important doncs, els morfemes i lexemes o aprendre a controlar la ira?

**Judit B** - I on posem els esforços? Donem responsabilitat a l'educació, a l'escola com a educadora. Però la societat està tan podrida que no pot ser que només ens n'encarreguem nosaltres. Si la gent al carrer es discuteix per tot plegat, es crispa, els valors que expliquem des de l'escola a la societat no hi són enlloc, ni a la televisió, ni a la política... llavors què fem?

**Magalí** - Jo només sé que si la gent no té les necessitats bàsiques cobertes no podem fer pas res.

**Judit R** - L'altre dia una nena em deia: 'es que te veo muchas horas Judit, más que a mi madre'.

**Magalí** - Això, on són els pares?

**Judit B** - On som tots? Quina societat volem? Som tan tontos?

**Judit R** - No ho sé, noies, la veritat és que no ho sé.

*(Pausa llarga) (S'aixequen)*

**Magalí** - Som la Magalí.

**Judit B** - La Judit.

**Judit R** - I la Judit.

**Judit B** - I això és *La classe mutant*.

**Judit R** - I el fet és que podríem estar aquí hores fent-nos preguntes, compartint penes, però hauríem de començar a plegar veles -tot i que tinc la sensació que això, més que un final, és un principi-.

**Magalí** - Potser teniu fills o filles a l'ESO? Hi ha profes a la sala? Qui sou?

**Judit B** - Ens veiem demà a classe.

**Magalí** - Perquè avui acabarem amb poesia.

**Judit B** - Poesia escrita per un home de teatre. Bertolt Brecht (*Pausa*).

**Judit R** - Als que dubten. (*Cadascuna s'enfila a la seva cadira. To solemne*).

**Magalí** - La nostra causa va malament.

**Judit R** - La foscor augmenta. Les forces disminueixen.

**Judit B** - Ara, després d'haver treballat durant tant de temps, estem pitjor que quan vam començar.

**Magalí** - L'enemic segueix aquí, més fort que mai.

**Judit R** - Sembla que les seves forces han crescut i presenta un aspecte invencible.

**Judit B** - Hem comès errors. No podem negar-ho.

**Magalí** - Cada cop som menys. Les nostres consignes són confuses.

**Judit R** - L'enemic distorsiona moltes de les nostres paraules, fins a fer-les irreconeixibles.

**Judit B** - Tot el que vam dir sembla mentida, molt o poc.

**Judit R** - Amb què podem seguir comptant?

**Magalí** - Som el que ha quedat, marginades del corrent de la vida?

**Judit B** - Marxarem enrere sense que ningú ens compregui?

**Judit R** - Sense comprendre els altres?

**Magalí** - Quin paper hi ha jugat la sort?

**Judit R** - Tu preguntes aquestes coses.

**Magalí** - No esperis cap resposta.

**Judit B** - Excepte la teva. (*Es treuen el personatge*).

**Magalí** - Segur?

**Judit R** - Moltes gràcies. (*Saluden*).

**FINAL**

#### **4.6. Aprendizajes a partir de la conversación con los primeros públicos: reescritura constante, incorporación de nuevas voces y el peligro de las zonas ‘entre’**

Aunque el proceso de escritura de *La clase mutante* se abrió en diferentes momentos a la participación de públicos diversos, se ha apuntado ya que la fecha de su primera lectura pública oficial fue el 22 de diciembre de 2022, en una de las salas de ensayo del Teatre Municipal de Lloret de Mar (ver imagen 16) y ante un público de cuarenta personas. Después de esta acción, el proceso se pausó con el objetivo de poder reportarlo en profundidad en estas páginas y hasta poder retomarlo una vez depositada esta tesis, pues mi intención es, en la medida de lo posible, producirlo para presentarlo durante la temporada 2024-2025. En estos momentos, las cuatro integrantes del grupo estamos interesadas en mover el dispositivo, aunque también involucradas en múltiples proyectos y responsabilidades familiares.

Del encuentro con los públicos que nos han acompañado a lo largo del proceso reflexionaremos alrededor de dos momentos. El primero tiene que ver con entender la pieza como una creación abierta, que muta cuando entabla diálogo con los públicos; segundo, con ser conscientes de la necesidad de contextualizar adecuadamente actividades que, como la nuestra, se escapan de lo que se espera en el circuito teatral convencional.



**Imagen 16.** Fotografía de la lectura dramatizada de *La clase mutante* en un aula de ensayo del Teatre Municipal de Lloret de Mar (diciembre de 2022). Autor Jordi Duran

#### 4.6.1. Una producción mutante

La tradición teatral ortodoxa tiende a fijar, a cerrar los contenidos en un texto, un vestuario, una partitura gestual y emocional, un diseño de luces o un espacio escénico o sonoro. Noche tras noche, todos los significantes que pueden llegar a conformar esta ceremonia se alinean en perfecta conjunción para que la experiencia de los públicos sea más o menos similar. En palabras de la directora Ariane Mnouchkine (2007),

Concibo el teatro como un lugar de encuentro, de comunión, de identidad colectiva. Es el “palacio de las maravillas”, como decía Meyerhold. Allí alimentamos nuestro corazón, nuestro estómago, nuestro cuerpo, todo. Vamos al teatro para tener confianza unos en otros. Incluso cuando vemos una tragedia, la *Oresteia* por ejemplo, el hecho de verla juntos, de ver que los actores se han tomado tanto tiempo para elaborar ese espectáculo, nos va a devolver la confianza en el ser humano. Incluso en el silencio, a través de la piel, nos decimos que nos parecemos. El público se habla aún sin hablarse<sup>63</sup>.

Más allá de esta concepción, según de Ortiz (2016) ‘en muchas prácticas artísticas del siglo que corre, el artista ya no concibe obras cerradas ni abiertas (al modo que define Umberto Eco), sino que él mismo funciona solo como instigador de acciones que pueden ser retomadas por otros actores sociales, en una seriación sin fin.’ (p.54)

Respecto a lo apuntado hasta ahora, *La clase mutante* no solo se está concebida para ser ‘como un lugar de encuentro, de comunión, de identidad colectiva’, sino que desde su ‘otra teatralidad’ reivindica la producción escénica como un material en constante transformación, un cambio que nace al escuchar e integrar la pluralidad de significados que puede desprenderse de su presentación pública, del encuentro dialógico literal y figurado con una audiencia - creadora.

Al confiar en los públicos la responsabilidad de (re) crear e interpretar la obra en función de su bagaje experiencial y cultural, como defendía Eco, en este diálogo puede producirse un intercambio de aprendizajes que modifiquen elementos de la estructura, exhibición, visión o contenidos de la pieza, generando un juego de creación-transformación útil tanto para generar nuevos conocimientos y como para ajustar las posibilidades estéticas de la pieza. No me refiero al diálogo que puede darse a lo largo de un proceso de creación, donde la conversación con agentes externos introduce cambios

---

<sup>63</sup> <https://www.centrocultural.coop/revista/2/el-teatro-es-durante-algunas-horas-una-utopia-entrevista-con-ariane-mnouchkine-en-la> (4 de agosto de 2023)

en la pieza para mejorarla y cerrarla mejor. El dispositivo que presentamos quiere viajar por una senda rizomática que se va tejiendo a medida que los públicos la van ayudando a construir, ajustar, enderezar y, en definitiva, tener sentido y dar sentido.

Respecto a las aperturas públicas, el diálogo nos llevó a recopilar información sobre el tema tratado y también a desestigmatizar alguna de las cuestiones desarrolladas. De esta manera, el espacio de aprendizajes que buscábamos generar se ponía en marcha. A modo de ejemplo, nos detendremos tres conversaciones concretas.

Por una parte, en referencia a la visión del contexto que se da en la pieza y de la experiencia de las docentes en este, un grupo de profesionales escénicos locales apuntó que echaron en falta la presencia de conflictos más extremos y, por tanto, suculentos. Se referían a momentos relacionados con la violencia, delincuencia y la pobreza extrema que se imaginaban se daban a diario en los institutos de la localidad de Salt. Este retorno, y la conversación que desató, nos dio a entender que la investigación y el dispositivo iban en la buena dirección. Por un lado, aquellos comentarios nos permitieron comprobar de primera mano hasta qué punto los prejuicios alrededor de la población migrada en la localidad de Salt eran una realidad. Pero también nos mostraron en qué medida nuestro proyecto podría resultar útil a la hora de desmontar aquella visión, y normalizar la vida de los colectivos que tantas cosas compartimos en las aulas de aquellos centros. ¿Qué imagen se tiene de los IES de Salt y qué imagen proyectamos o qué se creía que debíamos representar? Como replicaron las docentes durante la conversación, el alumnado en aquellos institutos no es ni mejor ni peor que los alumnos del centro de Girona -u otros institutos en los que a lo largo de su vida hubieran podido dar clase-. Se trataba solamente de personas con otros privilegios, generalmente menores. Los problemas reales en aquellas aulas eran la segregación, el clasismo, el sexismo, la homofobia y el racismo; pero no la violencia extrema o la delincuencia juvenil.

En la misma línea, y con el mismo grupo de personas, se nos preguntó por el grado de profundidad de los testimonios presentados. Se nos comentó que la pieza se basaba especialmente en la relación alumnado - profesorado, y nos preguntaba qué sucedería si se fuera un paso más allá a la hora de narrar nuestra experiencia y nos cuestionáramos: ¿Qué pasa realmente cuando estoy sola, cuando me siento sola como persona dentro del colectivo docente? ¿Cuáles eran nuestras frustraciones más profundas? ¿Y las contradicciones más feas? Seguro que lo habíamos pasado mejor y peor de lo que habíamos destapado, nos comentaron. Por nuestra parte, argumentamos que habíamos mostrado hasta dónde podíamos. Que entendíamos el interés y la potencia que podían

tener las situaciones extremas, pero que ni queríamos abrirnos en canal ni creíamos que tocara. Nuestra vida como docentes, y finalmente como personas de a pie, quizás no fuera tan interesante como la que viven los grandes personajes de la literatura universal, pero que aquello que era tan nuestro y honesto se había construido a partir de una mediación, intentando evitar prácticas abusivas, apropiacionistas o pornográficas, y qué también estábamos interesadas y felices de poder compartir ese procedimiento en tanto que posicionamiento personal y político.

Que la realidad presentada no fuera la esperada fue una revelación. El espejo que habíamos construido, colocado ante aquel público especializado, nos demostraba hasta qué punto quedaba lejos de la sociedad la vida en un instituto de secundaria, lo que suponía en la actualidad la atención a la diversidad en la ESO, lo que era un instituto de máxima complejidad y, finalmente, cómo era la vida de los docentes en estos centros. Por un lado, el desconocimiento mencionado se iba a repetir en cada sesión de apertura del trabajo y alentó al equipo a continuar con el proyecto dada la necesidad observada. Por otro lado, también pudimos comprobar que ante público docente la experiencia sería distinta. No solamente reportaría un claro reconocimiento de los hechos, sino las ganas de ampliar la galería de situaciones y personajes presentados, como las familias.

En este sentido, y como ejemplo de cambio / reescritura en la pieza, para la versión de la lectura dramatizada en Lloret de Mar se decidió añadir una viñeta que incorporara la visión de este último colectivo. Fue en este momento en el que se decidió trabajar alrededor de la ‘escena significativa’ comentada anteriormente, en la que la entrevista con un joven estudiante de artes escénicas y su madre aportó a la investigación una dimensión sobre el ‘bullying’ vista desde la perspectiva de las familias.

Por otra parte, también se estuvo especulando sobre la necesidad de incorporar más testimonios, perfiles de docentes que no estaban representados. En todo caso, también convenimos no apartarnos mucho de aquello que no pudiéramos defender en primera persona, que aquella era nuestra aportación, que la apuesta consistía en buscar, a partir de nuestros cuerpos y experiencias, que lo personal se convirtiera en universal.

#### **4.6.2. ‘Show, don’t tell’**

Preguntada por tres consejos a la hora de aplicar la metodología del ‘storytelling’ o arte de contar historias a las estrategias de comunicación, la documentalista y cofundadora y directora general de la revista francesa *Live Magazine* Florence Martin-Kessler (2022) en Lamarre (2022), recomienda centrarse en aquello que solamente

nosotras podamos contar, en evitar ponernos directamente en el centro de esa historia y mostrar los hechos a partir de acciones: ‘Show, don’t tell’, comenta.

Salvando las distancias entre el mundo de la comunicación y las artes, en todas partes se cuentan historias, y como hemos visto en el apartado anterior dependiendo de quién, cómo, dónde, cuándo y por qué nos presentarán el mundo de una manera u otra, con unos u otros objetivos.

En la lógica del ‘Show, don’t tell’, podríamos ubicar gran parte del pensamiento teatral actual. La presentación del yo y de lo real en el territorio escénico, con sus múltiples posibilidades de edición, es compleja y puede comportar problemas de recepción. Poner el yo en el centro de lo escénico se relaciona con la autoficción o el arte obvio. Aunque ni todas las metáforas son capaces de hacernos pensar, ni la cruda literalidad es incapaz de emocionarnos. Hay buenos y malos espectáculos, y la calidad de estos podrá ser juzgada bajo muchas perspectivas, pero poner el yo en el centro y alternar la acción con otras estrategias artísticas puede llegar a generar muy buenos resultados. Aunque se trate de piezas que también podrían leerse desde el prisma de la autoficción, los trabajos de Ada Vilaró con *360 grams* (2019), Carla Rovira en *Màtria* (2017) o *Exit through the gift shop* (2022), y de Pau Vinyals con el *Gegant del Pi* (2021) bien pueden ejemplificar este hecho.

Para entender esta visión, resulta significativo lo que relata Méndez (2019) acerca del Teatro Verbatim y la irrupción de lo real en escena:

Es conveniente aclarar que el Teatro Verbatim, como todo tipo de teatro, permite y exige altas dosis de creatividad para poner encima del escenario cada una de las historias que conforman cada pieza; es decir, conocemos el texto y cómo decirlo, pero desconocemos el resto, todo lo que tiene que ver con la puesta en escena: el movimiento escénico, la acción de la persona protagonista y de sus acompañantes, la iluminación, la música, el espacio (dramático, escénico, lúdico, etc.), la relación de cada texto con el resto de textos o escenas, es decir, la dramaturgia, etc. Por tanto, se deben trabajar todos estos elementos para descubrir cómo se concretan, y para ello habremos de echar mano de esa creatividad de la que hablábamos (p.97).

En nuestro caso, salvando las distancias con los referentes mencionados, después de la lectura de los primeros materiales acumulados acompañadas de público profesional escénico local, ante algunas escenas planteadas se nos recomendó mostrar en vez de

contar. Aquella observación nos tuvo horas conversando acerca de lo trabajado, del tipo de edición que necesitábamos para conseguir la relación con el público que buscábamos, que debía incluir todo lo que hemos expuesto hasta ahora con calidad y rigor artístico también. Lo cierto es que en el momento que nos llegó dicha aportación estábamos todavía en fase de escritura y la propuesta de escenificación de aquel material estaba, como poco, borrosa. Aunque sí que supuso un toque de atención respecto a la edición de materiales que, como el nuestro, pivotan sobre el yo y sus aledaños. En referencia a la manera de ir trabajándolo, como hemos mencionado en otros apartados, ser honestas y mostrar nuestros claroscuros seguro que resulta útil. También el hecho de salpimentar el resultado con ciertas dosis de humor. En referencia a un buen ejemplo a seguir, compartimos un fragmento de la crítica de la periodista teatral Alba Cuenca (2022) a uno de los materiales referenciados, *Exit through the gift shop* (2022), de Carla Rovira:

Y uno esto con el elemento más potente de la pieza (y de la trayectoria de Rovira): la honestidad con la que se presenta. Basada en una historia real, la suya, Rovira enseña sus dudas, sus miedos más intensos y sus contradicciones ("os avisamos que en esta obra habrá jeringuillas, sangre y contenido capacitista", nos alertan al empezar). Todas tenemos nuestros monstruos y Rovira cree que la mejor manera de combatirlos (perdonen que vuelva a los términos bélicos) es mirarlos de frente y compartirlos. A la honestidad no falta su habitual dosis de crítica social: la violencia obstétrica y la legalidad dudosa (como es posible que, en caso de complicación a ese nivel avanzado de embarazo, la persona gestante no tenga ni voz ni voto por decidir un posible aborto?) aparecen a través del humor negro y la provocación<sup>64</sup>.

#### **4.6.3. Ubicar la escena expandida**

Juzgar un material interpretado y coescrito por actrices aficionadas, asimilar la parte de encuesta social y de investigación manifiesta en una pieza escénica, asumir la convivencia de lo representativo y no representativo, así como la guinda que podría suponer el hecho de tener que comprometerse con nuestra voluntad de coaprendizaje, no era tarea fácil. Durante las primeras lecturas de la pieza entrevistamos que aquello en lo que estábamos trabajando, y en tanto que escena expandida, podría cortocircuitar no solo la

---

<sup>64</sup> Traducción propia. <https://recomana.cat/obres/exit-through-the-gift-shop/critica/desaprendre-l-exit>

mirada de ciertas divisiones académicas, sino también la de algunos ámbitos y profesionales de la creación escénica.

Pensando en el futuro de la pieza, así como en el de materiales de formato similar, su posible presentación en público nos hizo reflexionar en el dónde y el cómo. Tendríamos que pensar muy bien dónde podría encajar en caso de querer / poderla girar, y también cómo comunicarla. Este ejercicio de especulación se presenta también como una breve panorámica al mercado escénico catalán y al lugar que ocupa en esta escena expandida.

Entre la naturaleza de la performance y las características rígidas de la representación moderna para el teatro puede haber una distancia abismal. Como todo, lo que no es fácilmente nombrable, catalogable o reproducible, las experiencias que se sitúan entre estos dos polos, más o menos alejadas de la centralidad, autonomía preeminente y libertad de acción de los cuerpos, y los mecanismos de representación y de ejercicio de poder de la puesta en escena ortodoxa (Ortiz 2016) suelen generar problemas.

En este sentido, la reacción de algunas de las invitadas vinculadas a las profesiones teatrales, evidenció lo que Ortiz menciona en referencia al teatro mexicano actual y que puede aplicarse perfectamente a la escena catalana:

Un ejemplo constante en nuestro teatro es la imposibilidad de poder dialogar acerca de nada que no se parezca a la puesta en escena costumbrista. He visto durante todo lo que va del siglo cómo ante cualquier manifestación de escena expandida, los críticos, los pedagogos, los artistas y quienes se mueven en el curso de las legitimaciones teatrales, cierran cualquier discusión con un: "¡pero eso no es teatro! (p.13).

Quizás algún lector o lectora pensará que esta comparación es exagerada, pero más allá de la programación específica de esta 'otra escena' en espacios puntuales consagrados a lo contemporáneo (Festival TNT, Festival Salmon, Antic Teatre, Konvent, Festival Escena Poblenou, el ciclo Paranormals (Teatre Municipal de Girona) o Berdache Festival, entre otros) y propuestas puntuales en grandes ferias o festivales (Fira Mediterrània de Manresa, FiraTàrrega, GREC o Sismògraf, entre otros) los teatros de las ciudades pequeñas o grandes de Cataluña siguen apostando, en su mayoría, por esa escena de corte costumbrista que menciona Ortiz. Habiéndolo comprobado a lo largo de mis años de experiencia, habituado a la gestión de las escenas de 'lo otro', -primero en FiraTàrrega como director artístico entre los años 2003 y 2018, y después desde el Festival Z a partir

del año 2021 como director ejecutivo- proyectos como el nuestro tienen todavía pocas posibilidades en los circuitos de exhibición convencionales.

A partir de su experiencia en la organización de eventos culturales relacionados con la promoción y la visibilización de jóvenes creadoras y materiales escénicos de difícil catalogación, Sánchez (2003) se pregunta cómo pueden repensarse los espacios públicos y culturales para que puedan atender y dar el contexto adecuado a la multitud de prácticas artísticas contemporáneas especialmente ubicadas en zonas fronterizas y de disposición arriesgada desde el punto de vista creativo. Pero también cuestiona el papel de la universidad en esta realidad, que según él ‘se ha limitado a mantener programas historicistas (que se limitan a enmarcar productos culturales reconocidos) o a ofrecer servicios de ocio cultural a sus estudiantes (talleres de teatro, música, etc...)’ y ha ‘renunciado en muchos casos a cumplir en el ámbito cultural una labor paralela a la que desarrolla en el ámbito técnico y científico por medio de la investigación’ (p.62).

Esta visión podría corresponderse con las dinámicas de las grandes casas de las artes escénicas públicas o privadas de Barcelona (del TNC y el Teatre Lliure al Mercat de les Flors o la Sala Beckett, pasando por los teatros de los grupos Focus o Balañá). Con solo revisar la programación de estos espacios, disponible en sus respectivas páginas web<sup>65</sup>, uno se da cuenta rápidamente de que se trata de proyectos que apuestan por la hegemonía de la representación moderna, que los universos que generan - y cómo los generan- en sus cajas negras siguen estando consagrados a la construcción de mundos paralelos a la realidad que plantea Ortiz (2016).

La representación del mundo en el drama moderno no deja de ser un espacio controlado que ejerce control, una plataforma de autoafirmación de los mecanismos que lo articulan y de las instituciones y el pensamiento capitalista que lo regulan. De esta manera, y en relación a la otredad no representada que hemos venido mencionando, más allá de las formas híbridas o relacionadas con las teatralidades expandidas, los cuerpos no normativos y los contenidos excluidos de la agenda mediática-política-pública también acostumbran a brillar por su ausencia. Ante las producciones escénicas actuales -y podríamos decir culturales en general- deberíamos preguntarnos hasta qué punto representan el paisaje social del que formamos parte y en qué medida nos afecta la imagen que proyectan. Lo veíamos en el capítulo tercero cuando hacíamos referencia a Hay y London-Smith (2018) y a la atención a diversidad en los estudios de interpretación

---

<sup>65</sup> <https://www.tnc.cat>, <https://teatrelliure.com>, <https://mercatflors.cat>, <https://www.salabeckett.cat>, <https://www.focus.cat> y <https://www.balanaenviu.com>

escénica y lo vuelvo a mencionar ahora. Y es que como también he dicho antes en estas páginas, como miembro de una familia homoparental e interracial, continuo contando maricas y negros en las carteleras y sigo sin tener mucha suerte. Y cuando los encuentro, acostumbra a ser en los márgenes de las programaciones teatrales... ¿Cuándo dejaremos de formar parte de ciclos o secciones especiales y seremos *mainstream*? ¿Cuándo podremos ver piezas como *La sort* (2022)<sup>66</sup>, de la compañía valenciana Pérez&Disla, que pudo verse el año pasado en la Sala Beckett de Barcelona<sup>67</sup>, programadas en los circuitos municipales de todo el país? En este sentido, *La sort* (2022) es una pieza en la que los miembros de la compañía llevan a escena su experiencia como padres adoptivos, donde comparten desde una perspectiva positiva una vivencia que abre la puerta a temas como la diversidad y su representación, la noción de familia o las cuestiones raciales.

Dicho todo esto, y dada la naturaleza fronteriza de nuestro dispositivo, y de otros que hayan seguido o puedan seguir la estela sobre la que hemos navegado, a día de hoy su exhibición debería orientarse también a espacios fronterizos. De tener que iniciar conversaciones, el Festival TNT (Terrassa), FiraTàrrega, el Festival Escena Poblenou (Barcelona) o la Mostra d'Igualada son espacios que podrían estar abiertos a programar *La clase mutante*. Primero porque su línea artística acostumbra a incorporar materiales que se escapan de lo catalogable; segundo porque como primera parada estratégica pueden reportar a la pieza mucha más difusión que otras programaciones, pues las cuatro acogen profesionales (compradoras, vendedoras, comunicadoras, técnicas de la administración pública, etc...); y, por último, porque pueden contribuir a una contextualización adecuada que ayude a otros agentes a entender las posibilidades de nuestro material. La mostra d'Igualada, además, al estar especializada en artes escénicas para niños, niñas y jóvenes, puede resultar un lugar idóneo para presentarla a partir de una colaboración especial con un IES local.

Por otra parte, no debemos subestimar en tanto que espacios de exhibición las posibilidades de los centros educativos, los espacios dedicados a la formación en el ámbito de las pedagogías y, en definitiva, los contextos relacionados con la reflexión alrededor de la educación (programas de posgrado, máster o doctorado, congresos abiertos a la actividad escénica, etc...). Por un lado, se trata de espacios cuya comunidad

---

<sup>66</sup> [https://perezdisla.com/esp/trabajos/la\\_suerte.html](https://perezdisla.com/esp/trabajos/la_suerte.html)

<sup>67</sup> Esta pieza se incluyó en el ciclo organizado por la Sala Beckett y la Universitat Oberta de Catalunya 'La familia (o la familia?) Desbordando el concepto y sus derivadas', una propuesta para reflexionar sobre el concepto de familia desde diferentes perspectivas.

puede sentirse fácilmente interpelada por nuestra investigación. Por otra parte, el hecho de presentar *La clase mutante* en uno de estos espacios (de la mano de una programación cultural externa o no) le conferiría a la pieza las posibilidades de conectar con (o replantearse) las resonancias, particularidades y significados culturales o políticos de un espacio que tiene la creación ‘site-generic’, producciones concebidas para espacios reales de naturaleza similar (Wilkie, 2002a en Pearson, 2010) como podrían ser hospitales, cuarteles militares, puertos o, en nuestro caso, institutos.

