

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

ELS TITELLES I L'EDUCACIÓ: PROPOSTES PER A LA
INCORPORACIÓ DELS TITELLES VALENCIANS ALS
ITINERARIS D'EDUCACIÓ LITERÀRIA I
INTERCULTURAL.

MIQUEL ÀNGEL OLTRA ALBIACH

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 1 de juny de 2011 davant un tribunal format per:

- Dra. Pascuala Morote Magán
- Dr. Adolf Piquer Vidal
- Dra. Maria Cèlia Romea Castro
- Dr. Carlos Sanz Marco
- Dra. Anna Devís Arbona

Va ser dirigida per:
Dr. Josep Ballester Roca

©Copyright: Servei de Publicacions
Miquel Àngel Oltra Albiach

Dipòsit legal: V-481-2012

I.S.B.N.: 978-84-370-8206-6

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Arts Gràfiques, 13 baix
46010 València
Spain
Telèfon:(0034)963864115



**Els titelles i l'educació:
propostes per a la incorporació
dels titelles valencians als itineraris
d'educació literària i intercultural**

TESI DOCTORAL

PRESENTADA PER
Miquel Àngel Oltra Albiach

DIRIGIDA PEL
Dr. Josep Ballester Roca

VALÈNCIA, 2011

A la memòria de Josefa Albiach Brisa, la meua mare,
que em va regalar amb les primeres paraules
els mons fantàstics de la literatura
entre dites, cançons i contarelles.

Els titelles no poden quedar-se una altra vegada en la vorera, hem de rehabilitar la nostra dignitat i redescobrir els nostres valors. Estimar-nos. Som nosaltres els qui hem d'inocular el verí als dramaturgs, als actors, als directors, als músics. Hem de seduir-los com nosaltres vam ser seduïts una vegada, els hem de fer arribar el potencial comunicador dels titelles, la seua capacitat d'incidència en l'imaginari, les seues qualitats metafòriques, la seua magnitud simbòlica, el seu poder de síntesi.

JAUME POLICARPO

Tra i tanti incanti del teatro d'animazione in particolare, quello che mi ha sempre affascinato è la comicità, soprattutto quella delle marionette: magniloquente, paradossale, intelligente ed efficace. Una comicità che non riguarda solo la gesticolazione, che rappresenta un linguaggio proprio e fondamentale di questo tipo di teatro, ma anche la parola, la situazione drammatica e scenica, la quale spesso implica una critica feroce ed esagerata, senza però diventare mai fine a sè stessa.

DARIO FO

AGRAÏMENTS

Un treball d'aquestes característiques és necessàriament una obra de moltes persones: primerament, de tots aquells autors, actors, titellaires, tècnics i estudiosos que s'han ocupat abans d'aquest tema, i han possibilitat així que avui dia puguem continuar aprofundint en el fet literari i desenvolupar allò que sabem del món que ens envolta i de nosaltres mateixos; en segon lloc, perquè la realització d'aquesta tesi hauria estat impossible sense la col·laboració i el suport d'un gran nombre de persones, a les quals mai agrairé suficientment la seua presència.

En primer lloc, al Dr. Josep Ballester Roca, que des del principi del treball ha cregut en el projecte i l'ha dirigit de manera pacient i exigent alhora. Les seues observacions i els canvis suggerits han estat fonamentals perquè, allò que en principi sols eren idees i propòsits, haja esdevingut una tesi doctoral.

A les companyes i els companys del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, tant docents com personal d'administració i serveis, pel suport, els ànims i l'ajuda valuosíssima que en tot moment m'han oferit. De manera especial a la Dra. Anna Devís i al professor Jon Landa. A la professora Rosa Pardo, per les observacions i les correccions quant a l'estil, i per mantenir viu el tàndem investigador que formem en aquests últims temps en què, per raons òbvies, no he disposat de les hores necessàries per

atendre'l com cal. A la professora Eva Rosa, per les sàvies indicacions i l'ajuda en els aspectes estadístics i gràfics.

Al col·lectiu docent d'educació infantil i educació primària, i als estudiants de Magisteri per les aportacions, les crítiques i les observacions, i per l'amabilitat de respondre a l'enquesta que forma part d'aquesta investigació, i que ha estat una font d'informació i de reflexió imprescindible en la consecució dels objectius del treball.

Als titellaires valencians i, de manera molt especial, a Josep Policarpo, director de la companyia Bambalina, qui em va obrir la porta al món dels titelles allà pel 1996, amb un espectacle per a adults anomenat *El jardí de les delícies*. Experimentar la seducció de la matèria inert que pren vida en escena va ser l'inici d'un intens procés de reflexió sobre el titella i les seues possibilitats educatives, que sens dubte ha marcat la meua vida docent i investigadora.

Al personal de les biblioteques i els centres de documentació amb què he treballat, per la professionalitat en el servei i l'amabilitat en el tracte, que ha fet molt més fàcil la complicada feina de recerca. De manera molt especial al personal del Museu Internacional de Titelles (Albaida), Institut del Teatre (Barcelona), Centro de Documentación de Títeres (Bilbao), Institut International de la Marionette (Charleville-Mézières), Biblioteca y Archivo Nacional (Sucre), Biblioteca Valenciana i Biblioteques de la Universitat de València i de la Universidad Católica de Valencia.

Una part d'aquesta tesi es va confeccionar a la ciutat de Sucre (Bolívia) durant una estada docent i investigadora l'any 2009. He d'agrair al personal docent i a l'administratiu de la Universidad Mayor, Real y

Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca la cordial acollida, la implicació en el projecte, la companyonia, i la valuosa informació que em van aportar sobre publicacions i companyies de titelles al continent americà.

Al meu poble, Riba-roja de Túria, i als amics: el meu agraïment per comprendre i acceptar les obligades absències i els moments foscos sense queixes, ans al contrari, redoblant la seua estima. A la meua família, per la confiança i el suport incondicional; i, finalment i de manera molt particular, als meus nebots Pablo i Mario: perquè veure les seues mirades encuriosides, constatar com creixen i admirar la seua capacitat d'aprendre coses noves cada dia, em reconcilien amb la idea que està en la base del meu quefer quotidià: la utopia de l'educació, clau d'una societat d'homes i dones diversos i iguals, crítics i intel·ligents, i clau de l'alliberament de les persones i de les nacions.

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	12
1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	34
1.1. ELS TITELLES	35
1.1.1. Definició de titella: El titella com a objecte plàstic i literari	35
1.1.2. Tipus de titelles	54
1.1.3. Especificitat del titella	82
1.1.4. El titella infantil i el titella per a adults	93
1.1.5. Els titelles i el món audiovisual	103
1.2. ELS TITELLES I L'EDUCACIÓ	121
1.2.1. Fonaments didàctics. Perspectives diverses del titella en l'entorn escolar	121
1.2.1.1. <i>Titelles i habilitats lingüístiques</i>	148
1.2.1.2. <i>Titelles i NEE</i>	159
1.2.2. Titelles, literatura infantil i educació literària	171
1.3. CONCLUSIONS	190
2. TRADICIONS, TÈCNiques I MESTISSATGE DE FORMES ARREU DEL MÓN	192
2.1. TRADICIONS AL MÓN, A EUROPA I A ESPANYA	193
2.1.1. Els titelles asiàtics. Aportacions i implicacions didàctiques	201
2.1.2. Els titelles africans. Aportacions i implicacions didàctiques	233
2.1.3. Els titelles americans. Aportacions i implicacions didàctiques	241
2.1.4. Els titelles europeus. Aportacions i implicacions didàctiques	277
2.1.5. Els titelles a la península Ibèrica. Aportacions i implicacions didàctiques	312
2.2. DIVERSITAT, EDUCACIÓ INTERCULTURAL I TITELLES	323
2.2.1. Diversitat i educació intercultural	323
2.2.1.1. <i>El tractament de la diversitat a l'anla</i>	342
2.2.1.2. <i>La dimensió europea</i>	348
2.2.2. La diversitat cultural en el currículum	356
2.2.3. Diversitat, literatura i titelles	385

2.3. CONCLUSIONS	390
3. ELS TITELLES VALENCIANS EN PERSPECTIVA HISTÒRICA	392
3.1. LA TRADICIÓ VALENCIANA FINS AL SEGLE XIX	393
3.1.1. Els precedents. La tradició religiosa medieval i la tradició popular	393
3.1.2. El <i>Betlem de Tirisiti</i>	404
3.2. LES PRIMERES DÈCADES DEL SEGLE XX	414
3.2.1. El context cultural: la fascinació per la tècnica	414
3.2.2. Francisco Sanz i els autòmats	415
3.2.3. Els titelles de Manuel de Falla a València	428
3.3. LA REPÚBLICA I LA GUERRA CIVIL	431
3.3.1. La II República: diverses iniciatives en el camp del titella	431
3.3.2. Vittorio Podrecca: l'arribada dels titellaires italians	440
3.3.3. La Guerra Civil	444
3.3.4. El final de la Guerra i l'exili republicà	460
3.4. ELS ANYS 40	463
3.4.1. El context cultural i artístic de la postguerra	463
3.4.2. La propaganda franquista i els titelles	464
3.4.3. Matilde Salvador i <i>La filla del rei Barbut</i>	468
3.4.4. Mario Jiménez de la Peña <i>Chacolí</i>	477
3.5. ELS ANYS 50 I 60	480
3.5.1. Els titellaires tradicionals valencians	480
3.5.2. Rafael Pla	482
3.6. LA TRANSICIÓ	485
3.6.1. Serguei Obratzsov i els titelles de Moscou	486
3.6.2. Panorama dels titelles valencians després de 1975	488
3.6.3. Els titellaires argentins. <i>Los Duendes</i>	490
3.7. ELS ANYS 80 I 90. LES NOVES PROPOSTES	495
3.7.1. Bambalina Titelles	495
3.7.2. El Teatre Buffo	502
3.7.3. Altres companyies	505
3.7.4. La Unió Internacional de la Marioneta. UNIMA-PV	511
3.7.5. Els festivals i els teatres de titelles	513
3.8. PANORAMA DELS TITELLES VALENCIANS EN LA PRIMERA DÈCADA DEL SEGLE XXI	519
3.8.1. L'oferta de les companyies i les programacions	519
3.8.2. Els espais d'exposició i de documentació	522
3.8.3. L'estètica del titella al País Valencià: autors, temes, tècniques i llengua	524

3.9. CONCLUSIONS	531
4. ELS TITELLES EN ELS CURRÍCULUMS D'EDUCACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ PRIMÀRIA DES DE 1970	535
4.1. INTRODUCCIÓ	536
4.2. LA <i>LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</i> (1970)	539
4.3. LA <i>LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO</i> (1990)	558
4.4. LA <i>LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</i> (2002)	577
4.5. LA <i>LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN</i> (2006)	582
4.6. CONCLUSIONS	618
5. L'ÚS DELS TITELLES EN L'EDUCACIÓ: PRÀCTIQUES, IDEES, CREENCES I EXPECTATIVES DELS DOCENTS VALENCIANS	633
5.1. INTRODUCCIÓ	634
5.2. PLANTEJAMENT DEL QÜESTIONARI, DISTRIBUCIÓ I PROCÉS D'ANÀLISI	636
5.3. VALORACIÓ DELS RESULTATS	641
5.3.1. Mestres d'educació infantil i educació primària	641
5.3.2. Estudiants de Magisteri	650
5.4. CONCLUSIONS	659
6. PROPOSTA D'INCORPORACIÓ DE LA TRADICIÓ VALENCIANA DELS TITELLES ALS CURRÍCULUMS D'EDUCACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ PRIMÀRIA	666
6.1. INTRODUCCIÓ	667
6.2. MARC TEÒRIC	685
6.2.1. Vinculació amb el currículum	685
6.2.2. Característiques de l'alumnat	710
6.2.3. Metodologia del treball. Estructura de les sessions	717
6.2.4. Temporalització	719
6.2.5. Atenció a la diversitat	720
6.2.6. Criteris d'avaluació	722

6.3. PROPOSTA PER A EDUCACIÓ INFANTIL: <i>EL BETLEM DE TIRISITI</i>	730
6.3.1. Introducció. Justificació de l'activitat	730
6.3.2. Recursos	739
6.3.3. Sessions de treball	742
6.3.4. Bibliografia específica	748
6.4. PROPOSTA PER A PRIMER CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: TEATRE D'OMBRES	751
6.4.1. Introducció. Justificació de l'activitat	751
6.4.2. Recursos	753
6.4.3. Sessions de treball	757
6.4.4. Bibliografia específica	762
6.5. PROPOSTA PER AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: <i>TOMBATOSSALS / LA FILLA DEL REI BARBUT</i>	764
6.5.1. Introducció. Justificació de l'activitat	764
6.5.2. Recursos	769
6.5.3. Sessions de treball	769
6.5.4. Bibliografia específica	774
6.6. PROPOSTA PER AL TERCER CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: ELS TITELLES EUROPEUS	776
6.6.1. Introducció. Justificació de l'activitat	776
6.6.2. Recursos	778
6.6.3. Sessions de treball	781
6.6.4. Bibliografia específica	785
6.7. PROPOSTA COMPLEMENTÀRIA: LA RUTA DELS TITELLES	787
6.8. CONCLUSIONS	791
7. CONCLUSIONS GENERALS	793
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	804
ANNEXOS	839
Annex 1. TITELLES I INTERNET	840
Annex 2. QÜESTIONARIS SOBRE L'ÚS DELS TITELLES A L'AULA	870
2.1. Qüestionari per a mestres d'educació infantil i educació primària	870
2.2. Qüestionari per a estudiants de Magisteri	871
Annex 3. TAULES I GRÀFIQUES DE RESULTATS	872
3.1. Mestres d'educació infantil i educació primària	872
3.2. Estudiants de Magisteri	902

Annex 4. RELACIÓ DE CENTRES ESCOLARS COL·LABORADORS EN L'ENQUESTA AL PROFESSORAT SOBRE L'ÚS DELS TITELLES	922
Annex 5. TIPUS DE TITELLES I GRAU DE DIFICULTAT DE CONSTRUCCIÓ	925
Annex 6. TIPUS DE TITELLES I GRAU DE DIFICULTAT DE MANIPULACIÓ	927
Annex 7. QUADRE D'AVALUACIÓ D'ACTIVITATS AMB TITELLES	928

INTRODUCCIÓ

El titella –en les seues diverses configuracions- és un element que trobem arreu del món i al llarg de la història, present en la literatura, en l'art, en la màgia i en la religió. Ha existit un teatre de titelles tradicional gairebé a cada cultura, i en molts indrets ha gaudit d'un gran prestigi que podem observar encara en algunes tradicions com ara l'asiàtica; en altres casos, com per exemple el d'Europa, els titelles i les persones que els treballen han patit un secular menysteniment per part d'alguns sectors de la població i la persecució de l'autoritat civil i religiosa, que han conduït aquest art a una situació poc menys que residual. Tanmateix, hi ha des de finals del segle XIX un interès creixent des de l'àmbit teatral pel titella com a element dramàtic, que ha donat lloc a un bon grapat d'experiències en aquest camp i en relació a altres disciplines com ara la dansa o la música (des de l'*Ubú roi* d'Alfred Jarry fins a *El retablo de maese Pedro* de Manuel de Falla, per posar només dos exemples).

Els titelles, des dels més simples fins als autòmats més sofisticats, han estat presents en totes les civilitzacions¹. Aquesta presència potser ha

¹ D'aquest interès, sempre en renovació quant a formes i tendències, dóna compte la presència de *Miguelín* a l'Exposició Universal de Shangai de 2010: es tracta d'un autòmat de proporcions gegants amb l'aspecte d'un nadó, amb una sèrie completíssima de moviments i de gestos facials. El ninot, dissenyat per la directora de cinema Isabel Coixet, va constituir un dels principals reclams del pavelló d'Espanya de l'esmentada Exposició. Igualment, l'any 2007 es va realitzar l'exposició itinerant *Ventana al títere ibérico*, organitzada per la SEACEX (Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España) –que depén del Ministeri d'Afers Exteriors- i l'Índira Gandhi

quedat esmorteïda en alguns moments², però ha experimentat una renaixença al llarg del segle XX i els inicis del XXI, com ho mostra el fet que el teatre de titelles es troba en el centre de la reflexió, de l'experimentació dramàtica i del treball quotidià d'un gran nombre d'especialistes (Brambilla, 1993: 56). D'altra banda, aquest interès es retroba també amb la tradició secular de les diverses cultures, i es fa palés en la consideració de Patrimoni Immaterial de la Humanitat³ que han rebut algunes representacions amb titelles: els *Pupi* o òpera de titelles siciliana l'any 2001, el *Wayang* o teatre d'ombres indonesi i el *Ningyo Joruri Bunraku* japonés el 2003, i el teatre cambodjà d'ombres *Jémer Sbek Thom* el 2005⁴, entre d'altres.

Així mateix hauríem d'esmentar altres representacions tradicionals del País Valencià com ara els nans i gegants, o el Misteri d'Elx (també declarat el 2001 Patrimoni Immaterial de la Humanitat). Aquestes representacions, arrelades en la tradició religiosa i popular, es troben també relacionades amb els titelles. Pel que fa a la tradició valenciana dels titelles, l'any 2001 es va incoar l'expedient de declaració de Bé d'Interés Cultural Immaterial (BIC) per part de la Direcció General de Patrimoni Artístic de la Generalitat a favor del *Betlem de Tirisiti* d'Alcoi, i el 26 de novembre de 2002 va obtenir aquesta consideració. L'any 2004, el Betlem va rebre la

National Centre for The Arts, a l'Índia, una iniciativa que ha portat la tradició ibèrica dels titelles i les seues produccions a diversos països del món.

² Especialistes com ara Maryse Badiou (2009) o, a casa nostra, Jaume Policarpo expliquen l'aparent paradoxa que el titella estiga sempre a la vora de la desaparició i que sempre torne amb força en el fet que, malgrat les persecucions, els intents de control per part del poder, l'oblit de la tradició pròpia, etc., el titella és un element que roman en la consciència col·lectiva de les persones i en forma part. Això explicaria la fascinació que produeix el titella en adults i infants, i que estaria en la base de qualsevol ús educatiu i terapèutic.

³ Es tracta d'una distinció creada per la UNESCO el 1997 amb l'objectiu de recuperar mostres relacionades amb la música popular, el teatre tradicional, rituals i altres formes de folklore no tangible dels pobles per tal d'evitar la seua desaparició, preservar-les i promocionar-ne el coneixement.

⁴ <www.unesco.org/culture/intangible-heritage> (data de consulta: 3 de març de 2010).

Distinció de la Generalitat Valenciana al Mèrit Cultural (Decret 205/2004 d'1 d'octubre).

El teatre de titelles –com a gènere escènic amb característiques pròpies- presenta tota una sèrie de valors educatius, literaris, històrics i plàstics que ha fet a molts educadors considerar-lo una eina en la seua tasca. A més, la consideració d'expressió artística i literària universal a què féiem referència més amunt fa que ens trobem davant d'un element interessantíssim per al treball intercultural en una societat cada vegada més marcada per l'aplec –no sempre exempt de polèmiques- de diverses cultures. Mitjançant els titelles l'alumnat valencià pot entrar en contacte amb la pròpia tradició cultural; d'altra banda, amb aquesta eina podem oferir a l'alumnat immigrant aquesta mateixa tradició perquè la conega i la valore; finalment, l'ús dels titelles pot ajudar al docent a fer palesa la diversitat cultural, reflectida en les múltiples formes de representació i en els diferents tipus de titelles, i a treballar a l'aula l'acceptació i la valoració d'aquestes característiques com un patrimoni de les societats. En definitiva, transmetem la visió de la diversitat com un element indefugible i enriquidor del bagatge cultural de la humanitat.