De esta manera, y en la línea de la definición de Pavis (1998) del teatro en función de espacios reales, escenificar ‘un texto, clásico o moderno, en este lugar hallado le confiere una nueva luz, una fuerza insospechada e instala al público en otra relación frente al texto, al lugar y al propósito’ (p.453). Ofrecer la posibilidad de abrir las aulas de secundaria al público generalista, llenar un aula solamente de docentes, mostrar la pieza en la sala de profesores únicamente ante alumnos de secundaria, entre otras tantas combinaciones posibles, podría abrir la pieza a convertirse en lo que Pearson (2010) apela cuando cita de Harvie (2005), un vehículo para recordar y formar una comunidad por al menos dos razones. En primer lugar, su ubicación puede funcionar como un potente disparador mnemotécnico, ayudando a evocar tiempos pasados específicos relacionados con el lugar del momento de la actuación y facilitando la negociación entre los significados de esos tiempos. En segundo lugar, es eficaz para recordar y constituir identidades que están significativamente determinadas por su materialidad y espacialidad, identidades que tienen que ver, por ejemplo, con la clase, la ocupación y el género.

Por último, y más allá de las posibilidades que ofrecen los espacios reales o las programaciones académicas y / o culturales abiertas a las ‘otras escenas’, también resultaría aconsejable acompañar la presentación de materiales en la línea de *La clase mutante* de una estrategia de comunicación previa que ubique el dispositivo (programas de mano, páginas web, *posts* en redes sociales, rueda de prensa, etc...), que contextualice el formato y las dinámicas que propone y no frustre las expectativas de los espectadores y las espectadoras enmarcándolo en la zona híbrida en la que se sitúa, preparando a los públicos para su recepción activa.

#### 4.7. Propuesta de actividad ANTI-post-función



*Imagen 17.* Fotografía de la post-función de la lectura dramatizada de *La clase mutante* en un aula de ensayo del Teatro Municipal de Lloret de Mar (diciembre de 2022). Autor Jordi Duran

Pensar en el diseño de producción de *La clase mutante* en tanto que pieza teatral de divulgación científico - artística me obliga a pensar también en la manera que he venido defendiendo de encontrarnos con los públicos, en generar un diálogo consciente y real que forme parte del mismo encuentro escénico.

Gracias a las charlas mantenidas durante la fase de apertura del proceso de escritura y lectura dramatizada, reparé también en la necesidad de encontrar un mecanismo que ordenara este diálogo, este espacio post-función que se desarrollaría una vez finalizada la escenificación del texto transcrito en el punto 4.5. Por este motivo considero importante convertir este espacio de intercambio en una herramienta analítica funcional (donde producir datos que podrían expandir la investigación o interferir en la reescritura del mismo texto dramático) y también en una experiencia estética. Para determinar un tipo u otro de debate (y objetivos) post-función, los coloquios con los públicos tienen que contar con una liturgia específica: apostar por un tipo de moderación y rol de las espectadoras, tener en cuenta una pauta textual (por si hay reflexiones iniciales, se presenta a las participantes o se introducen las preguntas), una iluminación, un ritmo, un espacio escénico, una duración específica, etcétera.

En este apartado proyecto una idea, una propuesta elaborada una vez finalizados los encuentros con el colectivo y de manera individual. Representa una estrategia posible para culminar la eventual escenificación de la pieza que ponemos a disposición de los lectores y lectoras en tanto que espacio de creación - investigación posible.

Como hemos venido apuntando, *La clase mutante* es un dispositivo híbrido que busca aunar creación e investigación artística y se centra en la reflexión alrededor de la práctica docente y la atención a la diversidad en la ESO. Está pensado como una exploración rizomática.

De esta manera, de producirse la pieza, cada función iniciaría un diálogo con un grupo diferente de personas (llamémosle público, pero también activo artístico). A partir de estas conversaciones, el equipo se abriría a redibujar la pieza, incorporando nuevas miradas, generando nuevos aprendizajes que nuevamente serán compartidos. Así, cada función representaría un episodio en una serie infinita de producciones.

Cornago (2013), refiriéndose a la entrada que la escena expandida puede darle a los espectadores y las espectadoras en tanto que coparticipantes del hecho teatral, comenta que más allá de lo que se puede hacer desde el espacio de actuación ‘para’ o ‘con’ el público, se puede hacer ‘en’ público rebasando los límites entre unas y otras, asumiendo que pertenecemos un espacio vivo en el que nos relacionamos formando parte de un mismo acontecimiento de manera multidireccional.

La post-función de *La clase mutante* que propongo se proyecta en sintonía con este planteamiento. Lejos de presentarse como una actividad post-función convencional (charla, debate, conferencia, entrevista, etc...) tiene un enfoque performativo y representa una extensión de la pieza, un segundo acto o parte. Esta sección tiene como objetivo específico ahondar en o poner en duda de la mano de la audiencia lo expuesto en la parte teatral, ‘en público’, así como recopilar información que cuestione, subraye o aumente las acepciones de lo dicho y lo que puede estar por decir. Aunque, ante todo, este momento sirve también para borrar barreras entre unas y otras, terminar de derrumbar las paredes que han podido quedar en pie durante el decurso de la pieza.

Por otra parte, cuando hablo de redibujar, incorporar nuevas miradas, ahondar en o poner en duda lo expuesto, no estoy ofreciendo nuestro trabajo a la audiencia como una obra en progreso para su revisión o cuestionamiento creativo. No se pretende mejorar nuestra labor en tanto que artistas como podrían perseguir métodos como el de Lerman (2020), en los que un/a facilitador/a guía a los creativos y a las personas invitadas a proporcionar devoluciones en el contexto de un trabajo ‘en proceso’. Mi propósito, como

apuntaba anteriormente, tiene que ver con despertarnos juntas en la platea, generando un encuentro que aporte aprendizajes compartidos más allá de los roles de cada cual, aprendizajes que serán susceptibles de ser catalogados y asimilados por parte de nuestro equipo en futuras presentaciones de la pieza. Para finalizar, dicho encuentro debería seguir la pauta marcada durante los ensayos, donde el proceso de creación-investigación escénica se sustentó sobre los cimientos de un espacio de cuidados bien delimitado. En consecuencia, este tercio post-función, y por muy breve que pudiera resultar, debería diseñarse también como un espacio de cuidados donde el público se sintiera bienvenido y seguro, cómodo para participar en la actividad que se le está ofreciendo.

Por otra parte, también creemos que este espacio tiene que ser adaptable a la naturaleza de cada contexto de exhibición. No es lo mismo dirigirse a un aforo de 100 personas en una sala de teatro independiente de Girona, que participar en una sesión de claustro en un IES ante 50 personas, o presentar la pieza ante 300 personas en el contexto de unas conferencias sobre innovación pedagógica en el CCCB de Barcelona abiertas a todo tipo de públicos.

Recogiendo pues todo lo apuntado hasta el momento, la propuesta consiste en elaborar una ANTI-Post-función. Revisando las páginas web de festivales o programaciones escénicas anuales (como Temporada Alta (Girona) a través de su programa Artèria, la Sala Beckett (Barcelona) o en Centro Dramático Nacional (Madrid), entre otros) y a partir de la propia experiencia, tanto como espectador como artista en este tipo de intercambios, se puede comprobar que, comúnmente, las post-funciones son iniciativas que se dirigen a los públicos para que puedan conocer más sobre los temas y formas desplegados en la representación, sobre el equipo y acerca de la naturaleza de su trabajo. Se inician una vez se ha bajado el telón, normalmente cuando las personas que no están interesadas en la actividad han podido abandonar la sala. Acostumbran a ser atendidas por algún miembro del equipo creativo (directora de escena, dramaturga, escenógrafo...) y del elenco de intérpretes, moderadas un profesional externo que suele formular preguntas a los artistas (perfiles que permiten al teatro abrir su proyecto críticos, académicas, estudiantes de artes escénicas, etc...), y pueden incorporar alguna experta en el tema del espectáculo (si la obra trata de la enfermedad mental, un psiquiatra o un psicólogo, etc...).

De esta manera, la ANTI-Post-función que cerraría *La clase mutante* funcionaría también como un coloquio-debate, pero con otras normas. Para empezar, se daría dentro del contexto de la función, no se trata de una actividad aparte. Los cuatro miembros del

equipo, más allá de la naturaleza de cada espacio de representación, levantaríamos del suelo la cinta de papel que habría separado el espacio en dos zonas hasta entonces (tal y cómo se indica en el texto dramático) y nos quedaríamos entre las espectadoras. Abandonaríamos el personaje o los personajes y roles transitados hasta el momento para asegurar, a partir de nuestra disposición como mediadoras / profesoras / personas, un tono cercano y ocurrente capaz de generar un diálogo honesto y seguro. Antes de empezar la actividad, se explicarían las reglas del juego y se delimitaría un tiempo de 20 minutos que centrara tanto el cuestionario, como la participación de la audiencia, por lo que se pondría en marcha la cuenta atrás de un cronómetro. También se daría opción a las personas que no quisieran participar de la actividad a abandonar la sala. Llegadas a este punto, seríamos nosotras las que interpelaríamos al público directamente, oscilando entre el rol de mediadoras y de espectadoras, formulando preguntas alrededor de lo expuesto hasta el momento. Así, el público ocuparía en nuestra ANTI-post-función el papel que en una post-función convencional representaría el equipo creativo y/o los expertos en la materia discutida.

Respecto a las preguntas que se formularía, estas se organizarían en tres grupos. Las del primer conjunto tendrían la función de rompehielo y de asentamiento de la dinámica, las segundas entrarían en materia de manera general y las terceras serían de corte más personal o bien responderían a la predisposición de los espectadores a compartir sus experiencias vitales. Por otra parte, este grupo de preguntas funcionaría como un punto de partida, una mochila de recursos o pauta para una actividad de corte performativo para el equipo, pero nunca como un material de naturaleza y usos cerrados. La gestión de este recurso estará siempre bajo la responsabilidad de cada intérprete. A continuación, en la Tabla 3, se detalla una relación de preguntas posibles:

**Tabla 3. Relación de preguntas para la actividad ANTI-Post-función de *La clase Mutante***

GRUPO 1
1. ¿Te gustaría que fuera la profe de tus hijos?
2. ¿Tienes buen recuerdo de tu paso por el instituto?
3. ¿Qué tal estudiante eras en el instituto?
4. ¿Cómo tendrían que ser los profes ideales?
5. ¿Existen los alumnos ideales?
6. ¿Cuán lejos te quedan las escenas que acabas de ver?

## GRUPO 2

7. ¿Qué asignatura añadirías al currículum académico de la ESO?
8. ¿Debemos ser diversas para poder atender la diversidad?
9. ¿Cuántas personas negras conoces? ¿Y musulmanas?
10. ¿Por qué crees que somos tres mujeres en escena y no tres hombres?
11. ¿Hay institutos segregados en la localidad en la que vives?
12. ¿Por qué les llamamos ‘institutos de máxima complejidad’ cuando en realidad son institutos segregados?
13. ¿Por qué lo llamamos ‘atención a la diversidad’ cuando generalmente queremos decir ‘atención a la segregación’?
14. ¿Crees que estoy preparada para gestionar un caso de bullying?
15. ¿Qué debería hacer si estoy quemada laboralmente?
16. ¿Te has preguntado alguna vez por el tipo de profesorado que tuvieron los diputados fascistas del parlamento?

## GRUPO 3

17. ¿Creeis que sois capaces de afrontar preguntas incómodas?
18. ¿Te ves con ganas de educar a los hijos de los otros?
19. ¿Crees que el comportamiento de tus hijos en la escuela es un reflejo de tu comportamiento?
20. ¿Qué consecuencias puede tener la ideología de los pedagogos en el camino de una ciudadanía plena y libre? ¿Y el de las familias?
21. ¿Crees que el alumnado del que hemos estado hablando hace un rato va a poder superar los techos de cristal con los que se encuentre?
22. ¿Crees que la educación pública y laica puede sacar a la población de la pobreza material y simbólica?
23. ¿Te ves con posibilidades de romper el engranaje educativo que reproduce y perpetúa el sistema capitalista?

Elaboración propia. Relación de preguntas para la actividad ANTI-Post-función de *La clase mutante*.

Septiembre de 2023

Pasados los veinte minutos, si la conversación da de sí, se invitaría al público a tomar la palabra y a formular sus propias preguntas, tanto al equipo artístico como al resto de la audiencia. Y, como broche de oro, se compartiría una relatoría express elaborada a lo largo de toda la ANTI-post-función que cerraría la totalidad de la experiencia. Idealmente, esta relatoría la llevaría a cabo un/a invitado/ada propuesto o bien por el centro con el que se trabaje o bien por el colectivo. En caso de no ser posible, la asumiría

en primera persona. A continuación este cuadro resumiría la actividad (ideal) en su conjunto:

**Tabla 4. Resumen de la actividad ANTI-Post-función de *La clase Mutante***

QUÉ	QUIÉN	DURACIÓN (APROXIMADA)
<i>Escenificación texto dramático</i>	Judit B Magalí Judit R	50'
<i>ANTI-Post-función</i> Explicación funcionamiento del diálogo	Judit B Magalí Judit R Jordi	3'
<i>ANTI-Post-función</i> Espacio para que la audiencia que no quiera participar se marche	Audiencia	3'
<i>ANTI-Post-función</i> Preguntas al público	Judit B Magalí Judit R Jordi Audiencia	20'
<i>ANTI-Post-función</i> Ronda final de preguntas	Judit B Magalí Judit R Jordi Audiencia	10'
<i>ANTI-Post-función</i> Lectura texto relatoría	Jordi o invitado/a local propuesto por la compañía o el teatro	3'

Elaboración propia. Resumen de la actividad ANTI-Post-función de *La clase mutante*. Septiembre de 2023



## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. Una investigación entre dos creaciones escénicas

Después de presentar el proceso de creación - investigación de *La clase mutante* (2022) así como el mismo texto dramático, de especular sobre las posibilidades de su difusión y de proponer una actividad post-función futura pensada para estructurar y optimizar el potencial de nuestro dispositivo de investigación y divulgación científico-artística, llegamos al final de este recorrido.

Esta tesis parte del testimonio / experiencia personal del sujeto investigador en tanto que exalumno, padre, marica o activista y también como trabajador cultural y docente universitario en el Grado de Artes Escénicas de la Escuela Universitaria ERAM - Universitat de Girona. Aunque a medida que avanza el estudio se abre a la participación del profesorado y el alumnado que se va cruzando en su camino, generando una trama orientada a la búsqueda de conocimiento. Además, se sitúa entre dos producciones teatrales: *We Fear* y *La clase mutante*. La primera es una producción creada junto a Eva Marichalar-Freixa (pedagoga cultural, maestra y artista) estrenada en el Festival Escena Poblenou el año 2018 y la segunda un texto dramático concebido junto a J. Ballana, M. Nadal (profesoras de Lengua Catalana y Literatura, y Artes Escénicas y Danza en la ESO) y J. Rico (docente de Lengua Española y Literatura, y Artes Escénicas y Danza en la ESO) presentado como lectura dramatizada el día 22 de diciembre de 2022.

La primera pieza, que incluía la carta a una profesora de secundaria que mencionaba en la introducción, abrió la puerta a una pregunta clave: ¿de qué manera podía el ejercicio teatral mejorar la experiencia personal y educativa de los jóvenes LGTBIQ+ en las aulas de secundaria? Aunque al toparme con la realidad y contextualizar la pregunta en el entorno social donde se llevó a cabo el trabajo de campo, tuve que cuestionarme tanto el enfoque teórico como muchas de las ideas preconcebidas con las que partía. De esta manera, la pregunta inicial se fue dividiendo poco a poco en nuevos interrogantes que, a su vez, fueron interviniendo en la estructura y las metodologías de este trabajo. Entre los factores que provocaron los desplazamientos que organizan la tesis, habría que destacar el hecho de que el proyecto piloto se llevara a cabo en un instituto de máxima complejidad, que a lo largo de los dos años en el centro comprobara hasta qué punto las condiciones en las que el profesorado llevaba a cabo su labor eran determinantes en la educación de los jóvenes y, por último, que la parte final de la investigación se centrara en la comunidad docente a partir de un proyecto de investigación - creación.

Así pues, aquella primera pregunta me llevó a atender a los movimientos que tienen lugar cuando la práctica escénica entra a formar parte de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO; a querer saber más sobre la capacidad de generar conocimiento de la investigación basada en las artes; a identificar y visibilizar voces y recursos con los que poder relacionarme, contribuyendo al fomento de contenidos académicos y dinámicas pedagógicas que lucharan por desarticular los múltiples grados de opresión a los que se enfrenta el alumnado de un instituto segregado y por poner en evidencia a un sistema incapaz de asegurar una escuela diversa y heterogénea a todos los niveles; y a estudiar cómo podía relacionarme con todas las personas con las que he podido colaborar a lo largo de la investigación a partir de nuestras diferencias, capacidades creativas y saberes, delimitando un marco colaborativo que velara por el derecho a la autoría y a la intimidad (aunque, como fruto de una estrategia de reconocimiento a la contribución y a la valentía de todas, se haya optado por revelar de mutuo acuerdo el nombre del centro educativo donde se llevó a cabo el trabajo de campo y el nombre e imagen de las docentes participantes).

A todo esto, la segunda obra se ofrece como una propuesta de solución a una última pregunta: ¿En qué medida podía generar prototipos y productos artísticos que ayudaran a la divulgación científica y también popular del conocimiento desplegado a lo largo de la investigación? Aunque resulta imprescindible destacar que esta pregunta nace también de la voluntad y en el contexto de querer cuidarme y cuidar y atender a mis compañeras educadoras, y de la necesidad de pensar y repensar nuestra práctica docente desde un lugar sosegado. De esta manera, *La clase mutante* (2022) se presenta como un brazo performativo en esta investigación basada en las artes que, sin resolver las preguntas planteadas, abre nuevas cuestiones relacionadas con los hallazgos llevados a cabo estos últimos años y se ofrece como punto de partida para una escenificación o escenificaciones posteriores alrededor de todo lo producido.

En consecuencia, el recorrido de *We Fear* (2018) a *La clase mutante* (2022) representa un puente - investigación que a nivel conceptual, teórico, epistemológico y metodológico parte de la investigación basada en las artes, aunque desde la perspectiva específica de las artes escénicas. Y por lo que hace referencia a este procedimiento, a partir de la categorización de Melendres (2007), se puede decir que esta tesis de investigación basada en el teatro cubre cuatro áreas. Por un lado, traslada la práctica escénica a contextos no necesariamente teatrales, como la educación. Este recorrido me ha llevado de vuelta al instituto, donde gracias a la Asociación ConArte Internacional y

su programa 'Planters' he podido desarrollar un piloto en un IES de máxima complejidad en la localidad de Salt. Durante tres años de trabajo de campo, y a través de diferentes producciones artísticas, el objeto de estudio han sido los movimientos generados por la práctica teatral cuando entra a formar parte de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO. Entre los objetivos fijados, comprobar la capacidad del ejercicio escénico y performático para fomentar el espíritu crítico y generar espacios seguros, donde alumnado y profesorado puedan descubrir quién son, ser cómo son y saber que lo que se es, está bien. Aunque también saber más sobre la investigación basada en las artes, experimentar con su capacidad de generar conocimiento académico y de dialogar con otras metodologías.

En este sentido, la segunda línea de investigación que cubre esta tesis tiene que ver con el hecho de que se abre a la conversación con otros saberes, como la a/r/tografía desde lo performativo, la pedagogía crítica, la educación por la justicia social, las teorías *queer* y la interseccionalidad, en un encuentro metodológico que conecta con el posicionamiento post-cualitativo, con el hecho de hacer consciente el lugar de enunciación, el saber situado y el hecho de formar parte del contexto de investigación. Este proceso me ha ayudado a entender la importancia que tiene saber quién y cómo soy, desde dónde indago, cómo y por qué, y qué afectaciones puede tener todo ello sobre el hecho de generar conocimiento, ejercer la docencia o crear. Pero también a estar abierto a la complejidad, a los cambios, a las sorpresas que el trabajo de campo me ha deparado y a aceptar e integrar los aprendizajes generados, así como las mutaciones originadas en el ADN de la exploración (y sus posibilidades) reflejadas en los capítulos 2, 3 y 4.

Como tercera línea de investigación, se trata de un trabajo 'entendido a la vez como herramienta y como proceso de creación' caracterizado por el hecho de que 'las acciones creadoras no son sólo el objeto de la investigación, sino el propio medio de estudio, y por el hecho de que, a menudo, el investigador se investiga a sí mismo' (Melendres, 2008, p.92). De esta manera, esta tesis da cuenta de múltiples producciones y procesos de creación. Por un lado, partiendo de un cuestionamiento del currículum desde una mirada interseccional (Bilge y Hill, 2016), a través del trabajo de intercambio de referentes musicales y la escritura de una canción donde los saberes del alumnado y el profesorado se mezclaron, se pudo dar cuenta de cómo el vínculo entre alumnado y profesorado mejoraba, así como poner las bases de un marco relacional de coproducción orgánico e igualitario (Morales, 2020). Por otro lado, la mirada de Augustowsky (2003), que subraya la importancia de la relación entre la enseñanza y el espacio físico en el que

se da, así como las posibilidades artístico-educativas del marco arquitectónico de las escuelas, contribuyó a diseñar la organización de un *Tour turístico* para alienígenas que nos llevaría a la elaboración de una lista de propuestas de mejora del centro, a repensar, en definitiva, el instituto tanto a nivel espacial como de proyecto educativo. Además, a partir de Dewhurst (2018) establecí las bases un diálogo creativo con el alumnado, intentando conectar y responder a las necesidades de los chicos y chicas durante el primer confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19, procurando adaptarme a las muchas maneras de vivir aquel momento y profundizar en el vínculo a partir de la creación de videocreaciones - tutoriales donde se invitaba a los y las jóvenes a intercambiar producciones audiovisuales inspiradas en disciplinas o técnicas teatrales. Para finalizar, a la hora de concebir las dos producciones del segundo año de ‘Planter’, las teorías de Freire (2022) en *La pedagogía de la esperanza* y las de Levine (2013) sobre la improvisación resultaron esenciales. Las primeras, para entender que educadoras y educandos teníamos que implicarnos conjuntamente en la lectura crítica de la realidad. Las segundas, para comprobar que la ocasión escondía posibilidades creativas tanto a nivel metodológico como artístico. Así pues, con la creación de una radionovela inspirada en la versión de teatro radiofónico de Orson Welles y The Mercury Theatre de *La guerra de los mundos* (1898), de H. G. Wells, pudimos analizar críticamente la realidad y el papel que tienen en su construcción los medios de comunicación, una acción que nos permitió tratar la desinformación generada alrededor de la crisis de la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Y con la escritura de cinco obras breves inspiradas en la leyenda de Sant Jordi se pudo revisar críticamente la visión y lo que implica la transmisión del patrimonio cultural popular local desde perspectivas interseccionales e intraculturales, trabajando con el alumnado a partir de sus diferencias en favor de la igualdad, la atención a la diversidad en la ESO y el reconocimiento de la identidad cultural como algo mutante más allá de narrativas históricas, abrazando condiciones y creencias que tienen que ver con la etnia, el género, la clase, la orientación sexual o la relación con lo trascendente (Hay y Landon-Smith, 2018).

Como cuarto y último ámbito de exploración, esta tesis también se presenta como un dispositivo escénico / performativo que no solo describe y analiza realidades, sino que las crea junto a nuevas representaciones, contextos y experiencias. Más allá de realizar un estado de la cuestión sobre experiencias escénicas relacionadas con la educación y de reivindicar el potencial de los enfoques performativos en los trabajos académicos (Gergen y Gergen, 2012), también tiene una parte de producción teatral en ella misma,

concretamente en forma de texto dramático, un material que se proyecta como dispositivo escénico de investigación y divulgación científico-artística.

De esta manera, tanto el proceso de investigación - creación de un material escénico como el resultado en sí se presentan como una oportunidad de producción, estudio y difusión de datos (Lea y Bellibeau, 2022) alrededor la experiencia de cuatro docentes y del potencial de la práctica escénica para revertir la presión y afrontar la complejidad que supone trabajar en un instituto segregado.

Por lo que hace referencia a la fase de desarrollo creativo, se han planteado y puesto a prueba protocolos éticos que intentaban aunar las necesidades de los enfoques académicos y creativos de autores como Buendía y Berrocal (2001), colectivos como Zuloark (2017), directores - investigadores - actores- maestros como Norris (2018) o creadores escénicos como Ases (2019) que, vistos en perspectiva, resuenan todos en las palabras de Calvo (2020) al referirse a la ética de la reciprocidad. Me refiero al hecho de entender el marco colaborativo como un espacio en el que solo sean aceptables los principios, las reglas -y las consecuencias de estas- aprobadas por todas las participantes, en el que los intereses de los miembros del colectivo deben ser respetados por igual y estar abiertos a revisión, en el que todas las afectadas deban poder participar en el proceso de investigación-creación en igualdad de condiciones, disponiendo de la misma información o espacio y tiempo para expresarse en las conversaciones donde se discuta tanto la naturaleza de la colaboración, sus objetivos o resultados.

Más allá de especular acerca del establecimiento de las bases de una cooperación artístico-académica, esta última línea de investigación también presenta una batería de procedimientos para abordar una investigación-creación encarnada, en la que el sujeto investigador (y en este caso también sus colaboradoras) se convierte en objeto de estudio a partir del uso de técnicas relacionadas con el teatro testimonial y el método 'Playbuilding' de Norris (2018) que contribuyen a forzar los límites de la escena y la investigación, para facilitar la puesta en cuerpo de la experiencia y los saberes y aprendizajes por compartir.

Por otra parte, a la hora de estructurar la última fase de trabajo de campo junto a mis compañeras y convertirlo en un texto dramático, se han puesto a prueba dos procedimientos diferentes y complementarios. Por lo que hace referencia a la morfología de las escenas teatrales en las que se distribuye el contenido, nos hemos servido del concepto de 'viñeta' o 'escena de activación' de Norris (2018), caracterizada por ser breve, clara respecto a quién, cómo, cuándo y por qué está en escena y por abogar por

una visión caleidoscópica de los hechos y las narrativas. Por lo que se refiere a su contenido, la noción de ‘escena significativa’ de Denzin (1997) nos ha permitido seleccionar momentos clave de la investigación, pasajes - gatillo cuya naturaleza les hacía candidatos a generar debates y aprendizajes a su alrededor. En este sentido, las escenas dan cuenta de temas clave en las relaciones pedagógicas como el rol de las familias en la educación o el acoso escolar, el autocuidado docente, la relación entre los cambios sociales y el currículum académico, el hecho de prejuzgar al alumnado en función de su condición social o diversidad cultural, la laicidad en la educación o el legado del colectivo docente.

Por último, más allá de estas cuatro líneas de investigación y las herramientas o técnicas que he podido utilizar, es preciso destacar la centralidad de la idea de mutación en este recorrido. La noción de mutante aquí no es solo una metáfora o concepto que a partir de la cultura visual relacionamos con la defensa de la diferencia y la complejidad de las identidades personales y culturales, sino un concepto movilizador. Las palabras de la premio Nobel de literatura polaca Olga Tokarczuk en su novela *Los errantes* (2019), citada en la apertura de esta tesis, son una puerta de entrada a la dimensión polisémica / estratégica que se le ha querido dar al término.

Frente a lo estático, lo simple o lo inteligible -tan del gusto de los estados modernos- esta indagación atiende ‘las formas complejas y desordenadas de la profusión orgánica y de la creatividad improvisada’ (Halberstam, 2011, p.22), el cambio, lo móvil y... lo mutante, lo mutante con todos sus peligros.

Y en relación con otros tipos de investigación, esta tesis se aleja de los marcos positivistas, la inalterable hegemonía de la racionalidad, los resultados certeros, ‘reproducibles, verificables, extrapolables, generalizables y aplicables’ (Hernández, 2008, p.87), estas páginas son el reflejo del intento (y la reflexión a su alrededor) de buscar otras maneras de investigar que den cuenta de ‘fenómenos complejos y cambiantes’ (Hernández, 2008, p.88) y arriesgarse a responder también con preguntas.

También es cierto que en un período dónde los cambios tecnológicos y sociales son muy rápidos y acusados, se deberían adaptar las reglas según las cuales nos relacionamos con la ciencia, con el arte, con uno mismo y con el resto del mundo, a todos los niveles. Me refiero también a inventar respuestas a lo dado (Levine, 2013), a aplicarse y reaccionar ante la realidad y la naturaleza del objeto de estudio con la máxima libertad dentro del marco delimitado de la investigación basada en las artes. Y respecto a esa libertad, finalmente, si bien hemos dicho que el objeto y el sujeto de estudio se funden en

determinados momentos de esta investigación, destacar también que los desplazamientos que atiende esta tesis y la metodología líquida que da cuenta de ellos también forman parte de este corpus mutante de problemas de investigación sobre los que he podido actuar como investigador, creador y docente.

## **5.2. Riesgos y dilemas éticos en la práctica escénica como motor de revisión y transformación de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la ESO**

Echando la vista atrás, me doy cuenta de hasta qué punto la vivencia que activó esta tesis escondía riesgos. Empecé enfadado con el profesorado y terminé habiéndome reconciliado con él, pero ¿hasta qué punto este sentimiento podía haber interferido en la investigación, predisponerla a unos resultados? Como comenta Hallberstam (2011) respecto a los proyectos etnográficos, afirmación perfectamente trasladable a una investigación como la presente, ‘comenzar un proyecto etnográfico con un objetivo, con un sujeto de estudio y con un conjunto de ideas preconcebidas, supone ya obstaculizar el proceso de descubrimiento; esto bloquea nuestra capacidad para aprender lo que se sale de nuestro marco de referencia’ (p.23). Como relataba en la introducción, esta tesis ha representado una oportunidad para dialogar de manera figurada con la docente que siendo yo niño me humilló públicamente por ser gay (entonces aparentar, porque entonces no sabía como ahora quién y cómo soy). Un diálogo que he podido extender al profesorado y al alumnado contemporáneo por muchos celos y prejuicios que albergara con unos y otros en un principio, con la crueldad que podía llegar a esperar de estos colectivos.

Por otro lado, ignoraba en qué consistía el oficio de docente de secundaria, las condiciones en las que se trabajaba, la naturaleza de las personas adolescentes con las que se relacionaba y muy especialmente la realidad de un instituto segregado. Releyendo las páginas del diario personal llevado a cabo durante la estancia en el instituto, di con una nota de la semana del 7 al 11 de octubre de 2019, la segunda semana de ‘Planters’, en la que decía: ‘Hoy me planteo qué hago yo aquí. Si tengo las herramientas, qué hago aquí con mis años de experiencia. Yo no soy profe de secundaria. En su momento decidí no serlo’ (Duran, 2019). El hecho es que las primeras semanas de trabajo de campo fueron duras y aterrizar como aterricé en un contexto desconocido resultó, en parte, temerario. Pasar de ser el director artístico de una feria de artes escénicas de ámbito global a iniciar por voluntad propia un doctorado y pilotar un proyecto artístico-educativo en un instituto era un salto complejo, extraño a la vista de mi entorno. Mi familia profesional esperaba

que me perpetuase como gestor de altos vuelos y durante las primeras semanas en Salt tuve la sensación de haberme equivocado, y mucho, en mi decisión de abandonar la primera línea.

También corría el riesgo de acceder al centro como el mesías cultural que mencionan Rodrigo y Collados (2015) o bien desarrollar la estética protésica de la que nos previene Ortiz (2016), pensando que al mundo de la educación le faltaba algo que yo, desde mi experiencia, autoridad y empuje como marica y artista tocado por la gracia de Dios, podía proporcionarle. Y aunque creo no haber caído en ninguna de estas actitudes, más allá de representar una oportunidad para ver la paja en el ojo ajeno, esta investigación me ha permitido también descubrir la viga en el propio.

La naturaleza de la investigación que plasma este trabajo es esencialmente mutante, poliédrica, recoge múltiples movimientos y está abierta a la complejidad. También a situar el error en una posición importante. A lo largo de estas páginas se han compartido algunos de los errores perpetrados, ‘escenas significativas’ o espejos que proyectan prácticas mejorables, imágenes de la propia experiencia cuyo análisis puede contribuir a generar aprendizajes propios y ajenos. Reivindico, de esta manera, tanto errores como aciertos.

Entre los desaciertos importantes, subestimar el potencial artístico del alumnado y estar tentado a monopolizar o colonizar un proceso de creación colectiva; tardar en ajustarme a la energía y al capital creativo aportado por mis colegas docentes proponiendo y exigiendo más de lo que se podía hacer; construir una imagen plana del estudiantado en el texto dramático creado en la última fase del proyecto, sin tenerlo en cuenta en su elaboración cuando a diario existían posibilidades de encuentro y diálogo; y, para terminar, prejuizar al alumnado de un instituto de máxima complejidad, sentir rechazo por la (supuesta) falta de conocimiento y puesta en práctica de una serie de pautas sociales que creía básicas, como saludar adecuadamente a las personas adultas, a ser amable (según mi código de comportamiento) con los demás, no insultar o levantar la voz, etc.

Entre los aprendizajes que se han derivado de estos errores, entender el aula y los procesos de investigación - creación que se den entre sus paredes como espacios de conversación cultural donde cada participante pone a la disposición del grupo conocimientos, ritmos, experiencias y habilidades; saber resituar la ambición estética y valorar lo lúdico, entender lo lúdico como una opción estética capaz de generar conocimiento y procurar afectos a partir del acto y la experiencia de jugar y pasarlo bien; estar abierto y confiar en crear oportunidades de exploración donde no las esperábamos

o no queríamos; escuchar, poner en práctica la escucha activa y poner en crisis mi adultocentrismo y los imaginarios propios sobre la adolescencia y el alumnado de un IES segregado; y descubrir y ser consciente de que la imperfección es la norma y de que si me he equivocado puedo volver a hacerlo, aunque las experiencias y los conocimientos incorporados puedan y deban funcionar como vacunas.

### **5.3. Continuar con el proceso de divulgación e investigación**

Como se ha apuntado anteriormente, entre las contribuciones de esta tesis se encuentran un texto dramático elaborado por cuatro docentes y la especulación alrededor de su proyección posterior en tanto que dispositivo escénico de investigación y divulgación científico-artística.

En la línea de lo que el pensador norteamericano Donald Schön planteaba en su obra *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1982), para el que la reflexión en la acción era la base de la profesionalidad del docente, nuestra aventura creativa se ha convertido en un espacio de cuidados y muy especialmente en un motor de reflexión alrededor de nuestra experiencia. Un proceso que defiende la importancia de que el profesorado sea reflexivo y aprenda sobre su propia práctica. Nuestra estrategia performática de incorporar las artes escénicas para producir una pieza teatral en la que el profesorado pueda desdoblarse y mirarse desde fuera, de concentrar en una obra de creación escenas y viñetas de lo que nos ocurre cada día se presenta como una oportunidad / herramienta de reflexividad propia pero también para compartirla con otros docentes que, de paso, se unen a la disquisición. Así pues, más allá de la utilidad que haya podido tener para el equipo, se trata de un material que puede representar un espejo en el que la comunidad educativa puede reflejarse y repensar su labor. Pero también una herramienta que combata la soledad del colectivo, fomente la pertinencia y, como expresaban Bernal y Donoso (2013), impulse la recuperación del orgullo profesional y cívico del profesorado.

Respecto a la comunidad artística, el texto de *La clase mutante* está a la disposición de quienquiera que esté interesada en escenificarlo. Puede ser el punto de partida de un montaje como los mencionados en el apartado 4.3.2, dedicado a las creaciones escénicas basadas en hechos reales. En este caso, vista la experiencia con los primeros públicos, y sus prejuicios sobre los institutos de máxima complejidad, se puede decir que materiales como el nuestro son necesarios puesto que el tema de la educación, con todos sus derroteros, es tan desconocido como de actualidad.

Por mi parte, como ya he expresado, mi interés es poder montarlo próximamente y probarlo dentro del circuito escénico convencional, adaptándolo a públicos genéricos y a especializados para continuar con la investigación planteada en estas páginas. En la medida de lo posible, contaría con la colaboración de mis compañeras docentes, e incorporaría al proyecto el concepto de post-función presentado, una sección en la que profundizar en o cuestionar lo planteado en escena, incorporar nuevas voces y modificar la pieza textual (si se da el caso, añadiendo, eliminando o matizando contenidos en función de este diálogo). Con todo, y en última instancia, la ocasión de continuar con el proceso significaría también una oportunidad de reflexividad alrededor de este intercambio así como respecto de lo performativo para introducir, en la línea de Gergen y Gergen (2012), otras maneras de conocer e interpretar el mundo y compartirlo también desde la esfera académica.

## 6. CODA: UN DECÁLOGO SOBRE EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA PRÁCTICA ESCÉNICA EN LA ESO

Castany (2016) se pregunta por el rol de las humanidades en el seno del capitalismo tardío. En el ámbito de la educación, por ejemplo, las humanidades van perdiendo peso dentro del conjunto de asignaturas que forman parte del currículum de la ESO. Más allá de aumentar o reducir su presencia, profesionales como Menéndez (en García, 2022), proponen reorganizar el ya apretado currículum a favor de una mayor interrelación entre todas las materias. Aunque esta tarea se plantea como un reto casi imposible, pues los presupuestos públicos dedicados a educación y el diálogo entre la comunidad educativa y las instituciones gubernamentales hace tiempo que no son lo que deberían ser. De hecho la enseñanza actual es cada vez más el reflejo del sistema en el que estamos inmersas donde, según el mismo Castany, la ideología dominante ha establecido en tanto que axiomas

principios como la primacía de lo económico sobre lo político o la omnisciencia y omnipotencia del mercado para dirigir e impulsar el progreso, no sólo de la economía, sino también de todas las esferas humanas. De ambos principios se desgajan medidas de desregulación de la economía, privatización de empresas públicas, la liberalización del comercio e industrial, la reducción del gasto público y la eliminación de flujos financieros globales. (p.64)

Se trata de un contexto que arrincona a quien menos tiene<sup>68</sup> y que nos lleva a formar a personas que en vez de pensar, calculan. En este sentido, no es de extrañar que a las profesionales que nos dedicamos al trabajo cultural se nos pregunte: ‘y tú, ¿cómo te ganas la vida? ¿para qué sirves?’. El pensamiento liberal ha calado muy hondo y ante el utilitarismo tenemos que cargarnos de argumentos y adecuar el discurso cuando sea conveniente<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> En su artículo en eldiario.es, Sánchez (2023) afirma que el ascensor social de la educación está roto porque, más allá de la capacidad o esfuerzo de una persona, hoy día en España la clase social acaba determinando el futuro profesional y el poder de adquisición de la ciudadanía.

<sup>69</sup> Más allá de la defensa del valor social de las humanidades y de la práctica escénica y de la formación cultural en el ámbito educativo, la adopción de terminología financiera para reivindicar su impacto económico puede servirnos como puerta de acceso a un hackeo del sistema o, si más no, a contar con un lenguaje común que, como propone Freire (2022) a la hora de acercar la visión del educador o la educadora al ‘pueblo’, más que ‘hablar a’, ‘hable con’. El hecho es que durante la crisis financiera global del 2007-2012, el sector cultural perdió una gran oportunidad de explicarse y protegerse en términos de mercado, demostrando hasta qué punto la inversión pública en cultura revertía y podía revertir en el PIB. Se trata de

Como trabajadoras culturales y educadoras, proyectos como ‘Planters’ de ConArte o el trabajo posterior realizado con el grupo de docentes, nos enfrentan a desafíos profesionales y personales complejos. Tenemos muchas dificultades con las que aprender a lidiar si no queremos terminar como el Gulliver que comenta Castany, inmovilizadas por una multitud de hilos finos e invisibles (precariedad, autoexplotación, falta de reconocimiento, agotamiento emocional o angustia) nacidos del contexto socioeconómico o de la falta de formación intelectual y emocional capaces de contrarrestar los efectos de la gestión de la segregación escolar.

Como trabajadoras culturales y educadoras, proyectos como ‘Planters’ de ConArte o el trabajo posterior realizado con el grupo de docentes, nos enfrentan a desafíos profesionales y personales complejos. Tenemos muchas dificultades con las que aprender a lidiar si no queremos terminar como el Gulliver que comenta Castany, inmovilizadas por una multitud de hilos finos e invisibles (precariedad, autoexplotación, falta de reconocimiento, agotamiento emocional o angustia) nacidos del contexto socioeconómico o de la falta de formación intelectual y emocional capaces de contrarrestar los efectos de la gestión de la segregación escolar.

Por otra parte, las posibilidades de intercambio cultural -desde lo educativo, artístico, político o social- son inmensas en municipios como Salt y en centros como el IES Salvador Espriu. Aunque para llevar a cabo este tipo de conversaciones, trabajadoras culturales y educadoras deberíamos ser conscientes de la asimetría de poder en nuestra relación con el alumnado, de la naturaleza de nuestra mirada o sesgo político, y también de nuestros privilegios. Como he venido proponiendo, el diálogo tendría que iniciarse evitando el mesianismo o replicar nuevas y viejas formas de colonialismo, y centrarse en velar por la solidaridad, en el respeto y la atención a la diversidad, proyectándose en el tiempo de forma duradera. En palabras de Freire (1970) se trataría de elaborar ‘una relación horizontal de A más B’, de unir a todo el espectro posible de dialogantes ‘con amor, esperanza y fe uno en el otro’, ya que así ‘se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación’ (p.70).

A partir de los movimientos registrados en estas páginas, y aunque pueda quedar mucho camino por recorrer y reivindicar en el ámbito de las colaboraciones entre instituciones culturales, creadoras y centros docentes, he podido experimentar de forma

---

una crisis de la que, según el Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (2023) todavía no nos hemos recuperado.

personal y directa el potencial de las artes escénicas sobre las comunidades educativas. Se trata de una capacidad transformadora que, a modo de coda, replico sobre un decálogo ya existente.

En el contexto de unas jornadas organizadas por la plataforma catalana de artes de calle ‘Artsdecarrer.cat’ en 2016, el filósofo y gestor cultural Xavier Fina defendió en una ponencia ‘El valor social de las artes de calle’<sup>70</sup>. Como trabajador cultural me he formado y he desarrollado gran parte de mi trayectoria profesional en este ámbito. Que esta disciplina-paraguas me acompañe durante el trecho que me queda por recorrer en este viaje no solo tiene valor sentimental, contribuye a contrapesar las últimas consideraciones y abre la puerta a futuras pesquisas: ¿qué movimientos tienen lugar cuando las artes de calle entran a formar parte de las relaciones pedagógicas y la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria?

El hecho es que los valores que Fina defendía en su discurso tienen mucho que ver con los activos que pueden asociarse a las artes escénicas en contacto con los contextos educativos. Su decálogo, que en su día resultó útil al sector para explicarse y reivindicarse, me servirá de punto de partida para resumir los beneficios de la práctica teatral en la ESO. De esta manera, pues, los valores que destacaremos son democratización, democracia, colaboración, transformación de espacios, proyección, densidad, otras centralidades, identidad, nuevos talentos y felicidad.

## 1. DEMOCRATIZACIÓN

Si las artes de calle tienen la capacidad de llegar a todo tipo de públicos, al acercar la práctica teatral a los institutos estamos brindando la oportunidad de disfrutar de las artes escénicas a todo tipo de personas, más allá de sus diferencias. No obstante, las puertas y las ventanas que abramos a mundos inesperados pueden contribuir tanto a enriquecer el imaginario del alumnado como a inocular el virus de la aversión al teatro. Por eso, si queremos que las personas disfruten del hecho teatral durante su etapa (obligatoria) como estudiantes, y que durante su madurez puedan valorarlo desde la práctica o como audiencia, es imprescindible que las trabajadoras culturales que acceden a programas como los desplegados tengan formación y experiencia en este ámbito. Hay que asegurar el acceso a la cultura, pero no de cualquier manera.

---

<sup>70</sup> Recogida por Martí, O. (26 de julio de 2016). Sobre la felicitat (i la seva absència) o el valor social de les arts de carrer. *Núvol. El digital de cultura*. <https://www.nuvol.com/teatre-i-dansa/sobre-la-felicitat-i-la-seva-absencia-o-el-valor-social-de-les-arts-de-carrer-38434>

## 2. DEMOCRACIA

Durante siglos, el espacio público ha sido testigo de innumerables expresiones (culturales, políticas, religiosas, etc...) sociales. Aunque, en nombre de la seguridad, la movilidad<sup>71</sup> y el comercio los usos de la calle actual estén cada vez más limitados, esta continúa representando un lugar en el que podemos manifestarnos libremente tal y como somos. En este sentido, la práctica escénica en el ámbito de la secundaria ofrece al alumnado espacios para desarrollar su creatividad y expresarse libremente, para bajar la guardia y descubrirse en este ejercicio de la libre expresión, y mostrarse como se es o se quiera ser, para respetarse y ser respetado.

## 3. COLABORACIÓN

El rol de los públicos en los espectáculos callejeros (que no en el teatro colocado en un escenario al aire libre) es siempre activo. En mayor o menor nivel, siendo más o menos manipulada, la audiencia se convierte en un personaje más que con su participación modifica la pieza durante cada pase. En las aulas, esta participación se convierte en algo consciente y deviene colaboración, derrumbando todavía más límites entre productoras y receptoras. De esta manera, el teatro nos permite trabajar la cohesión del grupo, la pertenencia y el compromiso. Un territorio fértil, el de la práctica artística colaborativa, que favorece el cruce de roles, saberes, capacidades y miradas.

## 4. TRANSFORMACIÓN DE ESPACIOS

Las artes de calle nos permiten leer el espacio público con otras lentes, transformar sus usos y redimensionar las marcas de la historia en la piel de nuestras ciudades. Por lo que hace referencia las posibilidades de las artes escénicas en los centros educativos, hemos podido ver cómo contribuyen redescubrir nuestra experiencia en ellos, a cuestionarlos y a humanizarlos, a hacerlos más cómodos, habitables y, en definitiva, nuestros.

El trabajo con profesionales de la creación externos tiende a generar movimientos a partir del cruce de saberes o del hecho de cuestionarnos al reflejarnos en la mirada del otro. De la misma manera, el trabajo en los centros educativos debería invitar a trabajadoras culturales y a instituciones relacionadas con el mundo de las artes a transformarse a partir sus experiencias con el alumnado, a invitar a los chicos y chicas a

---

<sup>71</sup> Respecto al espacio público en España, según Medina (2023), el 68% de las calles es para los coches y 32% para los peatones. <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2023-10-23/asi-se-reparte-el-espacio-publico-en-las-ciudades-de-espana-68-para-los-coches-y-32-para-los-peatones.html>

la mesa del diálogo de la participación y los derechos culturales, y a superar una relación clientelar con la mirada puesta en el presente o en el futuro de la taquilla.

## 5. PROYECCIÓN

Los eventos culturales dan a conocer barrios y ciudades. Más allá de su proyecto educativo, lo que acostumbra a poner en el mapa a un instituto también es la naturaleza de su alumnado, la zona en el que está ubicado y la rumorología xenófoba, aporofóbica y clasista que pueda generarse a su alrededor. Según Picazo (2020) existen centros con profesionales y metodologías muy interesantes, proyectos innovadores (generados a veces por el interés de la comunidad científica en el laboratorio social que supone la segregación) que son poco conocidos por la población de los barrios en los que se ubican, incluso entre las familias del alumnado. Llevar las artes escénicas -en todas sus posibilidades- a los institutos no solamente representa una oportunidad pedagógica, sino también de proyectar la imagen y la línea editorial del centro tanto en el vecindario como más allá. Potenciar el vínculo con creadoras profesionales, con instituciones culturales públicas y privadas, con iniciativas como socioculturales y de mediación artística como ConArte, Lo Relacional, Escenaris Especiales o La nave Va puede contribuir a desestigmatizar los centros de máxima complejidad y a repartir al alumnado de manera más heterogénea entre centros. Por otra parte, dar visibilidad e impulso a la participación de su profesorado en proyectos extraescolares como *La clase mutante*, o reivindicar las muchas facetas creativas que puede tener una profesional de la educación en su vida fuera del aula, también pueden contribuir a este cambio.

## 6. DENSIDAD

En su decálogo, Xavier Fina (2016) también habla de las ventajas de ‘desfestivalizar’ la actividad escénica en aquellas citas concentradas en poco espacio de tiempo y de generar densidades diferentes. Con la estrategia de repartir y desbordar acontecimientos podemos generar diálogos más profundos con la ciudadanía. De esta manera, que el contacto del alumnado de secundaria con las artes escénicas se traduzca en algo más que una salida trimestral podría generar un cambio cualitativo en la relación entre centros educativos e instituciones culturales. Un compromiso a largo plazo puede dar tiempo a conocerse y generar vínculos más profundos, a equivocarse y a aprender de los procesos iniciados, a jugar con los tiempos de producción convencionales (tanto por lo que hace referencia al calendario académico como a la naturaleza de la agenda cultural), a disfrutar y valorar el hecho escénico desde otras perspectivas, y a experimentar con contenidos y metodologías, aparte de un largo etcétera...

## 7. OTRAS CENTRALIDADES

Las artes de calle pueden dialogar con cualquier tipo de espacio urbano, ya sea la plaza mayor de un municipio de cincuenta habitantes en el pirineo catalán o las grandes avenidas de una ciudad como Barcelona de más de un millón y medio. Proyectos como el desarrollado en el IES Salvador Espriu dan la oportunidad no solo de deslocalizar y acercar la actividad teatral (propia o ajena) a los institutos, sino también de experimentar con la práctica escénica como catalizadora translocal y superar lógicas locales - nacionales - internacionales. Al referirme a la empresa translocal me refiero a la oportunidad que tiene lo local de conectar con y más allá de contextos sociales y culturales específicos y de apartarse, según Boon (2020), ‘de las tendencias dominantes de la globalización cultural’, es decir, del ‘mundo del arte genérico de destacados museos, galerías ricas y festivales internacionales que presentan las mismas características en todo el mundo y no tienen una conexión intrínseca con una localidad específica’.

## 8. IDENTIDAD

Más allá del hecho de que las artes de calle representen un espacio óptimo para experimentar con públicos que normalmente no acuden al teatro e integrar identidades que los circuitos oficiales acostumbran a obviar, queda todavía mucho camino por recorrer a la hora de incorporar las diversidades y representarlas / reivindicarlas con la centralidad que se debería. Por lo que hace referencia a los espacios de formación escénica, también resulta imprescindible integrar papeles y técnicas que incluyan a todo tipo de personas, más allá de sus diferencias.

Por otra parte, cualquier actividad cultural que se programe en el espacio público o en un centro educativo no tiene por qué generar conocimiento, interés, gusto por las artes escénicas o cohesión social. Aunque sí que con la mediación adecuada estos cruces de caminos pueden desembocar en dinámicas transformadoras. En el contexto de la educación secundaria en un instituto segregado, los enfoques interseccionales, intraculturales y a partir de la educación artística por la justicia social pueden resultar muy útiles a la hora de atender y reivindicar las muchas realidades e identidades que pueden darse cita en un aula, así como también para construir puentes entre toda la comunidad educativa, y por extensión el resto de la sociedad.

## 9. NUEVOS TALENTOS

A partir de los espectáculos analizados y las entrevistas realizadas, concluía en mi trabajo final de máster, una panorámica a las artes de calle producidas en Europa entre 2011 y 2014, que las jóvenes generaciones se acercaban a la escena callejera motivadas

por reclamos como el hecho de poder trabajar con ingredientes como la cotidianidad, el contexto, la realidad y muy especialmente las posibilidades de experimentación en el terreno de la interacción con todo tipo de públicos escénicos (captivos y no), en hacerlos partícipes de la aventura creativa y presentarlos como agente activo. También por la necesidad de tomar la calle desde el compromiso y la responsabilidad social, entendiendo el trabajo creativo como acción política (Duran, 2015). Tanto el ‘Planter’ llevado a cabo en el centro educativo, como el dispositivo de investigación y divulgación científico-artística generado en colaboración con las docentes tienen que ver también con este interés. Aunque, como nos pedía el alumnado del IES Salvador Espriu en su lista de 78 propuestas de mejora para el instituto, convendría incentivar la presencia de creadores y creadoras con las que el alumnado pueda verse reflejado, pues entre los tandems de los proyectos llevados a cabo por ConArte ningún artista era de orígenes culturales, étnicos o religiosos similares a los de los chicos y chicas. En este sentido, al terminar mi colaboración con dicha asociación, propuse a su dirección que se tuviera en cuenta este hecho. De esta manera, ConArte no solamente atendió mi propuesta, sino que contrató el perfil que propuse para el puesto, la joven creadora afro-catalana Katja Diaó.