Cada cultura aporta a la resta la seua visió del titella, la literatura associada a les representacions amb ninots, les tècniques de manipulació, l'estètica pròpia i una història en què aquesta manifestació artística ha estat present, de manera més o menys visible. Pel que fa a la nostra cultura, trobem unes poques –i aïllades- referències als titelles en els tractats sobre teatre valencià, si exceptuem alguns articles sobre èpoques concretes en la tradició valenciana. D'altra banda, partim de la idea que hi ha per part del cos docent una mancança d'informació i de formació pel que fa al titella en tant que objecte en si i també quant a les seues múltiples possibilitats

didàctiques. Aquesta mancança s'afegiria al desconeixement en general de la tradició pròpia del teatre de titelles. Així doncs, partim d'una sèrie de qüestions a les quals tractarem de respondre:

- Si el teatre de titelles constitueix un gènere escènic per si mateix, i per tant convé donar-li un tractament especial i separat del teatre d'actors, si és convenient fer-lo servir a l'escola i amb quines finalitats, en quines condicions, amb quins textos i amb quins enfocaments i, finalment, quines són les línies principals d'investigació al voltant del titella en l'àmbit educatiu i les diverses propostes quant a una definició de tipus que resulte operativa i que facilite la pràctica escolar.
- Quines són les principals tradicions al món quant al teatre de titelles, i quina n'és la situació en l'actualitat. Així mateix, esbrinarem les possibilitats didàctiques de totes aquestes tradicions en una escola plural que pretén treballar la interculturalitat. En aquest sentit, un dels reptes d'aquesta investigació serà elaborar un itinerari d'educació literària intercultural a partir del patrimoni de les diverses cultures i del seu aplec entre si i amb la tradició valenciana, amb l'objectiu d'educar la valoració positiva de la diversitat.
- Quina ha estat la presència del titella –per si mateix o com a element en la dramatització- en els currículums escolars i en els plans d'estudis de les escoles universitàries de Magisteri de València.

- Quin n'és el coneixement i l'ús que fan els mestres d'educació infantil i educació primària valencians, tant dels titelles en general com de la tradició pròpia.
- Quins són els elements que configuren la tradició valenciana dels titelles: tècniques, autors, titellaires, dates...
- Així mateix, amb tots els elements que ens aportaran els punts anteriors, es plantejaran una sèrie de propostes didàctiques amb la finalitat d'incorporar la tradició valenciana dels titelles als currículums escolars d'educació infantil i d'educació primària, com a element de l'educació literària i dramàtica en perspectiva intercultural.

Quant a les limitacions de l'estudi, deixarem fora els aspectes constructius dels titelles, tot i que en determinats moments haurem de parlar-ne: es tracta d'un element de primera magnitud i que necessita d'estudis en profunditat des del punt de vista plàstic. D'altra banda, el treball i les propostes didàctiques estaran centrades en els nivells infantil i primari, malgrat que la investigació de les possibilitats dels titelles en els nivells secundari i superior és un terreny cada vegada més interessant i amb més possibilitats en el futur. Així mateix, el centre d'interés serà l'estudi del titella en perspectiva literària, i, per tant, els altres usos dels titelles en l'educació es tractaran de manera tangencial. Finalment, sense renunciar en absolut a l'interés d'aquestes altres formes, deixarem fora del nostre treball tipus com ara màscares, gegants, nans, titelles de vestir i d'altres, susceptibles de ser abordats en posteriors investigacions.

Presentarem la situació actual del teatre de titelles com a art escènica, els problemes quant a la pròpia definició i l'especificitat, la problemàtica vinculació del titella al món infantil i l'especial relació amb el món audiovisual, que ha estat una de les claus del revifament que ha experimentat aquest art al llarg del segle XX. Igualment reflexionarem sobre la relació entre titelles i educació, des dels fonaments didàctics i a partir de la pràctica escolar en relació al desenvolupament de les habilitats lingüístiques, a l'atenció a les necessitats educatives especials i, sobretot, en el camp de l'educació literària i teatral, un aspecte que centrarà aquest treball. A partir d'aquesta fonamentació, comprovarem la vigència del teatre de titelles arreu del món amb un repàs de les principals tradicions i de les seues possibilitats didàctiques en un planeta cada vegada més interconnectat. Tot seguit farem un recorregut per la tradició valenciana dels titelles, a partir de la investigació sobre una història sovint oblidada i que malauradament no sol formar part dels estudis i les publicacions sobre la història de les arts escèniques.

Així mateix, reflexionarem sobre els possibles usos del titella en un itinerari d'educació literària en perspectiva comparada i intercultural. Un tercer element d'investigació serà la presència del teatre de titelles en els currículums escolars de l'estat espanyol des de la *Ley General de Educación* de 1970 a l'actualitat, per tal de comprovar si la presència social i la vigència artística i educativa d'aquest fet escènic es reflecteix en els currículums escolars d'educació infantil i educació primària. A partir d'ací, la investigació se centrarà en les percepcions dels docents i dels estudiants de Magisteri valencians sobre aquesta qüestió, en els usos que en fan (o que en pensen fer en el futur) a l'aula, en les possibilitats que perceben en el titella aplicat a l'educació i en la valoració de la formació que han rebut sobre la matèria.

Tenim per tant davant nostre un fet escènic amb una llarga tradició en la història de la humanitat i amb un vigor extraordinari, que suposa una eina ben interessant per a l'educació literària i intercultural, amb una presència als currículums pràcticament testimonial, amb una altíssima valoració per part dels professionals, que, tanmateix, troben a faltar una major formació sobre aquest tema, i amb una tradició valenciana rica, i, en molts aspectes, encara per investigar. Amb tots aquests elements, farem una sèrie de propostes didàctiques per tal d'incloure el teatre de titelles en els currículums vigents d'educació infantil i educació primària, per tal d'optimitzar els resultats de l'educació literària, per tal d'assolir els diversos continguts i les competències que es refereixen a l'educació literària i intercultural, i, finalment, per tal de compensar un buit històric inexplicable: l'absència de la pròpia tradició en els programes educatius

Entre altres aspectes, l'objectiu d'aquest estudi serà la recerca i la sistematització de la documentació dispersa sobre aspectes històrics, dramàtics i didàctics en bibliografia, material d'hemeroteca i testimonis personals d'artistes i docents. En la primera part resumirem quin és l'estat actual de les investigacions sobre el titella en tant que objecte plàstic i literari, amb els diversos intents de definició d'allò que el caracteritza i que constitueix el teatre de titelles com un art escènic amb substantivitat pròpia. Farem un recorregut per les aportacions de les principals figures de la reflexió teòrica i la pràctica escènica, com ara Baird (1965), Bufano (1983), Latshaw (1978), Blumenthal (2005), Curci (2007), McCaslin (2006) o Jurkowsky (1983). Els diversos mètodes per a classificar els titelles seran objecte d'atenció en segon lloc, des dels primers intents que es basaven en criteris estructurals o geogràfics fins als més actuals i científics –com ara la taxonomia de Kaplin (2001)- que es fonamenten sobretot en els aspectes

funcionals, i també aquelles tipologies que se centren en el vessant educatiu, per exemple les que proposen autors com ara Bagalio (1944), Cerda (1971), Delpeux (1973), Ricart i Rial (1985), Bernardo (1988), Angoloti (1990), Antequera i Cáceres (1995), García del Toro (1995), Escalada (1997), Artiles (1998), Astell-Burt (2002), Tillería (2003), Martínez Monar (2007), Currell (2009) o Genua (2009), entre d'altres.

Pel que fa a la difícil qüestió de delimitar l'especificitat del titella, trobem diverses propostes, la majoria articulades al voltant de la presència de l'objecte plàstic, del moviment i de la capacitat de síntesi, en autors com per exemple Bernardo (1962), Latshaw (1978), Trefalt (2005), Jurkowsky (1990), Passmore-Godfrey (2005), Cervera (1991), Escalada (1997), Artiles (1998), Converso (2000), Herreras (2004), Ackerman (2005), Szulkin i Amado (2006), Curci (2007) o Badiou (2009). La qüestió de la delimitació i la ubicació del titella en les arts escèniques és assumpte de vital importància per a la supervivència d'aquesta disciplina, tal com veurem en aquest capítol.

Quant a la relació entre titelles i món infantil, desenvoluparem la idea de la *infantilització* dels titelles a causa d'una sèrie de fenòmens socials esdevinguts a partir de l'era moderna, i en relació a l'aparició de l'infant com a públic i de la literatura infantil en general. Seguirem autors com ara Porras (1981), Trefalt (2005) i Baixas (1999) per tal de seguir aquesta evolució i la situació actual, amb les oportunitats i les amenaces que comporta.

La relació entre titelles i món audiovisual ha estat ben rica al llarg del segle XX, i es perfila en el XXI com un camp d'investigació i de treball artístic realment fructífer i amb interessants implicacions didàctiques, tal

com ressalta Leslie Asch (2000). Farem un recorregut per les interseccions entre ambdós elements al llarg de la història del cinema i de la televisió, i a continuació seguirem sobretot Mariví Martín (2004) i les seues publicacions sobre la presència dels titellaires valencians en el món audiovisual.

En la segona part del primer capítol ens centrarem en el titella aplicat a l'educació, amb una fonamentació didàctica a partir del treball educatiu i la recerca de diversos especialistes d'arreu del món, com per exemple Bernardo (1962), Slade (1983), García del Toro (1995), Escalada (1999), Tillería (2003), O'Hare (2005), Ackerman (2005), Down (2005), Peck (2005) i d'altres. Igualment, farem referència a algunes investigacions recents, com ara la de Genua (2009), sobre l'ús del titella en l'educació infantil i primària. A partir d'aquestes aportacions i de la pràctica d'alguns dels especialistes esmentats, deduirem una sèrie de tipus i tècniques de manipulació òptimes per al seu ús escolar, un recull que contrasta amb la pobresa dels currículums, que normalment consideren dos o tres tipologies de titella, com a màxim.

El titella i la seua relació amb el treball lingüístic a l'escola és un tema que ha estat desenvolupat per diversos especialistes, dels quals prendrem les principals aportacions pràctiques per a l'ús a l'aula d'educació infantil i educació primària. Seguirem sobretot les reflexions de Ricart i Rial (1985), Todolí (2002) i Ackerman (2005) pel que fa a l'educació infantil; en l'educació primària i en nivells superiors ens centrarem en les investigacions de Cervera (1991; 1996a; 1996b), Motos i Navarro (1999), Szulkin i Amado (2006), Manuel i Fernández (1987a), Gil Jiménez (2007) i Freeman (2005). Pel que fa als titelles i el tractament de les necessitats educatives especials, partim de les reflexions de Bernardo (1962) i Tappolet (1982), que estan en la base d'una gran quantitat d'iniciatives d'intervenció,

algunes amb uns resultats excel·lents. Farem un recorregut per les intervencions més reeixides, i per les aportacions d'Astell-Burt (2001), Saal i Fichtel (2002a), Chessé (2005), Martínez Monar (2007), Piantoni (2001), Bernier (2005), Hugel (2005), Joyce (2005) i Aronoff (2005); així mateix farem esment d'alguna iniciativa terapèutica amb titelles al País Valencià, com ara les que ha dut a terme Empar Claramunt amb la companyia Teatre Buffo.

L'educació literària intercultural i els possibles usos dels titelles en aquest camp centraran el punt següent, des de la idea que el titella és un gènere escènic infrautilitzat a l'escola, i que pot ser molt útil en el treball literari en contextos multiculturals, tant per retrobar-nos amb la pròpia tradició i identificar-nos amb ella com per conèixer les diverses cultures en una perspectiva positiva, oberta i de valoració de la diversitat lingüística i cultural. Quant a la didàctica de la literatura, prenem com a punt de partida les consideracions de Mane Bernardo (1962), que plantejava el treball amb titelles com una incursió en un món plenament teatral que ens permet treballar en l'infant tota una sèrie d'elements importantíssims per al desenvolupament del que avui anomenem competència literària. Seguint els conceptes d'educació literària i de competència literària de Cassany, Luna i Sanz (1993) i de Ballester (1999), relacionarem amb aquests conceptes les aportacions de Cervera (1991; 1996a; 1996b), Ackerman (2006) i Converso (2000) des del punt de vista del titella en perspectiva literària. Així mateix introduïrem les possibilitats del treball de literatura comparada amb els titelles, des de les investigacions comparatistes prèvies de Mendoza (1994, 2008) i Vega i Carbonell (1998). Igualment, recollirem les propostes de Cervera (1996a), Todolí (2002) i Motos i Navarro (1999) quant a la incorporació de la dramatització i els titelles als itineraris d'educació literària, i les reflexions de Cubedo, Vila i Herreras (1995) sobre la

necessària coordinació entre l'escola, els teatres i les companyies professionals.

En el capítol 2 farem un recorregut per les principals tradicions en el teatre de titelles al món, per finalitzar amb una sèrie de reflexions sobre les possibilitats del treball intercultural amb totes aquestes propostes i amb el mestissatge que, de manera constant, s'ha viscut en l'àmbit dels titelles des dels inicis de la història. Partirem de les investigacions d'autors de referència com ara Baird (1965), Porrás (1981), Artiles (1998), Lloret (1998) i Badiou (2009), que fonamenten la història dels titelles en les arrels més profundes de les civilitzacions i en els mites d'origen, en relació als rituals teatralitzats religiosos i catàrtics (Oliva i Torres: 2000).

Començant per Turquia ens endinsarem en les tradicions asiàtiques, a partir de les investigacions de Baird (1965), Moussinac (1965), Bich (1973), Contractor (1977), Fernández (1977), And (1986), Helstien (1986), Hemmet (1986), Kott (1987), Artiles (1998), Policarpo (2000), Singh (2001), Lloret (2004), Bell (2005), Curci (2007) i Badiou (2009). Els titelles africans i les seues possibilitats didàctiques les abordarem des del treball de Baird (1965), Chesnais (1965), Porrás (1981), Artiles (1998), Darkowska (1999) i Badiou (2009). Sobre el continent americà i les seues importants aportacions en el camp del titella referirem les investigacions de Baird (1965), Malkin (1980), Artiles (1998), Asch (2000), Portnoy (2001), Tillería (2003), Bell (2005), Szulkin i Amado (2006), Chacón i Suárez (2007) i Badiou (2009). Quant als titelles a Europa, ens remuntarem a l'antiguitat clàssica a partir de les investigacions de Baird (1965), Porrás (1981) i Artiles (1998); pel que fa a l'Edat Mitjana, recollirem les interessants aportacions de Jurkowsky (1977) i Badiou (2009) i, arribats al Renaixement, les de Varey (1957).

A partir del segle XVI farem un recorregut per les principals tradicions europees, fins arribar a les bases del teatre de titelles actual en els respectius països; en aquest sentit, ens hem centrat sobretot en aquelles tradicions importants per la seua repercussió en altres nacions (i fins i tot en altres continents), i pel que han suposat com a referència del teatre de titelles actual en el context europeu. Pel que fa a Itàlia hem partit de les dues tradicions més reeixides: els *pupi* i els titelles relacionats amb la *Commedia dell'Arte*, des del treball investigador de Baird (1965), Porras (1981), Badiou (2009) i Policarpo (1999a). Quant a França, fem un repàs de les seues aportacions al món del titella tot partint dels estudis de Baird (1965), Fournel (1977) i Badiou (2009). Sobre les tradicions a Anglaterra han investigat, entre d'altres, Baird (1965), Speaight (1977) i Badiou (2009); aquests dos últims especialistes han dut a terme així mateix diverses investigacions sobre els titelles suecs, alemanys, austríacs i grecs. L'experiència dels països de l'est d'Europa, condicionada per tota una sèrie de circumstàncies polítiques i socials durant el segle XX, ha configurat una especial cura cap al teatre de titelles (i cap a les arts escèniques en general), que abordarem des del treball de Baird (1965), Policarpo (1999a) i Badiou (2009).

Els titelles a la península ibèrica seran objecte d'un tractament més profund, ja que es troben en relació directa amb la tradició valenciana, que tractarem de manera monogràfica en el capítol 5. Així, seguim els estudis de Tozer (1977), Porras (1981) i Martín (1998), entre d'altres, sobre el titella català, i a Varey (1977) pel que fa a la tradició castellana; quant al titella portugués, hem seguit sobretot les investigacions de Rumbau (1977).

La segona part del segon capítol l'hem dedicada a aproximar-nos al fenomen de la intercomunicació de tècniques i de tradicions quant als titelles al llarg de la història, i a les possibilitats d'aquests mestissatges en un món cada vegada més intercomunicat, i en un espai multicultural com és l'escola al nostre país. Partirem del treball sobre la interculturalitat i les seues implicacions educatives d'especialistes com ara Banks (1997), Benhabib (2000), Abdallah-Preteille (2001), i de les aportacions de Mendoza (1994, 2008), Aguado (1996, 2003), Sales (2003, 2005), Marín, Rodríguez Lajo, Cabrera i Bartolomé (2008), Ibarra i Ballester (2009a, 2009b) i Alegre (2010), entre d'altres.

En el capítol 3 esbossarem una història dels titelles al País Valencià, a partir de les aportacions d'especialistes com ara Varey (1957), Jurkowski (1977), Blasco (1986), Lloret (1996), Martín (1998), Ariño (1999) o Borrego i Hernández (1999) o Herreras (2004), entre d'altres, i de la consulta de fonts primàries en arxius de companyies valencianes, documentació de Teatres de la Generalitat Valenciana, i biblioteques i hemeroteques del País Valencià. En aquest punt hem de fer palesa la dificultat de la recerca, per la condició d'*art menor* amb què s'ha considerat el titella en molts moments, per les característiques dels titellaires tradicionals (com ara el canvi freqüent de població i la vida al marge de la premsa escrita), i per la tendència a la no conservació per escrit dels textos i a la transmissió per tradició oral.

Tractarem de resseguir les influències dels grans corrents internacionals (com ara la *Commedia dell'Arte* al segle XVIII o les avantguardes al XX) en els nostres titellaires i en les seues produccions. A més a més, aprofundirem en la relació amb els titelles de personatges coneguts en altres àmbits del món de la cultura (com ara Matilde Salvador), o d'altres artistes que van ser coneguts en el seu moment però que amb el

temps han caigut en un oblit gens fàcil d'explicar (és paradigmàtic el cas de Francisco Sanz); igualment esbrinarem quina ha estat la influència en els nostres titellaires de la presència a les ciutats del País Valencià d'espectacles de referència, com ara els de Podrecca, els de Manuel de Falla o els de Sergei Obratzsov, i també l'empremta que han deixat els titellaires argentins immigrants a casa nostra a finals dels anys 70; així mateix veurem quina ha estat la importància del moviment del teatre independent la dècada dels 70 i com va afectar al teatre infantil i als titelles una determinada política cultural pròpia de la Transició.

Tot aquest material s'ha sistematitzat amb una clara consciència didàctica: es tracta de recuperar i de posar a l'abast de l'alumnat la tradició pròpia del teatre amb titelles, com a manera d'aprofundir en el coneixement del patrimoni literari i cultural del poble valencià i de dotar als docents d'un suport interessantíssim per a l'educació literària de l'alumnat d'educació infantil i primària; així mateix, posar en contacte la tradició valenciana amb la resta de tradicions de titelles al món es pot convertir en un punt de partida engrescador per al treball de la interculturalitat i l'educació en el respecte a la diferència i la valoració positiva de la diversitat.

Pel que fa als titelles valencians com a objecte d'estudi i investigació, una de les mancances amb què es van trobar els nous titellaires valencians a partir dels anys 80 fou la manca de referències, és a dir, l'absència d'una història coneguda que marcara una tradició. El mateix podríem dir pel que fa als mestres que van voler incorporar aquesta eina en les seues aules. Aquesta manca de tradicions –aprofitables ni que fóra per contestar-les- va ser la que va portar a alguns estudiosos, ja fa dècades, a iniciar un procés de recuperació de materials i de redreçament d'aquesta disciplina, considerada

tradicionalment com una art menor. Així, John Varey va escriure als anys 50 alguns estudis sobre teatre de titelles a Espanya, a més d'un article sobre els titelles a València en els segles XVII y XVIII, publicat en la *Revista Valenciana de Filologia* (Varey, 1953). També Antoni Ariño (1999) ha publicat un article sobre els titelles tradicionals valencians, i altres en els quals tracta el tema del titella de manera indirecta (com ara en parlar de les falles, tal com veurem en l'apartat 3.1). D'altra banda cal fer esment dels treballs d'investigació del Centre de Titelles d'Alacant, d'UNIMA-PV -a través de la seua publicació *La Múndia*- i del Museu Internacional de Titelles d'Albaida.

A partir dels estudis abans esmentats, es tracta ara de recuperar materials d'hemeroteca i d'aprofundir en les representacions tradicionals. Així, pel que fa a les tres primeres dècades del segle XX s'ha consultat la premsa valenciana, amb contínues referències al ventríloc Francisco Sanz, i notícies d'actuacions d'un bon nombre de titellaires, sobretot en la II República i la Guerra Civil. D'altra banda, caldrà fer referència a companyies i titellaires que sense ser valencians han influït de manera decisiva en els nostres professionals, bé perquè en les seues gires han visitat les ciutats i pobles del País Valencià –i han estat en molts casos les úniques referències per a molts ciutadans- o bé perquè en un moment determinat van decidir instal·lar-se a casa nostra. Igualment va ser un moment interessant pel que fa a la influència en els professionals valencians i en la creació de referents, la presència de Manuel de Falla a València pels anys 20, i l'estrena al Teatre Principal de *El retablo de maese Pedro*, obra per a titelles i orquestra. La premsa valenciana se'n feu ressò, com també –quasi vint anys després, i encara que d'una manera més modesta- de l'estrena a Castelló de *La filla del rei Barbut*, una òpera per a titelles i en català de la compositora Matilde Salvador.

Arribats al moment de la Transició, trobarem algunes publicacions que fan referència als titelles al País Valencià, sobretot d'autors com ara Enrique Herreras (1998) i algunes col·laboracions en la revista *La Múndia*. També trobem referències en premsa, i sobretot els testimonis dels titellaires, molts d'ells encara avui en actiu. Així doncs, l'objectiu principal d'aquesta part diacrònica del treball és la recollida i la sistematització de la documentació existent, per tal de contextualitzar-la i ordenar-la cronològicament. Quedaran per realitzar diverses aproximacions successives que aprofundisquen en aspectes com ara els textos dramàtics, els aspectes plàstics, les relacions interdisciplinars, etc., perspectives que ara tractarem de manera tangencial però que amb tota seguretat mereixeran posteriors recerques.

En el capítol 4 ens ocuparem dels currículums escolars des de 1970 fins arribar als actuals, per tal de comprovar quina és la presència i la rellevància de la dramatització i els titelles, les àrees on s'inclouen i quines són les directrius sobre el treball amb aquestes eines; lògicament, les mancances tant en la presència als currículums com en la concreció també seran objecte de la nostra anàlisi. Igualment, tractarem d'esbrinar quina és l'evolució d'aquests continguts i quina és la tendència actual, per tal d'aventurar quin n'és el futur i en quins nivells de concreció curricular s'han d'inserir aquests continguts.

Després d'haver fet en els primers capítols una anàlisi del plantejament actual del teatre de titelles en relació a l'escola, de les grans tradicions al món, de les aplicacions en l'educació intercultural i dels currículums escolars, ens centrarem en el capítol 5 en les opinions, idees, creences, pràctiques i expectatives dels docents i de les docents al voltant del titella en tant que eina educativa. Aquest capítol estarà fonamentat en

una enquesta realitzada al llarg dels cursos 2008/2009 i 2009/2010, amb dos formats diferents, de manera aleatòria entre docents d'educació infantil i d'educació primària en actiu al País Valencià, tant de col·legis públics com de centres concertats; entre l'alumnat de les diplomatures de Magisteri en les diverses especialitats de la Universitat de València i de la Universidad Católica de Valencia; i finalment d'alumnat del Grau en Educació Infantil i del Grau en Educació Primària de la Universitat de València. En total van respondre 1.041 persones: 353 docents d'infantil i primària i 688 estudiants universitaris.

L'enquesta pretén reflectir quina és la realitat docent pel que fa als usos dels titelles a l'escola, en quins moments, quins tipus de titella usen i amb quins objectius els fan servir, i també les expectatives, les opinions sobre les possibilitats, tant com a eina en sí com en relació amb la competència literària dels infants, sobre la pròpia formació i sobre l'assistència al teatre. Quant al formulari per a estudiants de Magisteri, intentem, d'una banda, contrastar el que diuen els mestres sobre els usos escolars amb l'experiència de l'alumnat que estava fa a penes 10 anys en primària, i també extraure conclusions de les idees dels futurs mestres sobre aquesta qüestió i sobre la pròpia formació universitària, entre d'altres qüestions.

Amb algunes variacions per tal d'adaptar el formulari als mestres en un cas i als alumnes de la universitat en altre, les qüestions estan centrades en l'ús efectiu dels titelles a classe, de la seua utilitat, dels tipus de titella que fan servir (o els motius perquè utilitzen uns tipus i no uns altres), quin és el principal ús que en fan, la percepció sobre la quantitat i la qualitat de la formació universitària rebuda en aquest camp, sobre els propis aprenentatges, sobre els manuals que han consultat i els webs que han

visitat en relació als titelles, sobre la capacitat del titella per a desenvolupar la sensibilitat literària i teatral i per a crear nous públics per al teatre, sobre la freqüència amb què l'alumnat del seu centre educatiu va al teatre, si fa servir les guies didàctiques que proporcionen les companyies, sobre els avantatges i desavantatges de fer servir els titelles a l'aula, i, finalment sobre el coneixement de les companyies valencianes de titelles per part dels educadors.

Quant a l'alumnat, les qüestions s'han centrat en aspectes com ara la percepció de la utilitat dels titelles en la seua formació universitària, sobre la pròpia experiència escolar relacionada amb els titelles, sobre les pròpies expectatives en relació a l'ús dels titelles en la seua vida professional, sobre l'adequació dels titelles o no a uns determinats nivells educatius, sobre els coneixements propis relacionats amb aquest tema, sobre els manuals o pàgines web que coneixen, sobre l'assistència al teatre en el període escolar (tant a l'escola com amb la família), sobre els avantatges o desavantatges que consideren que tenen els titelles en el seu ús escolar, i, finalment, com en el cas dels docents, sobre el coneixement de la professió valenciana que treballa amb els titelles.

De totes aquestes dades, extraurem una sèrie de conclusions relacionades amb els usos, les percepcions, les idees, les creences, les mancances i les expectatives del col·lectiu docent valencià (i del col·lectiu que es prepara per a la docència) sobre un bon nombre d'aspectes relacionats amb el titella, que de segur seran un bon punt de partida per a l'elaboració d'una proposta didàctica amb què poder treballar a l'aula els titelles valencians i de la resta del món en una perspectiva oberta i intercultural.

El capítol 6 el dedicarem a les propostes d'incorporació dels titelles en general i de la tradició valenciana en particular als itineraris d'educació literària en educació infantil i educació primària, a partir dels decrets curriculars, de les indicacions d'autors com ara Szulkin i Amado (2006), Cervera (1996a), Motos i Navarro (2003) o O'Hare (2005b) i de les inquietuds del professorat, tal com es manifesten en l'enquesta sobre idees, creences i expectatives sobre l'ús dels titelles a l'aula. Des d'aquests fonaments, i a partir de la constatació de l'existència d'una tradició valenciana gairebé desconeguda per diverses circumstàncies històriques i ben aprofitable didàcticament, aportarem una sèrie de propostes didàctiques articulades –en cursos alternatius- des de l'inici de l'educació infantil fins el final de l'educació primària, segons l'esquema següent:

- Educació infantil: *EL BETLEM DE TIRISTI*
- Educació primària, cicle 1r: *TEATRE D'OMBRES*
- Educació primària, cicle 2n: *TOMBATOSSALS / LA FILLA DEL REI BARBUT*
- Educació primària, cicle 3r: *EL GUINYOL EUROPEU*
- Proposta complementària: *LA RUTA DELS TITELLES VALENCIANS*

Quant a l'estructura, proposarem un marc teòric comú (en el qual inclourem la relació de les activitats amb el disseny curricular, els objectius i els continguts de les diverses àrees que podem treballar, la metodologia, la temporalització, l'atenció a la diversitat i l'avaluació), i en cada cas seguirem un esquema semblant:

- Introducció. Justificació de l'activitat
- Recursos
- Sessions de treball

- Bibliografia específica

El capítol 7 recollirà les conclusions del treball pel que fa al titella i els seus usos educatius, en general i en el context valencià, i també quant al seu potencial en l'educació literària i intercultural; les possibilitats de la tradició valenciana en aquest context multicultural seran objecte d'una especial atenció, i també la manera d'inserir les propostes didàctiques que hem aportat en un itinerari d'educació literària enriquidor, que faça un ús més ampli i més intens d'aquesta eina educativa que encara està per descobrir per una bona part de la comunitat educativa.

Finalment, als annexos s'ofereix informació complementària: d'una banda, una reflexió sobre la presència dels titelles en Internet i un recull dels principals llocs web relacionats amb els titelles que dona compte de les immenses possibilitats que la Xarxa suposa per al treball d'investigació i quant a l'obtenció de recursos educatius diversos en relació a aquesta eina; a més a més, presentem en els annexos la informació (gràfica i numèrica) dels resultats de l'enquesta al professorat d'educació infantil i primària i a l'alumnat de Magisteri; així mateix, presentem –a partir de les propostes de Cerda (1972), Angoloti (1990), Szulkin i Amado (2006), Trefalt (2005) i Genua (2009)- un quadre de possibilitats de construcció dels titelles agrupades per grau de dificultat, i un altre amb els tipus més utilitzables a l'escola, ordrenats en aquest cas per grau de dificultat en la manipulació per part dels escolars. En últim lloc, també a partir de les aportacions dels autors esmentats, presentem una graella d'avaluació d'activitats amb titelles: es tracta d'una proposta general que s'haurà d'adaptar als diversos nivells i al tipus d'alumnat amb què es treballa. Amb aquestes propostes finals conclourem el treball d'aproximació al teatre de titelles com a eina educativa i d'aprofundiment en la tradició valenciana i en les possibilitats

didàctiques que ens ofereix en un itinerari d'educació literària per a educació infantil i primària que pretén formar persones familiaritzades amb el fet literari i amb el teatre, crítiques i creatives, en una escola inclusiva i intercultural que valora de manera positiva la diversitat i el seu potencial educatiu.

1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

1.1. ELS TITELLES

1.1.1. Definició de titella: El titella com a objecte plàstic i literari. Quan considerem el teatre de titelles estem fent referència òbviament a un fet literari, i concretament dramàtic, però també tenim en compte l'element afegit que suposa el titella mateix en tant que objecte plàstic, arrelat en la història de l'art de les diverses civilitzacions, en les avantguardes i en les noves propostes estètiques actuals. Aquesta situació entre disciplines com són el teatre, l'art plàstica i sovint la música entre d'altres, juntament amb la potencialitat expressiva dels titelles i dels objectes en general com a elements escènics, ofereix un ampli ventall de possibilitats que l'escola ha intuït almenys des del segle XIX.

Els orígens del titella estan directament relacionats amb l'origen del teatre: els diversos especialistes vinculen aquests inicis bé amb els antics rituals i cerimònies religioses (Porrás, 1981: 19-23), bé amb l'inici del teatre a partir d'un progressiu enriquiment de la narració de fets davant un públic (Oliva i Torres, 2000: 27-31), afegint elements d'escenografia, un espai escènic, una disposició física del públic, uns personatges que recreen l'acció i, en el seu cas, uns objectes amb forma humana o no que són moguts en escena i apareixen davant el públic com si estigueren dotats de vida pròpia (Oltra, 2000: 11). En qualsevol dels casos, una manera de contar

esdeveniments reals o imaginaris ben arrelada en totes les civilitzacions és fer servir objectes i donar-los vida mitjançant la manipulació. El procés des del narrador que reuneix al seu voltant un grup de persones que escolten la història a la disposició teatral de l'espai, amb la presència d'elements escenogràfics, de persones o objectes que representarien els diversos personatges de la història i, finalment, amb la presència d'un cor que substituiria el narrador i faria avançar l'acció, seguiria l'esquema que reproduïxen Oliva i Torres:



Oliva i Torres (2000)

Els diccionaris defineixen el mot *titella* de diverses maneres; una de les més freqüents és: “qualsevol ninot o objecte manipulat que reemplaça l’actor durant el joc escènic”⁵. Es tracta d’una definició problemàtica, ja que alguns titellaires argumenten que tracta l’ofici del titellaire en sentit negatiu, és a dir, que el titella substitueix l’actor i que aquesta substitució és la seua única raó d’existir (o que el teatre d’actors és l’únic que mereix anomenar-se *Teatre*, i el teatre de titelles en seria una mena de sucedani). Tot i que en alguns moments de la història el teatre amb titelles ha servit efectivament de substitut del teatre d’actors, tant els estudis d’especialistes en perspectiva antropològica (Badiou, 2009) com el treball de la majoria dels titellaires professionals en l’actualitat atorguen als titelles la categoria de disciplina artística autònoma i no dependent de cap altra.

D’altra banda, trobem definicions que podríem catalogar de limitadores per exemple en altres diccionaris, que només incideixen –a l’hora de definir el titella- en aspectes com ara la imitació de l’ésser humà o la manera en què es mouen els ninots, la qual cosa empobreix la definició i deixa fora diverses tècniques de manipulació i disciplines com ara els autòmats, les ombres o el teatre d’objectes en general (de fet, per a alguns només existeixen els titelles de fil i els de guant, si atenem a algunes definicions que es fan servir amb freqüència). Es tracta, com veurem de classificacions empobridores que, tot i gaudir de l’acceptació generalitzada,

⁵ *Diccionari Valencià* (1996, 2a ed.). València: Edicions Bromera / *Gran Diccionari de la Llengua Catalana* (1998). Barcelona: Enciclopèdia Catalana. A més a més, aquest últim afegeix, dins de l’entrada *Titella*, les accepcions *Titella de fils*, equivalent a *Marioneta*, i *Titella de guant*, sinònim de *Putxinel·li*.

deixen fora tipus de titella ben reeixits i amb grans possibilitats artístiques i didàctiques⁶.

Tanmateix, els grans especialistes arreu del món han aportat definicions del titella i del teatre amb titelles més completes, i que han tendit a ressaltar l'especificitat i l'originalitat d'aquest art escènic. Així Bil Baird defineix el titella com una figura inanimada que es mou mitjançant l'esforç humà davant un públic:

Puppet is an inanimate figure that is made to move by human effort before an audience. It is the sum of these qualities that uniquely defines the puppet. Nothing else quite satisfies the definition (Baird, 1965: 13).

Trobem en aquesta definició ja clàssica els dos elements que, com veurem, constitueixen allò diferenciador i específic del titella: el moviment i el fet teatral (característica que es fa palesa per la necessitat d'un públic). No obstant això, hauríem de fer notar que aquesta explicació de Baird definiria més el teatre de titelles (el fet espectacular) que el titella en si mateix en tant que objecte, i d'altra banda considera el titella com un objecte *fet per a* la representació teatral (i per tant no contempla en principi la possibilitat que qualsevol objecte pugui esdevenir un titella, tal com

⁶ Així, trobem que un titella és “un ninot que es fa moure imitant els moviments d'un ésser animat.” Institut d'Estudis Catalans (1995). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana-Edicions 62. D'altra banda, el Diccionari de la Llengua Catalana de Pompeu Fabra remet al mot *Putxinel·li* i el defineix com un “ninot que es fa moure imitant els moviments d'un home.” Fabra, P. (1994, 32a ed.). *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Barcelona: Edhasa. Per la seua banda, el Centre de Terminologia de Catalunya [www.termcat.cat], seguint la mateixa línia, considera que el titella *és un ninot que es manipula amb la mà per a imitar els moviments d'un ésser animat, i, que segons la tècnica de manipulació s'anomenen titelles de dit, titelles de quant (putxinel·lis), titelles de tija o titelles de fil (marionetes)*. La Real Academia Española de la Lengua defineix *Títtere* de la següent manera: “Figurilla de pasta u otra materia, vestida y adornada, al que se mueve con alguna técnica o introduciendo una mano en su interior.” RAE (1992, 21a ed.). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Vol. II*. Madrid: Espasa-Calpe. Per últim, el diccionari de María Moliner parla de “muñeco al que se mueve con cuerdas o metiendo la mano dentro de él.” Moliner, M. (1998, 2a ed.). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

veurem en altres propostes de definició). Aquesta incidència en la funció del titella més que en la forma suposarà en el segle XX un canvi de perspectiva ben interessant a l'hora d'establir tipologies que resulten operatives en aquest camp d'estudi.

En el moviment i en el fet teatral incideix també Bufano (1983: 10); per a aquest especialista un titella seria qualsevol objecte que es mou amb funció dramàtica. Aquesta qüestió serà abordada anys després per Freddy Artiles, qui considera que en realitat el titella es caracteritza més per una sèrie de requisits que no per l'objecte mateix (de tal manera que qualsevol objecte, utilitzat d'una determinada manera, podria ser un titella). Tal com apunta aquest autor, en la majoria de definicions hi ha un denominador comú que és el moviment; així, la primera condició d'un titella és que es pugui moure:

Cualquier objeto, sea cual sea su tamaño, puede convertirse en títere, mas para ello necesita cumplir algunos requisitos imprescindibles. Y es en esos requisitos, más que en la naturaleza del objeto mismo, en donde radica su esencia (Artiles, 1998: 15).

També en el moviment, i en la diversitat de tècniques com a allò definitori del que és un titella, incideixen els valencians Josep Beltran i Rosa Navarro, integrants de la companyia Lluerna Teatre, en la definició que inclouen en les guies didàctiques que fan servir en els seus espectacles:

Un titella és una figura o ninot que es mou de manera que sembli que el seu moviment és autònom. Acostumen a mostrar-se en uns teatrets especials, anomenats teatres de titelles. El seu moviment s'efectua amb l'ajuda de molls, cordes, guants, filferros, fils, pals i altres estris adaptats a cada tipus de titella⁷.

⁷ <www.lluernateatre.com>

Latshaw (1978) ressalta així mateix l'aspecte de l'animació per part del manipulador, la diversitat de tipus (des dels titelles més simples als més complexos) i també la possibilitat que l'animació es duga a terme sobre qualsevol objecte inanimat:

A puppet can be any object that is animated by human control. (...). A puppet may be as simple as a cardboard cutout on a stick, or as complex as a fully jointed marionette controlled by strings. The effectiveness of either one depends upon the imagination of the person supplying the voice and animation. An abstract shape, moved in a meaningful way, can be just as alive as shapes that suggest human or animal forms (Latshaw 1978: 43) .

Proschnan (1983: 4) ressalta el que ell anomena la *iconicitat* entre l'objecte i allò que representa. Per a aquest autor els titelles serien imatges d'essers humans, animals o esperits que han estat creades i es manipulen en funció d'una acció narrativa o dramàtica. Per la seua banda, Henryk Jurkowsky (1983) aporta una definició àmplia del teatre de titelles com una disciplina artística en la qual els objectes són animats de manera temporal:

(...) the speaking and performing object makes temporal use of physical sources for its vocal and driving powers, which are present beyond the object (Jurkowsky, 1983: 31).