El hecho es que las instituciones culturales deberían acercarse a las jóvenes generaciones intentando no representarlas como un bloque fijo, sino con toda su exuberancia, buscando en la superficie de la producción cultural y debajo de ella tanto calidad como oportunidades de calidad para personas de todo tipo. Y, en relación con la práctica escénica en la secundaria, se trata de una oportunidad muy poco explorada que debería tenerse en cuenta.

## 10. FELICIDAD

Según Martí (2016) y Fina (2016) ciudades y pueblos son más felices con la celebración de eventos culturales y públicos en sus calles. En referencia a los centros educativos, romper la rutina y festejar puede mejorar la vida de sus comunidades. Aunque no siempre. No todo vale. Ni la práctica escénica con jóvenes es sinónimo de felicidad, pues puede ser tan aburrida como la peor de las clases, ni todas las comunidades, como las políticas de algunos centros educativos, están abiertas por definición a que la poesía se cruce en sus vidas. Como en la obra de Santiago Rusiñol *La alegría que pasa* (1891), donde una troupe circense es expulsada de un pueblo porque su visión del mundo no encaja con el conservadurismo que impera entre sus habitantes, corremos el peligro de que no se nos entienda o de que no nos hagamos entender.

Después de haber vivido todo el proceso de investigación a partir de la práctica escénica con personas relacionadas con el ámbito de la ESO, creo que muchas de las normas que hemos subvertido o espacios de frontera que hemos ocupado podrían integrarse perfectamente al día a día del centro y de la metodología del profesorado.

Me refiero al hecho de fomentar el trabajo en colectivo que defendía Ases (2019) pero aquí alrededor de unos objetivos curriculares, entendiendo los logros académicos no a nivel personal sino como comunidad; a compartir aciertos, errores y todo tipo de aprendizajes con el resto de la comunidad, ya sea en forma de pieza escénica, exposición, fiesta, dando valor tanto al proceso como a los resultados ante toda la comunidad; a pasar el temario por el tamiz de la riqueza identitaria de cada grupo-clase adecuando ejemplos y referentes que ayuden al alumnado a sentirse reconocido; a aprovechar las posibilidades del juego para desplegar aprendizajes pasándolo bien, rebajar el estrés que el currículum proyecta tanto sobre el alumnado como el profesorado y mejorar la cohesión del grupo; a convertir cada materia en un espacio para la comprensión y respeto hacia uno mismo y también hacia los compañeros, las compañeras y las docentes; a escuchar la música que se desprende del contexto (local, social, político, etc...) e incorporarla al propio quehacer; a reconfigurar la distribución física y conceptual del aula / proyecto, interviniendo en la distribución del mobiliario o la decoración y condiciones de recepción / diálogo por un lado, y por otro dejándonos llevar por la curiosidad que nos puedan generar los cantos de las sirenas relacionados con lo nuevo, inesperado, desconocido o diferente; a salirse del camino cuando sea necesario para asegurarnos de que nuestro alumnado descansa de las mochilas más o menos cargadas de problemas que trae de casa al instituto, o para buscar espacios para el autocuidado del colectivo docente; a mejorar el vínculo entre el profesorado a partir de iniciativas intra o extra laborales, generando una red de cuidados que contribuya a mejorar la salud emocional del sector ante las dificultades a las que se enfrenta; y, muy especialmente, a no perder de vista que por mucho que educadores y educadoras hayan vivido y se hayan formado un poco más, tienen tanto que aprender de sus estudiantes como sus estudiantes de ellos y ellas, y que cuanto mejor consigan pasarlo en su día a día, mejor lo pasarán sus estudiantes y se generarán aprendizajes más felices.





## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Aaltonen, H. y Bruun, E. (2014). Practice as research in drama and theatre: Introducing narrative supervision methodology. *Formation - Nordic Journal of Art and Research*, 3 (1) , 52-68. DOI: 10.7577/if.v3i1.939.
- Acaso, M. y Megías C. (2021). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (6a ed). Paidós.
- Adams, T. E. y Holman Jones, S. (2018). The art of Autoethnography. En Leavy, P. (Ed.). *Handbook of arts-based research* (pp. 288-310). The Guilford Press.
- Addison, Nicholas & 정옥희, (2010). Artist Teachers / Teaching Artists: Negotiating Pedagogic Identities. *Journal of Research in Art Education*, 11, 51-84. DOI: 10.20977/kkosea.2010.11.1.51.
- Aedo M.P., Peredo S. y Schaeffer C. (2017). From an essential being to an actor's becoming: political ecology transformational learning experiences in adult education, *Environmental Education Research*, 25 (1), 33-45. DOI: 10.1080/13504622.2017.1408057.
- Ahmed S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM – Programa de estudios de género.
- Ahmed S. (2012). *On being included. Racism and Diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Edicions Bellaterra.
- Ajuntament de Barcelona. Àrea de drets de Ciutadania, Participació i Transparència. Direcció de Feminismes i LGTBI. (2017). *Diversitat en curt 6. Recursos pedagògics per treballar la diversitat afectiva, sexual i de gènere. Educació secundària obligatòria (ESO). Propostes complementàries d'activitats d'aula*. <https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2017/05/17160256/1.-Presentació-Diversitat-en-curt.pdf>
- Ajuntament de Barcelona. Serveis d'immigració i interculturalitat. (2014). *Detecció de rumors i recollida de dades antirumors*. [https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/1\\_c4i\\_-\\_deteccio\\_de\\_rumors\\_-\\_cat\\_-\\_agost20151.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/1_c4i_-_deteccio_de_rumors_-_cat_-_agost20151.pdf)
- Ajuntament de Terrassa (coord.) (2019). *Guia per incorporar la interseccionalitat a les*

*polítiques locals*. <https://igualtatsconnect.cat/wp-content/uploads/2019/06/Publicacion-Igualtats-Connectades.pdf>

Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2017). Autoetnografía de un formador de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 73 (2), 101-118. ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653

Alexander, B. (2003). Fading, Twisting, and Weaving: An Interpretive Ethnography of the Black Barbershop as Cultural Space. *Qualitative Inquiry - QUAL INQ*, 9, 105-128. DOI: 10.1177/1077800402239343.

Alfageme, A. (15 de octubre de 2021). Els joves per a qui la violència masclista no existeix. *Diari ARA*. [https://www.ara.cat/opinio/violencia-masclista-no-existeix-alba-alfageme\\_129\\_4149233.html](https://www.ara.cat/opinio/violencia-masclista-no-existeix-alba-alfageme_129_4149233.html)

Àmbit LGTB CCOO Catalunya. (2013). *Guia sindical de la Diversitat Sexual en l'Àmbit Laboral*.  
[https://www.ccoo.cat/pdf\\_documents/2014/guia\\_lgtb\\_ambit\\_laboral.pdf](https://www.ccoo.cat/pdf_documents/2014/guia_lgtb_ambit_laboral.pdf)

Aragón, A. (2014). La renovación de la escena tras el relevo del paradigma narrativo por el nuevo teatro posdramático: teatro discursivo, teatro asociativo y teatro relacional. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, 10, 165-204. ISSN: 2013-6986

Arnau J. y Castellanos N. (24 de enero de 2020). Los algoritmos uniformizan el pensamiento. *El País*.  
[https://elpais.com/elpais/2020/01/24/ideas/1579862649\\_837380.html](https://elpais.com/elpais/2020/01/24/ideas/1579862649_837380.html)

Ases, E. (2019). *Creación escénica en equipo. El círculo animado*. Lola La.

Augustowsky G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos / as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59. DOI: 15. 10.5209/ARIS.6675.

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.

Ballana, J. (2021). Comunicación personal. 5 de mayo.

Barbé A., Carro S. y Vidal C. (2014), *La construcción de las identidades de género*. Catarata.

Barone, T y Eisner, E (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). AERA.

- Barry, Linda (2014). *Syllabus*. Drawn & Quarterly.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. En Berruezo, R. y Conejero, S. (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Universidad Pública de Navarra, 21-32.
- Belausteguigoitia M. & Mingo A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós.
- Benavent, E. (2018). Llibertat religiosa i acció socioeducativa. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. 69, 13-29. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn69id338036>
- Bendix E. (2018). 'Data found us': A critique of some new materialist tropes in educational research. *Research in Education*, 101(1), 5–16. DOI: 10.1177/0034523718792161
- Berná, M., Cascone, M. y Platero, R. (L.) (2012), ¿Qué puede aportar una mirada *queer* a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBFobia y educación en el Estado Español. *The scientific journal of Humanistic Studies 6* (4), 1-11. ISSN 2066-8880
- Bernal-Guerrero, A. y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas*. 259-285. <http://hdl.handle.net/11441/51289>
- Bilge, S. y Hill, P. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Bird, D. & Tozer, K. (2020). An a/r/tographic exploration of engagement in theatrical performance: What does this mean for the student/teacher relationship? *Arts and Humanities in Higher Education*. 19 (1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1474022218787167>
- Boal, A. (2022). *Juegos para actores y no actores* (M.J. Merlino, trad.; 8a ed). Alba.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido* (J. Castells, trad.). Alba.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, 13. 47-66. ISSN 1135-9137
- Braidotti, R. (2015). *Sobre lo posthumano*. Gedisa.

- Bravo, R. (15 de junio de 2021). La nova classificació de la complexitat de les escoles es rebuda amb recels, Diari ARA. [https://www.elpuntavui.cat/societat/article/16-educacio/1986172-la-nova-classificacio-de-la-complexitat-de-les-escoles-es-rebuda-amb-recels.html&sa=D&source=docs&ust=1694852028707495&usg=AOvVaw04jsS7PAo-FBHo2E\\_5GrZN](https://www.elpuntavui.cat/societat/article/16-educacio/1986172-la-nova-classificacio-de-la-complexitat-de-les-escoles-es-rebuda-amb-recels.html&sa=D&source=docs&ust=1694852028707495&usg=AOvVaw04jsS7PAo-FBHo2E_5GrZN)
- Britzman, D.-P. y Flores, V. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria ediciones.
- Britzman, D.-P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida, R.-M. (Ed). *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- Bronwell, P. (2013). La escenificación de la mirada y el testimonio de los cuerpos en el Teatro Documental de Vivi Tellas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 3 (3), 770-778. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266039202>
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1. ISSN-e 1577-9831
- Butler J. (2015). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Calder, D. (2013). Against Efficiency: Théâtre du Soleil's Experimental Relations of Production. En Syssoyeva, K. y Proudfit, S. (Eds.), *A History of Collective Creation* (pp. 171-186). Palgrave Macmillan Ltd.
- Calvo, P. (2020). Ética de la reciprocidad: la dimensión comunicativa y afectiva de la cooperación humana. *Revista de Filosofía*, 77, 67-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602020000100067>
- Careri, F. (2013). *Walkspaces. El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- Casas Robla, M. (Ed.) (2021). *He visto cosas que no creeríais. Distopías y mutaciones en la ciencia ficción temprana*. Siruela.
- Castany, B. (2016). Humanismo y pragmatismo en la cultura del capitalismo tardío. *Pensamiento al margen. Revista digital sobre las ideas políticas*. 5, 43-70. ISSN-e 2386-6098
- Castillo, J., Palau-Pellicer, P. & Marín-Viadel, R. (2020). Tres acciones pedagógicas desde un enfoque a/r/tográfico para la enseñanza del grabado en educación artística. *ArtsEduca*. 25, 66-83. DOI: 10.6035/Artseduca.2020.25.5
- Castro, F. (2014). *Arte y política en la época de la gran estafa global*. Sendemà Editorial.

- Charhon, P. (2016). Of boxes and ceilings. Arts and gender. Fresh Perspectives 5. [PDF]. <https://www.ietm.org/en/publications/of-boxes-and-ceilings-arts-and-gender>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot, 5 (1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Chévalier, J.-F. (2018). Prácticas escénicas contemporáneas y trabajo en comunidad: una indagación. Revista Colombiana de las Artes Escénicas. 10, 71-90. ISSN: 2011 222X
- Clark-Fookes, T. (2023). Navigating the tension between openness and quality artistic encounters in intermedial experience: a teaching artist's account. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, DOI: 10.1080/13569783.2023.2176215
- Clarke D.A.G. y Mcphie J. (2015). From places to paths: Learning for Sustainability, teacher education and a philosophy of becoming. Environmental Education Research, 101 (1), 5-16. DOI: 10.1080/13504622.2015.1057554.
- Coll-Planas, G., Rodó-Zárate, M., y García-Romeral, G. (coord.) (2021). Mirades polièdriques. Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violències de gènere amb joves. UVic-UCC.
- Consell Nacional de la Cultura i les arts. Generalitat de Catalunya (2018). Estat de la cultura i les arts 06\_2018. Dimensió social de la cultura. [http://conca.gencat.cat/ca/detall/publicacio/pub\\_informe\\_anual\\_2018](http://conca.gencat.cat/ca/detall/publicacio/pub_informe_anual_2018)
- Contreras, M. J. (2017). Del relato testimonial al cuerpo de la memoria: investigación performativa sobre la escenificación de testimonios de niños chilenos en dictadura. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 12(1), 173-196. doi:10.11144/Javeriana.mavae12-1.rtc
- Comas, M. (13 de julio de 2023), Què vol dir polititzar la educació? Diari ARA. [https://www.ara.cat/opinio/vol-dir-polititzar-l-educacio\\_129\\_4753255.html](https://www.ara.cat/opinio/vol-dir-polititzar-l-educacio_129_4753255.html)
- Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte P. (Eds.) (2005). Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Egales.
- Cornago, O. (2012). Alegorías de la actuación: el actor como testigo. Acotaciones: Revista de investigación teatral, 28, 55-74. ISSN 1130-7269
- Cornago, O. (org.) (2013). Manual de emergencia para prácticas escénicas. Continta Me Tienes.

- Crespo, J. L. (2011). Cuando el docente es un artista. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 2, 76-81. ISSN: 1695 - 8403
- Cuenca, M. (2000). Ideas prácticas para la educación del ocio: fiestas y clubes. Universidad de Deusto.
- Darowski J. J. (2014). *X-Men and the Mutant Metaphor. Race and Gender in the Comic Books*. Rowman & Littlefield.
- Deleuze G. y Guattari F. (2016). *Rizoma. Pre-Textos*.
- Denmead T. (2019). *The creative underclass. Youth, Race and the Gentrifying City*. Duke University Press.
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Revista de investigación cualitativa*, 2 (1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive Ethnographic Practices for the 21st Century*. Sage.
- Dewhurst M. (2010). An inevitable question. Exploring the Defining Features of Social Justice Art Education. *Arts Education*, September 2010, 6-13. DOI: 10.1080/00043125.2010.11519082
- Dewhurst M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Harvard Education Press.
- Dewhurst M. (2018). *Teachers Bridging Difference: Exploring Identity with Art*. Harvard Education Press.
- Dias B. (2014). Afectes, visualitat i pedagogia queer, entre perversió i censura. *Temps d'educació*, 47, 153-167. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/286024>
- Díaz P. (10-11 de septiembre de 2015). La importancia del afecto y el cuidado en el aprendizaje emocional de las niñas y niños. En C. Angulo (Presidencia). III Congreso internacional ciudades amigas de la infancia. UNICEF Comité Español. Programa ciudades amigas de la infancia, Madrid. [https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/09/memoria\\_iiicongreso\\_cai.pdf](https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/09/memoria_iiicongreso_cai.pdf)
- Dirksmeier, P., y Helbrecht, I. (2008). Time, Non-representational Theory and the "Performative Turn"—Towards a New Methodology in Qualitative Social Research. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.385>

- Duxbury L., Grierson E. y Dianne W. (2008) *Thinking Through Practice*. RMIT Publishing.
- Ellis, C., y Adams T.E., *The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research*, en Leavy, P. (ed.) (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.004>
- El Morad (21 de febrero de 2022). Entrevista a El Morad [Entrevista]. Lo de Évole. [https://www.lasexta.com/programas/lo-de-evole/morad-defiende-sus-letras-policia-que-hago-nos-trata-mal-tendre-que-dar-voz\\_202202216213eb45cfdb0c0001f033df.ht](https://www.lasexta.com/programas/lo-de-evole/morad-defiende-sus-letras-policia-que-hago-nos-trata-mal-tendre-que-dar-voz_202202216213eb45cfdb0c0001f033df.ht)
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P. y Sancho, J.M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, 51, 1-23.
- Esteruelas, A. (2009). Cent anys de pedagogia llibertària: el deixant de Francesc Ferrer i Guàrdia. *Temps d'educació*, 37, 73-86. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186879>.
- Etheridge, S. (2015). *Theatre for Youth Third Space. Performance, Democracy, and Community Cultural Development*. Intellect Ltd
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*. 3, 203-222. ISSN 2171-6080
- Fabius, J. (2010). Esa desconocida, la danza por hacer. Ideas más destacadas en la School for New Dance Development de Ámsterdam. *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 189-202. ISSN 1135-9137
- Favaro, A. (2019). Una biografía dibujada. *Todas las letras*, 21, n. 1, 167-173. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v21n1p167-173>
- Fawaz, R. (2011). 'Where No X-Man Has Gone Before!' Mutant Superheroes and the Cultural Politics of Popular Fantasy in Postwar America. *American Literature*, 83 (2), 355-388. DOI:10.1215/00029831-1266090
- Fawaz R. (2015). *The New Mutants. Superheroes and the Radical Imagination of American Comics*. New York University Press.

- Fernández M. (2019). Inteligencia sintiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos? Dunken.
- Fiddler, J., Belliveau, G., Graham, L. y Wager. (2011). Delineating a Spectrum of Research-Based Theatre. *Qualitative Inquiry*, 17. 687-700. DOI: 10.1177/1077800411415498
- FLG. Associació de famílies lesbianes i gais. (2012). PEER, Programa Educatiu Escoles Rainbow. [PDF] [http://www.familieslg.org/wp-content/uploads/2016/07/DOSSIER-PEER\\_baixa.pdf](http://www.familieslg.org/wp-content/uploads/2016/07/DOSSIER-PEER_baixa.pdf)
- Fliotics, A. & Medford G. (Eds.) (2018). *New directions in teaching theatre arts*. Palgrave Macmillan.
- Fountain, Tim (2007). *So You Want To Be A Playwright?* Nick Hern Books
- Francesch, M. (2021). Comunicación personal. 9 de mayo.
- Freire P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno
- Geiselberger, H. (Ed.) (2017). *El gran retroceso*. Seix Barral.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció general d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. (2018). *Orientacions sobre el tractament de la igualtat de gènere i la diversitat cultural en el material didàctic*. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/intercultural/documentacio/orientacions-050318-v2.pdf>
- Generalitat Valenciana. (2016). *Protocol d'acompanyament per garantir el dret a la identitat de gènere, l'expressió de gènere i la intersexualitat*. Diari oficial de la Generalitat valenciana. Núm 7944, 36020-36054. [https://www.dogv.gva.es/datos/2016/12/27/pdf/2016\\_10425.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2016/12/27/pdf/2016_10425.pdf)
- Gergen M.M. y Gergen K.J. (2012). *Playing with purpose. Adventures in performative social science*. Left Coast Press, Inc.
- Gerrald J., Rudolph S., Sriprakash A. (2017). The politics of post-qualitative inquiry: history and power. *Qualitative Inquiry*, 23 (5), 384-394. DOI: 10.1177/1077800416672694.
- Giglioli, D. (2017). *Crítica de la víctima*. Herder.

- Giroux H. A (2018). *American nightmare. Facing the challenge of fascism*. City Lights Books.
- Giroux H. A. (2 de mayo de 2019). *Resistència, transformació social i esperança. Debat obert amb Henry Giroux*. En J. Nadal (Presidencia). Atempo. Fundació La ciutat invisible. Girona. <https://www.youtube.com/watch?v=55LI52S3BLc>
- Gómez-Urda, F. (2022). Documentar la experiencia cultural: autoetnografía como narración para proyectos de investigación-creación en artes escénicas. *AusArt*, 10 (1), 235-247. <https://doi.org/10.1387/ausart.23577>
- Gorospe, J., Apraiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En Sancho, J, M<sup>a</sup>, Hernández F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A.(Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro editorial. ISBN: 978-84-18083-69-3
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe. Revista internacional del trabajo social y bienestar*, 3, 237 – 242. ISBN 978-84-7991-424-0
- Greig, N. (2005). *Playwriting. A practical guide*. Routledge
- Grimaldo, F. y López-Iñesta, E. (2021). *Tipologia dels centres educatius segons el nivell de complexitat*. Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu Departament d’Educació, Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/26-tipologia-complexitat/>
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Guillemin M. & Gilliam L. (2004). Ethics, Reflectivity, and ‘Ethically Important Moments’ in research. *Qualitative Inquiry*. 10 (2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haddad, J. (2014). *Superman es árabe*. Vaso Roto.
- Halberstam, J. (2011). *El arte queer del fracaso*. Egales
- Han, B.C. (2014). *La agonía del eros*. Herder.
- Han, B.C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.

- Han, B.C. (2019). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Haraway, D. J. (2016). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Puente aéreo.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for Performative research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue: 'Practice-led research'*, 118, 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Hauser, F. y Reich, R. (2003). *Notas de dirección*. Alba
- Hay, C. y Landon-Smith, K. (2018). The intracultural actor: embracing difference in theatre arts teaching. En Fliotsos, A. & Medford G. (Eds.) (2018). *New directions in teaching theatre arts* (pp. 157-173). Palgrave Macmillan.
- Hernández, A. (2017). Oposición e interseccionalidad. *Revista Internacional de Éticas*, 26, 275-284.  
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000196>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en la educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva*, 25 (1), 171-206. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1634>
- Hernández, F. y Onsés, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En Sancho, J, M<sup>a</sup>, Hernández F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro editorial. ISBN: 978-84-18083-69-3
- Hernández F. y Rivelles B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 21-48. <http://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hoogenboom, M. (2010). Si la investigación artística es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 103-113. ISSN 1135-9137
- Huerta, R. (2018). Acció social i educativa des de les arts a Barcelona. *Temps d'Educació*, 55, 191-211. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/348749>

- Huerta, R. (2014). Construir espais de llibertat. Investigar en educació artística i diversitat sexual, *Temps d'Educació*, 47, 95-109. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/286019>.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Egales.
- Innerarity, D. (2020). *Pandemia: una filosofía de la crisis del coronavirus*. Galaxia Gutenberg.
- Institut Diversitas – Àmbit d'Investigació i Difusió Maria Corral. (2012). *Manual Antirumors. Material pedagògic per a combatre rumors i estereotips fonamentats en la diversitat cultural*. [https://dixit.gencat.cat/ca/detalls/Article/Manual\\_antirumors\\_material\\_pedagogic](https://dixit.gencat.cat/ca/detalls/Article/Manual_antirumors_material_pedagogic)
- Intersindical Alternativa de Catalunya. (2016). *Guia per treballar la diversitat afectiva, sexual i de gènere*. [PDF] <https://antiga.sindicat.net/dona/calaix/guiasteila.pdf>
- Irwin R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 106-113. ISSN 0121-7593
- Jodorowsky, A. (2007). *Psicomagia*. Siruela
- Jové, G., Boix, J.L., Cano, S., de Andrés, M.C., Lumbierres, C., Nòria, M. y Suau, J. (2007). *Diversidad y cohesión social. Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Milenio
- Jové, G. y Olivera, O. (2014). Figuras homotéticas y otros diálogos con el brócoli romanesc. "Entre" el dibujo artístico y el técnico. *Eari*, 5, 95-110. <https://doi.org/10.7203/eari.5.3521>
- Lafuente, A., Hornillo P. (Coord) y Zuloark (2016), *Cómo hacer un espacio de cuidados*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Lamarre, G. (2022). *Storytelling como estrategia de comunicación. Herramientas narrativas para comunicadores, creativos y emprendedores*. Gustavo Gili
- LA MIRA y Catalunya Ràdio (Prod.), *Extrema Catalunya*. (22 de Agosto de 2023). Capítulos 1-10. <https://www.ccma.cat/catràdio/extrema-catalunya/>
- Lea, G. W. y Belliveau, G. (2022) A Landscape of Ethics in Research-Based Theater: Staging Lives of Family Members Who Have Passed. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/10778004221098991>

- Leavy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Leavy P. (2015). *Method meets art. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press.
- LeBlanc, N., Davidson S., Ryu, J. & Irwin, R. (2015). Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education through Art*. 11 (3), 355-374. [https://doi.org/10.1386/eta.11.3.355\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.11.3.355_1)
- Lehmann, H.-T. (2010). El teatro posdramático: una introducción. *Telondefondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 6(12), 1-19. <https://doi.org/10.34096/tdf.n12.9195>
- Lechte, J. (2022). *50 pensadores contemporáneos esenciales. Del estructuralismo al posthumanismo*. Cátedra
- Levine, S. K. (2013). Expecting the unexpected: Improvisation in art-based research. *Journal of Applied Arts & Health*, 4(1), 21-28. [https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.21\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.21_1)
- Lewis, M. y Rainer, J. (2005). *Teaching Classroom Drama and Theatre: Practical Projects for Secondary Schools*. Routledge
- Linares, J.L; Pubill, M.J, & Ramos R. (2005). *Las cartas terapéuticas. Una técnica narrativa en terapia familiar*. Herder.
- López, D. (2022). De la realidad a la escena. Vulnerabilidad y potencia política en el teatro testimonial, *Tesis (Lima)*, 15 (21), 373–385. <https://doi.org/10.15381/tesis.v15i21.25221>
- Mabanckou, A. (2012). *El llanto del hombre negro*. Catarata.
- Maccioni, F. y Jorge, J. (2022). Nuevos Materialismos. Aproximaciones al materialismo vibrante de Jane Bennet. *Cuadernos del Sur-Letras*, 52, 167-176. E-ISSN 2362-2970
- Madrid, M. (2013). El lenguaje de la novela gráfica y el cómic como método narrativo de investigación en a/r/tografía. *Revista de Educación y Pedagogía*. 25, 65-66. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328755>
- Marin, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Marín, R. y Roldán J. (2019). A/r/tografía en Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación

- Marín, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en las Artes e investigación artística*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Martínez-López, C. (2019). Una experiencia encarnada de investigación escénica en estudios teatrales universitarios. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 10, 116-132. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.10.14309>
- Martorell, F. (2021). *Contra la distopía. La cara B de un género de masas*. La Caja Books.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Jessica Kingsley.
- Melendres, J. (2010). Del making of a la creación experimental. Algunas consideraciones sobre la investigación en artes escénicas. *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 87-93. ISSN 1135-9137
- Melendres, J. (2000). *La direcció dels actors. Diccionari mínim*. Institut del Teatre
- Méndez, E. (2019). Teatro Verbatim. Una metodología de investigación y de creación teatral. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1 (1), 93-99. ISSN 2659-594X
- Mérida, R. (Ed.) (2009). *Manifiestos gays, lesbianos y queer. testimonios de una lucha*. Icaria
- Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria Editorial.
- Mitchell, K. (2009). *The director's craft. a handbook for the theatre*. Routledge.
- Montenegro González, Catalina. (2014). Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra. *ISEES: Inclusión social y equidad en la educación superior*, 14. 95-108. ISSN-e 0718-5707
- Morales, E. (Ed) (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de artes en la escuela*. Catarata.
- Morales T. (2016). *Manual para Maestros que Lloran por las Noches*. Secretaria de Educación de Guanajuato.
- Morrison T. (2018). *L'origen dels altres*. Ara Llibres.