Per a Caroline Astell-Burt (2001), que defineix també el teatre de titelles més que no el titella com a objecte, allò essencial i que caracteritza el titella és sens dubte l'aspecte visual, cinètic, híbrid i paròdic. El titella, per a aquesta autora, és un art autònom que té entitat per si mateix:

Puppet theatre is unique and it is a hybrid. Essentially a visual art, it calls on whatever is necessary to make a performance, but is it not drama, nor is it dance, nor is it moving pictures, nor moving sculptures –but it *is* a visual performing art with its own disciplines and traditions that might draw on those other art forms- usually to parody them. In fact I would say that parody is the major way of making puppet theatre (Astell-Burt, 2001: 69)

Actualment, com veiem més amunt, la majoria d'especialistes reivindiquen el titella com un ens amb substantivitat pròpia. Carlos Converso (2000: 19) cita a Margareta Nicolescu quan defineix el titella com una imatge plàstica capaç d'actuar i representar, i afegeix que aquesta és potser la definició que millor precisa les característiques essencials del titella: l'objecte plàstic i la capacitat de representació. A partir de totes les consideracions prèvies, en aquest treball considerarem que un titella és “un objecte mogut amb tècniques diverses i amb funcions dramàtiques”.

Stephen Kaplin (2001: 19) fa notar que el tradicional aïllament de l'art dels titelles està en la base de qualsevol intent de definició, i al mateix temps considera que cal retrobar-nos amb l'entramat de significacions que aquesta disciplina ha anat construint al marge de la cultura “oficial”. D'altra banda, el teatre de titelles quedaria definit per la complexitat de les relacions entre l'objecte i el manipulador:

What is the puppet nature? Clearly, it is a signifying figure for the stage, as is an actor. But unlike actors, puppets are objects (...) while actors animate a sign vehicle from the inside out, using their own feelings, bodies, and voices, puppet performers must learn to inhabit the sign vehicle from the outside in.

Blumenthal (2005) reprén aquest aspecte bàsic de la capacitat de representar per part dels objectes inerts a l'hora de definir què és allò constitutiu del titella, juntament amb la fabulosa diversitat d'aquest art que podríem definir com *polièdric*:

They can be gods, idiots, or worms. They are able to nurture children or terrify adults. They survive indefinitely without normal biological aging but also can die and come back to life again and again. (...).

Whenever someone endows an inanimate object with life force and casts in a scenario, a puppet is born (Blumenthal, 2005: 11).

Nellie McCaslin (2006: 111) aprofundeix en la idea que qualsevol objecte –fins i tot les pròpies mans- és susceptible d'esdevenir un titella:

What is a puppet? Contrary to what many think, puppets are no dolls, although they often resemble them. Puppets are “actors” who come to life with the help of a puppeteer. Almost any object can be a puppet: a toy, a tool, a hairbrush, a lollipop, a spoon, a broom. Even the hand can be a puppet, if you move it and speak so that the hand appears to be doing the walking and talking.

Szulkin i Amado (2006) parteixen de la definició de Margareta Nicolescu:

Por su parte, Margareta Nicolescu, reconocida titiritera rumana, declara que *“el títere es una imagen plástica capaz de actuar y representar”*.

En primer término, sostiene que es una **imagen** porque es capaz de indicar una “semejanza”, es decir, se vale de las cualidades de la metáfora. Es **plástica** en tanto es susceptible de ser formada, modelada. Esto alude al títere en su condición de objeto material.

Finalmente, la condición esencial de los títeres se desprende de su **posibilidad de actuar y de representar**. Si un muñeco no demuestra sus aptitudes en el escenario, podrá ser muy hermoso, pero nada más que eso. Por esto el títerero tiene un rol fundamental en esa tarea; tanto es así que en Japón, títerero significa “apto para darle vida a la madera” (Szulkin i Amado, 2006: 21).

Rafael Curci fa notar que l'aspecte plàstic –tot i ser una font important de riquesa significativa- no és suficient per a definir el titella: perquè un objecte es transformi en un titella l'hem d'ubicar en un nivell diferent del quotidià, l'hem de dotar de personalitat, és a dir, hem de crear un personatge. A més a més ha d'existir una intencionalitat prèvia en

relació a la voluntat d'interpretar un personatge i la ubicació en el terreny de la ficció dramàtica, de la representació; per tant, el titella és un objecte que es crea per a ser animat a través de qualsevol de les tècniques existents amb l'objectiu de crear la il·lusió de simular vida i, més concretament, de mostrar una vida escènica convincent (Curci, 2007: 32).

De fet, Curci considera que hi ha diversos elements que constitueixen un titella i que defineixen el teatre fet amb titelles: així per exemple un missatge particular expressat amb un sistema de signes particular i amb una estructura dramàtica particular (Curci, 2007: 51 i s). Per la seua banda, David Currell (2009) incideix en el fet que el teatre de titelles no és una mena de teatre humà en miniatura, i en posa de relleu algunes particularitats i relacions amb altres disciplines artístiques:

A puppet is not an actor, and puppet theatre is not human theatre in miniature. In many ways, puppet theatre has more in common with dance and mime than with acting. Puppet theatre depends more upon action and less upon the spoken word than the actor does; generally it cannot handle complex soul-searching, and it is denied many of the aspects of non-verbal communication that are available to the actor. But the puppet, still or moving, can be just as powerful as the actor (Currell, 2009: 9).

Autors com ara Dalibor Foretic, reflexionen sobre l'espai i el temps del titella en la representació, i arriba a la conclusió que el ninot es troba encastat en la mateixa memòria col·lectiva dels éssers humans i ens retrotrau al moment en què naix la humanitat:

El títere lleva en su seno el tiempo arquetipo de la memoria colectiva, de los recuerdos primarios, como oleadas del tiempo en que el hombre se hizo hombre. Se hizo hombre en el momento en que, tratando de compararse con Dios, creó el muñeco a su imagen. Para que este artefacto adquiriera vida, está obligado a darle satisfacción: el hombre es siempre, al mismo tiempo, dueño y servidor del muñeco (Foretic, 1993: 84).

Finalment, Marise Badiou presenta una definició extensa i oberta del que és un titella, per tal d'encabir-hi tot tipus de manipulació d'objectes en qualsevol context d'aplec humà (ja siga ritual o lúdic), i on ressalta la paradoxa del manipulador. Hem de fer notar que aquesta especialista utilitza el mot *marioneta* com a sinònim de *titella*:

Si de buenas a primeras nos preguntamos que es la marioneta, diríamos que se trata de un objeto manipulado por una o más personas, confeccionada con materiales cualesquiera, de representación figurativa o abstracta y apropiada para intervenir tanto en un ritual colectivo como en una exhibición que tenga como finalidad la diversión.

Estos objetos, movidos mediante diferentes técnicas, consiguen llegar a la expresión absoluta de la vida por medio del manipulador, que, como una matriz inagotable, se prolonga más allá del cordón umbilical en un ser profundamente diferente a él mismo y, sin embargo, él mismo todavía (Badiou, 2009: 34-35).

Badiou fa una anàlisi en profunditat del titella des del punt de vista de l'antropologia cultural, i en relaciona els orígens amb el culte a les forces superiors, amb dues seqüències lògiques en intersecció i que en realitat formen part d'una evolució no cronològica, sinó sincrònica i purament teòrica: un primer esquema que descriu la força superior com element d'atracció, i un altre que parteix d'aquella mateixa força com element de repulsió, i il·lustra les diverses estructures amb exemples de diverses cultures d'arreu del món. Des de la primera perspectiva l'autora aborda l'actor grec en la posició més allunyada d'allò sagrat, tot i que situa l'origen del teatre grec en el segle VII a.C., en el context de les litúrgies agràries del culte a Dionisos:

Si recorremos el camino al revés, si vamos del hecho teatral a la ceremonia cívica, posteriormente litúrgica, y todavía más allá, tendremos que constatar que el primer actor de la tragedia griega tiene sus orígenes en el viejo fondo neolítico donde el hombre arcaico captaba lo sagrado a través de las fuerzas difusas que lo superaban. El mismo Dionisos, todavía

desconocido, sustituirá más adelante a las impersonales divinidades de la vegetación y de la fertilidad, a las que intenta aproximarse el hombre del Neolítico mediante la danza ritual (Badiou, 2009: 26).

En un segon estadi a partir del dansant del Neolític, situa el xamanisme, en el qual una sèrie d'objectes transformen morfològicament el xaman i el transporten a una experiència extàtica: el personatge consagrat, convertit màgicament en avantpassat, re viu l'acte primer d'origen de la tribu. D'aquest estadi, Badiou passa a la manipulació de cadàvers (o objectivació d'allò sagrat): en aquest moment situa tots els rituals d'arreu del món que besllumen el sentiment ambivalent de les societats cap als cossos dels difunts. Aquest cadàver transformat en objecte és manipulat per tal de prolongar-se en allò absolut, i controlar-ho. Segons Badiou (2009: 34) és l'inici de la marioneta. D'ací passariem a l'estadi següent, o de la marioneta ja com a tal (*allò sagrat portat a l'existència*): ara ja no necessitem un cos humà viu (el xaman) o mort (el cadàver) per tal de conjurar les forces superiors. La figura animada realitzarà aquesta funció, i el marionetista es perllonga en el titella sense fer exhibició del propi cos (el qual queda dissimulat o bé perfectament amagat durant l'espectacle):

El marionetista no abandona su cuerpo, bien al contrario, lo prolonga en un objeto que absorberá el carácter sagrado de la existencia con el que se implica el manipulador. Asimismo, este no exhibe su propio cuerpo: en el teatro tradicional de marionetas lo esconde tras el teatrillo, o bien lo enmascara, como en el bunraku japonés. Se trata de anular el cuerpo humano de cara al espectáculo para que la materia pueda absorber y catalizar por sí sola la fuerza de la energía vital y encarnarse sin que presencia humana alguna pueda destruir el sumo papel del objeto (Badiou, 2009: 35).

Aquest nou esquema produeix una identificació tant de l'auditori com del titellaire amb l'objecte, i mitjançant aquest vincle simbòlic ambdós elements se superen a sí mateixos i es realitzen amb el personatge:

De esta manera, la marioneta podrá encarnar a los antiguos muertos, a los antepasados del clan, que serán reintroducidos de nuevo en el mundo de los hombres con el fin de transmitir, con la sabiduría, los conocimientos adquiridos a través del paso por el tiempo secular (Badiou, 2009: 36).

Badiou manté que el pensament màgic-religiós es troba darrere del poder sagrat de la marioneta, i que aquesta característica (comuna a Orient i a Occident) s'ha mantigut a través dels segles.

En un pla diferent situaríem el totemisme: per a Badiou (2009: 40), aquest té lloc quan un grup social s'identifica amb una espècie animal o vegetal, i amb això amb les virtuts o la força que li atribueix. D'aquesta manera, l'ésser humà s'identifica amb tota la natura. El tòtem objectiva l'experiència màgico-religiosa: viu d'alguna manera en cadascun dels membres del grup, i no cal animar-lo com una marioneta, només és necessari respectar una sèrie de ritus i tabús perquè l'equilibri natural perdure:

Más allá del Chamán que manipula su propio cuerpo con el fin de encarnar al ser supremo, más allá del marionetista que anima su muñeca de pasta o madera, identificada con las fuerzas sagradas, estamos, en este caso, en presencia de un hombre ordinario que accede a lo sagrado porque una comunidad de esencia le vincula profundamente a su tótem (Badiou, 2009: 41)

En un segon moment, Badiou situa la perspectiva d'allò sagrat com a repulsiu, en una línia que parteix de les forces sobrenaturals i circula en direcció descendent (de manera inversa a com funcionava el plantejament d'allò sagrat com a força atractiva). Ací parteix dels objectes naturals venerats: des de les espècies vegetals, adorades en algunes civilitzacions en relació amb els cicles de la natura -com ara el roure en el món cèltic, o el xiprer a Grècia i Roma- a la pedra com a centre del món, tal com veiem en els megàlits:

Así, a través del objeto natural venerado, el individuo se proporciona los medios para captar lo sagrado que, a pesar de estar aún lejano, se encuentra ahora a su alcance. Recorrer esta distancia, conseguir que el símbolo se haga más vivo, más presente, con el fin de que sus virtudes puedan repercutir sobre la comunidad es lo que el individuo desea con vehemencia (Badiou, 2009: 45)

A partir d'aquesta veneració d'objectes naturals (on hom troba la presència de les forces divines), hi ha un progrés que passa per la manipulació d'objectes naturals (és a dir d'aquests mateixos elements que eren objectes de veneració) fins arribar a l'objecte construït per l'ésser humà amb la intenció d'encarnar la divinitat, a través de la imatge i l'escultura, que encara presenten una insuficiència: la incapacitat de mostrar el moviment:

La escultura, emancipada, no deja de experimentar sus propias insuficiencias. Es cierto que ha alcanzado la tercera dimensión, pero no consigue traducir el movimiento que sólo podría permitirle encarnar la vida (Badiou, 2009: 55).

Diversos són els intents, des de l'antic Egipte i Grècia fins als aparells òptics del segle XVII i les fantasmagories del XVIII, de transmetre la sensació de moviment. Ens trobem en aquest punt, tal com ressalta l'autora, a les portes del cinema.

El teatre d'ombres participa de l'esquema cinematogràfic en tant que imatge bidimensional en moviment, en aquest cas, des de la tradició manual. La propietat cinètica de l'ombra respon a la recerca ontològica de la humanitat. Tanmateix, l'ideal d'aprensió d'allò sagrat és captar el moviment a través del volum: així, la síntesi entre moviment i volum arriba en el moment que l'individu mou un objecte, el titella, que li proporcionarà una intensa experiència de l'element diví.

Herodot va descriure algunes cerimònies de l'antic Egipte (Magnin, 1852: 11), on participaven els titelles. En aquells rituals, relacionats amb el culte a la fertilitat, fa notar que l'objecte animat no segueix la proporció anatòmica de l'ésser humà, sinó que els òrgans sexuals estan sobredimensionats, un detall que fa més intensa la força simbòlica d'allò que se celebra: el cos de la figura absorbeix la força del principi de la vida, del qual l'òrgan sexual és el catalitzador:

Así, gracias a la unión del movimiento aplicado a una forma reflejada, llevada a término con la expresión del volumen, el objeto animado desarrolla un poder de atracción capaz de retener y transmitir, como un imán invisible y como por arte de magia, los caracteres específicos de una idea (Badiou, 2009: 62).

Badiou afirma que aquest esquema es reproduïx de manera especialment clara i fins i tot ràpida en algunes societats, i posa com a exemple el Japó:

En el Japón, la creencia primitiva no personificaba a los dioses; reclamaba la ayuda de las fuerzas sobrenaturales: la fecundidad, la curación, el alejamiento de los maleficios, etcétera. Así, antes que se establecieran diferencias entre los dioses, una rama de árbol era utilizada por los sacerdotes *shinto* para hacer descender a un poder superior hasta la comunidad humana. Los sacerdotes *shinto* integraron también el bastón, descendiente directo de la rama de árbol, para materializar la encarnación de la figura sagrada (Badiou, 2009: 63).

El bastó, que naix del perfeccionament de la branca, va evolucionar en els fal·lus de fusta que adornen els camps i en la vara dels mèdiums. Aquesta última, amb la incorporació d'un cap tallat en un extrem, obté com a resultat el *marotte* (el titella més elemental que coneixem). Aquest artefacte, traslladat a les corts europees de la mà de les Croades, és el ninot del boig, del bufó.

Aquests titelles arcaics japonesos es modificaran cap al realisme quan els déus es personalitzen i s'atribueixen a cadascun d'ells un mite. Amb l'evolució d'aquests titelles arribarem al bunraku, el teatre de titelles japonès.

Però una vegada que s'ha assumit el valor particular del titella, l'ésser humà experimenta el desig d'imitar-lo, i així apoderar-se'n de les virtuts: un exemple serien els passos dels dansants indis de khatakali, que representen poemes del Ramayana i el Mahabarata amb moviments i transformació del cos amb maquillatges (Badiou, 2009: 66). Els dansants perden qualsevol aparença humana i adquireixen un aspecte molt semblant als dels titelles de fil del tipus yakshagana. Els moviments dels dansants estan marcats per l'oposició de forces, similar a la dels titelles de fil: la força del manipulador, cap amunt, i la força de la gravetat, en sentit contrari. En alguns casos, es busca la similitud amb el teatre d'ombres:

La marioneta y la sombra han conseguido cautivar al individuo hasta el punto de llevarlo a tomar una semejanza con ellas, con el fin de asumir las leyes físicas propias del movimiento y del volumen del objeto que conducen directamente al absoluto (Badiou, 2009: 67).

En un principi, el teatre khatakali era dansat i cantat per un actor. A poc a poc les funcions es van diversificar, un fenomen semblant al que va ocórrer a Europa quan els seglars van rellevar els sacerdots en les representacions litúrgiques, i els espais sagrats són reemplaçats per les places públiques. Així arribarem a l'últim estadi d'aquest segon esquema de la relació entre allò sagrat i l'ésser humà. Badiou conclou l'exposició d'aquests dos esquemes amb la següent explicació:

En el primer esquema, hemos constatado que movilizaba fuerzas para conseguir incorporar los poderes ocultos, situados más allá de la realidad inmediata, y que tenía que pasar por una

objetualización del propio cuerpo, como también por la creación de objetos manipulados, con el fin de integrar a través de ellos lo absoluto. En nuestro segundo esquema hemos observado que su miedo ante lo desconocido le conducía a interponer entre él mismo y el más allá objetos capaces de incluir en su seno, a través del movimiento y su volumen, un aspecto de lo absoluto (Badiou, 2009: 71).

Així arriba l'autora a una tercera perspectiva: la del l'individu que substitueix allò sagrat. Els dos esquemes anteriors, cronològicament simultanis, suposen un progrés teòric de desenvolupament. Ara arribem a una nova dimensió:

Así como el Homo sapiens había transferido el papel de la mano a la herramienta, el hombre más evolucionado ha transferido la vocación liberadora de la herramienta a la máquina. La incesante búsqueda de medios más perfeccionados para dominar el mundo y la creación comienza a tomar forma en los primeros tiempos por medio de los sueños y de los mitos, que reflejaban el deseo latente de los hombres de integrar, de totalizar en ellos mismos las capacidades hasta entonces atribuidas a Dios (Badiou, 2009: 73).

Començant per l'art rupestre, s'inicia una línia ascendent en aquest procés de substitució, que passa pels oracles (controlats pels sacerdots) i condueix fins als profetes i els apòstols (escollits directament per Yahvé). Una característica essencial en aquests tipus és no voler compartir amb la resta de la humanitat el dret d'actuar sobre allò sagrat, ja que s'intenta mantenir el monopoli de la força transcendental. És el que va ocórrer a Europa amb les bruixes (antigues intermediàries entre els humans i la natura, marcades com a malèfiques i massacrades per les institucions eclesiàstiques), i al Japó amb els actors del kabuki: el teatre kabuki imita el bunraku (teatre amb titelles) amb el repertori, els tipus humans, els gestos i el moviment. Els actors del kabuki representaven déus, dimonis i herois, i constituïen una espècie de mística al marge del teatre no i de la religió sintoïsta oficial. Per evitar que l'actor de kabuki corrompera o contaminara

la població, la seua funció de mèdiem quedava limitada a la representació dramàtica, una representació que hauríem de qualificar d'ambivalent:

Jugando con la ambivalencia de la ternura y la crueldad, del erotismo y la castidad, el teatro de *kabuki* expresa la ilusión a través de su naturaleza ambigua. Igual que el títere del *bunraku*, que le transmite sus códigos, el actor de *kabuki*, marionetizando su cuerpo, animando los objetos –sable y abanico, por ejemplo- que participan en el juego dramático, hace que la materia viva imite la materia muerta, que la materia muerta exprese la materia viva. Que la virilidad traduzca la feminidad, que la dureza traduzca la ternura. Es en este punto, en esta constante separación del significado y del significante, donde reside la fuerza de este teatro destinado a alcanzar lo absoluto a través de la perfecta expresión de la ambivalencia (...). El actor de *kabuki* transforma su rostro mediante el maquillaje, modifica sus movimientos gestuales, adoptando los de la marioneta, cambia de sexo y revela así, gracias a la alteración de su forma externa, otra naturaleza inexplorada, nueva, irreal y, por eso mismo, sagrada (Badiou, 2009: 81-82).