- Munari, B. (2018). *Fantasía*. Editorial Gustavo Gili.
- Nadal, M. (2021). Comunicación personal. 16 de mayo.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Norris, J. (2018). Reflections on the Techniques and Tones of Playbuilding by a Director/Actor/Researcher/Teacher. En Leavy, P. (Ed.). *Handbook of arts-based research* (pp. 288-310). The Guilford Press.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. ISSN 0034-7450.
- Ortiz, R. (2016). *Escena expandida: Teatralidades del siglo XXI. El amo sin reino. Velocidad y agotamiento de la puesta en escena*. INBA, CITRU.
- Ortiz, M. y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-16. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794)
- Otero M. (2009). *La presencia LGTB a l'àmbit educatiu. Eines per a la informació, la reflexió i la formació. Bibliografies*. Generalitat de Catalunya. Departament d'acció social i ciutadania. [https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits\\_tematicos/igualtat/presencia\\_LGTB/educacio.pdf](https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematicos/igualtat/presencia_LGTB/educacio.pdf)
- Palacios, A. (2020). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa? *Arteterapia*, 15, 97-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/arte.65894>
- Pantojas García, E. (2020). La sociedad translocal: notas para entender el cambio de época. Pensar la pandemia: Observatorio social del coronavirus. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <https://www.clacso.org/la-sociedad-translocal-notas-para-entender-el-cambio-de-epoca/>
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Pérez, A.C. (16 de enero de 2022). La deconstrucción llegó a los superhéroes: diversidad sexual, feminismo y conciencia social. *Infobae*. <https://www.infobae.com/cultura/2022/01/16/la-deconstruccion-llego-a-los-superheroes-diversidad-sexual-feminismo-y-conciencia-social/>

- Picazo, S. (19 de octubre de 2020). El día a día d'una escola segregada. *Blog Bofill. Iniciatives, debats i recerques pel canvi educatiu*. <https://fundaciobofill.cat/blog/dia-a-dia-escola-segregada>
- Pié, A. (2009). De la teoría queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*, 37, 253-270. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186895>.
- Planella, J. (2005). El cos en els discursos pedagògics: de la presència / absència a la 'QUEER pedagogy'. *Revista Catalana de Pedagogia (Societat Catalana de pedagogia)*, 4, 169-200. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212361>.
- Planella J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15 (1), 265-283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158013>
- Platero, R. (L.) (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Edicions Bellaterra.
- Platero, R. (L.) (2014), *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Edicions Bellaterra.
- Porkola, P. (Ed) (2017). *Performance artist's workbook. On teaching and learning performance art. Essays and exercises*. University of the Arts Helsinki, Theatre academy and New Performance Turku.
- Puigvert, A. (2 de octubre de 2017). La amiga invisible. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20171002/431733695635/la-amiga-invisible.html>
- Rancièrre, J. (2010). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación cultural*. Laertes
- Richard, N. (2016). *Abismos temporales. Feminismo, estéticas travestis y teoría queer*. Ediciones metales pesados.
- Rico, J. (2021). Comunicación personal. 12 de septiembre.
- Riera, M. et al. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

- Rodrigo, D. y Fuentes, P. (2019). *Camins. Una mirada crítica a l'educació des d'una perspectiva intercultural i de gènere. Guia educativa per al professorat*. UVic-UCC.
- Rodrigo, D. y Torres, H. (2005). *Ciborgqueers*, o de cómo deshacer al *homo sapiens*. En Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (Eds). *Teoría queer. Prácticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (p.187-211). Egales
- Rodrigo, J. (2007). *Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales*. En Coca, P. y Montero, P. *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rodrigo, J. (2011). Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías. *Inmersiones 2010*. Proyecto Amarika y Diputación Foral de Álava Vitoria -Gasteiz, 230-249. Accesible on-line <http://inmersiones10.net>
- Rodrigo, J. y Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso. Revista de educación*, 38, 57-72. <https://doi.org/10.58265/pulso.5071>
- Rodríguez, P. (21 de noviembre de 2021). La separación por niveles en la ESO aumenta el riesgo de que los alumnos abandonen los estudios. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/21/la-separacion-por-niveles-en-la-eso-aumenta-el-riesgo-de-que-los-alumnos-abandonen-los-estudios/>
- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 253–266. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146111>
- Saldaña, J., Ethnodrama and ethnotheatre: Research as Performance, en Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition): Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226545>
- Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: research from page to stage*. Routledge
- Salvatore, J. (2018). Ethnodrama and Ethnotheatre. En Leavy, P. (Ed.). *Handbook of arts-based research* (pp. 268-287). The Guilford Press.
- Sánchez, J. A. y Pérez Royo, V. (2010). La investigación en artes escénicas. Introducción. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, 13, 5-14. ISSN 1135-9137
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>

- Saura-Pérez, A. y Sánchez, M. (2021). Educación Artística para la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10 (2), 9–12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14817>
- Schneider, W. y Loewe, F. (Ed.) (2006). *Theater im Klassenzimmer. Wenn die Schule zur Bühne wird*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Segovia, M. (21 de abril de 2021). Nina Simone: de icono jazz a activista de derechos humanos. *Tendencias. RTVE*. <https://www.rtve.es/television/20210421/nina-simone-cantante-jazz-activista-lucha-black-lives-matter/2087070.shtml>
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Shigematsu, T., Lea, G. W., Cook, C., y Belliveau, G. (2022) A Spotlight on Research-based Theatre. *Learning Landscapes Journal*. <https://doi.org/10.36510/learnland.v15i1.1081>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2020). *Los centros educativos con elevada complejidad ante la crisis de la Covid-19*. Síndic de Greuges de Catalunya.
- Sierra Blas, V. (2003). *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927 – 1945)*. Ediciones Trea.
- Sires, T. y Bayona, M. (2006). *Estudi qualitatiu dels joves adolescents i els teatres de la comarca del Vallès Oriental: les barreres d'accés*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Smith K. (2019). *Com ser un explorador del món*. Columna.
- Solá, M. y Urko, E. (2013). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Txalaparta.
- Soria, F. (2018). El giro educativo en las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 21-33. ISSN: 1577-0338
- Spatz, B. (2017). Embodied Research: A Methodology. *Liminalities. A Journal of Performance Studies*. 13 (2), 1-31. <http://liminalities.net/13-2/embodied.pdf>
- Springgay, S., Irwin, R.L., y Wilson, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*. 11, 6, 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>

- Springgay S. y Rotas N. (2015). How do you make a classroom operate like a work of art? Deleuzeguattarian methodologies of research-creation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (5), 552-572. DOI: [10.1080/09518398.2014.933913](https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933913)
- Springgay S. y Truman S. (2017). On the Need for Methods Beyond Proceduralism: Speculative Middles, (In) Tensions, and Response-Ability in Research. *Qualitative Inquiry*, 24 (3), 203-214. DOI: [10.1177/1077800417704464](https://doi.org/10.1177/1077800417704464)
- Sumozas, R. (2021). Situación actual de la educación artística en España. [RMd] *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 17–31. <https://doi.org/10.23882/DI2158>
- Snyder-Young, D. (2011) Rehearsals for revolution? Theatre of the Oppressed, dominant discourses, and democratic tensions. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16 (1), 29-45. DOI: [10.1080/13569783.2011.541600](https://doi.org/10.1080/13569783.2011.541600)
- Talburt, S. y Steinberg, R. (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Graó.
- Tàpia, A. (2016). La radio en el otro lado del tiempo. *Foneca, Journal of communication*, 12, 27-40. <http://dx.doi.org/10.14201/fjc2016122740>.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill
- Teatre Lliure (2020). Dossier *El Gegant del Pi* (versión teatro radiofónico). [https://www.teatrelivre.com/sites/default/files/imce/documents/temp2021/dossier\\_tlliure\\_el\\_gegant\\_del\\_pi\\_cat.pdf](https://www.teatrelivre.com/sites/default/files/imce/documents/temp2021/dossier_tlliure_el_gegant_del_pi_cat.pdf)
- Thompson, N. (Ed) (2012). *Living as form: socially engaged art from 1991 – 2011*. Creative Time Books.
- Trujillo, G. (2015), Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527 – 1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Valdés-Cuervo, A. A. y Vera, J. (2015). El papel de las familias en el origen y la prevención del bullying: Estrategias para la acción. En A. Bazán, D. Castellanos, y A. Limón (ed.), *Familia-escuela-comunidad. Vol II. Investigación en Psicología y Educación* (pp.277-297). Universidad Autónoma de Morelos/Juan Pablo Editor.
- Valentine G. y Wood, N. (2009). *The experience of lesbian, gay, bisexual and trans staff and students in higher education. Research report 2009*. [PDF]. <https://s3.eu->

[west-2.amazonaws.com/assets/creode/avancehe-document-manager/documents/ecu/Experiences-of-LGBT-staff-and-students-in-he\\_1573644265.pdf](https://west-2.amazonaws.com/assets/creode/avancehe-document-manager/documents/ecu/Experiences-of-LGBT-staff-and-students-in-he_1573644265.pdf)

- Vidiella, J. (2022). A hauntological enlivening of the Coma Cross Archive through pedagogical inquiry and live performance. En Castro-Varela A. y Trafí-Prats L. (Eds.), *Visual Participatory Arts Based Research in the City. Ontology, Aesthetics and Ethics*. Routledge.
- Vieites, M. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*. 33, 2, 11-30. <https://doi.org/10.6018/j/232671>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*. 52. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Wall Street Journal. (30 de enero de 2015). Super Bowl 2015: Always Ad [archivo de vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=F\\_Ep0O5fWN4](https://www.youtube.com/watch?v=F_Ep0O5fWN4)
- Weigman, R. (2002). Desestabilizar la academia. En Mérida, R.-M. (Ed). *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer* (pp. 173-195). Icaria
- Wood, M. (Noviembre de 2020). Doom Patrol: Danny The Street es más importante que nunca en un mundo no binario. *CBR.com* . <https://www.cbr.com/doom-patrol-danny-the-street-non-binary-importance/>
- Zhang-Yu C. y Laluela, J.L. (2017). Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39. <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2017.i39.09>

## **OBRAS DRAMÁTICAS**

- Golden, I. y Horan, D. (2018). *Class*. Nick Hern Books
- Hensel, Kai (2015). *Klamms Krieg*. Buchner, C.C. Verlag
- Joanmiquel, F. (2022). *Samurai*. Omniabooks
- La Chenelière, E. (2010). *Bashir Lazhar*. Arola
- Mayorga, J. (2020). *El chico de la última fila*. La uña rota
- Montserrat-Drukker, M. y García, I. (2022). *La ola*. Ediciones Antígona

Tanttaka Teatroa (Dramaturgia) y Sopena, A. (Autor). *El florido pensil*. [PDF]. Tanttaka Teatroa. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0940929>

## WEBGRAFIA

Acaso, M. (7 de septiembre de 2020). Cuidar los cuidados: hacia la normalización del autocuidado docente. *Maria Acaso*. <https://mariaacaso.es/general/cuidar-los-cuidados-hacia-la-normalizacion-del-autocuidado-docente/>

Ada Vilaró (Web) - <https://www.adavilaro.cat>

Aimar Pérez Galí (Web) - <http://aimarperezgali.com>

Boon, E. (2 de junio de 2020). *Translocality: artistic internationalization after the corona crisis*. DutchCulture. <https://dutchculture.nl/en/news/translocality-artistic-internationalisation-after-the-corona-crisis>

Campi qui pugui produccions (Web) - <https://cqpproduccions.com>

Carla Rovira (Web) - <http://carlarovira.cat>

Cervantes virtual (3 de julio de 2019). *La infancia marca la vida. Entrevista a Andrés Sopena*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=L4sdyvBNL4E&list=PLFzTrQTFByTSj7HjmlK4VdojBh6-sL0I6&index=14>

Dubatti, J. (enero de 2007). “El teatro es, durante algunas horas, una utopía: entrevista con Ariane Mnouchkine en la Escuela de Espectadores”. *La Revista del CCC*. <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/41/>

Educador social en Alaska (Blog) - <http://eleducadorsocialenalaska.blogspot.com>

José y sus hermanas (Web) - <https://www.joseysushermanas.com>

La Rous Teatro (Web) - <http://larousteatro.es>

Marc Montserrat-Drukker (Web) - <https://www.marcmontserratdrukker.com>

Norris, J. (2013). Canal de Youtube <https://www.youtube.com/@joenorris6568>

Peter Wall institute for advanced studies (15 de septiembre de 2016)). *Contact!Unload*. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=Qjbfz\\_wReLI](https://www.youtube.com/watch?v=Qjbfz_wReLI)

Peter Wall institute for advanced studies (16 de noviembre de 2016). *Inside look at Contact!Unload with George Belliveau.* Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=GjIOc98HEtM>

The Mirror Theatre (Web) - <https://mirrortheatre.ca>

Transductores (Web) - <https://transductores.info>

Xavier Bobés (Web) - <https://www.xavierbobes.com>



## 8. ANEXOS



## ANEXO 1 - CARTA

### *We Fear (Episodio II)*

#### Escena 8. Una carta

*Sobre el claro de un bosque iluminado con velas flota una nube de cartas. Eva toma a Jordi del brazo y lo introduce en la nube. Le invita a elegir un sobre, le quita la cabeza de osa y se marcha. Jordi abre el sobre y lee el contenido.*

Querida Carmen,

Espero que estés bien.

Espero que te acuerdes de mí.

Me dirijo a ti veintinueve años después. Una eternidad.

Disculpa que lo haga tan tarde, pero estos meses he estado trabajando en un espectáculo y ya sabes, uno empieza a escudriñar en su pasado y se le aparecen fantasmas. Tendría que haberme dirigido a ti antes, aquel día, justo después de clase. Me hubiera gustado poder reaccionar al instante. Pero no soy así.

La verdad es que pocas veces reacciono a tiempo. Ante situaciones de violencia o estrés, por ejemplo, tiendo a paralizarme. Un grito o un portazo me pueden llegar a violentar tanto o más que una bofetada.

Envidio el ingenio, la rapidez, la capacidad de algunos de reaccionar a tiempo, arrojando comentarios agudos, firmes, tajantes. Activo o método de defensa, lo mío ha sido siempre seguir con lo mío, caminar hacia adelante. Como una mula. Sin procesar. No creo que sea cobardía. Soy como el agua obstinada en atravesar muros, o el colibrí atrapado en su batir de alas... Soy un poco todo esto.

El hecho es que con estas palabras que te escribo invoco a las fuerzas que controlan el tiempo para poder doblarlo, darle la vuelta y plantarme ante ti hoy hace veintinueve años. ¿Te imaginas? Poder estar allí, al terminar la clase, pequeñito, sin miedo, mirándote a los ojos y diciéndote: 'profe, hoy no has estado a la altura'.

Veintinueve años después te leo esta carta que escribo sentado en un avión, volando desde Santiago de Chile a Barcelona, cagado de miedo, puesto hasta las cejas y sintiéndome una hormiga, un ser diminuto y ridículo, una bacteria. *(Pausa)* Así me sentí ese día.

Espero que te hayas convertido en una persona mejor, en una docente mejor. Yo también he cometido errores. Como persona y como docente. Nadie es perfecto.

Hoy, pues, te escribo para decirte que nunca me gustó caminar como una mujer, para decirte que deberías de haberme respetado, haber entendido y corregido un escenario que,

sumado a otras tantas situaciones, me llevó a sentirme solo, tan solo como espero no te hayas sentido tú jamás.

‘Me han dicho que tienes gustos un poquitín raros y te gusta hacer de mujer’ dijiste. ‘La clase ha acordado que para pasar esta prueba tienes que caminar como una mujer’. Hija de puta. ¿De verdad no te diste cuenta? ¿O ibas en serio? ‘Eso, eso’ gritaban mis compañeros entre carcajadas, dándose codazos ‘eso, que camine como una mujer’. ‘Entonces podrás abrir el regalo de tu amigo invisible’ dijiste.

Mira, me cuesta no elevar el tono contigo. Continúo molesto y creo que estoy en mi derecho. El tiempo no cura nada. Que le den por culo al perdón. Que le den por culo a tu generación de mierda. Y que te den por culo a ti. O no. La verdad es que el ansiolítico me suelta cada vez más y total, que clase de castigo es que le den por culo a alguien, ¿no? No hay nada peor que un marica homófobo: ¡que viva el sexo anal! I si el avión se tiene que caer que se caiga y ya, pero yo continúo escribiendo, le sonrío ampliamente al azafato, y camino como caminé esa mañana, como una mula, batiéndome en duelo conmigo mismo, desfilando orgulloso por el despeñadero. (*Pausa*)

¿Te habrás jubilado ya? ¿Estarás viva? (*Pausa*) Mi vida ha cambiado. Mucho. Pero no hablaré de ello aquí. No voy a molestarte con más batallitas. No.

La verdad es que te había olvidado por completo. Veintinueve años son una eternidad. Pero te me apareciste el otro día en Santiago, durante una conversación con una desconocida (*mira al público*) y tuve miedo. Por eso este exorcismo qué manía en abrirse a los desconocidos, ¿no?, qué chapas pegamos cuando nos sentimos solos, lejos de casa.

TERMINO DICIÉNDOTE QUE ESTOY ORGULLOSO DE SER QUIEN SOY. QUE NO SE CAMINA COMO UN HOMBRE O COMO UNA MUJER, Y QUE NO ME IMPORTARÍA LLEVAR TACONES SI ME GUSTARAN, PERO NO ES EL CASO. TE LO ESCRIBO EN MAYÚSCULAS, ASÍ, Y ABANDONO UN PEDAZO DE PASADO EN ESTE PEDAZO DE PAPEL. AQUÍ TE LO DEJO. Y SIGO ADELANTE. COMO SIEMPRE. COMO EL AGUA, EL COLIBRÍ O LA MULA. (*Jordi quema la carta con una de las velas*).

Recibe un saludo cordial,

Jordi

*Eva le acerca a Jordi la maleta llena de figuritas de juguete recogidas durante el prólogo. Jordi la abre y vierte su contenido en claro del bosque. Jordi sale de la escena y la mira desde fuera. Suena el ruido de un avión que se estrella. Jordi acompaña al público a la siguiente escena, ‘Una isla’.*

## ANEXO 2 - ENLACES A CONTENIDOS AUDIOVISUALES

1. Enlaces a los **vídeo tutoriales** grabados durante la pandemia de covid-19, entre abril y junio de 2020:

### ENLACES

Sesión 1: <https://vimeo.com/409435839>

Sesión 2: <https://vimeo.com/414259066>

Sesión 3: <https://vimeo.com/414508902>

Sesión 4: <https://vimeo.com/419353177>

PASSWORD - planterteatresalvadorespriu (para todas las sesiones)

2. Enlace al podcast / serie radiofónica La Guerra dels mons en la secció Ràdio Escola de Ràdio Salt 97.7 FM:

ENLACE - <https://radioescolasalt977.viladesalt.cat/home/seccions/guerra>

3. Enlace al vídeo de la representación de las obras del **proyecto *Un altre Sant Jordi*** en el auditori de la Factoría Coma Cros de Salt el 23/04/2021:

ENLACE - <https://vimeo.com/886374313?share=copy>

PASSWORD - laclassemutant

4. Enlace a la grabación de la **lectura dramatizada** de *La clase mutante* en el Teatre de Lloret de Mar el 22/12/2022:

ENLACE - <https://vimeo.com/886375796?share=copy>

PASSWORD - laclassemutant

5. Enlace al vídeo de la **charla post-función** de la lectura dramatizada de *La clase Mutante* en el Teatre de Lloret de Mar el 22/12/2022:

ENLACE - <https://vimeo.com/886375629?share=copy>

PASSWORD – laclassemutant



## ANEXO 3 - GUIÓN DE LA GUERRA DELS MONS

### *La Guerra dels mons*

#### Capítol 1 (4rt D)

---

*(Sona la música del bloc de notícies del temps)*

**Noia F:** Durant les properes 24 hores no es produiran grans canvis de temperatura. S'ha detectat una lleu alteració atmosfèrica al Gironès, impulsant una àrea de baixa pressió cap a la zona del nord-oest. S'anuncien plugims i alguns vents, una temperatura màxima de 18 graus centígrads i una mínima de 6. Aquestes dades han estat facilitades pel Servei Meteorològic de Catalunya.

A continuació ens traslladarem al Teatre de Salt. Donem pas a les nostres companyes al teatre. Bona tarda Noia S i Noi J.

**Noi J** - Bona tarda senyores i senyors. Des del Teatre de Salt els oferim en directe el concert de la Maria Rodés i l'orquestra de l'escola d'Educació Primària de Salt El Gegant del Rec. Entre les moltes novetats previstes destaca la presentació de *Llar*. *Llar* és un tema que va ser enregistrat durant el confinament, en col·laboració amb nens i nenes de diferents escoles i instituts de la comarca. Noia S/

**Noia S** – Efectivament, Maria Rodés es disposa a presentar una cançó i un disc que han estat aclamats per la crítica musical del nostre país. Assistim en directe a l'inici d'una gira que ha de passar per més de 50 municipis catalans.

**Noi J** – I els repetim que seran ni més ni menys que un grup de nens i nenes de l'Escola El Gegant del Rec que acompanyaran aquesta artista en el seu debut al Gironès.

*(Sona la música de l'informatiu)*

**Noia F:** Senyores i senyors disculpin la interrupció però els hem de transmetre un butlletí especial de notícies. Ens acaben d'informar des de l'Observatori Fabra que fa uns minuts la xarxa d'observatoris mundials ha fet públiques unes dades sorprenents. Després d'haver-se confirmat fa uns mesos la presència d'aigua a Mart, la Curiosity, el robot astromòbil de la NASA, envia novetats inquietants. Ha detectat un innombrable seguit d'explosions de gas incandescent i a intervals regulars. Donem pas a la nostra connexió a Collserola, a l'Observatori Fabra. Noi Y, què més pots explicar-nos.

**Noi Y** – Bé doncs, el que alarma a la comunitat científica és que l'espectroscopi indica que el gas en qüestió es dirigeix a la terra a una velocitat vertiginosa. Des de l'Observatori la professora P confirma aquestes observacions i descriu el fenomen com una pluja de raigs de flamarades blaves disparades per una espècie d'arma (*S'escolta una nota de veu de la professora Benegas. L'àudio no té bona qualitat*)

**Professora P** – (*La veu sona distorsionada*) No acabem d'entendre què està passant. Ens cal temps. L'únic que els puc dir és que aquest fenomen és tot un espectacle. Són com aurores boreals que emergeixen del sol marcià. (*Pausa breu*) Estem treballant en l'impacte d'aquest fenomen més enllà del planeta vermell. És un repte majúscul.

**Noia F** – Gràcies Noi Y. Estarem pendents d'aquests fets en properes connexions. Donem pas doncs altra vegada a les nostres companyes al Teatre de Salt i a la presentació el nou disc de la cantant Maria Rodés.

**Noi Y** – Gràcies a vosaltres.

**Noi J** – Aquí al teatre està tot a punt!

**Noia S** - Efectivament, en aquests moments Maria Rodés surt a l'escenari i els nens i nenes del Gegant del Rec es disposen a acompanyar a l'artista.

**Senyor A** – Fan molt de goig, la veritat. Esperem que tot surti bé. Entre el públic hi tenim les famílies, amics, quina il·lusió!

**Noi J** – Donem la benvinguda a aquesta retransmissió al responsable de l'Associació ConArte Internacional, el senyor A. Bona tarda A.

**Senyor A** – Hola bona tarda.

**Noi J** - Ell ens pot explicar què ha suposat aquesta aventura creativa que acosta les arts escèniques a les escoles i als instituts.