L'evolució d'aquesta actitud porta una vegada més a l'ésser humà a recórrer a l'objecte que manipula per tal de transfigurar la realitat immediata. Arribem així en primer lloc a l'estatuària mòbil, que ja es feia servir tant a l'antic Egipte com a la Grècia i la Roma clàssiques, i que, accionada amb diversos mecanismes, produïa la fascinació del poble i conduïa a l'èxtasi religiós. El cristianisme recuperarà cap a l'Edat Mitjana l'antropomorfisme en la representació de Crist, i, d'altra banda, a tot Europa tindrà lloc la representació a les esglésies d'episodis dels evangelis o de *La llegenda àurea* amb estatuària mòbil (Badiou, 2009: 83).

Juntament amb la estatuària mòbil, la marioneta de contingut religiós està present en la celebració de diverses festivitats, sobretot amb ocasió de la Nativitat de Jesucrist (en tenim un exemple a Alcoi amb el *Betlem de Tirisiti*, tal com veurem més endavant). Però a partir sobretot del Concili de Trento (1545-1563), els titelles eixiran definitivament de les esglésies i emprendran camins diversos:

(...) podemos decir que es a consecuencia de estos destierros del templo cuando comienza verdaderamente la aventura del teatro, que, como la aventura humana, tendrá lugar fuera del paraíso. Veremos constituirse dos corrientes. Una sustituirá la fuerza sagrada por la técnica: será el reino de los androides prolongado por las fabulosas realizaciones de la electrónica. La otra, utilizando la marioneta, reemplazará a la fuerza sagrada por la sátira social y política, poderosa arma de lucha a favor de los derechos humanos (Badiou, 2009: 98).

Els autòmats i andròides els trobem ja en l'antiguitat, accionats per mecanismes interns que funcionaven amb aigua, vapor, gas, aire, etc. Els més moderns faran servir l'electricitat. Sens dubte el segle XVIII fou l'època d'esplendor dels autòmats europeus, i, en arribar a l'època actual, Badiou introdueix tota una línia reflexiva al voltant de la màquina:

El *Homo sapiens* ha conseguido materializar su sueño: sustituir a las fuerzas sagradas y llegar a ser un dios que reina sobre la máquina destinada a servirlo y engrandecerlo. (...). Con la era del "robot-sapiens" habría que añadir un nuevo esquema a los tres que hemos descrito, con toda la dimensión metafísica que ello supondría (Badiou, 2009: 108-109).

A banda del desenvolupament tècnic amb autòmats i andròides, el titella s'ha convertit sovint en portaveu de l'ésser humà en la conquesta de les llibertats: són marionetes, titelles i ombres profanes. Així, podem trobar tota una línia crítica d'artistes que s'enfronten al seu entorn concret, amb totes les incomoditats que això suposa. Entraríem ací en totes les tradicions populars i els seus protagonistes, en el símbol on es reconeix la humanitat sencera: així, criticant la realitat, exercint la sátira, el titella va més enllà de l'espai concret i d'alguna manera entra en la universalitat. Aquest caràcter crític va preocupar sovint a la llei i l'ordre establerts, que en ocasions ha utilitzat els titelles al seu servei. Igualment, les característiques essencials de la marioneta, lligades sobretot al seu caràcter d'objecte manipulat i a la possibilitat de superar les lleis de la física, han portat a molts estudiosos a

reflexionar sobre aquests aspectes i a intentar crear el que podríem anomenar, tal com fa Badiou, la supermarioneta. Ací podem encabir les reflexions de Heinrich von Kleist en el segle XVIII, de Gordon Craig en el XIX, de Vsevolod Meyerhold, Marinetti i els futuristes italians, Oskar Schlemmer, la *Bauhaus*, Robert Wilson, Maurice Béjart, Pina Bausch o Tadeusz Kantor, en el segle XX (Badiou, 2009: 124-139). Totes aquestes experiències i investigacions palesen l'interés de la relació actor-marioneta que havia plantejat Kleist, un interés que sembla no decaure –sinó tot el contrari- en els inicis del tercer mil·lenni.

Per concloure aquest apartat, hem de ressaltar la diversitat de definicions del titella i del teatre amb titelles que han aportat els diferents especialistes al llarg del temps. Tot i això, i malgrat que de vegades trobem una certa dispersió en les reflexions, cal fer esment que la majoria d'autors remarquen l'objecte plàstic i el moviment com dos dels trets definitoris del teatre amb titelles, i que constitueixen els fonaments d'aquesta disciplina artística. Amb les aportacions de Badiou (2009), hem considerat el titella com element clau de l'evolució humana en relació a les forces naturals i al més enllà, i en el procés de l'ésser humà de ubicar-se enfront d'allò desconegut. Potser aquesta siga la causa del profund arrelament del titella en el subconscient individual i col·lectiu de les diverses civilitzacions.

Tradicionalment, com veurem més endavant, sota el paraigua de “titella” hom ha posat tota una sèrie d'espectacles com ara els malabars, la recitació, els jocs de mans, la ventriloquia, els autòmats, etc., de manera que de vegades, sobretot en la documentació més antiga, no és fàcil delimitar quan es parla realment de titelles. I el mateix ocorre amb els manipuladors:

La confusión a la hora de designar a los que jugaban títeres se complica más, pues, desde el Siglo de Oro, el campo

semántico se amplía y la palabra pasa a emplearse para aludir también a saltimbanquis, acróbatas, prestidigitadores y volatineros, mientras que en los siglos XVIII y XIX la referencia incluye ya espectáculos de óptica como linternas mágicas. En todo caso, la palabra *títtere* se cargaba de connotaciones negativas y servía para designar a todos aquellos que vivían en la itinerancia dedicados a usufructar espectáculos marginales, como eran las acrobacias (...). (Álvarez, 2005: 13).

1.1.2. Tipus de titelles. Pel que fa als tipus de titelles i a la seua denominació, farem servir com a sinònims els mots *titella*, *perot*, *ninot* i *putxinel·li* per a tots els tipus, tal com fa la majoria dels especialistes i dels artistes. Tot i això, cal remarcar que la tradició prefereix anomenar *titella* als titelles de guant o amb altres sistemes de manipulació des de baix, i reserva el mot *marioneta* per als titelles de fil, tal com continua fent avui dia la majoria de diccionaris.

Quant a la manera d'agrupar els titelles en tipus, trobem importants diferències entre autors, i sobretot entre manuals d'investigació o de treball de preparació dels titellaires i els textos didàctics per a treballar amb titelles a l'aula. Tal com fan notar Carlos Szulkin i Bibiana Amado, tradicionalment s'ha classificat els titelles a partir de la seua aparença, mentre que la tendència contemporània és fer-ho des de la funció (Szulkin i Amado, 2006: 27-28):

- **Concepción tradicional de la historia del teatro de títeres.** Esta concepción define al títere como un objeto ya desarrollado y sólo como tal se lo estudia. Es decir, se parte de la **figura articulada** o de otras **características secundarias** para reconocerlo y, desde esta interpretación, se inicia la reconstrucción histórica.
(...)
(...) esta interpretación de la historia del teatro de títeres analiza el objeto títere en sí mismo y fuera del contexto socio-cultural donde fue producido.
- **Concepción contemporánea de la historia del teatro de títeres.** Este enfoque se construye, prácticamente, en

este siglo, a partir de la revalorización de los conceptos y métodos en investigación cultural junto con el desarrollo de la Antropología y de la Arqueología.

Desde esta concepción, **el títere se define por su función:** por su capacidad de representar, no por características secundarias, como la articulación, la forma, etc.

Tal com remarca Kaplin (2001: 19), la classificació dels titelles en tipus tindrà molt a veure amb allò que considerem el punt de partida, o l'element bàsic: si considerem que aquest és el titella en tant que objecte o artefacte, aleshores crearem sistemes de classificació centrats en les maneres d'articular els ninots, els materials de construcció, els llocs d'origen, etc. En aquest sentit, un dels primers intents sistemàtics de classificació contemporanis el va oferir Gordon Craig (1918: 171-174), en distingir els titelles rodons i els plans, segons l'estructura següent:

- 1. Round puppets**

- a. Marionettes suspended from above
- b. Guignols or Burattini (hand puppets)

- 2. Flat puppets**

- a. Shadow figures

Aquest sistema, que estarà en la base dels posteriors intents de classificació, Craig el complementa amb una definició de tipus segons els materials de construcció i segons els països d'origen. El sistema que aporta anys després James Juvenal (1930) i que adaptarà posteriorment Paul McPharlin (Latshaw, 1978: 43) donarà com a resultat la descripció de set tipus a partir de les dues tipologies bàsiques anteriorment descrites, des del tipus anomenat I (marioneta) fins al VII (ombra opaca).

Alfredo S. Bagalio (1944) presenta en el seu manual una sèrie d'indicacions ben precises i aprofitables per a l'elaboració i l'ús dels titelles

en l'entorn escolar; tot i centrar-se en el titella de guant (que en algun moment anomena *de vaina*, l'autor argentí apunta els següents tipus (alguns d'ells ben originals, i inexistents en altres tipologies):

Existen, además de los tipos ya nombrados, los títeres de vaina y los de hilos, otras formas diferentes. Helos aquí.

Títeres enteros, completamente rígidos, no articulados, y que una barra sostiene por debajo del suelo del escenario mientras que sus pies sobresalen de éste. Son los *hänmeschen* de Colonia y los *wayang* javaneses.

Títeres que se deslizan por hendiduras practicadas de propósito en el suelo de la escena, con los miembros provistos de contrapesas y con hilos bien disimulados que se tiran por debajo. A este grupo pertenecen los títeres del antiguo circo provenzal.

Títeres lioneses, los *chanclets*, bastante rudimentarios, que tienen por comando único una varilla colocada en la cabeza.

Títeres japoneses, los intérpretes del *Joruri*, del tamaño de una criatura de seis a siete años, que se accionan por numerosos hilos reunidos sobre la espalda, y que el titiritero, colocado detrás y a la vista del público, toma entre sus manos.

Títeres de pértiga; títeres de silueta; etc., etc. (Bagalio, 1944: 148).

Els xilens Hugo i Enrique Cerda (1972: 21 i s) aporten una sistematització ben interessant des del punt de vista didàctic quant a tècniques de construcció dels titelles; així mateix recullen les tipologies americanes anteriors i n'elaboren una pròpia basada en les possibilitats educatives del titella, amb extenses explicacions i exemples d'artistes que fan servir cadascun dels tipus (1972: 15):

1. Títere de guante o Guñol
2. Títere de hilo o Marioneta
3. Títere de varilla
4. Sombra chinesca
5. Títere bunraku

Així mateix, aquests autors fan referència a les múltiples possibilitats que ofereixen les combinacions de tècniques i les aportacions dels titellaires, que originen un gran nombre de variants:

Existen numerosas variantes de estos tipos de muñecos. Así los títeres de resorte, los de tecla, los jinetes, etc. Este último fue popularizado por el famoso titiritero soviético Sergio Obratzsov y consiste en un muñeco cuya cabeza se fija sobre una gorra que se ajusta a su vez a la cabeza del actor. Luego se viste al muñeco con el traje adecuado y se construyen las manos con cualquier material o simplemente empleando las mismas del artista. Al final se tiene la impresión de observar a un gigantesco títere de guante (Cerde, 1972: 19).

Latshaw (1978: 44) desenvolupa les sistematitzacions anteriors, aprofundeix en el punt de vista de la localització i la direccionalitat del manipulador i ofereix la següent classificació:

- **Side by side**
 - Ventriloquist
 - Variety performer
- **Inside – Looking out**
 - Mummenshanz's soft sculptures
 - Big bird, *Sesame Street*
- **Behind – Back – Up viewer**
 - Hand puppets
 - Shadow puppets
 - Bunraku (doll theatre)
- **Underneath – Looking up**
 - Hand puppets
 - Rod puppets
 - Shadow puppets
- **Above – Looking down**
 - Marionettes (string puppets)
 - Rod puppets (sicilian style)

Finger puppets⁸

Per la seua banda Converso (2000: 79-81), des de la consideració que qualsevol classificació dels titelles ha de tenir una finalitat pràctica i un sentit estrictament tècnic, segueix la tipologia de Juan Enrique Acuña i fa una primera divisió segons quatre criteris:

a) Por la forma

- i. corpóreos
- ii. planos

b) Por aquello que representan

- i. objetos reales
- ii. objetos ideales
- iii. antropomorfos
- iv. zoomorfos

c) Por el sistema de manipulación

- i. directa
 - 1. con las manos
 - 2. con el cuerpo
- ii. indirecta
 - 1. con varillas
 - 2. con hilos

d) Por la posición del manipulador

- i. suspendidos
- ii. sostenidos
 - 1. desde abajo
 - 2. al mismo nivel

⁸ Tot i anomanar-se “titelles de dit”, aquests són diferents dels que nosaltres solem anomenar així: es tracta de fer servir els dits índex i mig a mode de cames (es a dir, situant-los cap avall), i la resta de la mà seria el cos del titella. Mané Bernardo anomena aquesta tècnica *finger puppet*, per distingir-la del que ella anomena *títtere dedal*, és a dir, els titelles que situen el cap en la punta dels dits (Artiles, 1998: 124). En altres casos, i per evitar confusions, trobem les denominacions *marionetas bidigitales* o *teatro de los dedos*, en el primer cas, i *títeres de dedo* o *títeres digitales*, en el segon (Badiou, 2009: 145-149).

A partir de la divisió en quatre grans tipus, aquest autor proposa la següent relació de classes de titella:

- 1. Manos**
 - a. Desnudas
 - b. Enguantadas
- 2. Figuras planas**
 - a. Rígidas
 - b. Articuladas
- 3. Sombras**
 - a. Opacas
 - b. Transparentes
- 4. De guante**
 - a. Simple
 - b. Combinado
- 5. De varillas**
 - a. Javanés
 - b. De vara (marotte)
 - c. De casco
 - d. De teclado
- 6. Marionetas**
 - a. De hilos
 - b. De vara
- 7. Bocones**
 - a. Con partes vivas
 - b. Con varillas
- 8. Bunraku**
- 9. Muñecos con partes vivas**
 - a. Fantoche
 - b. Variantes diversas
- 10. Mojigangas**

Sens dubte ha estat Kaplin (2001: 21), amb la seua ja coneguda taxonomia, qui ha fet l'aportació més interessant de les últimes dècades a

l'estudi i la classificació dels titelles (i de la resta de *performing objects*), en una perspectiva innovadora que integra tant la distància entre el manipulador i l'objecte com la *ratio*, i inclou la imatge virtual com a tipus de titella. El punt de partida d'aquest esquema és la dinàmica titella/manipulador, i a partir d'ací Kaplin pretén elaborar un nou sistema de classificació que siga operatiu. Per *distància* entén el nivell de separació entre el manipulador i l'objecte manipulats: el punt zero és el d'absolut contacte (on el manipulador i l'objecte són la mateixa cosa), i hi haurà una evolució graduada, marcada pel progressiu allunyament entre els dos elements. La *ratio* fa referència a la relació entre nombre d'objectes i nombre de manipuladors, és a dir, la quantitat de manipuladors que calen per a moure un titella, o la quantitat de titelles que pot moure un únic manipulador:

Thus a "I:I" ratio indicates a direct transfer of energy from a single performer to a single performing object: A "I:many" ratio means that one object is the focus of the energies of diverse manipulators, as with Bread and Puppet's giant Mother Earth Puppet, or a Macy's Thanksgiving Day Parade balloon. "Many:I" indicates a single performer manipulating many separate objects, as a javanese dalang does during the course of a wayang kulit performance (Kaplin, 2001: 22).

Les possibilitats que ofereix aquesta nova manera de classificar els objectes que es fan servir en les representacions escèniques són múltiples, començant pel fet que inclou potencialment qualsevol tipus d'objecte al servei de l'espectacle:

At the point of intersection of two axes -a zone of absolute contact- no displacement between performer and object exists at all. (...). At some point, the increasing distance from the performing object means that the actor's own body can no longer physically accommodate the role. Makeup and costume, prosthetic devices, wigs, and body extensions help to a degree, but eventually the performing object reaches the limits of the human body's anatomy and must begin to emerge with a physical presence of its own (Kaplin, 2001: 22-23).

Kaplin es refereix a la màscara com a objecte totalment extern al manipulador, una escultura que, per a ser efectiva, ha d'aparèixer articulada amb els impulsos de l'actor que la porta. En aquest cas el centre de gravetat no és un altre que el de l'actor, però la màscara "redibuixa" la superfície de l'actor.

A partir de la màscara i de les seues diverses evolucions, Kaplin esmenta alguns tipus que cobreixen no només la cara de l'actor, sino també el cap, la qual cosa implica un desplaçament del centre de gravetat. I aquest major o menor desplaçament del centre de gravetat serà un dels fonaments del nou sistema de classificació:

At this point, a new threshold is crossed and the performing object has becoming detached from the actor's body, developing its own center of gravity, its own structure, its own presence.

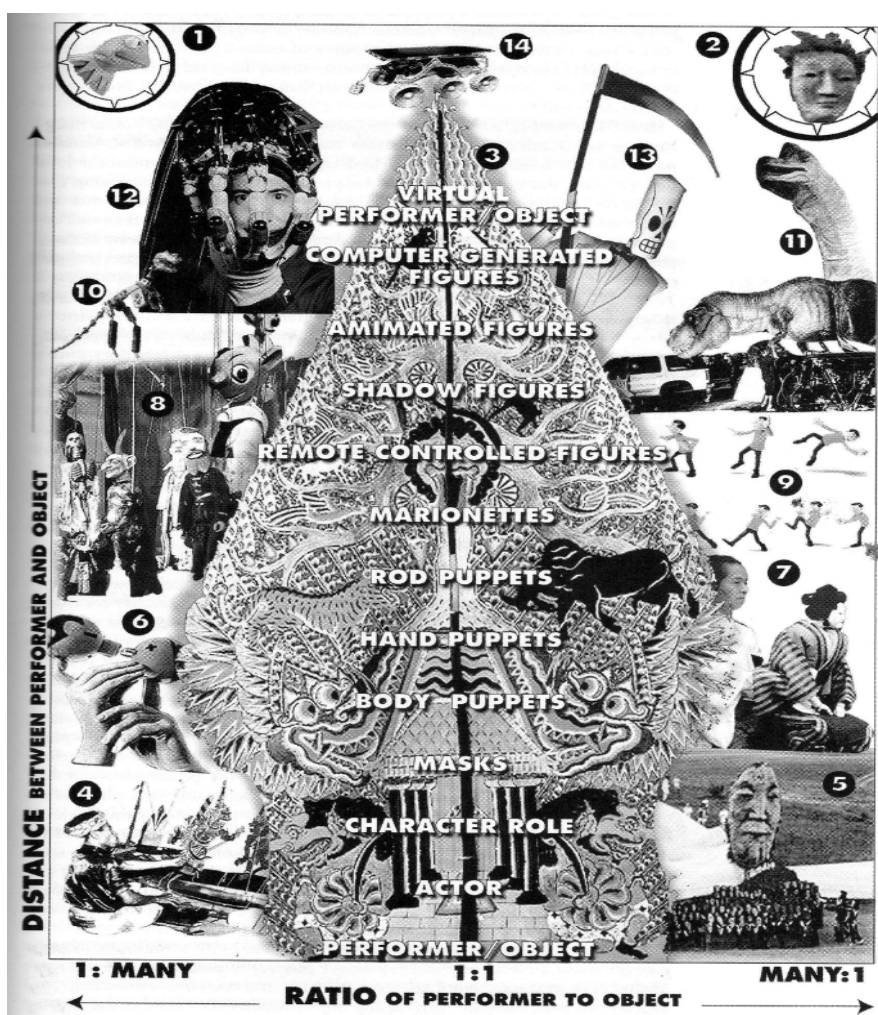
It is at this point, where the center of gravity of the performing object and the performer are distinct from each other, that the term "puppet" can be used (Kaplin, 2001: 22-23).

Una vegada l'objecte s'ha alliberat del cos de l'actor, ja no cal que hi haja una correlació 1:1 amb la font d'energia. Un titellaire podrà operar amb dos titelles de mà simultàniament, per exemple, mentre que els titelles gegants de la companyia Bread and Puppet o el bunraku japonés necessiten diversos manipuladors. D'altra banda, remarca Kaplin, el progressiu allunyament del centre de gravetat del titella fora del cos del titellaire requereix cada vegada sistemes de manipulació més sofisticats. D'aquesta manera, la tipologia de Kaplin situa en dos extrems oposats l'actor i la imatge virtual, respectivament. El resultat és la següent classificació (Kaplin, 2001: 24):

1. Computer generated figures

2. Animated figures
3. Shadow figures
4. Remote controlled figures
5. Marionettes
6. Rod Puppets
7. Body Puppets
8. Masks

Kaplin va elaborar un gràfic per tal d'exposar la seua tipologia, en el qual situa les diverses tècniques i sistemes de manipulació segons les seues característiques:



Kaplin (2001)

Els exemples de cadascuna de les formes possibles, Kaplin els pren de les diverses tradicions al món i al llarg de la història, i els situa sobre un *genungan* (l'arbre de simbologia riquíssima que es fa servir en la tradició indonèsia d'ombres i del qual parlarem més endavant). Aquests exemples es van col·locant al llarg del *genungan* segons el sistema de manipulació i la distància entre el titella i el titellaire, i a la dreta o a la esquerra del tronc en funció de la ratio (en l'eix central de l'arbre trobem la ratio 1:1).

La tipologia de Kaplin resulta interessant també perquè inclou de manera explícita en la taxonomia els dibuixos animats, els productes animats per ordinador i, en general, els productes virtuals d'animació. Aquesta inclusió, que ha estat problemàtica per a alguns autors, ens permetria dividir els titelles en dos grans blocs, segons estiguen relacionats o no amb l'animació amb ordinador.

John Bell, en el seu volum dedicat a la història moderna dels titelles nordamericans, afirma que tots els titelles i la resta del que ell anomena *object theater* es poden agrupar en un dels tipus següents (Bell, 2005: 10):

- Hand puppets
- Bunraku puppets
- Rod puppets
- Marionettes
- Over-life-size puppets
- Shadow puppets

Una manera simple i alhora efectiva d'agrupar els diversos tipus de titelles és la que ofereix Uros Trefalt (2005: 37-44), basada en l'aspecte espacial de la manipulació:

- Titelles manipulats des de baix (de guant, de tija, de peanya, etc.).
- Titelles manipulats des de dalt (titelles de fil, de pal, etc.).
- Titelles manipulats des de darrere (ombres, teatre negre, etc.).
- Titelles manipulats des de dins (màscares, titelles de vestir, etc.).
- Titelles manipulats des de lluny (per exemple, marionetes d'aigua).

A partir d'aquesta tipologia bàsica, l'autor situa els diversos tipus de titella en perspectiva professional i artística, segons la forma de manipulació i les possibilitats a l'hora de representar diversos tipus de text (més grotesc, més èpic, més líric, més simbòlic...). Des d'aquest punt de vista, obtindriem els següents tipus:

- **Marionetes** (amb moviments suaus, aptes per a textos lírics, èpics, simbòlics i filosòfics).
- **Titelles manuals tradicionals** (*Guignol, Petrushka, Punch...*). Tradicionalment vinculats a la crítica social i avui relacionats amb els espectacles infantils (tot i que sovint es fan servir sense conèixer-ne les característiques bàsiques). Amb moviments enèrgics i ràpids, són dinàmics i grotescos.
- **Titelles javanesos** (que van ser coneguts pel gran públic gràcies al Teatre de Titelles de Moscou, de Jefimov). És un tipus de titella molt complet, en conjugar el principi del moviment dels titelles manuals amb els moviments suaus i cadenciosos de la marioneta, la qual cosa li permet obtenir precisió i minimalisme. Són especialment aptes per a textos lírics, tràgics, musicals i contes.

- **Titelles de cap o de casc** (introduïts pel rus Obratzsov), que permeten escenificar textos i temes semblants als del titella javanés.
- **Marionetes guiades des de baix** (inventades pel titellaire Henri Signoret): es fan servir principalment com a joguets, i en casos molt especials com a titelles de teatre. Tot i que a simple vista són semblants a les javaneses, tenen un moviment menys fluid i més brusc. Es tracta en realitat d'un creuament entre marioneta i titella javanés.
- **Titelles plans.** Contenen també alguns elements dels titelles javanesos, però la característica principal és en aquest cas la bidimensionalitat. La seua mecànica no permet moviments enèrgics, la qual cosa els atorga una poètica d'escena semblant a les pel·lícules d'animació. Solen tenir palanques o altres mecanismes darrere, i se solen utilitzar dobles per al moviment de dreta a esquerra o viceversa. Generalment es fan servir per als espectadors més menuts, i sol haver-hi un narrador o conductor que fa de contacte entre el titella i el públic.
- **Titelles de mímica.** La mà del titellaire està inserida en el cap del titella: el dit polze fa pinça amb els altres quatre dits i així es mou la boca. Tal com indica Trefalt (2005: 74), com que el més important és el cap del titella, solen ser visibles només fins a la cintura. Els més coneguts d'aquest tipus són els *muppets* (que en alguns països d'Amèrica se'ls anomena *bocones*). Amb diverses possibilitats de variació, solen ser utilitzats en actuacions de cabaret, en la televisió, en ventrilòquia, etc.

- **L'objecte utilitzat com un titella.** És qualsevol objecte quotidià, al qual un animador dóna vida. Són aptes per a contar històries simples. Aquests objectes estarien en la base del teatre de titelles, ja que el fonament n'és revivir una matèria morta (Trefalt, 2005: 76).
- **Les ombres.** Es tracta de titelles manipulats des de darrere, tot seguint tradicions com ara la turca o la indonèsia de les quals sorgeix el teatre d'ombres contemporani. Es tracta d'una tècnica apta per a la representació de tragèdies i òperes.
- **Teatre negre.** Admet múltiples possibilitats, com a tècnica central o com a auxiliar d'altres modalitats de teatre i permet posar en escena diversos tipus de text, des dels grotescos als lírics.
- **El titella-jogueta.** Es tracta d'una tècnica habitual en les escenificacions dels més menuts. No tenen mitjans d'animació o elements escènics específics, i el titellaire fa el paper de mitjancer. Es fan servir sobretot amb finalitat terapèutica i en escenificacions didàctiques.
- **Bunraku o joruri.** Es tracta del teatre tradicional japonès de titelles, i presenta una sèrie de particularitats ben interessants. Amb tres elements altament pedagògics (text, música i titelles), els titelles de bunraku es manipulen a la vista del públic i cada ninot el mouen tres titellaires, amb tota una sèrie de papers

establits per la tradició i que desenvoluparem en el capítol 2, en parlar de les tradicions al món. El bunraku és tradicionalment un teatre per a públic adult, que a més ha influït en renovadors del teatre occidental com ara Craig, Meyerhold o Artaud (Trefalt, 2005: 82).

- **El titella figurant.** Com que el teatre de titelles ha estat tradicionalment un teatre menor, els titelles figurants no han estat freqüents; normalment consisteixen en diversos titelles units per una vara i que són manipulats per un únic titellaire.
- **L'actor viu en un escenari de titelles.** Trefalt (1995: 89) considera que, tot i no ser cap novetat en el teatre de titelles, i ni tan sols ser una tècnica de manipulació, aporta una gran quantitat de possibilitats d'interacció i d'aprofitament artístic i didàctic.

L'argentí Rafael Curci (2007: 35-39) descriu set tipus principals (que inclou en el que ell anomena *aspecto funcional* del titella), identificats amb lletres de la A a la G i amb algunes subdivisions per a cada tipus. Igualment, l'autor especifica que les possibilitats de modificació i variació són immenses:

A. Títeres planos

- a. Rígidos
- b. Articulados

B. Sombras

- a. Opacas
- b. Translúcidas
- c. Articuladas

C. De guante (guiñol)

- a. Simple
- b. Combinado

D. De varillas

- a. Javanés
- b. De vara (marotte)
- c. De casco
- d. De teclado

E. Bocones (muppets)

- a. Con varillas
- b. Con partes vivas

F. Bunraku

- a. Distintas variantes que se derivan de la manipulación desde la espalda del títere

G. Marionetas

- a. De hilos
- b. De barra (pupi)

Des del punt de vista estructural, Curci (2007: 34) aporta un interessant esquema d'ordenació, des de la premissa que qualsevol classificació ha de tenir una finalitat pràctica i un sentit estrictament tècnic:

Por su forma

- Corpóreos
- Planos

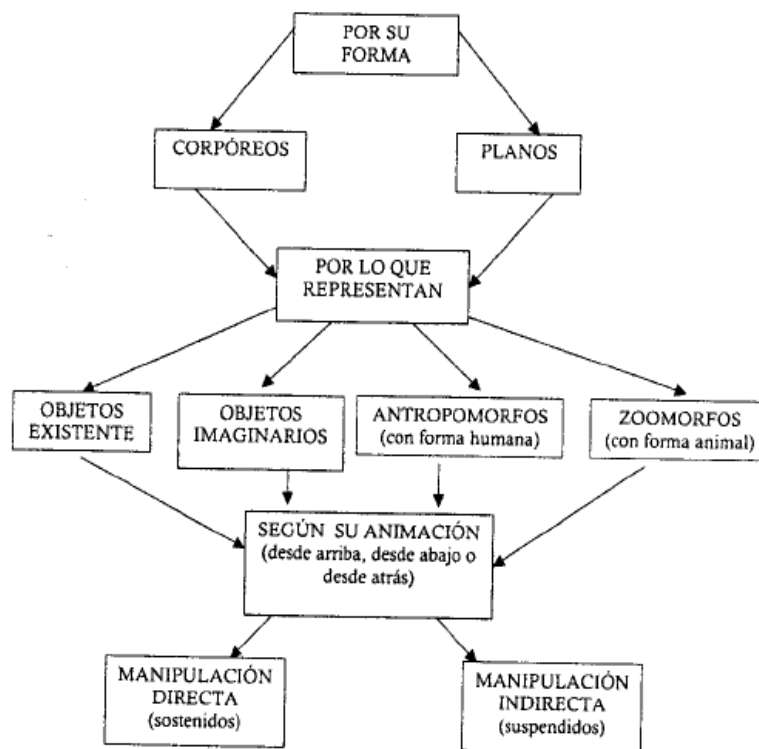
Por lo que representan

- Objetos existentes
- Objetos imaginarios
- Antropomorfos
- Zoomorfos

Según su animación (desde arriba, desde abajo o desde atrás)

- Manipulación directa (sostenidos)
- Manipulación indirecta (suspendidos)

Curci assumeix de manera clara la distinció entre tipologies estructurals i tipologies funcionals, i atorga una gran importància a les segones. D'altra banda, l'autor incidirà de manera especial en les variants escèniques que en el segle XX han anat enriquint el teatre de titelles amb el titellaire ocult. Bàsicament, a banda d'aquesta modalitat tradicional, podem trobar avui dia una gran quantitat de companyies que treballen amb els titellaires a la vista (un tipus que, com veurem, tampoc no és cap novetat en la història dels titelles). Aquesta presència del titellaire en escena enriqueirà les possibilitats d'interacció i provocarà l'existència de diversos modes operatius: el neutre, la copresència, el titellaire com a contrapart, el titellaire com a animador i algunes formes mixtes (Curci, 1997: 119-130). Curci ubica de manera gràfica els diversos tipus segons l'esquema del quadre que presentem tot seguit:



Curci (2007)

Marise Badiou (2009: 145-203) aporta, des del punt de vista de l'antropologia cultural, una lògica i brillant taxonomia per als titelles, basada en els aspectes espacials i concretament en la posició del titellaire (dins-fora), i en la qual inclou les mans nues –i per extensió, altres parts del cos com a possible *performing object*. Aquesta possibilitat d'incorporar el cos humà com a objecte de representació, tant en el teatre d'ombres com en qualitat de titella, obri un gran ventall de possibilitats educatives, que l'escola no hauria de defugir (tant per les seues possibilitats quant a la plàstica i a la imaginació, com pel que fa a l'estalvi de mitjans materials). L'esquema que proposa Badiou, que ens remet en part a la tipologia de Kaplin, és el següent:

- **La marioneta de carne y hueso**
- **El titiritero se incorpora al interior del objeto que anima**
 - Las marionetas digitales
 - Las marionetas de guante
 - Los cabezudos
 - Las carcasas gigantes
 - Los retablos
- **El titiritero situado fuera del objeto que anima**
 - Las estatuillas y los objetos desplazables no móviles
 - El *marotte*
 - La marioneta de varilla
 - El teatro de sombras balinés
 - El teatro de sombras turco
 - La marioneta de barra
 - La marioneta de hilo
 - El *bunraku*
- **El autómata**
- **La película animada**

Finalment David Currell (2009: 15-26) aporta un sistema de classificació centrat en la perspectiva de l'estructura dels titelles i orientat sobretot a la construcció. Quatre en serien els tipus principals:

- Hand or glove puppets
- Rod puppets
- Marionettes
- Shadow puppets

A partir d'aquests tipus bàsics (per l'estructura i el sistema de manipulació), Currell desenvolupa les següents possibles formes (en molts casos, formes mixtes, i determinades igualment per la forma i les particularitats a l'hora de construir i manipular els titelles):

- Glove puppets
- Hand puppets
- Rod puppets
- Animal rod puppets
- Bunraku-style rod puppets
- Hand-rod puppets
- Rod-hand puppets
- Rod-glove puppets
- Rod-marionettes
- Marionettes
- Animal marionettes

Altres especialistes, en una perspectiva més didàctica, organitzen els tipus de titelles i les diverses tècniques en una perspectiva més funcional i sovint vinculada a les possibilitats de construcció i ús a l'aula en les diverses etapes de l'ensenyament. Henry Delpoux (1973: 24-42) ja ofería als anys 70 del segle passat una manera simple i funcional de classificar els titelles:

manipulats des de dalt, manipulats des de baix, titelles d'eix (manipulats per darrere) i formes mixtes.

En una perspectiva potser menys exhaustiva, però sens dubte molt més funcional, Antequera i Cáceres (1995: 7-9) fan una divisió en tipus d'acord amb les necessitats de manipulació en cada unitat didàctica: guinyol, retallables, de guant, de mà, de tija, de tija amb cos de tela, de fil i de didal. Per la seua banda, Ricart i Rial, a més d'explicar com construir un castellet (1985: 53-55), estableixen la següent tipologia (1985: 21-50), amb lleugeres variacions dins de cada tipus:

- **Titelles amb la mà**
- **Titelles de tija**
- **Titelles de guant** (hi inclouen el guinyol, que Antequera i Cáceres consideraven un tipus diferent)
- **Titelles de motlle**
- **Titelles de cilindre**
- **Titelles de goma-escuma** (de tipologia similar als *muppets*)
- **Titelles amb material divers** (amb exemples de titelles amb utensilis quotidians)
- **Titelles capgrossos** (amb tres formes diferents)
- **Titelles gegants**
 - De tija
 - De motxilla
 - De trípod

Freddy Artiles parteix de la classificació bàsica de Mané Bernardo (1988: 19) des de dos aspectes bàsics: la situació respecte del titellaire (fora o integrat) i la col·locació del manipulador (dalt, baix o a un costat), amb algunes tècniques molt específiques (com ara el bunraku) que caldria

tipificar a banda. Així, Artiles (1998: 117-127) enumera les següents formes bàsiques:

- **La marioneta**
- **El títere de guante**
- **El títere de varilla**
- **El títere de sombra**
- **Otras técnicas de títeres**
 - Títeres digitales (*amb manipulació des de baix o des de dalt*)
 - Títere plano
 - Marotte o títere mimado
 - Esperpento, pelele o body-puppet
 - Títeres de mecanismos

Pocs anys després que Artiles presentara la seua tipologia, Carlos Angoloti (1990) va proposar, en perspectiva didàctica, un sistema de classificació que ubica el titella com a eina educativa en relació a altres formes de comunicació visual com ara el còmic. Angoloti, que considera les ombres de manera diferenciada per les seues particularitats, afirma que hi ha tres processos importants en l'educació mitjançant els titelles que s'han de tenir en compte sense renunciar a cap d'ells: la creació d'històries, la creació plàstica i la representació dramàtica (Angoloti, 1990: 137). Aquest especialista aporta una tipologia senzilla, amb les característiques i aplicacions de cada tipus, des de les formes més simples a les més complicades quant a construcció i manipulació (1990: 131-143):

1. Títere de guante (*hi inclou el titella català i el de manyopla, entre d'altres*)
2. Títere de varilla
 - Títeres planos
 - Títere que lleva una cabeza con volumen
 - Títere con cabeza giratoria

- Títere de cucurucho
 - Títeres de dos varillas
3. Títeres manejados desde arriba: marionetas
 4. Títere de percha
 - Gigantes
 - Marotte
 - Muñecos en los que el actor va dentro

Antonio García del Toro (1995), des d'una perspectiva fonamentada en Vigotski i Rodari, afirma que l'expressió lliure és la base de la creativitat, i planteja les activitats teatrals interdisciplinàries en classe com un element fonamental per al desenvolupament de l'alumnat. En aquest sentit, proposa una classificació simple i que bandeja els tipus més complexos o difícils de construir o manipular (com ara les marionetes o, des del seu punt de vista, les ombres). Així, considera que els titelles més apropiats per poder treballar a l'escola són els manipulats des de baix, i sobretot els següents (García del Toro, 2005: 14-15):

- El títere de palo
- El títere de calcetín
- El guiñol o títere de guante

Caroline Astell–Burt (2002: 12-56), en una perspectiva centrada sobretot en els aspectes educatius i terapèutics del titella, ofereix una proposta de classificació simplificada a partir sobretot de les característiques físiques dels ninots i de les possibles aplicacions en diverses edats i en diferents patologies:

- Glove / hand puppetry
- Rod puppetry
- Shadow puppetry

- Marionettes

D'altra banda Daniel Tillería (2003: 58-60) proposa els següents tipus en funció de la seua simplicitat i la facilitat de manipulació, amb alguns comentaris sobre les característiques i possibles usos:

- **Títeres de dedo:** con una gama impresionante de posibilidades, que van desde telas, cartón, arcilla o material descartable: cilindros de hilo, de papel higiénico, conos, cajitas de remedio, etc.
- **Títeres de cilindro:** ya que usaremos aquí el cilindro como un primer retablo.
- **Títeres planos:** primeramente sin ninguna articulación y luego agregándole algún movimiento articulado.
- **Títeres de bolsa:** con agregado de volúmenes.
- **Títeres de guante:** que son los más conocidos.
- **Títeres de media:** pertenecientes a las manoplas, preferidos de los chicos y muy mágicos para el trabajo áulico.
- **Manoplas.** Adaptables a todos los ciclos.
- **Títeres de varilla:** planos o tridimensionales.
- **Títeres de eje:** con articulaciones sueltas.
- **Títeres de sombra,** siluetas y transparencias: a mi juicio los más mágicos y que se prestan a todos los ciclos.
- **Títeres de hilo:** manipulados por medio de cuerdas o hilos con los pies en un arco.
- **Marionetas:** flotantes y de distintas crucetas.
- **Mano desnuda o enguantada con elementos:** (pantomano).
- **Máscaras:** planas y volumínicas; troqueladas.
- **Máscaras con material descartable:** aprovechando la forma natural del material.
- **Cabezudos y jinetes:** que son títeres muy grandes y van sobre la cabeza del manipulador.