**Senyor A** - Quina emoció, la veritat. Hem treballat molt per arribar fins aquí . Sí. Si ens expliquen fa un any que avui seríem aquí... i havent passat per tot el que hem passat... Gràcies per aquesta retransmissió, aquest acte significa molt per a totes nosaltres. (*Se sent el principi de Llar*)

**Noia F**: Disculpi Sr. A, disculpeu Noia S i Noi J, però hem de continuar amb el noticiari. El Buró meteorològic de l'OTAN acaba de sol·licitar als funcionaris dels laboratoris meteorològics de tot occident, que els mantinguin informats de qualsevol disturbis atmosfèric provinent del planeta Mart. A causa de la sorprenent naturalesa del fenomen, hem concertat una entrevista d'urgència amb el conegut astrònom, el professor F. Donem pas a la corresponçal de la Corporació de Mitjans Audiovisuals de Catalunya als Estats Units. Noia A?

**Noia A** – Sí. Moltes gràcies. Professor F, primer de tot moltes gràcies per haver-nos rebut. Per a un astrònom com vostè aquest moment probablement representi un dels més importants en la seva carrera. Un fet com aquest... se l'esperava algú?

**Noi F**- Probablement es tracti de l'esdeveniment més important des de l'extinció dels dinosaures. El planeta Mart es troba a uns 40 milions de milles de la terra. Aquests senyals tenen la comunitat científica internacional veritablement intrigada. No és per generar alarmisme, però aquests raigs ens preocupen i molt. Tant pel seu origen o la seva velocitat, com per les possibles afectacions d'aquests al nostre planeta.

**Noia A** – A més, ens informen des de diferents redaccions, estem parlant a escala global, que aquí al planeta terra s'estan detectant punts on la intensitat sísmica està sobrepassant valors considerats normals.

**Noi F** - Sí. La informació s'està processant tan ràpid com es pot, els terratrèmols o moviments sísmics convencionals no segueixen aquest tipus de patrons. De fet, és com si s'hagués traçat una plantilla i aquestes reaccions en el sòl terrestre formessin part d'un pla organitzat.

**Noia A** - La naturalesa és organitzada. Vull dir que la vida i el nostre planeta formen part d'un engranatge perfecte que també pot semblar sorgit d'un pla organitzat. El nostre és un caos organitzat en major o menor mesura. Quan i per què es dona un terratrèmol? Quan i com es dona una gran tempesta? Però el que estem experimentant... d'aquests fets no en tenim constància, oi?

**Noi F** – Bé, ja ho diu vostè mateixa/

**Noia F** –Gràcies Noia A i Gràcies Professor F. Hem de tallar la connexió una vegada més. Senyores i senyors, ara si ens disculpen, hem de connectar de nou amb el Butlletí. Disposem d'informació actualitzada. Connectem amb la nostra seu central a Barcelona.

**Noia Y** - Aquí l'últim butlletí de Ràdio Miramar. Des de la ciutat comtal, la Doctora MN, Directora de la càtedra de Física Quàntica i Astrofísica de la Universitat de Barcelona, feia unes declaracions on deia haver observat 3 explosions al planeta Mart, entre les 18:32h i les 18:37h concretament. Això confirma anteriors notícies d'observatoris americans i africans. Fa pocs minuts, d'altra banda, des de Reus, ens comunicaven que a les 18:43h un objecte gegantí en flames s'havia estavellat al bell centre de la ciutat. L'estrèpit de l'impacte s'ha sentit fins a Montblanc, a uns trenta quilòmetres. Hem enviat una unitat mòbil especial al lloc del sinistre. Allà hi tenim la Noia O i la Noia W.

**Noia O** – Gràcies Noia Y, no tinc paraules per descriure el que veuen els meus ulls. No... Aquí a Reus el centre de la ciutat ha quedat devastat. M'agradaria poder transmetre'ls l'atmosfera... La Plaça del Mercadal, epicentre del desastre, ha quedat reduïda a miques. Al seu lloc ara hi tenim un pou gran com el cràter d'un volcà ocupat per una espècie d'objecte o meteorit cilíndric metal·litzat. Aquest element no s'assembla a res del que haguem vist abans. I les ambulàncies i les sirenes dels cotxes de policies i bombers es mesclen amb els crits i plors de les persones que corren carrers avall buscant un familiar, un amic, qui sigui. Els ben asseguro que això no té nom.

**Noia W** – Senyores i senyors, l'objecte està canviant de color. Emet també un so greu i... no s'ho creurien mai. Ara la part de dalt d'aquest objecte titànic s'obre. S'està obrint senyores i senyors, es desenrosca com la tapa d'un pot. I de dins surt... Oh Déu meu! L'objecte sembla haver-se escalfat, i molt, està roent. Alguna cosa surt de dins de l'objecte cilíndric i és com una espècie de serp gris de metall gegant. No! Esperin, el que estem veient és... ara treu una altra pota, i una altra... no s'ho creurien mai. Això ho supera tot. De dins el meteorit acaba de sortir un cos d'uns disset metres d'alt semblant a un insecte, no, no, més ben dit un cefalòpode de metall i/

**Noia O** – /Policia, bombers, i els helicòpters que arriben a la plaça... Esperin. És l'exèrcit. Esperin. Podrien atendre'ns un moment.

**Noia W** – Ei! És per/

**Noia O** - És per Ràdio Miramar. Si els plau.

**Noia YA** – No tenim temps. Marxin d'aquí tan ràpid com puguin. Aquestes coses estan cremant la gent viva a d'altres ciutats.

*(Es talla la connexió)*

**Noia Y** – Sembla ser que hem perdut la connexió. Reprendrem la connexió tan aviat ens sigui possible. La nostra feina és mantenir-les informades. Salt? Tornem la connexió.

**Noia F** – Gràcies Noia Y... No, no ens en sabem avenir... Esperin... Un moment... Com? *(Pausa)* Ens indiquen que en aquests moments *(Pausa breu)* hem de cancel·lar tota la programació prevista per avui. Ens veiem forçades a tancar aquí l'emissió del nostre programa. Protecció Civil de la Generalitat i interior prenen el control dels mitjans de comunicació. A partir d'aquest moment també se centralitza tota l'activitat radiofònica de la província de Girona als estudis de Radio Salt. Ens comuniquen que... la ciutat de Girona també ha estat atacada per aquests cossos desconeguts. No sé què més dir-los, però... suposo que em queda... Bona sort companyes *(La comunicació s'interromp. Sonen una música oficial que precedeix un comunicat oficial)*

**Noia N** – Aquest és un comunicat oficial de Protecció Civil de la Generalitat de Catalunya. Estem essent víctimes d'una invasió extraterrestre. Queda declarat un confinament total de la població. Quedin-se a casa seva i no surtin al carrer. No obrin les llums, apartin-se dels vidres i bloquegin les portes amb mobles i altres elements pesants. *(Apareixen unes interferències)* Els seguirem informant.

*(La comunicació cau. Sobre el silenci, comencen a insinuar-se interferències llunyanes. Torna la connexió)*

**Noia M** – Comunicat Oficial de l’Ajuntament de Salt. L’Ajuntament tal i com l’enteniem fins ara queda dissolt. L’exèrcit, les forces de seguretat locals i regionals han pres el control temporal de la ciutat. L’equip de govern municipal sortint assessorarà en tot moment els cossos de seguretat.

### ***La Guerra dels mons***

#### **Capítol 2 (4rt A)**

---

*(Sona la música de l’informatiu)*

**Lem** – El caos continua a molts dels municipis del nostre país. Tres dies després de l’aparició dels objectes extraterrestres, les autoritats reaccionen tan ràpid com poden i la societat civil s’organitza per donar un cop de mà. Tot i això, la por fa que moltes persones es mostrin insolidàries. Tancarem aquest butlletí amb les indicacions de la coronela Ni.

**Ni** – Gràcies sergent Lem. Davant dels fets que estem vivint, o reaccionem de manera coordinada o en poques hores el desastre pot créixer de manera exponencial.

**Lem** – S’està aprofitant la confusió generalitzada que ha generat aquesta arribada per rampinyar béns de tot tipus...

**Ni** –Efectivament. És per això que insisteixo en què els saquejos no haurien de tenir lloc, i menys en aquestes circumstàncies. La solidaritat entre la ciutadania ha de mantenir a ratlla aquesta situació inaudita. A partir d’aquests moments qualsevol sospita de pillatge serà durament castigada per les forces de l’ordre. Actuarem amb més contundència que mai.

**Lem** – Gràcies coronela. Seguim en contacte.

**Ni** – Fins després.

*(Sona la música de tancament del butlletí i a continuació l’entrada musical d’un nou programa informatiu)*

**Lem** - A continuació els oferirem un reportatge que hem elaborat fa unes hores. L’Institut Salvador Espriu de Salt s’ha convertit en un refugi improvisat. I les persones que hi donen un cop de mà, en herois i heroïnes espontànies.

*(Torna a sonar la música anterior)*

**An** – La lluita terrible contra els monstres continua. Les forces de seguretat fan el que poden però estem desbordades.

**Da** – Els i les supervivents de les zones del Baix Empordà, La Selva i Girona ciutat s'estan agrupant a l'àrea de Salt. Les autoritats estan sorpreses per la baixa activitat alienígena en aquesta zona.

**Na** – Connectem amb l'Institut Salvador Espriu de Salt. Aquestes instal·lacions, com tantes altres de municipals, s'estan habilitant com a espais segurs per a persones que hagin pogut sobreviure als atacs propers a la zona. Aquest missatge és una crida a totes les oients que ens puguin estar escoltant. L'àrea de Salt és una zona segura. Sofia, com és la vida en aquest centre?

**So** – Bon dia des de l'Institut Salvador Espriu de Salt. L'arribada de persones no s'atura. Les circumstàncies de cadascuna, el que s'explica o s'entreveu a les cares de grans i petits no té nom. Tot i això, la rapidesa dels serveis municipals i la col·laboració dels i les estudiants del centre ha facilitat la conversió d'aquest espai en un veritable refugi. I els i les joves, que fins fa una setmana assistien a classe cada dia, estan ajudant on i com poden a la gentada que s'acumula a les portes.

**Da** – Realment emocionant...

**An** – Sofia. Podríem recollir algun testimoni?

**So** – Sí. Aquí amb mi hi tenim la Nis, en Jo i en Mo. Ells, entre d'altres joves, estan donant un cop de mà aquí al centre. Suposo que... bé, com esteu vivint aquests moments?

**Nis** – Jo visc aquí a prop i vaig venir tan ràpid com vaig començar a veure moviment. Que com estic vivint aquests moments? Doncs bé, només puc dir-li que cal ajuda, necessitem menjar i mantes. La gent no para d'arribar i ens estem col·lapsant.

**Jo** – Fem el que podem i no direm que no a ningú. Però ens calen llits, espai, més gent que obri casa seva. Si us plau, tothom que pugui oferir un racó de casa seva que passi per qualsevol dels espais municipals habilitats i ens ho faci saber.

**So** – I tu?

**Mo** – Doncs tenim molta por però no ens estem deixant aclaparar per la situació. Portem tres nits pràcticament sense dormir i no sé fins quan podrem aguantar així... però aquí estem. Fem tot el que podem.

**So** – Gràcies per les vostres paraules, no volem molestar-vos més.

**Els tres** – Gràcies a vosaltres.

**Na** – Tindrem present aquesta crida So: menjar, mantes i famílies que acullin.

**So** – Ara... entrarem... i bé, ens agradaria parlar amb una família acabada d'arribar. Esperin... Bona tarda.

**Ma** – Què vol? Què diu? Aparti aquest micròfon si us plau. Una mica de respecte. Li acabem de comunicar una molt mala notícia: el refugi antiaeri del Jardí de la Infància de Girona ha caigut.

**So** – No pateixi. Disculpi, ens pot atendre en un altre moment?

**Ma** – No.

**So** – Senyora, senyora, perdoni!

**Do** – Digui'm.

**Wa** – Si us plau, no veu que la meva esposa està molt cansada?

**Do** – No costa res ser educada. No pateixis Wa. Estic bé.

**So** – Vostès... d'on venen?

**Ed** – Venen de/

**Do** – Venim del Barri Vell de Girona, vivim al barri vell de Girona. Casa nostra...

**Wa** – Gràcies però/

**Ed** – Ja faig jo, Wa, aneu tranquils.

**Do** – Els meus fills són a la infermeria/

**Ed** - /Jo també vinc del centre de Girona, som veïns i bé... no hi ha res, no hi queda res. Ha estat terrible. El cilindre va emergir de La Rambla, a l'alçada del Pont de les Peixateries velles. I d'allà...

**El** - 2 quilometres a la rodona. Tot calcinat. Un gran cràter. S'ha acabat tot. Nosaltres érem fora a comprar.

**Ed** – Jo era al metge a Barcelona amb la meva parella.

**El** – *(Aprofitant l'ocasió)* Sóc l'El N. L. i estic bé, si algú m'escolta que sàpiga que estic bé.

**So** – Moltes gràcies pels seus testimonis.

**An** – So, el personal sanitari... com està vivint la situació? Ens consta que la unitat de crítics està emplaçada on sou vosaltres, a l'Institut Salvador Espriu.

**So** – Precisament tenim el testimoni a punt de l'Im. Ens dirigim a la unitat de... Im!

**Em** – Em...

**So** – L'Em, una de les metgesses encarregades d'aquesta unitat. Ens permet? Abans em comentava que insistíssim en la crida de personal sanitari...

**Em** – Infermers, infermeres, metges i metgesses, auxiliars sanitaris, zeladors, personal d'ambulància o sanitàries... sociosanitàries també, i estudiants de totes i cadascuna d'aquestes especialitats. Pensi que la crisi de la Covid-19 ha sacsejat el sistema d'una manera inconcebible, però això... això no sabem com agafar-ho. Ens supera a tots nivells.

**Ke** - Dra. Em. La pacient del BOX 3 acaba de tenir una aturada cardiorespiratòria. Acompanyi'm, ràpid.

**So**- Senyores i senyors, aquest és el ritme frenètic al centre. Poden copsar-ne l'ambient. Mentrestant nosaltres... aquest són en Da, l'Iv i l'As, són estudiants d'infermeria de la UdG.

**Da** – Sofia, no pateixis, són coses del directe.

**Na** – Si us plau, felicita de part nostra aquests joves i tots els que estan donant un cop de mà al centre.

**So** – Entesos. Com us sentiu? No heu acabat els estudis i ja esteu al peu del canó. Teniu por?

**Da** – No. Cal fer el que es pugui. La por ara ens serveix de poc. Si fes cas de la por no faria pas res.

**Iv** – Tenim companys i companyes que s'han col·lapsat, i amb raó. Tot i això/

**As** – /Però ara som aquí. I no paren d'arribar persones ferides, gent que ho ha perdut tot, nens, vells, famílies senceres...

**Da** – Moltes gràcies So.

**An** – Gràcies nois, noies. Hauríem de deixar, però, un moment la connexió i tornar als estudis centrals. Donem pas a un nou comunicat d'interior de darrera hora.  
(Sona l'entrada una nova entrada musical)

**Ba** – No tractaré d’ocultar la gravetat de la situació que afronta el nostre país, ni la preocupació del nostre govern en protegir les vides i propietats del poble. Tot i això, vull deixar clar a tota la ciutadania la urgent necessitat de conservar la calma i d’extremar les precaucions. Per sort, aquest formidable enemic està confinat en una zona raonablement petita i podem confiar en que les forces militars mantinguin aquestes àrees a ratlla. Entretant, cal que continuem amb els nostres deures: per tal de derrotar aquest enemic hem d’actuar com una nació unida, valenta i consagrada a la conservació de l’espècie humana sobre el planeta. Moltes gràcies.

**Al** – Acaben d’escoltar la Secretària d’Interior, Ba. parlant des de la seu itinerant del govern.

*(Tancament musical del butlletí)*

### ***La Guerra dels mons***

#### **Capítol 3 (4rt B)**

---

*Aquest capítol recull diferents fragments radiofònics. Un rere l’altre s’encavallen entre interferències i talls a la connexió més i menys breus. Les veus s’escolten a distància, unes millor que altres.*

*Sona la música de l’informatiu. Sona el senyal horari de les 6 del matí.*

**A K** – Bon dia. Són les 6. Quatre dies després de l’inici de la crisi planetària ocasionada per la invasió extraterrestre, la connexió amb les altres redaccions i les agències de notícies continua sense poder restablir-se. Les autoritats mantenen un toc de queda que ningú està respectant i la ciutat de Salt viu hores difícils. La nit ha estat molt dura.

Tot i això, des de la redacció, i gràcies al suport del nostre equip tècnic, insistim en la nostra responsabilitat d’aplegar i traslladar-los tota la informació que tinguem al nostra abast. D’aquesta manera, hem pogut produir el següent reportatge. Aquest document està elaborat a partir de talls pertanyents a diverses comunicacions captades durant les darreres hores. Els avisem de la duresa d’alguns dels testimonis.

#### ***Tall 1***

**Ab** – La situació està fora de control.

**Sa** – Els carrers estan plens a vessar. Són cinc màquines grans. La primera vol creuar el riu, com si fos una bassa.

**Ali** – Estan apareixent nous cilindres marcians a la zona de la Selva, Cerdanya, Maresme... sembla que estiguin sincronitzats.

**Ab** – S'entrebanquen com rates, ara el fum s'estén més ràpidament...

**Ali** – És gairebé com una coreografia, una estratègia militar molt sofisticada.

**Sa** – La màquina ha creuat el riu. Les altres quatre esperen com gratacels sinistres. Ara s'aixequen... aixequen els braços, els braços metàl·lics. Això és el final. La gent al carrer corre cap a l'est...

### *Tall 2*

**Mat** – 2X2L per CQ, 2X2L per CQ... algú em sent? Algú em sent?

### *Tall 3*

**Dou**- Fa hores que el sol s'ha post i la riuada de persones no s'atura.

**Had** – Els avions d'exploració informen que tres vehicles marcians, visibles des de les copes dels arbres, es mouen cap a la zona de Salt. Segueixen la multitud de persones que s'hi desplaça.

**Dou** – Les accions coordinades dels exèrcits de terra i aire continuen a la resta del país.

**Had** – Els monstres s'han aturat. Alguna cosa emergeix de les ombres com una serp gris, i després una altra, i una altra... Els ulls són negres, la boca té forma de... forma de V. Cau una mena de bava...

**Dou** – Comença el foc aeri.

**Had** – Els monstres responen dirigint els seus raigs als avions de combat.

### *Tall 4*

**Jud** – El monstre controla el golf de Roses.

**Pa** – Les forces de seguretat no aconsegueixen contenir a la multitud.

**Is** – En aquests moments més de la meitat dels membres de les forces de seguretat han desertat.

**Pa** – La gent s'està llençant al mar.

**Is** - S'estima que demà al matí el nombre de desertors continuï creixent.

**Jud** – El mar projecta el reflex de la costa en flames a l'horitzó.

**Pa** – Mentrestant la zona/

### **Tall 5**

**Mat** – Repeteixo. 2X2L per CQ, 2X2L per CQ... algú em sent? Algú em sent?

### **Tall 6**

**Mak** – Les comunicacions estan fortament afectades.

**Ed** – Les explosions a Mart no s'aturen. Els observatoris peninsulars renoven els comunicats cada 6 hores.

**Mak** – Els raigs són tant o més intensos que els de la setmana passada.

**A C** – Les companyies de llum, gas i aigua continuen sense saber quan es podran restablir els seus serveis. Les carreteres, el transport públic... està caient tot.

**Ed** – Les carreteres són plenes de cotxes buits. La gent corre pels boscos amagant-se.

**A C** – Ha caigut internet a gran part d'Europa. La coordinació entre els membres de la Unió Europea és cada vegada més difícil

### **Tall 7**

*(Des d'un helicòpter)*

**Sa** – No, no, no poden veure que les màquines que s'estan apropant per l'oest.

**Ru** – Per l'amor de Déu: que s'apartin, moguin-se!

**Jef** – Apartin aquests idiotes!

**Kar** – Puc veure el reflex de llum contra el mirall. La flamarada emergeix del mirall. Déu meu!

**Jef** – Si almenys poguessin tenir accés a/ *(L'interromp el soroll esfereïdor del raig...)*

**Ru** - /els han atrapat, de ple, impossible...

**Sa** – ...cossos que corren en flames. Són com cuques de llum que corren fins a caure i apagar-se.

**Kar** - Cuques de llum macabres en un quadre macabre, dantesc.

**Jef** – El nostre helicòpter s'aparta de la zona dels fets a tota velocitat. El cap de la serp ens mira fixament/

*(S'escolta una explosió)*

### **Tall 8**

**Mat** - 2X2L per CQ, 2X2L per CQ... hi ha algú? Per favor que algú contesti...

### **Tall 9**

**Ham** – Els gegants de metall ja envolten el terme municipal.

**Kha** – El setge de Salt... Salt continua sense ésser atacat i no sabem què pensar... Això és el final.

**Ham** – I ens acaben de comunicar que n'estan arribant més.

**Kha** – Serà una nit molt llarga...

**Ham** – Tot i això, la intensitat dels atacs a civils està frenant. La nit ha començat de manera virulenta però de moment estem pendants del què pugui passar.

**Kha** – Serà una nit molt llarga.

**Ham** – Però aquí continuarem fins/

### **Tall 10**

**Mat** – Aquí 2X2L. El meu nom és Mat San Di. Estic sola al campament militar instal·lat a les afores de Tordera. Els meus companys, les meves companyes... tothom ha marxat... CQ, si algú em sent que em contesti. Cal que em comuniqui amb vosaltres. Disposo d'informació molt valuosa. No sabem perquè però els marcians/ *(Es talla la comunicació)*

*Sona la música de l'informatiu.*

**A K** – La nit ha estat molt dura a molts municipis, però la situació a Salt continua estancada. Alguns veïns ens han comunicat que els gegants semblen inactius. Els carrers també s'han anat buidant fa unes hores. Tan aviat com disposem de nova informació els la comunicarem. Mentrestant els deixem amb més música. Recordin que poden personar-se a les nostres oficines per compartir qualsevol informació que considerin important. Nosaltres no ens pensem moure d'aquí.

*La Guerra dels mons*

**Capítol 4 (4rt C)**

---

**Ay** – L'emissió es troba en període de proves.

**Em** – Tot i això, els recordem que poden gaudir dels nostres butlletins informatius a les 6h, les 12h, les 18h i les 00h.

**Ay** – Les unitats tècniques de les empreses de telecomunicacions estan treballant de la mà de l'exèrcit pel restabliment immediat de les comunicacions.

**Em** – Aquest és un reportatge enregistrat. Recull el testimoni directe de fets, situacions i experiències de veïns i veïnes de Salt durant aquesta setmana tràgica.

*Sona una música agradable, relaxant.*

**Da** – Passejar per la ciutat és com passejar dins d'un somni. O més ben dit, dins d'un malson.

**Mos** – Fa quinze dies de l'arribada dels objectes extraterrestres i qui ens havia de dir que ens canviarien la vida d'aquesta manera.

**Ni** – Un grup de gossos rosegava una espècie de... i allà baix un ocell negre es precipita sobre un cos. No se sent gairebé res. Només el vent que passa entre les fulles dels arbres del parc, l'aigua que brolla sincopadament d'una canonada rebentada i les gavines que campen per on volen, més senyores que mai de la ciutat.

**Da** – És una bufetada molt gran.

**Ni** – També és veritat que comencen a circular acudits força divertits sobre marcians.

**Mos** – Suposo que l'humor ho cura gairebé tot. No trobeu?

**Da** – Jo no estic per acudits

*(Sona un nou tema musical. Continuen els testimonis)*

**Cha** – És ben bé com una pel·lícula de Hollywood, una d'aquelles de desastres naturals però després dels efectes especials. Ningú hi parla del què passa després, un cop s'ha guanyat o perdut i toca tornar a començar. No sé pas com ens ho farem.

**Moh** – Penso en quan siguem vells. Penso en com les generacions que vindran processaran aquests fets, en totes les històries futures de marcians, en tota la literatura que engendraran, en com la nostra espècie afrontarà el fet que no estigui sola a l'Univers.

**Cha** – Suposo que toca anar pas a pas, a poc a poc, no ens en queda una altra.

**Ou** – Aquesta vegada hem estat de sort. Em pregunto, però, si tornaran.

**Mig** – Pel que hem pogut viure, esperem que no els en quedin ganes.

*(Torna el tema musical anterior, que fa de nexa amb les rèpliques següents)*

**Yas** – Els i les supervivents, a poc a poc, tornen a casa seva.

**Mos** – Fa quinze dies de l'arribada dels objectes extraterrestres i qui ens havia de dir que a Salt la incidència dels marcians seria tan baixa.

**Ni** – Em referia a aquest tipus d'acudits: Papa, papa, els marcians són amics o enemics? Perquè ho preguntes, fill? Perquè s'han carregat el centre de Girona! Doncs llavors amics, fill, amics!

**Mig** – No puc amb aquests acudits.

**Cha** – Jo no puc amb les olors.

**Yas** - Les olors... no puc treure'm del nas aquestes olors... Els camions de l'exèrcit estripen la calma tèrbola que cobria la ciutat com un llençol. Entre els cadàvers d'humans hi ha també cadàvers d'alienígenes.

**Da** – Qui ens havia de dir que tan de pressa com va començar, tan ràpidament es resoldria.

**Ou** – Això sí que té quelcom d'acudit.

*(Torna el tema musical anterior, que fa de nexa amb les rèpliques següents)*

**Hou** – Diu que han estat els bacteris. Ras i curt.

**Ca** - Han estat derrotats per l'organisme més humil que la natura, sàvia com és, ha dipositat sobre la terra.

**Hou** – La comunitat científica especula amb el fet que determinats bacteris que abunden a les aigües del riu Ter i a zones com les hortes i Les Deveses han mantingut els alienígenes a ratlla. Són bacteris i microorganismes que es troben a la majoria de rius i zones humides de tot el món.