- **Títeres de técnica mixta:** marotte-manopla, manopla y varillas, guante con varillas, etc.
- **Títeres de mesa:** (con diversos comandos).
- **Títeres con luz negra:** en donde se utilizan los colores fosforescentes.
- **Marotte y marotte mixto** (combinación del títere de guante).
- **Títeres de manipulación directa,** técnica contemporánea de manipulación a la vista del público.

Tillería deixa fora d'aquesta selecció tècniques més complexes i que en principi serien menys apropiades per a l'ús escolar, com ara el bunraku o els titelles d'aigua. En línies generals, aquest autor ofereix diverses possibilitats quant a varietat, tot i que en alguns moments no distingeix amb claredat unes tècniques d'altres, tal com mostra en distingir el bunraku de les tècniques de manipulació a la vista (tipus del qual forma part sens dubte). Tanmateix, la causa d'aquesta manca de claredat tipològica rau sobretot en el fet que l'interés principal és la pràctica docent i no tant una classificació teòrica dels diversos tipus. Tal com reconeix el mateix autor:

Como bien podemos apreciar hasta aquí, la cantidad de técnicas es muy grande y variada. Y eso que aún nos faltan otras más difíciles todavía (como el Bunraku, exquisita técnica japonesa (basta recordar al *Topo Gigio* o a *Petete*), el Wayang y los Títeres de Agua, muy difundidos en Vietnam, por ejemplo. Pero conociendo la mitad de todas éstas, ya estamos en condiciones de trabajar confortablemente durante un largo periodo, ofreciéndole al chico a cada momento algo novedoso, enriquecedor y diferente. Importante es considerar que, en cualquier caso el material descartable nos ofrece una gama muy amplia de posibilidades; y con ello pondremos constantemente a prueba nuestra propia creatividad y, de paso, la de nuestros alumnos (Tillería, 2003: 59).

Una tipologia centrada sobretot en els aspectes constructius i en la possibilitat de creació i manipulació per part dels escolars la trobem en McCaslin (2006). Hem de fer notar que aquesta autora prescindeix de les

marionetes en la classificació, on només inclou titelles manipulats des de baix o des de darrere (amb l'única excepció d'un tipus concret de titelles de dit), tot i que la relació presenta alguns tipus no massa fàcils de fer servir en l'aula (com ara els titelles d'aigua) i alguns tipus que en realitat són tècniques de representació (com per exemple el teatre de taula). La relació tipològica seria la següent:

- Bandanna puppets
- Finger puppets
- Paper ball puppets
- Flat puppets
- Shadow puppets
- Sock puppets
- Glove puppets
- Giant puppets
- Water puppets
- Body puppets
- Toy theatre
- Tabletop theatre

L'argentina Rosita Escalada, des de la construcció i la manipulació per part de l'alumnat en el jardí d'infància, proposa una distribució tipològica senzilla, segons el model següent (Escalada, 1999: 45-46):

- Títeres de cajita
- Títeres de varilla
- Títeres de dedal
- Títeres de cono
- Títeres de paño
- Títeres de guante

En una línia semblant, tot i que més elaborada, Maria Teresa Martínez Monar (2007: 30-34) fa la següent classificació i descripció tipològica des de la tasca docent, i, sobretot, orientada a l'alumnat amb discapacitats:

- **Guant:** la mà es col·loca dins el vestit del titella, gairebé com un guant. Segons la manipulació hi ha diferents tipus:
 - *Guinyol o titella francès:* amb el dit índex s'aguanta el cap, amb el dit gros una mà i amb la resta l'altra mà del titella.
 - *Putxinel·li o titella tradicional català:* durant molt de temps, a Catalunya es feia servir una modalitat particular d'aquest titella, el cap del qual s'aguantava amb tres dits a la vegada (índex, mig i anular). Els altres dos dits (menovell i gros) servien per moure els braços del titella.
 - *Punch o titella anglès.* Amb el dit índex s'aguanta el cap, i amb els dits mig i gros les dues mans del titella.
- **Dit:** petit titella de guant, que es calça en un sol dit on el cos té un sol moviment.
- **Muppet:** és una simplificació del titella de guant; tota la mà està calçada en el cap del ninot, que obre i tanca la boca.
- **Marota i de Tija:** és un titella manipulat amb una sola tija central, i la mà del manipulador pot ser la mà del titella. De vegades les mans del titella porten dues tiges.
- **Titella de fil o marioneta:** consisteix en un ninot articulat, que és manipulat per dalt mitjançant fils que van a una creu de fusta que té el manipulador a la mà.
- **Bunraku:** aquesta és una tècnica japonesa; el ninot és d'una mida de dos terços de l'home, i el manipulen tres persones.
- **Ombres:** són figures planes, armades sobre una tija de vegades articulada, que col·locades darrere d'una pantalla i amb un focus de llum es transforma en teatre d'ombres. Quan s'apliquen a més a més les mans, parlem d'**ombres xineses**.

- **Cap-grossos:** encara que normalment es fan servir per a les cercaviles i festes de carrer, es poden utilitzar en una representació com un titella més. El cos del manipulador es col·loca a l'interior del titella.
- **Animatrònics:** titelles manipulats a distància, de vegades dirigits per ordinador i de vegades amb cables electrònics.
- **Autòmats:** són titelles que van accionats per elements mecànics. No sempre cal el manipulador perquè es belluguin.
- **Titelles de ventrilòquia.**

Tal com remarca aquesta autora (2007: 34), la barreja de les diverses tècniques –el que ella anomena tècniques mixtes- ofereix moltes possibilitats de treball a l'aula. La tendència dels titellaires a la incorporació i al mestisatge de tècniques, que podem observar en la constant importació, reinterpretació i integració de sistemes nous pràcticament al llarg de la història, es fa sens dubte més evident les últimes dècades, tal com veurem més endavant. Els intercanvis i la investigació de les companyies es fan palesos ara més que mai, sobretot pel major contacte entre tradicions i cultures ben allunyades, i n'és una conseqüència la major riquesa en els resultats i en la resolució de determinats problemes tècnics en les posades en escena, a partir de l'observació de la pràctica d'altres artistes.

Altres autors, com ara Enkarni Genua (2009), presenten treballs dirigits al col·lectiu docent i als pares i mares, amb manuals més aviat pràctics i que per tant no pretenen oferir taxonomies científiques del titella, sinó presentar els tipus de titella més recollits i sobretot més pràctics per a construir en l'aula. Així, Genua ressalta les propostes següents com les més òptimes per a la tasca escolar segons les edats de l'alumnat, i ofereix algunes indicacions per a la construcció d'una manera senzilla (Genua, 2009: 153):

- Plato-títere (a partir de 6 años)
- Dragón serpiente de colores (a partir de 6 años)
- Títeres realizados a partir de formas geométricas (a partir de 6 años)
- Títere de guante
 - A partir de un rollo de papel higiénico (a partir de 6 años)
 - A partir de una bola de poliespán (de 8 años en adelante)
- Marotte
 - A partir de un plato de cartón (a partir de 6 años)
 - A partir de tubos de cartón largos (de 8 años en adelante)
- Títere de hilo y varilla (a partir de 10 años)
- Títere-Bunraku (mayores de 10 años)
- Títeres con objetos (a partir de 6 años)
- Cuentos con títeres / objetos (a partir de 8 años)
- Títeres de dedo (a partir de 6 años)
- Títeres con bolsas de papel (a partir de 6 años)
- Marioneta de hilos
 - Marioneta (a partir de 8 años)
 - Marioneta sencilla (a partir de 6 años)
- Títere de guante
 - A partir de un molde de barro (a partir de 10 años)
 - A partir de un calcetín (a partir de 8 años)
- Títere silueta (a partir de 6 años)
- Títere bocón
 - A partir de dos cajas de huevos (a partir de 8 años)
 - A partir de dos platos de cartón o de dos cartulinas (a partir de 6 años)
- Títere de varilla (a partir de 8 años)
- Sombras chinescas (a partir de 8 años para siluetas no articuladas / a partir de 10 años para siluetas articuladas)
- Títere marote y de varilla (a partir de 10 años)

Finalment, Josep Bertran i Rosa Navarro ofereixen en les guies didàctiques de la companyia Lluerna Teatre⁹ una tipologia bàsica però ben significativa, ja que inclou el sistema de manipulació del *Betlem de Tirisiti*, que no sol aparèixer en altres autors. Per a Beltran i Navarro els principals tipus de titelles són:

- Titella de guant o putxineli
- Titella de fil o marioneta
- Titella de tija
- Titella portat
- Tirisiti
- Bunraku
- Titelles de dits
- Titelles objectuals, etc.

Com a conclusió d'aquest repàs dels intents de definició i de taxonomia per als titelles, hem de fer palesa la diferència quant als criteris: aquesta diversitat en els punts de partida és la causa de la gran dispersió en les classificacions, en la utilitat d'aquestes i en el vocabulari emprat¹⁰. En alguns casos trobem oblitats importants en les tipologies i també falta de sistematització i de criteri científic; en altres, confusions entre tipus de titella des del punt de vista físic, dels sistemes de manipulació i de l'estructura de l'espai escènic. Tanmateix, és també evident l'evolució des dels sistemes més clàssics de tipologització, centrats com hem vist en l'aspecte físic i l'origen, a altres sistemes més operatius, centrats sobretot en l'aspecte funcional del titella o *performing object*. En definitiva, el sistema de classificació dels titelles que considerarem òptim per a l'ús escolar (i que desenvoluparem en el punt 1.2.1) estarà fonamentat en la distribució

⁹ <www.lluernateatre.com>

¹⁰ Així per exemple, hem trobat vacil·lacions i fins i tot confusions en alguns tipus, com per exemple el *titella de tija*, que per a alguns autors és manipulat des de baix, i per a altres des de dalt.

espacial de Trefalt (1995) i en la tipologia de relació *performer-object* de Kaplin (2001); així mateix, proposem la divisió dels titelles en dos grans grups, que podríem anomenar respectivament *titelles analògics* (formes tradicionals o contemporànies de titelles) i *titelles digitals* (relacionats amb l'animació computeritzada). Finalment, les aportacions dels diversos especialistes ens permetrà oferir una classificació adaptada a les diverses edats de l'alumnat que potenciarà les possibilitats d'utilització de diferents tipus de titelles al llarg dels nivells educatius, cosa que enriquirà i diversificarà la tradicional opció del professorat pels titelles de pal o de guant.

1.1.3. Especificitat del titella. Un dels elements destacables en el món del titella és el fet que els manipuladors han tendit pràcticament des dels inicis de la història a la investigació de les pròpies possibilitats i a l'assumpció de sistemes d'altres cultures als quals han accedit de diverses maneres, a l'eclecticisme i a la síntesi. L'eclecticisme i la síntesi de tècniques són, doncs, elements bàsics de l'art del titella. Aquest tarannà creatiu i transformador té una sèrie de repercussions en les possibles aplicacions didàctiques del titella en el marc escolar.

George Latshaw fa notar que allò que caracteritza els titellaires és la introducció d'una perspectiva diferent en les arts escèniques, amb la incorporació d'un element plàstic –el titella– com a punt de partida per a una reflexió sobre la vida; amb aquesta nova dimensió, titella i titellaire resten en un pla adjacent a la resta d'arts escèniques: aquest aïllament comporta una font de poder, que al mateix temps constitueix un problema:

Pupeteers introduce a totally new dimension to the

performing arts by designing and creating a world of their own in which animated objects are the actors. The result is a unique, nonhuman theatre. It is sometimes a reminder or reflection of the living stage, but it can never be a reproduction of it, because it does not start with the same reality –the visible human actor. Puppeteers change the rules by changing the players; consequently they end up in a class by themselves. Their work is considered adjacent to, but always apart from, the other fields of performance. This performance isolation is both a source of power and a problem for the puppeteer. The problem is being recognized. The power is in being liberated from human, physical limitations (Latshaw, 1978: 25).

Per la seua banda, Uros Trefalt incideix en l'aspecte de l'heterogeneïtat i en la necessitat per part dels especialistes (i que hauríem d'extendre als docents) de conèixer cada tipus de titella, per tal de poder optimitzar-ne les possibilitats:

Para el teatro de títeres es típica la heterogeneidad de los espacios escénicos (marionetas, teatro de sombras) y la técnica de los títeres (marionetas, títeres manuales, teatro de sombras...). Prácticamente cada creador en el teatro de títeres prueba algunas técnicas de los teatros de títeres y de los propios títeres o inventa una nueva forma de títere. Cada una de las técnicas de títeres ya conocidas, tiene sus particularidades que se fueron formando sobre la base de un rico desarrollo histórico. Algunas de las técnicas están fuertemente ligadas con un determinado género en la forma del teatro (grotesco, sátira, cuento, texto poético...). No es casualidad ya que juntos se desarrollaban, dándose forma uno a otro (Trefalt, 2005: 58).

Trefalt considera de vital importància el coneixement de les bases de les diverses tècniques per part dels creadors, abans d'elegir-ne una o altra. Han de conèixer-ne les característiques, les possibilitats i l'ús en el teatre de titelles, i, a més, que no hi haja incoherència entre els estils dels titelles i del text. Si això no es compleix, haurem de parlar de desconeixement dels fonaments del teatre de titelles: “La consecuencia de ello es la falta de una base en la representación: no hay titereidad, el títere

no tiene posibilidad de realizar su función estética fundamental” (Trefalt, 2005: 58).

Des del punt de vista estrictament literari, hem de fer referència a l'especificitat del titella, és a dir, a allò que el situa com una modalitat pròpia dins del teatre. L'estilització i l'elecció dels elements essencials seran una constant en les explicacions sobre què és allò que confereix personalitat pròpia al teatre de titelles. Mané Bernardo feia una reflexió als anys 60 sobre aquesta qüestió:

El teatro poético es el primer escalón que nos da acceso a un mundo inefable, mientras que el teatro estilizado, por la elección que implica de los elementos esenciales y típicos de los modelos que se propone, obra sobre nosotros por sugestión. Los títeres, finalmente, y en especial los de guante, exigen nuestra participación total en el espectáculo. Ellos no representan el personaje que encarnan, porque son el personaje. Por el registro extremadamente limitado de sus gestos, por su imposibilidad de traducir por la mímica, por su incapacidad de reproducir la vida, adquieren por todo ello el poder de evocarla. Los títeres no traducen, significan.

Igualment, l'autora argentina posa l'èmfasi en el llenguatge simple, directe i esquemàtic, com a trets definitoris:

El lenguaje del títere es sólo una sucesión de esquemas, de indicaciones sumarias, de esbozos. Es forzosamente simple, directo, y requiere del espectador una participación activa. Imposibilitado de expresar los matices, deja disponerlos a su agrado a aquél a quien se dirige. No expresando sino las grandes líneas y las nervaduras esenciales, permite al oyente bordar a su gusto. Propone una arquitectura sólida, y factible de que cada uno la decore según su fantasía. (Bernardo, 1962: 8).

Rosita Escalada reflexiona sobre la dificultat de trobar una característica pròpia del llenguatge dels titelles, i recorre a Jurkowsky i a la seua teoria de l'*atomització* dels elements en aquest teatre. Per a Escalada cal desenvolupar una teoria semiòtica exclusiva (Escalada, 1999: 18).

Efectivament, Henry Jurkowsky havia afirmat uns anys abans que calia buscar allò definitori de l'art dels titelles en el canvi constant de relacions entre objecte i forces que hi intervenen, i en la significació d'aquests canvis:

El teatro de títeres es un arte teatral, siendo la característica principal y básica que lo diferencia del teatro vivo el hecho de que el objeto hablador y actor hace uso temporal de las fuentes físicas de los poderes vocal y motor que están presentados fuera del objeto. Las relaciones entre el objeto (el títere) y las fuerzas de poder cambian continuamente y sus variaciones son de un gran significado semiológico y estético (Jurkowski, 1990: 30).

Escalada (1999: 19) fa notar que una característica ben interessant n'és la gran capacitat de síntesi que ofereix aquest tipus de teatre, un poder que abasta un univers de sensacions, emocions i comunicació. Pel que fa a les característiques concretes del llenguatge dels titelles, aquesta autora argentina enumera una sèrie de figures del llenguatge (Escalada, 1999: 20-26), el llenguatge mut i gestual, l'adaptació i versió lliure d'obres clàssiques i les característiques simbòliques dels personatges.

La possibilitat de síntesi de què parlava Escalada, és a dir, d'aïllar allò essencial i posar-ho davant de l'espectador, és una de les característiques més destacades per la majoria d'autors. Així Passmore-Godfrey (2005: 168) fa palesa la importància d'aquest element, i el seu potencial educatiu:

A puppet's power is its inherent nature to "become" anything it is designed to be. Puppets synthesize ideas. They are the essence of a thought, concept or character. As such, they can represent qualities such as tolerance, peace, etc., quickly and without needing qualifiers or explanation. They can teach without needing qualifications, model without ego. They can express without consequences. They can speak for us a proxy. This is what makes puppetry such an effective medium in so many therapeutic and educational settings and what has fascinated audiences since a shaman-caveman created the first puppet from a bone and a flickering fire's shadow.

Autors com ara Juan Cervera (1991: 158) afirmen que allò que realment caracteritza el teatre de titelles és la seua versatilitat. L'especificitat del teatre escrit per a titelles seria, des d'aquest punt de vista, la possibilitat de ser representat amb titelles o amb actors. Aquest autor afirma igualment (1991: 137) que la singularitat davant dels altres gèneres és el fet que, en el teatre de titelles, a l'expressió lingüística se li afegeixen una sèrie de recursos, que ell resumeix en l'expressió corporal, l'expressió plàstica i l'expressió rítmicomusical. Això li atorga una complexitat major que la dels altres gèneres. Tanmateix, altres experts com ara Vicent Vila, autor i membre fundador de la companyia Bambalina Titelles, apunten en una altra direcció. L'opinió de Vila sobre les diferències entre teatre d'actors i teatre de titelles és que aquestes no són significatives (Herrerias, 2004: 86). D'altra banda, per a la majoria de professionals "allò que caracteritza el teatre de titelles és l'expressivitat del titella mateix"¹¹, i en situen l'originalitat en el fet que –a diferència del teatre actoral- allò fonamental és el moviment i la plàstica i no tant la paraula. Aquesta és la causa per la qual algunes companyies valencianes de titelles denominen els seus espectacles "teatre visual". No obstant això, hem de reconèixer com fa Enrique Herrerias que la centralitat de la plàstica i el distanciament dels personatges no solament són una característica del teatre de titelles, sinó que està en la base de tot el teatre modern i, fins i tot, ja estava present en la *Commedia de'll Arte* (Herrerias, 2004: 86).

En una posició totalment diferent a les expressades fins aquest punt (i que podríem anomenar *convergentes* entre el teatre de titelles i el teatre d'actor) trobem Uros Trefalt (2005). Aquest teòric dels titelles sosté que hi ha tota una sèrie de característiques que fan del teatre de titelles un gènere

¹¹ És l'opinió, entre d'altres, de Jaume Policarpo i Josep Policarpo, directors de la companyia Bambalina Teatre.

diferent del teatre d'actors, i que cal fer evidents aquestes característiques davant el perill que els titelles queden d'alguna manera “engolits” o dissolts en el teatre:

El teatro de títeres es seguramente una especie de arte con menos experiencia histórica que el teatro dramático, aunque por su sintética resumida resulta más interesante y más desconocido. En sí abarca el arte figurativo, el drama, la música, el juego dramático, la animación, la filmación..., en definitiva es todo lo que el arte ha recogido en el transcurso del siglo y del milenio (Trefalt, 2005: 17-26).