**Ca** – Un cop fetes les autòpsies als alienígenes s’ha constatat que han estat exterminats per bacteris contra els quals els seus cossos no estaven preparats.

**Hou** - La Naturalesa és inexorable.

**Ca** – La Naturalesa... i les bactèries es multipliquen dividint-se.

**Hou** – Com?

**Ca** – Res, un altre acudit. I molt dolent.

*Sona una música agradable, relaxant.*

**Em** – Els recordem que la programació de Ràdio Salt continua en període de proves.

**Ay** – Ben aviat reprendrem la nostra programació regular.

*Sonen el timbre horari de les 12h i a continuació sona Llar, de Maria Rodés.*

**Mig** – Estan escoltant Ràdio Salt i aquesta creació radiofònica s’ha inspirat en la dramatització de *La guerra dels mons* d’ H.G. Wells duta a terme per Orson Wells i el The Mercury theatre on the air el 30 d’octubre de 1938.

**Ou** – Aquesta versió ha estat interpretada pels i les alumnes de 4rt d’ESO de l’Institut Salvador Espriu de Salt. L’adaptació ha estat a càrrec de Jordi Duran i Roldós. L’edició la signa Magalí Nadal.

**Cha** - Aquesta creació s’emmarca dins del projecte Planters, un programa *basat* en la presència regular d’artistes a les escoles, que treballen de manera coordinada amb els professors i professores especialistes del centre per a incentivar la presència de l’art tant a la primària com a la secundària.



## **ANEXO 4 - CINCO PIEZAS BREVES INSPIRADAS EN LA LEYENDA DE ST. JORDI**

### **UN ALTRE SANT JORDI** **IES SALVADOR ESPRIU – SALT** **4RT ESO**

#### **1. EL POBLE**

##### SINOPSI

Sant Jordi ha de casar-se amb la princesa perquè així és com van quedar amb el rei quan Sant Jordi es va oferir a salvar-la del drac. El fet, però, és que un cop la princesa ha estat alliberada i el drac vençut, la princesa no es vol casar amb Sant Jordi. A ella ningú li va preguntar res i potser hagués preferit una altra solució. Ara, el poble ha portat aquest assumpte als tribunals i busca una sortida per a la princesa i Sant Jordi. És així com assistirem al judici que ha de portar-nos a una solució. Els i les advocades defensores o fiscals s'encarregaran d'aportar arguments per tal que la princesa i Sant Jordi arribin a un acord, i presentaran diferents testimonis. En aquest judici hi intervindran tant la família reial com els membres del poble que vulguin dir-hi la seva. Després d'exposar tots els arguments, la jutgessa emetrà el seu veredict.

##### PERSONATGES

Germana de la reina

Reina

Taquígrafa

Doctora

Policia 1

Policia 2

Veí

Sheriff

Advocada

Fiscal

Alcaldessa

Jutgessa

*Sona música d'acte solemne. Entren la Reina i la seva germana. Som als jutjats, en un judici. Tothom a la sala s'aixeca. Un cop la reialesa s'ha assegut, la sala també s'asseu.*

Jutgessa - Bon dia senyores i senyors. Avui 23/04/21 comencem el cas 07. Conflicte entre Sant Jordi i la princesa i el seu contracte de casament. Bé, cadascú en ordre presentarà i m'explicarà els fets. El Fiscal aportarà els seus arguments. I l'advocada defensora també. Apunta bé, nena.

Taquígrafa - Sí, ja estic atenta.

Fiscal - Moltes gràcies senyora jutgessa. Ara exposaré els meus arguments. Senyora, fan bona parella i tenen molt bona economia. El casament de Sant Jordi i la Princesa aportarà molta riquesa al nostre regne. Per demostrar-ho cridaré els meus testimonis. (*La gent de la sala crida indignada*). M'agradaria cridar al Sheriff del poble.

Jutgessa- Silenci a la Sala!!!!

Sheriff - Calma, calma, que avui no estic de guàrdia. No vull pas haver de detenir ningú! Jo, com a màxima autoritat local en temes de seguretat crec que aquesta parella unirà els exèrcits dels dos regnes i que units poden ser tan o més forts que el de la Xina.

Fiscal - Moltres gràcies Sheriff. Ara cridaré l'avi que viu aquí al costat a declarar.

Veí - Jo com a persona gran sé el que em dic, i el que dic és que s'ha de fer el que els pares diuen. S'ha de casar perquè així ho mana el rei i ja està. Punt. S'ha acabat!

Fiscal - Ho veu senyora jutgessa! Vostè sí que en sap. Ho veu! (*A la sala*) Cal que escoltem els vells!

Jutgessa - Molt bé, no em faci la pilota. Perfecte. Ha acabat?

Fiscal - Sí.

Jutgessa - Doncs dono la paraula a l'advocada defensora.

Taquígrafa - No aneu tan ràpid. M'esteu posant nerviosa.

Jutgessa- Calla i no t'entretinguis.

Advocada - Puc començar ja? (*quan tothom l'escolta*) Hola què tal. Jo avui vinc a defensar a la princesa. Ella no es vol casar. L'estan obligant a comprometre's. Com que tots som persones i tenim una opinió i ningú té dret a obligar a una persona a contraure matrimoni per a enriquir-se, sóc aquí per a defensar-la. No hi ha cap llei que permeti aprovar aquest matrimoni.

Tinc testimonis que han pogut seguir els fets en tot moment i que presentaran arguments en contra d'aquest casament. La primera en parlar serà l'Alcaldessa. Si us plau Alcaldessa, pot passar a l'estrada.

Alcaldessa - En primer lloc m'han convocat en aquest judici per defensar a la princesa, perquè li han concertat el casament, una decisió que està sembrant el caos a la ciutat. Jo,

com a alcaldessa d'aquesta ciutat, el meu deure és lluitar per la pau i la tranquil·litat dels ciutadans i les ciutadanes del poble.

Germana de la Reina - Apa! Però què diu? Vostè exagera!

Jutgessa - Ordre a la sala.

Alcaldessa - A més, aquest assumpte pot inspirar a d'altres famílies a fer el mateix, i no crec que sigui el millor exemple.

Reina - Ben dit! Molt ben dit!

Jutgessa - Si continuen així les hauré de convidar a sortir de la sala.

Germana i Reina - Però si no hem fet res!

Advocada - Gràcies senyora Alcaldessa. Ara citarem la cap de la policia local i a la seva ajudant.

Policia 1 - Jo el que puc dir és que estic completament d'acord amb l'Alcaldessa. Els carrers estan inquiets i es respira injustícia.

Veí - Apa! Jo em passo el dia al carrer xerrant amb els meus amics i no passa pas res.

Jutgessa - Calli si us plau. Ordre a la sala.

Advocada - Podem continuar? Senyora policia, Maria es diu, oi? Digui.

Policia 2 - Sí. Si la princesa no és feliç, la seva infelicitat pot perjudicar el poble. Ningú pot obligar a una dona a fer això.

Advocada - Moltes gràcies. Per acabar amb les meves testimonis, crido a l'estrada a la Doctora del poble.

Germana - Apa! I aquesta què hi pinta aquí?!

Reina - Deixa de dir ximpleries i escolta.

Jutgessa - Senyores, les convido a abandonar la sala! (*Rebombori*) Ordre!

Reina - Que marxi la meva germana!

Jutgessa - Prou. Aquí mano jo! A callar tothom. (*Es fa un silenci sepulcral*). Està bé. Callin i podran continuar amb nosaltres. Però ni una més! Doctora, quan vulgui.

Doctora - Com a Doctora opino que una situació com aquesta pot provocar estrès i malestar mental a la persona, i això genera que la salut d'aquesta vagi malament.

Advocada - Ara com que tots els meus testimonis han donat els seus arguments espero que la jutgessa prengui una decisió clara, pel bé de la ciutat i de la princesa. Perquè tots i totes estiguem en pau. Gràcies per deixar-me participar en aquest judici i de ser l'advocada de la princesa. I per segon cop, gràcies.

Jutgessa - Després d'haver escoltat les dues parts, el meu veredicté és que la princesa no es casarà amb Sant Jordi. Els motius són que en cap estat europeu hi ha cap llei tipus que obligui a casar una dona amb un home per obligació. Per tant. Donem per tancat el judici. A continuació dono la paraula a la Reina i la seva germana per tal que tanquin l'acte amb unes paraules. Ara sí que poden parlar.

Reina - Gràcies senyora Jutgessa. Quan el rei va accedir a que la meva filla es casés amb Sant Jordi em vaig divorciar d'ell. Ara, com a Reina i mare divorciada he deixat en mans de la justícia aquest tema i la justícia ha resolt el que volia escoltar. Avui podem dir que s'ha fet justícia!

Germana de la Reina - Doncs jo, com a germana de la Reina i Ex del Príncep, crec que tinc dret a dir que la Princesa s'ha de casar amb Sant Jordi pel bé del nostre poble. Però com que la justícia ha parlat, cal escoltar-la, encara que no hi estigui d'acord.

Jutgessa - Donem per tancada la sessió. Gràcies per haver-nos acompanyat i que passin un bon dia. Poden aplaudir tant com vulguin. Vinga, a aplaudir tothom. I nosaltres a saluda, vinga va!

*Final*

## 2. LES PRINCESES (4rt C)

### SINOPSI

Les princeses són addictes i un animal del bosc, un os, les delata al seu pare, el rei. El drac les porta a un centre de rehabilitació. Sant Jordi ajuda les princeses a escapar. L'os li diu al rei que les princeses s'han escapat i les mata i també mata Sant Jordi. La reina s'adona que el rei els ha matat a tots i demana ajuda a la reina del bosc per tancar el rei en una presó.

### PERSONATGES

Os

Sant Jordi

Reina

Reina del bosc

Princesa 1

Princesa 2

Guineu

Doctor

Psicòleg

Traficant

Rei

Os – En un regne molt llunyà hi vivien un rei i tota la família reial. En una de les moltes festes que celebraven, hi estaven convidades totes les persones i animals del regne. Devien ser les nou de la nit quan la festa es va començar a animar: cada vegada hi havia més gent i més animals. Va ser llavors quan vaig enxampar a la guineu drogant-se. (*Parla a la guineu*) Què fas?

Guineu – No res. Prenc el meu medicament.

Os – Quina medicina és que et deixa tan estrany?

Guineu – És cocaïna.

Os – Però què dius? D'on l'has tret?

Guineu – No t'ho puc dir.

Os – O m'ho dius o li diré al rei que a la seva festa hi corren drogues.

Guineu – Està bé, està bé, me la van passar les princeses.

Os – Com? Dignes a quin lloc exactament.

Guineu – A prop d'un arbre de color blau.

Os – Gràcies per la informació.

(*L'endemà al despatx de rei*)

Rei – D'acord, que sigui ràpid que estic molt ocupat.

Os – D'acord. Miri, resulta que ahir a la seva festa es van consumir drogues.

Rei – Al meu regne això no passa. Però digui'm, qui les ven?

Os – Les seves filles, les princeses.

Rei – Impossible!

Os – Doncs és així.

Rei – Doncs això s'acabarà aviat. Ordeno que les detinguin ara mateix.

*(Les princeses són internades en un centre de desintoxicació per evitar la presó. A l'escena següent el Rei les visita)*

Rei – Bona tarda doctor. Com estan les meves filles?

Doctor – Bona tarda.

Psicòleg – Bona tarda Rei. Sàpiga que les seves filles han millorat moltíssim (*Marxa*).

Doctor – Podran sortir d'aquí a uns dies.

Rei – Podria veure les meves filles una estona?

Doctor – Perfecte.

Psicòleg – (*Arriba corrents i preocupat*) S'han escapat. Les princeses s'han escapat.

Doctor i Rei – Però com pot ser?

*(Les princeses mentre s'escapen)*

Princesa 2: Quan el pare se n'enteri fliparem!

Princesa 1: Corre, ràpid, que no ens vegin.

Princesa 2: Pobre infermer. T'has passat amb el cop.

Princesa 1: I tu què amb les càmeres de vigilància?!

*(Apareix Sant Jordi)*

Princesa 2 – Però què hi fas aquí?

Sant Jordi – He vingut a salvar-vos. Serà molt difícil travessar aquest túnel. Ràpid, anem.

Princesa 1 – Però si ja venim salvades de casa. No perdem el temps.

Sant Jordi - Ràpid, que he vist el vostre pare al centre de desintoxicació.

*(Uns dies més tard. La Reina camina pel bosc. Busca la Reina del Bosc)*

Reina – Quan et busco no et trobo i quan no et busco te m'apareixes. Sàpigues Reina del bosc que no vull saber res de tu.

Reina del bosc – Qui em crida?

Reina – Ajuda'm si et plau. El Rei va tancar les meves filles en un centre de desintoxicació i... Sant Jordi les va ajudar a escapar del centre on estaven internades i el seu pare es va tornar boig de ràbia. Busco venjança.

Reina de bosc – Calma't una mica i acaba'm d'explicar.

Reina – Les ha matat. Ha matat les meves filles i ha mort Sant Jordi.

Reina del bosc – Doncs vist aquest acte imperdonable... Farem justícia. *(La Reina del bosc llença un encanteri, apareix el traficant i les dues marxen)*

*(El Rei passeja pel bosc buscant la Reina i es troba un traficant)*

Rei – Ei vostè, surti d'enmig que tinc pressa.

Traficant – Surt d'enmig tiu, que aquesta és la meva zona.

Rei – Com goses parlar així a un Rei?

Traficant – Aquí les teves normes no serveixen de res. *(Treu una pistola).*

Rei – No t'atreveixis...

Traficant – Les teves filles treballaven per mi i ningú toca el meu equip.

Rei – Les meves filles... *(El traficant dispara al Rei).*

Traficant – *(Llença una rosa al rei)* Què sabràs tu què és una família.

Os – En un regne molt llunyà hi vivien un rei i tota la família reial.

Princesa 1 – Un rei que solucionava els problemes a canonades.

Princesa 2 – Una reina que va venjar la mort de les seves filles.

Reina – Un país que des de llavors va viure governat en harmonia per dues reines: La reina del bosc...

Reina del bosc – I la reina de tota la vida.

Os – Algú ha vist la guineu?

Rei – Aviseu la policia!

Traficant – Que tingueu un molt bon dia: Adéu! *(treu la pistola i se sent una sirena de policia)*

Totes i tots – Correeeeeeuuuu!

### 3. EL SOMNI (4rt A)

#### SINOPSI

PART 1 - Tot comença quan Sant Jordi mata el rei per un problema que no sabem. La reina i la princesa volen venjança i volen matar Sant Jordi, que està casat amb la princesa.

PART 2 - Dones del poble molt xafarderes, saben que la princesa ha tingut relacions amb un pagès del poble i té un fill que el seu marit no sap que existeix.

PART 3 - La reina i la princesa demanen al drac que mati Sant Jordi i les 3 xafarderes perquè no volen que expliquin la història secreta de la princesa.

PART 4 - Tot això ha estat un malson de Sant Jordi que es desperta quan sent la seva filla que plora perquè s'ha pixat i la princesa dorm al seu costat.

#### PERSONATGES

Reina

Rei

Drac

Sant Jordi

Princesa

Pagès amant

Fill princesa i amant

Filla Sant Jordi i princesa

Xafarderes

*Al menjador reial de palau.*

Sant Jordi - No mereixes viure més.

Rei - No, sisplau, tinc família, tingues compassió... (*Sant Jordi mata el rei*).

*En un racó del poble. Agafats de la mà el pagès i la princesa, amb una criatura.*

Pagès - Amor meu, ets el millor que tinc, desitjo que això duri per sempre.

(*Li fa un petó a la galta*)

Princesa - Haurem de buscar la forma que Sant Jordi no sàpiga res d'això o explicar-li tot.

Fill - Mama vull un Chupa - Chups. Papa me'n compres un!!

*A la cambra de la princesa.*

Reina - Filla, Sant Jordi acaba de matar el pare! No sé perquè ho ha fet...

Princesa - Quèeeee???? NO es mereix el meu amor. Acabaré amb ell.

Reina - Acabarem amb ell d'una vegada per totes.

Princesa - Necessitarem reforços.

*Les xafarderes són a la plaça del poble parlant sobre la princesa i el seu amant pagès.*

Xafardera 3 - Ei noies, us n'heu assabentat del rumor que corre sobre la princesa i el seu amant?

Xafardera 1 - No, explica ara mateix!

Xafardera 2 - Això, explica!

Xafardera 3 - Bé doncs, es veu que la princesa va mantenir relacions sexuals amb un pagès i es veu que tenen un fill.

Xafardera 2 - Com? Però... i què passarà amb Sant Jordi? Si ho sap, això serà un caos!

Xafardera 1 - Hauríem de dir-ho al poble.

Xafardera 3 - Sí, crec que serà el més convenient.

Xafardera 2 - Si voleu ho dic jo.

*Les xafarderes escampen el rumor per tot el poble i aquest acaba arribant a la princesa.*

*A palau.*

Princesa - Els rumors de la meva infidelitat s'estan escampant per tot el poble. Quan camino, la gent parla a les meves espatlles. Això s'està sortint de control i tot per culpa d'aquelles xafarderes sense vida pròpia.

Reina - N'estic farta d'elles, del poble i de tot aquest desastre. Sant Jordi no ho pot saber, per res del món! Imagina't... amb tot el que ja ens ha fet, el que podria arribar a fer.

Princesa - I què farem, doncs?

Reina - Farem que el drac el mati. És més important la teva felicitat i si la seva mort és el preu, s'ha de fer el que s'ha de fer. I que de passada mati també les xafarderes que porten anys portant-me mals de cap. De fet, que mati a tothom... n'estic ben tipa d'aquest poble d'inútils.

Princesa - No et sembla massa radical?

Reina - Jo sóc la reina i es farà el que jo mani.

Princesa - M'agrada com penses. Ara mateix faré cridar el drac.

*Al bosc.*

Drac - Què passa aquí?

Princesa - Acompanya'm, la reina et vol veure!

Drac - Deixa'm acabar de menjar-me aquest soldat i anem.

*(Arriba la reina)*

Reina - Sou molt lents. Tot ho he de fer jo, o què?

Drac - A les seves ordres. Vostè dirà.

Reina - Vull que matis a tothom del poble i que Sant Jordi tingui una mort ben lenta i dolorosa!!!

Drac - I què em donaràs a canvi?

Reina - Poder-te'ls menjar a tots!!! Ajajajaja!

*Soroll, caos, i enrenou generalitzat. De cop, silenci.*

*En una cambra hi descansen Sant Jordi, la princesa i la seva filla.*

Filla - (*Plorosa*) Maaamaaaa! M'he fet pipí...

Princesa - Què ha passat?

Sant Jordi - Au vine, anem a canviar-nos.

Princesa - Us espero aquí.

Filla - He tingut un somni. Sort que el Drac no va matar el papa.

*Sant Jordi marxa a canviar a la seva filla i tornen.*

*Final*

#### 4. EL PETIT DRAC (4rt A)

##### SINOPSI

3 arbres expliquen la història del drac petit, que viu sol en una cova i ningú no l'ha vist mai. Els arbres callen i un àudio explica el passat. La gent del poble va matar els seus pares i ell va quedar orfe i sol, per això es va amagar a la cova. La princesa descobreix que hi ha una cova i veu el drac a dins i es fan amics.

##### PERSONATGES

Princesa  
Sant Jordi  
Drac petit  
Rei  
Arbre 1  
Arbre 2  
Arbre 3  
Mag Brooklyn  
Veus

##### ESCENA 1

Arbre 1 - Ufff... fa molta estona que aquest drac brama.  
Arbre 2 - Fa molt temps que aquest drac viu en aquesta cova.  
Arbre 3 - Tant temps com fa que els dracs van desaparèixer.  
Arbre 1 - Pobret, els seus pares també.

*S'escolta un text que parla d'aquesta època passada  
Rugits de por, sorolls diversos: coses cauen a terra, pluja, trons, etc.*

Algú: Elimineu-los a tots!!!  
Algú altre: Ha caigut un soldat!! (*Esbufecs de fatiga*)  
Altre: A la càrrega!! (*Crit de guerra*)  
Molts: A la càrrega!!!

*(Al davant d'una cova, en un bosc. Entra la princesa i es dirigeix a la cova. Sent curiositat pel que hi sent a dins)*

Princesa - Sembla un animal. (*Crida*) És un drac! No, és... és una cria de drac. Com brilla. Les seves escates són fetes de diamants.

*(El drac fa algun soroll, espantat)*

Princesa - Tens gana? Mira què he trobat caminant pel bosc (*li dona una pera i mores. El drac menja*)

(*Se senten les passes d'uns guardes*)

Princesa - No facis fressa i amaga't. (*La princesa sent més soroll fora de la cova. Quan deixa de sentir la fressa marxa a recollir fruita*)

Arbre 1 - Bon dia princesa

Arbre 2 - Vés a buscar la fruita en un altre arbre.

Arbre 3 - No, no, més lluny.

(*La princesa recull fruits dels arbres. Els arbres es fan els enfadats. Marxen.*)

## ESCENA 2

(*Al castell*)

Rei - Arribes tard. No et vaig dir que avui soparíem amb el cavaller Sant Jordi?

Princesa - Me n'havia oblidat, ho sento.

Rei - I la fruita que et vaig encarregar que portessis?

Princesa - Oh! Crec que avui no farem postres.

Rei- Què? Doncs a dormir sense sopar ni conèixer Sant Jordi. Així un altre dia ja te'n recordaràs!

Princesa - Pare... (*Marxa fent-se l'enfadada, tota contenta*)

## ESCENA 3

(*Al Castell. Entra Sant Jordi*)

Rei - Endavant. Passi. Bona tarda.

Sant Jordi - He trobat un drac amagat en una cova, al bosc.

Rei - Però què diu? No pot ser. Vaig ordenar matar-los tots fa temps.

Sant Jordi - Pel que sembla se'n va deixar un.

Rei - Doncs cal posar-hi remei. Potser ho podria fer vostè, se'l veu ben orgullós i presumit.

Sant Jordi - Demà mateix us portaré el seu cap.

Rei - Així ho espero.

(*L'endemà al bosc*)

## ESCENA 4

(*Al bosc. Princesa, arbres i Sant Jordi que els espia*)

Princesa - Vinga arbres, una fruita més i ja ho tindríem. (*Marxa i Sant Jordi la segueix*)

Arbre 1 - Heu vist?

Arbre 2 - Aquest Sant Jordi no sembla de fiar.

Arbre 3 - Què deu voler?

*(La princesa arriba a la cova)*

Princesa - Drac, petit, mira que t'he portat. On ets?

Sant Jordi - Mira qui tenim per aquí. Vostè deu ser la princesa. he vingut a buscar el cap del drac que s'amaga en aquesta cova. L'entregaré al vostre pare en senyal d'agraïment pel nostre casament concertat.

Princesa - Però què diu!

Sant Jordi - El que sent. *(Sant Jordi Marxa cap a dins la cova)*

## ESCENA 5

*(En un altre racó del bosc)*

Drac - Fa dies que ronden la meva cova, mag. Em cal la teva ajuda. Han trobat el meu amagatall.

Mag Brooklyn - Ja sé el què farem. Fingirem la teva mort. Espera. *(Marxa a buscar una pòcima)* Mira. Pren-te això.

Drac - Perfecte. És un bon pla *(Es pren la pòcima i es desmaia)*

*(Arriben Sant Jordi i el rei)*

Rei: Goita'l, el tenim aquí.

Sant Jordi: *(El toca amb el peu)* No respira. Està mort?

Rei: Problema resolt.

Sant Jordi: quina sort que he tingut, menys feina per mi.

*(Al castell)*

Princesa - *(Al seu pare)* Estaràs content. Sàpigues que aquesta és la darrera vegada que em trenques el cor. Marxo a França.

Rei - Tu no marxes enlloc.

Princesa - Que no? Tinc els carruatges a punt, les maletes, tot. *(Marxa)*

Sant Jordi - Què hem de fer ara?

Rei - Tu res. Marxa on vulguis tu també.

Sant Jordi - I què hem de fer amb el casament?

Rei - A mi no em miris.

*(Marxen)*

*(En un altre racó de bosc)*

Drac - Cap a França sol com un mussol.

Dragona - Eps, qui corre per aquí? Aquestes terres tenen mestressa!

Drac - Una dragona! Però... pensava que era l'últim de la meva espècie.

Dragona - Doncs ja veus.

Drac - Marxo cap a França perquè m'han descobert. Al meu regne han exterminat tots els dracs.

Dragona - Com?

Drac - Un Rei salvatge i sense sentiments, i també la seva cort, plena de senyors i senyores altives que no tenen respecte per res.

Dragona - Doncs potser sí que és hora de marxar a França i preparar una venjança amb els dracs i les dragones del Nord. Vine, vine a casa meva que abans de res hauríem de menjar alguna cosa i explicar-nos-ho tot millor. M'acompanyes?

Drac - Fet!

Arbre 1 - I així és com el Drac i la Dragona es van conèixer.

Arbre 2 - Com de la seva unió van aconseguir que Sant Jordi i el Rei deixessin de pensar en ells mateixos i pensessin en els altres i el seu entorn.

Arbre 3 - I com la princesa viu feliç com un anís lluny de tanta batalla, ganes de manar i matrimonis que no busca.

Tots - Fins aviat!

## 5. SANT JORDI I LA NIMFA DEL BOSC (4rt B)

### SINOPSI

A Sant Jordi no li agrada anar a caçar. Un dia surt a caçar obligat pel seu pare i topa amb unes nimfes. La Nimfa 1 canta amb la seva germana, la Nimfa 2, al bosc. St. Jordi les escolta i s'enamora de la Nimfa 1. A partir d'aquell moment comença a trobar el gust a la cacera i les visita sovint.

En una de les seves sortides, Sant Jordi salva la Princesa d'un accident. La princesa se n'enamora perdudament i proposa als seus pares un matrimoni concertat. D'aquesta manera es fixa el matrimoni entre els dos nobles sense l'aprovació de Sant Jordi.

El dia del casament entre Sant Jordi i la Princesa apareix la Nimfa 1 per sorpresa i atura la boda amb l'ajuda de la seva família. Sant Jordi s'escapa amb la Nimfa 1 i marxen al bosc a viure junts per sempre més. La Princesa se'n va a viure a un altre país on hi coneix un drac molt, però que molt interessant.

### PERSONATGES

Sant Jordi

Nimfa 1

Nimfa 2

Nimfa 3

Cavallers 1 i 2

Princesa

Germanes 1 i 2

Reina - Mare de Sant Jordi

Rei - Pare de Sant Jordi

Mare de les nimfes

Oficiant

Cosines 1, 2 i 3

### TEXT

*(Sant Jordi i el seu pare passegen)*

Rei– Fill, comença a ser hora que vagis a caçar. Aviat s'hauran amagat tots els animals!

Sant Jordi – *(Fent una ganyota de queixa)* Quin remei... ara hi vaig.

*(Les nimfes del bosc canten acompanyades per un piano. Apareix Sant Jordi vestit de caçador)*

Sant Jordi – Però... què és el que veig?

Nimfa 1 – Qui ets?

Nimfa 2 – Què fas aquí?

Nimfa 3 – Fora del nostre bosc.

Les tres – Fora.

Sant Jordi – El vostre bosc?

Les tres – Sí, el nostre bosc.

Sant Jordi – Canteu molt bé. M'agradaria escoltar-vos una mica més. (*Adreçant-se a la Nimfa 1*) Sobretot a tu.

(*Des de lluny*)

Cavaller 1 – Senyor Jordi, on és!!!!!!!!!!!!!!?

Cavaller 2 – Altesa!!!!

Sant Jordi – He de marxar. Ha estat un plaer conèixer-vos. (*S'acomia de manera educada*). Ens tornarem a veure!

(*La princesa ha sortit a buscar bolets i està a punt de caure per un penyasegat.*)

Princesa: Ah, ajuda...!!!

Cavaller 1: Què són aquests crits?

Cavaller 2: Els sents? Sembla que algú està en perill.

Sant Jordi: Ja ho veig. És una princesa, vaig a ajudar-la!! Espereu-me! (*Ajuda a la Princesa*)

Princesa: Gràcies cavaller. Et puc contactar d'alguna manera? M'agradaria convidar-te a sopar per agrair-te tot el que has fet.

Sant Jordi: Sí, et passo el meu insta @santjoordi21

Princesa: Encantada. Ets Sant Jordi?

Sant Jordi: Sí. Jo mateix.

Princesa: Ah, em sembla que ja ens havíem vist abans...

(*Al cap d'una estona, a casa de la família de Sant Jordi*)

Germana Sant Jordi – Mare, he sentit dir que el meu germà es casa. És cert?

Mare de Sant Jordi – Sí. És cert.

Rei – Amb la Princesa. La va salvar l'altre dia i vaig pensar que era la nostra oportunitat: acabem de concertar el seu matrimoni, efectivament.

Mare – Són molt bones notícies. Podrem assegurar el patrimoni de la família. Els seus pares han accedit.

Germana Sant Jordi – Quina meravella. (*amb ironia*)

Germana 2 – Però, què hi diuen els nuvis?

Mare – Que diguin el que vulguin, és pel seu bé.

Germana 2 – Per culpa dels diners viuran infeliços tota la vida.

Rei- Els pobres sí que són infeliços.

Germana Sant Jordi – Però...

Rei – No cal discutir res més. Està tot decidit.  
Germana Sant Jordi– Jo no ho acabo de tenir clar.  
Rei – Està tot decidit. No se'n parli més.

*(Als jutjats)*

Rei– Bon dia senyora oficiant.  
Oficiant - La darrera vegada que vam parlar encara no teníem data pel casament. Ho saben ja?  
Reina: Ja ho tenim. El 23 d'abril serà la data.  
Oficiant – Perfecte, no tinc res a l'agenda.  
Rei – Que comencin els preparatius.  
Tots – Que comencin.

*(La família de les nimfes, reunida al bosc)*

Mare de les nimfes - *(A la Nimfa 1)* Estàs insuportable! *(A les nimfes 2 i 3)* Què li passa a la vostra germana? Fa dies que no la veig tranquil·la i alegre com és ella.  
Nimfa 2 - Mare, si no t'ho diu ella... jo rebento!  
Nimfa 1 - Calla!  
Nimfa 2 - Cal posar-hi remei.  
Nimfa 3 - La germana se'ns ha enamorat. I acaba de saber que el seu estimat s'ha de casar amb una altra.  
Oficiant - I quina altra!!!  
Mare de les nimfes - Però què dieu??!  
Nimfa 1 - Quina boqueta que teniu germanes meves, us la cosiria amb molt de gust!  
Mare de les nimfes - No parlis així a les teves germanes, que només et volen ajudar. Posem-hi seny i expliqueu-me bé, des del principi. Tu *(A la Nimfa 1)* digues, què passa aquí.  
Oficiant - Això, posi-hi seny.  
Mare de les nimfes - I vostè qui és, què hi fa aquí?  
Oficiant - Jo he corregut a avisar les meves amigues tan bon punt he sabut que Sant Jordi es casava.  
Mare de les nimfes - Sant Jordi?  
Nimfa 1 - Sí Mare, ens vam conèixer al bosc, mentre ell caçava. Una conversa va dur a una altra, un sopar a un ball i mira comestic. Encara és hora que vingui i m'ho expliqui.  
Nimfa 2 - Quina barra.  
Nimfa 3 - Això, quina barra.  
Oficiant - Noies, jo sé del cert que Sant Jordi ens ho posarà fàcil si tramem alguna tretxa per tal d'impedir el casament. Crec que, lent com és, espera també saber fins a quin punt la nimfa n'està o no d'ell.  
Mare de les nimfes - Doncs no se'n parli més, noies. A treballar.  
Nimfa 2 - Ara t'escolto!  
Nimfa 3 - Som-hi.

Nimfa 1 - Gràcies noies!

*(Canvi d'escena. Han passat unes setmanes i per fi és 23 d'abril. Tothom a la sala i l'ofici del casament és a punt de començar).*

Cosina – Quin pal. Que comenci ja.

Cosina 2 – Ja tens raó. Podrien haver posat una mica de música.

Cosina 3– Diuen que la família de Sant Jordi és una mica garrepa.

*(Entren Sant Jordi i la Princesa)*

*(Les nimfes encara no han arribat. L'Oficiant fa temps per tal que el casament no pugui dur-se a terme i improvisa unes paraules sobre el temps fins que arriben les nimfes. Un cop totes són a lloc, comença)*

Oficiant – Bona tarda. Benvinguts i benvingudes al casament de Sant Jordi i la princesa.

Totes i tots – Bona tarda.

Oficiant – Ens hem reunit aquí per celebrar el casament d'aquestes dues persones excepcionals, representants de dues de les famílies més importants d'aquestes contrades.

Mare de la Nimfa – Què entén per família important? Que no som importants nosaltres?

Oficiant – No em mal interpreti.

Cosina 1 - Això es posa interessant!

Cosina 2 - Per fi una mica d'acció.

Cosina 3 - Creieu que correrà la sang o no?

Cosina 2 - Espero que sí!

Oficiant - Una mica d'ordre, si us plau.

Cavallers 1 - Estem a les seves ordres.

Cavaller 2 - Si cal que detinguem algú ens ho diu.

Cosina 1 - Que valents!

Cavaller 2 - Sí, ho som, és un honor servir-vos.

Oficiant - Us faré fora a totes si no calleu!!!

Cosina 2 - Nois com us dieu?

Cavaller 1 - A les seves ordres, donzelles.

Princesa - M'esteu/

Cosina 3 - Nosaltres venim de part de la núvia.

Princesa - M'esteu arruinant el casament!!!

Cosines - *(Fent-se les responsables, consolant-la)* Això, pobre noia! *(Riuen)*

Oficiant - Prou! *(Es fa silenci)*

Mare de la Nimfa - Jo vull... jo vull dir una cosa.

Germana 1 - Deixeu-la parlar i acabem d'una vegada!

Germana 2 - *(A la Germana 1)* Però d'on surten aquestes dones?

Mare de la Nimfa – Senyor Jordi, està vostè disposat a casar-se amb aquesta dona? De veritat?

Princesa - Però què diu?

Cosina 3 - Ara ve quan es peguen!  
Cosines 1, 2 i 3 - (*Riuen*)  
Mare de la Nimfa - Vinga, digui!  
Sant Jordi – La tradició obliga.  
Mare de la Nimfa – I què en pensa el seu cor?

(*Apareix la Nimfa 1 cantant una cançó*)

Nimfa 1 – Això, digues.  
Princesa – Per favor, facin fora de la sala aquestes persones, vull dir mig persones, mig animalets del bosc.  
Mare de Sant Jordi – Oficiant, pari això d’una vegada.  
Sant Jordi – Esperin. Permetin-me un moment. Nimfa.  
Nimfa 1 – Digues.  
Sant Jordi – Tens plans aquesta tarda.  
Nimfa 1- Aquesta tarda, doncs no, no tinc res a l’agenda.  
Sant Jordi – Doncs em sembla que ja en tens. Aquí us quedeu. Bon vent!  
Nimfa 1 - Això!  
Mare de Sant Jordi - Fill, però que t’has tornat boig?!!!!!!!  
Princesa - (*Crida molt enrabiada*) Ahhhhhh!!!  
Rei - T’ordeno que et quedis!  
Totes i tots – Però això que és, no pot ser... (*Aplaudiments, crits, rebombori i aplaudiments mentre Sant Jordi s’escapa amb la Nimfa 1*)

Germana 1 de Sant Jordi – I així.  
Germana 2 – Amb aquest rebombori.  
Cosina 1 – Es va acabar el casament arreglat entre Sant Jordi i la Princesa.  
Cosina 2 – A Sant Jordi i la Nimfa els van veure sovintejar les fonts més netes del bosc del regne, gaudint de la vida entre amigues i amics.  
Cosina 3 – La princesa... bé doncs va marxar a un altre regne a viure.  
Mare de Sant Jordi - Un regne molt molt llunyà!  
Princesa – Ara bé, diuen que en aquella terra hi va conèixer un drac molt i molt interessant...

Totes – Fins la propera!

Totes i tots – Fins aviat!



**ANEXO 5 - DOCUMENTO DE CESIÓN DE LOS DERECHOS DE IMAGEN DEL PÚBLICO DE LA LECTURA DRAMATIZADA DE LA CLASE MUTANTE**

**CESSIÓ D'IMATGE**

Lloret, 22 de desembre de 2022

Jo, en condició d'espectador/a i en virtut del present acte,

**CEDEIXO,**

A l'investigador i creador escènic JORDI DURAN i ROLDÓS, sense cap tipus de contra prestació econòmica ni remuneració, els drets d'imatge, difusió o qualsevol altre dret relacionat i imputable a la fixació, comunicació pública, reproducció, distribució, transformació i cessió a tercers lliurement, en versió original o doblada, sense limitació territorial ni de número d'emissions, tant en la seva totalitat com de forma parcial o fragmentada i per qualsevol mitjà d'explotació, inclòs el satèl·lit, cable, internet o altres que puguin aparèixer; en emissió oberta o de pagament, dels suports en els que s'enregistri la imatge o intervenció de l'espectador/a a l'enregistrament de la lectura dramatitzada de l'obra *La classe Mutant*, de Judit Ricó, Judit Ballana, Magalí Nadal i Jordi Duran i Roldós.

Així mateix renuncio a cap reclamació posterior.

Tot això sense més límits i excepcions que els establerts, bàsicament, en el Text refós de la Llei de propietat intel·lectual, aprovada per Reial Decret 1/1996 de 17 d'abril.

I per a què consti i en prova de conformitat de tot l'abans esmentat, signo aquest document en el lloc i data indicats.

L'espectador/a:

Nom	DNI	SIGNATURA
Eva Cotano	[REDACTED]	[SIGNATURE]
Moutx Carado	[REDACTED]	[SIGNATURE]
ALBERT CASTELLÀ	[REDACTED]	[SIGNATURE]
Moutx Fabre Rosell	[REDACTED]	[SIGNATURE]
Roger Nadal Massegw	[REDACTED]	[SIGNATURE]

Jordi Arenal	[REDACTED]	[Signature]
Joaquima Masseguer	[REDACTED]	[Signature]
Jessica Navarro	[REDACTED]	[Signature]
ANGELINA BANCET	[REDACTED]	[Signature]
M <sup>o</sup> José León	[REDACTED]	[Signature]
Jordi Cunnabran	[REDACTED]	[Signature]
Agnès Manferrer	[REDACTED]	[Signature]
ANIMADURA GIBERT	[REDACTED]	[Signature]
JORDI DURAN	[REDACTED]	[Signature]
TERESA DURAN	[REDACTED]	[Signature]
ÀNGEL GIL	[REDACTED]	[Signature]
SILVIA GÓMEZ	[REDACTED]	[Signature]
Silvia Sánchez	[REDACTED]	[Signature]
MÓNICA VALLS	[REDACTED]	[Signature]
Marc Francesch Camp	[REDACTED]	[Signature]
Oscar Agustí Ribes	[REDACTED]	[Signature]
MARIONA BATALLA	[REDACTED]	[Signature]
Jordi Duran Pou	[REDACTED]	[Signature]
Asunción Roldos	[REDACTED]	[Signature]
SOL BALLANA JUFRE	[REDACTED]	[Signature]
Arlet A. B.	[REDACTED]	[Signature]
Aina Andreu	[REDACTED]	[Signature]
Carles Andreu	[REDACTED]	[Signature]
CASANDRA LÓPEZ	[REDACTED]	[Signature]





## ANEXO 6 - DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL IES SALVADOR ESPRIU

 Institut  
Salvador  
Espriu.

Folch i Torres, 4  
17190 Salt (Girona)

### Identificació personal

Francesc Xavier Serra Besalú, amb DNI [REDACTED] Director de l'Institut Salvador Espriu, de Salt,

### DECLARO que:

soc coneixedor de l'activitat de recerca que en Jordi Duran i Roldós, amb DNI [REDACTED] va fer al centre durant els cursos 2019-2020 i 2020-2021, i que en aquest període tant el professorat com l'alumnat acollit al programa 'Planters' de l'Associació ConArte Internacional van ser informats del fet que el projecte dut a terme formés part d'una investigació acadèmica.

És per això que, a l'hora de compartir els resultats d'aquesta investigació a la seva Tesi Doctoral LA CLASE MUTANTE. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOVIMIENTOS QUE TIENEN LUGAR CUANDO LA PRÁCTICA ESCÉNICA ENTRA A FORMAR PARTE DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, autoritzo el fet que pugui fer menció del centre de manera oberta, sempre i quan es protegeix la identitat dels menors (no mencionant mai noms o cognoms, tot i que es pugui fer ús de fotografies degudament autoritzades al seu moment per les famílies de l'alumnat a l'Associació ConArte, indicant la data de cada imatge) i es comprometi a no perjudicar o envair la intimitat dels col·laboradors i les col·laboradores en cap moment, així com tampoc negar-los la seva contribució valuosa.

I, perquè consti, signo aquest document.

Signatura

[REDACTED]  
FRANCESC XAVIER  
SERRA [REDACTED]

Firmado digitalmente por  
FRANCESC XAVIER  
SERRA [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]@iesesalt.cat - Tel. 972240246 - Web: EspriuSalt.cat - @EspriuSalt - Codi centre: 17003203

Ver. 1.1 (2021), DIR



## ANEXO 7 - CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LAS DOCENTES COLABORADORAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN - CREACIÓN DE LA CLASE MUTANTE

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Judit Rico Fàbregas, mayor de edad, con DNI , actuando en nombre e interés propio declaro que:

He sido informada de la naturaleza del proyecto de creación - investigación *La clase mutante* y que todas las dudas que se me hayan podido generar se me han aclarado debidamente.

He entendido su significado y se me ha informado de todos los aspectos relacionados con la confidencialidad y protección de datos en cuanto a la gestión de datos personales que comporta el proyecto y las garantías tomadas en cumplimiento de la Ley 15/1999 de Protección de Datos Personales.

Mi colaboración en el proyecto es totalmente voluntaria y tengo derecho a retirarme del mismo en cualquier momento, revocando el presente consentimiento, sin que esta retirada pueda influir negativamente en mi persona en sentido alguno. En caso de retirada, tengo derecho a que mis datos sean cancelados del fichero del estudio.

Por todo ello, DOY MI CONSENTIMIENTO A:

9. Participar en el proyecto *La clase mutante*
10. Que el investigador Jordi Duran Roldós, estudiante de doctorado en Artes y Educación en la Universitat de Barcelona, pueda hacer uso del material audiovisual (fotografías, vídeos o audios) que se pueda generar entre los años 2021 y 2022 en su investigación académica y difundir públicamente la información que el proyecto genere.
11. Que el investigador Jordi Duran Roldós conserve todos los registros efectuados sobre mi persona en soporte electrónico, con las garantías y los plazos legalmente previstos, si estuviesen establecidos, y a falta de previsión legal, por el tiempo que fuese necesario para cumplir las funciones del proyecto para las que los datos fueron recabados.
12. Que, en tanto que colaboradora en este proceso de investigación-creación, mi nombre sea mencionado, reconociendo mi participación en tanto que coautora en las producciones artísticas que puedan resultar de este proyecto.

En Girona, a 15 de septiembre de 2020

Firma de la participante



Firma del investigador



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Magali Nadal Massegur, mayor de edad, con DNI [REDACTED] actuando en nombre e interés propio declaro que:

He sido informada de la naturaleza del proyecto de creación - investigación *La clase mutante* y que todas las dudas que se me hayan podido generar se me han aclarado debidamente.

He entendido su significado y se me ha informado de todos los aspectos relacionados con la confidencialidad y protección de datos en cuanto a la gestión de datos personales que comporta el proyecto y las garantías tomadas en cumplimiento de la Ley 15/1999 de Protección de Datos Personales.

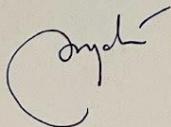
Mi colaboración en el proyecto es totalmente voluntaria y tengo derecho a retirarme del mismo en cualquier momento, revocando el presente consentimiento, sin que esta retirada pueda influir negativamente en mi persona en sentido alguno. En caso de retirada, tengo derecho a que mis datos sean cancelados del fichero del estudio.

Por todo ello, DOY MI CONSENTIMIENTO A:

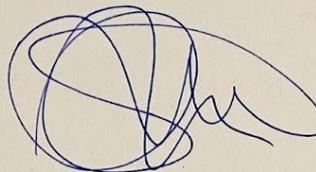
1. Participar en el proyecto *La clase mutante*
2. Que el investigador Jordi Duran Roldós, estudiante de doctorado en Artes y Educación en la Universitat de Barcelona, pueda hacer uso del material audiovisual (fotografías, vídeos o audios) que se pueda generar entre los años 2021 y 2022 en su investigación académica y difundir públicamente la información que el proyecto genere.
3. Que el investigador Jordi Duran Roldós conserve todos los registros efectuados sobre mi persona en soporte electrónico, con las garantías y los plazos legalmente previstos, si estuviesen establecidos, y a falta de previsión legal, por el tiempo que fuese necesario para cumplir las funciones del proyecto para las que los datos fueron recabados.
4. Que, en tanto que colaboradora en este proceso de investigación-creación, mi nombre sea mencionado, reconociendo mi participación en tanto que coautora en las producciones artísticas que puedan resultar de este proyecto.

En Girona, a 15 de septiembre de 2020

Firma de la participante



Firma del investigador



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Judit Ballana Jufre, mayor de edad, con DNI [REDACTED], actuando en nombre e interés propio declaro que:

He sido informada de la naturaleza del proyecto de creación - investigación *La clase mutante* y que todas las dudas que se me hayan podido generar se me han aclarado debidamente.

He entendido su significado y se me ha informado de todos los aspectos relacionados con la confidencialidad y protección de datos en cuanto a la gestión de datos personales que comporta el proyecto y las garantías tomadas en cumplimiento de la Ley 15/1999 de Protección de Datos Personales.

Mi colaboración en el proyecto es totalmente voluntaria y tengo derecho a retirarme del mismo en cualquier momento, revocando el presente consentimiento, sin que esta retirada pueda influir negativamente en mi persona en sentido alguno. En caso de retirada, tengo derecho a que mis datos sean cancelados del fichero del estudio.

Por todo ello, DOY MI CONSENTIMIENTO A:

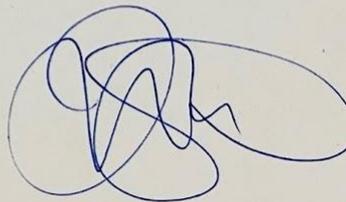
5. Participar en el proyecto *La clase mutante*
6. Que el investigador Jordi Duran Roldós, estudiante de doctorado en Artes y Educación en la Universitat de Barcelona, pueda hacer uso del material audiovisual (fotografías, vídeos o audios) que se pueda generar entre los años 2021 y 2022 en su investigación académica y difundir públicamente la información que el proyecto genere.
7. Que el investigador Jordi Duran Roldós conserve todos los registros efectuados sobre mi persona en soporte electrónico, con las garantías y los plazos legalmente previstos, si estuviesen establecidos, y a falta de previsión legal, por el tiempo que fuese necesario para cumplir las funciones del proyecto para las que los datos fueron recabados.
8. Que, en tanto que colaboradora en este proceso de investigación-creación, mi nombre sea mencionado, reconociendo mi participación en tanto que coautora en las producciones artísticas que puedan resultar de este proyecto.

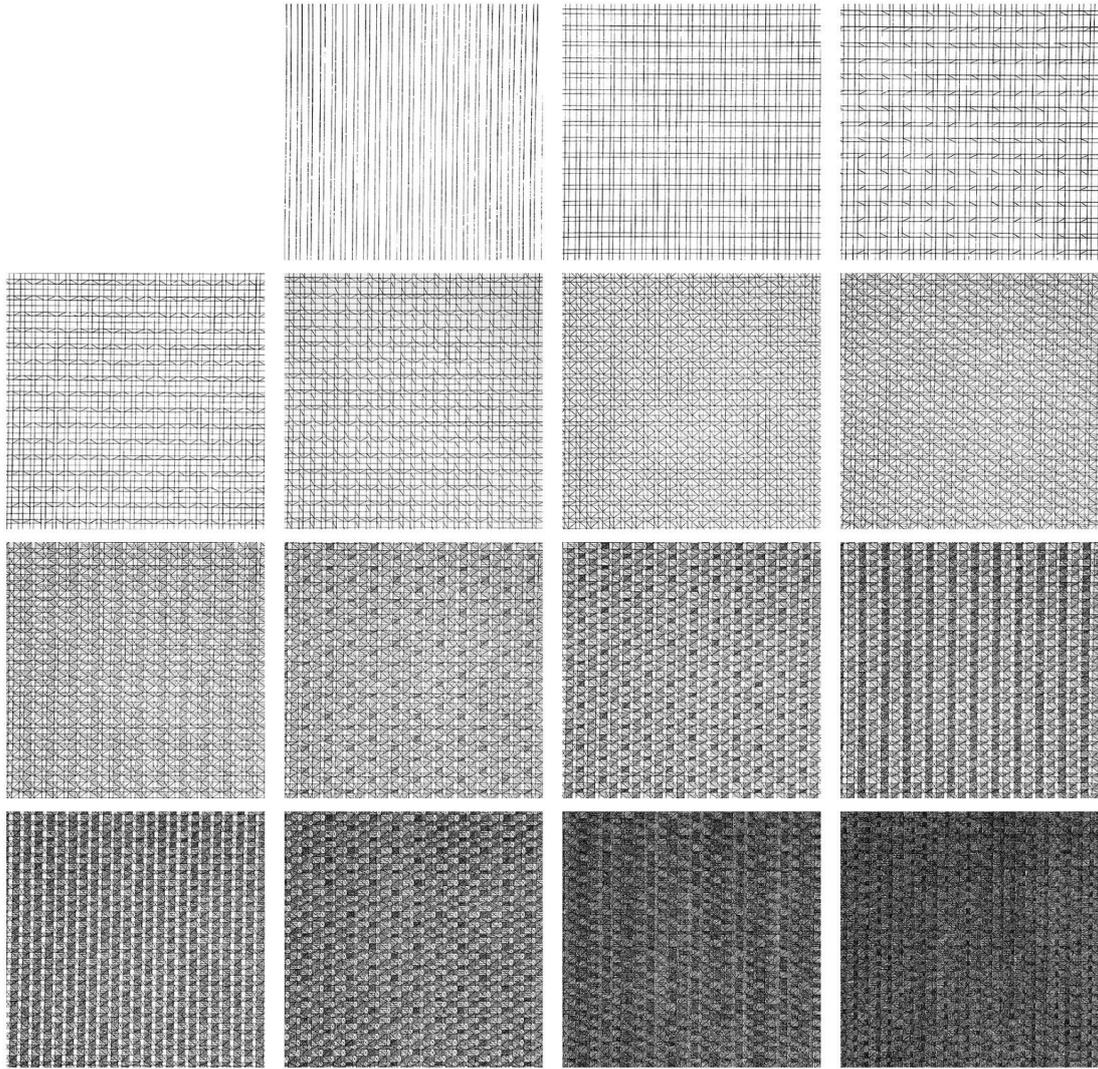
En Girona, a 15 de septiembre de 2020

Firma de la participante



Firma del investigador





Siri, A. (2023). *Tallar la llengua, cosir-se la boca, mossegar l'orella* [Serie única de 17 estampacions. Grabado sobre papel con la técnica de aguafuerte]. Beca de grabado - Bòlit, Centre d'Art Contemporani i l'Escola Municipal d'Art - EMA, Girona, España.