Trefalt considera que el teatre de titelles ha creat un idioma artístic específic en les arts escèniques, basat sobretot en la sincretització; l'objectiu d'aquesta disciplina artística és donar vida a allò inert, i és bàsic conèixer a fons les tècniques adients abans de començar el procés creatiu. Aquests elements específics allunyarien els principis del teatre de titelles i per tant la formació específica del titellaire del teatre i la formació actoral, ja que estariem parlant de disciplines amb principis i tècniques diferents entre sí. Finalment, una altra característica essencial del teatre de titelles la constitueixen les possibilitats físiques del titella:

Son muchas las particularidades del sistema de signos de los títeres que muestran que el títere es un elemento de signos independientes y autónomos. El más común es la comparación de las aptitudes físicas y las posibilidades que tiene el títere y que el actor dramático sencillamente no puede cumplir (Trefalt, 2005: 17-26).

Tova Ackerman (2005) incideix també en els aspectes particulars del teatre fet amb titelles, que el situarien com una modalitat diferent i autònoma en el món escènic, sobretot el major nombre de possibilitats que ofereix l'objecte animat respecte de l'actor i l'actriu:

Puppet drama, while a form of creative expression, differs from other performing arts in that the world designed by the puppeteers consist of animated objects, a theatre performance

whose actors are not human. The performance may parallel human reality, but the “actors” have much greatest freedom. A puppet can be an inanimate object, a distortion or exaggeration of reality, or a being that can move in ways impossible for a human actor (Ackerman, 2005: 6).

Per a Freddy Artiles el teatre de titelles té una sèrie de característiques pròpies, que, tal com afirmava Trefalt, comporta algunes conseqüències pel que fa a la necessària formació del titellaire (Artiles, 1998: 111) i també quant a la mateixa essència d'aquest gènere. L'autor cubà parla del moviment, de l'aparença, de la veu del titella i de la metàfora com allò característic. Tanmateix, no és suficient el moviment aplicat a l'objecte. El que resulta bàsic és que un ésser pensant moga un objecte i que aquest moviment adquireixca un significat que vaja més enllà de l'objectiu pràctic per al qual va ser creat. Artiles il·lustra aquesta idea amb un exemple que expressa a la perfecció allò essencial del titella i fins i tot de la seua gènesi:

La mujer que sacude los muebles de su casa con un plumero no es una titiritera ni el plumero un títere; pero si ese plumero de pronto fuera movido de otra manera, digamos que adquiriera una vida nueva al convertirse, por medio de la imaginación de su manipuladora, en un objeto que al moverse de una forma u otra adquiriera un significado distinto, la situación cambiaría.

Supongamos que el pequeño hijo de la mujer entrara en ese momento y ella le dijera: “Mira, este plumero se llama Tin y ayer vino de la tienda caminando así”, y lo moviera por encima de la superficie de un mueble. Si esto sucediera, el plumero no sería un simple objeto de uso práctico, sino un personaje implicado dentro de una acción con un sentido dado: se habría convertido en un muñeco animado que se presenta ante un espectador (Artiles, 1998: 107).

Carlos Szulkin i Bibiana Amado (2006) consideren que són diversos els trets que confereixen especificitat al teatre de titelles:

El teatro de títeres es una manifestación artística que tiene diferentes rasgos que le confieren especificidad. Entre ellos, el rasgo esencial es la acción, el movimiento del títere, que está determinado por la manipulación y la actuación. Un títere puede ser muy bello, sin embargo, es precisamente el movimiento del títere lo que define el verdadero sentido dramático de este arte. Este movimiento es guiado o acompañado por la palabra, que nunca será excesiva.

Un altre tret rellevant per a aquests autors és el caràcter integrador del titella, que fa que en la producció s'apleguen elements d'altres camps artístics, com ara la literatura, la música, el mim, la plàstica o el teatre d'actors, entre d'altres. La tercera característica té a veure amb allò grotesc:

Una tercera característica de este arte está relacionada con lo grotesco, que es definido por Patrice Pavis (1998) como: "Todo aquello que resulta cómico por un efecto caricaturesco, burlesco, y extraño. Lo grotesco es visto como la deformación significante de una forma conocida y reconocida como norma." Esta definición nos permite reconocer la inversión de valores como uno de los principios de lo grotesco en el arte de los títeres.

La desproporció serà un element fonamental d'aquest art, que recolzarà l'element còmic en aquesta essència grotesca del teatre de titelles:

La comicidad, tan cara a este arte, se desprende, entonces, de la exageración, del contraste de los contrarios, de la repetición mecànica de situaciones graciosas como la caída, el golpe, el malentendido (Szulkin i Amado, 2006: 23-25).

Rafael Curci situa el teatre de titelles en les anomenades Arts Dinàmiques o Interpretatives, una de les dues grans branques de l'art (l'altra la constituïrien les Arts Figuratives o Visuals). Tot i que les Arts Figuratives són un element important del teatre de titelles, segons aquest autor no constitueixen l'eix de la disciplina en sí mateixa. Les Arts Dinàmiques contemplen el factor temps com a element substancial, que es complementa amb un espai d'interrelació:

En el marco de las artes espacio-temporales, el acto creador y el momento de la comunicación tienen –desde el punto de vista filosófico- la categoría del instante dada la simultaneidad de la presencia del artista y del público. Y es ese instante que lo convierte en un hecho único e intransferible. Pese a sus innumerables puntos de contacto con las Artes Visuales y con el Teatro de Actores no es una variante de uno ni de otro sino la combinación de ambas, que a su vez convergen en un arte en sí mismo (Curci, 2007: 32).

Per a aquest autor (Curci, 2007: 33) les característiques o aspectes fonamentals (seguint Juan Enrique Acuña) són l'estructural (com a objecte material-plàstic), el funcional (d'acord amb la capacitat de moure's i accionar) i el dramàtic (quant a la capacitat d'actuar). Així mateix, Curci situa com a un dels elements específics del teatre de titelles la transgressió en tant que destrucció de la proporció del model (Curci, 2007: 48).

Carlos Converso (2000: 24-30) ja havia aportat uns anys abans alguns elements per a la reflexió sobre la peculiaritat del titella com a suggeridor de realitats difícilment representables pels cossos humans. Aquest autor parlava de tres especificitats que marquen clarament la diferència entre teatre de titelles i teatre d'actor:

En el teatre d'actor	En el teatre de titelles
1. L'actor crea amb sí mateix, amb el cos i amb la veu, el personatge.	1. El personatge és el titella.
2. L'actor, mentre actua, té una noció directa de l'espai en què es mou.	2. El titellaire ocupa un espai totalment diferent de l'espai en què es mou el personatge.
3. L'actor pot assumir vivencialment el personatge.	3. El titellaire ha de representar l'acció dramàtica amb el ninot.

Converso (2000)

Maryse Badiou (2009) proposa encara un altre fonament de la particularitat del teatre amb titelles, que s'afegiria a les característiques que

hem esmentat més amunt a través de les opinions dels diversos especialistes:

Estas características esenciales de la marioneta, ligadas a su naturaleza de objeto manipulado y a la manifiesta posibilidad de superar las leyes de la fisiología humana, harían de ella un importante motivo de reflexión teórica y práctica (Badiou, 2009: 124)

Però, si contrastem aquests plantejaments més o menys teòrics amb el quefer quotidià dels titellaires i amb les opinions d'aquests sobre el propi treball, trobem una clara diversitat d'opinions quant al sentit d'aquesta tasca. Per marcar més encara la divergència de plantejaments en la professió, aportem aquesta reflexió dels germans Policarpo al pròleg d'*Umbracles*, una publicació de textos per a titelles d'autors teatrals valencians reeixits, una iniciativa que, justament, pretén retrobar titelles i teatre:

El curs de la història ha anat allunyant els titelles de la resta d'arts escèniques per acabar convertint-los en una illa, una assignatura que ha oblidat la disciplina a la qual pertanyia, una cosa independent i aliena amb uns continguts, una estètica i un codi expressiu propis; uns espais d'exhibició limitats i un públic més limitat encara. Actualment molts professionals dels titelles s'identifiquen amb aquesta tendència i reivindiquen una personalitat i una història diferent i diferenciadora, seduïts per la poètica del marginat i entestats a mantenir aquest caràcter gremial, que al nostre parer ens impedeix créixer i eixamplar el nostre horitzó (Sirera, Alapont i Zarzoso, 2001: 7).

Aquest plantejament contrasta amb el dels titellaires i especialistes que consideren que l'evolució de l'art dels titelles passa per la interdisciplinarietat, la intercomunicació i el treball conjunt amb la resta d'arts escèniques (Plassard, 1993: 24). Així ho veuen també els autors valencians que esmentàvem adés:

Els corrents artístics actuals tendeixen a la diversitat i al mestissatge, les creacions multidisciplinars s'imposen com les més innovadores i suggestives, les que millor capten el sentir del moment, les que vehiculen de manera més eficaç les cabòries dels creadors contemporanis. Per als titelles, integrar-se en aquesta tendència és la clau d'accés al futur, cal conviure, contaminar-se, besar-se, discutir, cal saber ser dels altres i saber els altres teus (Sirera, Alapont i Zarzoso, 2001: 8).

La pervivència avui dia d'aquests dos plantejaments divergents i difícilment conciliables, d'aquestes dues maneres tan allunyades entre sí d'entendre i viure l'art dels titelles, és un assumpte que complica –podríem dir-ne- la ja de per sí difícil supervivència professional dels titellaires.

En definitiva, i a partir de les aportacions dels diversos especialistes sobre els elements específics de l'art dels titelles, considerem que els trets fonamentantals són la potencialitat metafòrica i suggeridora de l'objecte artístic, juntament amb la capacitat de síntesi, que atorguen al teatre de titelles unes característiques pròpies i diferenciadores respecte del teatre d'actor. Amb tot i amb això, la majoria d'especialistes consideren avui dia que el teatre de titelles és una modalitat teatral, que aporta algunes de les seues característiques al teatre en general (sobretot en relació a l'ús dels objectes juntament amb la presència d'actors) i que al mateix temps rep els canvis i les innovacions que el teatre ha experimentat en els últims 150 anys. Franz Bartelt reflexiona sobre aquesta evolució i sobre la capacitat del titella d'atorgar noves perspectives, sempre que no esdevinga simple imitació del teatre d'actor:

Algunos éxitos soberbios atestiguan que, cuando la marioneta no se limita a imitar al teatro sustituyendo a los actores por figurines, sino que lo utiliza, lo prolonga, le da una dimensión nueva, insospechada y sorprendente, deja entrever que es capaz de regenerar y profundizar en la comprensión de obras literarias o dramáticas que se consideraban trilladas. (...). El titiritero ha aceptado ser actor. O bien ha querido ser actor.

Primero como socio del títere, luego como actor que se sirve de los títeres en tanto que accesorios de su propia narración.

(...). Así, poco a poco, el teatro de títeres encuentra un lugar que no estaba previsto, mostrando teatro en sus formas habituales, con las mismas limitaciones y con las mismas soluciones, pero abriendo también una especie de más allá o de infinito del teatro (Bartelt, 1993: 23).

En aquesta línia, la integració en les arts escèniques amb l'objecte en general com a tret definitori, trobem les reflexions d'un gran nombre d'artistes i investigadors, com ara Jean-Louis Heckel:

El actor manipula al objeto, el objeto manipula al actor: es una dialéctica exigente pero lúdica, un juego de idas y vueltas incesante, donde el director de escena interpreta el papel de árbitro, de animador. Una vez que eso "funciona", sólo le queda ocultarse y dejar su sitio a los actores-manipuladores. Cuando ya no se distingue al actor del manipulador, se ha ganado la apuesta. Espectáculo de títeres, teatro de figuras, teatro de objetos, espectáculo visual: ya no se polemiza sobre etiquetas, encasillamientos y categorías (Heckel, 1993: 72).

La potencialitat fascinant de l'objecte que sembla estar viu ha estat històricament una de les claus de l'arrelament de l'art dels titelles en totes les cultures, i és també un dels fonaments de les seues possibilitats didàctiques; aquesta capacitat de provocar fascinació és sens dubte una de les característiques pròpies del teatre de titelles. D'altra banda, no podem oblidar que el teatre de titelles és integrador de camps artístics com ara la literatura, la música, el mim, la plàstica o el teatre d'actors. Tots aquests elements, ben aprofitables en l'àmbit escolar, hauran d'estar en la base de les propostes educatives amb titelles relacionades amb l'educació literària en l'ensenyament infantil i primari que abordarem en el capítol 6.

1.1.4. El titella infantil i el titella per a adults. Tal com veurem més avall, la retirada dels titelles de les esglésies en el segle XVI i sobretot

en el XVII i la pressió per part de les autoritats van fer que els artistes s'hagueren de refugiar a les zones rurals i en el nomadisme, cosa que va fer créixer la seua mala reputació. Encara més, d'ara endavant els anomenats "farsants" -llevat d'unes poques excepcions- seran considerats en Occident persones marginals i "de mal viure", que van sovint de poble en poble representant les seues històries per al públic que vulga escoltar-les. Fins a aquest moment el teatre de titelles, igual que el teatre en general i tota una sèrie de divertiments populars ambulants, tenien com a destinatària la totalitat de la població. Només a partir del segle XVIII podem parlar dels inicis d'una sectorització dels públics i de l'aparició de l'anomenat públic infantil (Oltra, 2000: 13-14).

Aquesta marginalitat característica dels titellaires, que sovint se'ns presenta com una limitació a l'hora de realitzar estudis en profunditat sobre els seus espectacles, obri també tot un ventall de possibilitats d'estudi en relació a altres grups tradicionalment perseguits. Aquesta és l'opinió d'especialistes com ara Brunella Eruli:

En cuanto a la atrayente –y un tanto romántica- imagen del titiritero acusado de escarnecer las leyes, verdadero ‘malandrín’ de las plazas perseguido por los polizontes, habría que dar la palabra a los historiadores de las mentalidades. Debido a la censura, los textos escritos que poseemos son sólo un pálido reflejo de lo que se hacía y se decía en escena.

Los guiones, cuando existen, no son más que un esbozo, con frecuencia posterior a la propia obra, y por tanto no nos ayudan a recuperar la verdad de los espectáculos producidos. Por consiguiente, habría que revisar a fondo las actas de los procesos contra titiriteros, buhoneros y otros truhanes callejeros, para llegar a descubrir, a partir de las acusaciones y de las alegaciones de los acusados, las modalidades y las verdaderas razones de su persecución. Por otra parte se podrían establecer comparaciones con otros grupos perseguidos de la misma época (herejes, brujas, alquimistas, librepensadores), lo que ampliaría la perspectiva histórica y permitiría una lectura quizá diferente de la tradición de los títeres (Eruli, 1992: 8).

Un altre vessant de l'estudi dels titelles en relació al món adult és aquell que fa referència a la presència del sexe en els ninots i les representacions. Es tracta d'una característica comuna a gairebé totes les tradicions rituals i que així mateix ha estat (i ha desaparegut amb el temps a causa de la censura i la *infantilització* de les produccions) o està present en algunes tradicions culturalment pròximes. Françoise Gründ ha estudiat en profunditat la qüestió i presenta abundants testimonis d'aquesta presència ancestral i de la permanència en diversos indrets d'un marcat contingut sexual en el teatre de titelles (cosa que contrasta amb l'absència fins i tot de dimorfisme sexual en bona part dels ninots de les produccions occidentals en l'actualitat).

Per a Gründ (1992: 68) és un fet incontestable que en la majoria de cultures els titelles s'ubiquen en quatre grups possibles: dones, homes, dimonis o esperits. Una característica freqüent dels dos últims grups és que, tot i poder diferenciar-se sexualment, tenen com a característica la bisexualitat o fins i tot el canvi de sexe, segons les metamorfosis i la funció que hagen de complir. L'autora ofereix diversos exemples de com es configura aquest component morfològic sexual -relacionat amb la vida, l'evolució, la malaltia, la decadència i la mort- en diverses cultures. Així, en alguns llocs el mateix component sexual dels titelles és ja clarament transgressor, com és el cas de Birmània:

Excepto en el caso de los títeres, la iconografía birmana nunca representa el sexo. Por consiguiente, hay que señalar que el fenómeno pertenece no ya al terreno de la figuración, sino al de la transgresión. El hecho de representar un ano, sin utilidad ninguna en la determinación del carácter del títere, nos lleva a la evocación de las actividades humanas y a un intento de fiel reproducción por su valor liberador (Gründ, 1992: 68).

L'objectiu no sols és atorgar al titella els trets morfològics de l'ésser humà, sino també les seues funcions simbòliques. En aquests titelles tradicionals birmans, la transferència de força simbòlica entre el constructor i el titella no es limita a la configuració sexual, sinó que es completa amb una sèrie de característiques pròpies, com ara les inscripcions relacionades amb les circumstàncies de la creació, data de 'naixement', nom del creador, del director de l'espectacle, etc. La mateixa construcció i la dotació de vestimenta al ninot està concebut com un acte ritual amb diversos tabús relacionats amb el sexe (com ara els que fan referència a la consideració negativa del contacte entre els titelles o fins i tot entre els manipuladors).

Un altre element específic de la tradició birmana en relació a la sexualitat és la presència dels *Nats*, una mena d'esperits animistes que van ser incorporats a la tradició budista. El (o la) *Nahgado*, el cap d'aquests esperits, sovint es presenta com un home transvestit, seductor i maliciós. Per tal de guanyar-se el favor dels Nats, les representacions amb titelles (tal com veurem en parlar de la majoria de tradicions asiàtiques) comencen sempre amb una ofrena d'incens, flors, poemes, música i dansa en homenatge al Nahgado. Aquest personatge, de dimensions reduïdes, està dotat de caràcters sexuals tant masculins com femenins, i una de les seues funcions és la de nodrir els altres titelles, com una mena de mare que a més transmet el saber màgic. El Nahgado representa una força terrible de la qual el manipulador s'apropia, però que sempre és susceptible de provocar conseqüències terribles per a la comunitat, per la qual cosa són molt importants tots els rituals que hem esmentat adés (Gründ, 1992: 70). Algunes de les característiques dels titelles birmans les trobem també en altres tradicions asiàtiques, com ara la tailandesa.

Quant a Àfrica, trobem els titelles en relació a diversos rituals i de manera particular amb els ritus funeraris, amb un fort component sexual en posar-se en relació la mort i el renaixement amb els cicles de la natura i la fecunditat:

Implicadas en el juego litúrgico y simbólico de la muerte y el renacimiento, aportan fecundidad a la tierra y a los hombres. En su presencia, la revelación de sus poderes resulta tan fuerte que los títeres sólo pueden salir al exterior un día al año. El resto del tiempo permanecen en una choza de tierra herméticamente cerrada, que se rompe a golpes en el momento de la ceremonia (Gründ, 1992: 71-72).

També en altres tradicions, com per exemple a Gabon, trobem un fort component sexual: les entitats masculines apareixen dotades de genitals, mentre que les femenines exhibeixen un espill en el lloc del sexe. Aquests titelles, que estan destinats a la iniciació o al culte als avantpassats (tal com veurem en parlar dels titelles africans) són percebuts com criatures terribles pels neòfits, sota els efectes de substàncies al·lucinògenes (com ara una beguda anomenada *iboga*). A Nigèria els titelles Tiv solen estar vestits, però amb ocasió de les cerimònies fúnebres els ninots masculins apareixen nus i ostenten un sexe articul·lat que el manipulador mou amb una tija. Així comença una cerimònia que relaciona el sexe amb la mort, i que Françoise Gründ califica d'eròtica i sacrílega:

En el transcurso de una pantomima erótica y sacrílega, se concreta el juego del sexo y de la muerte. El falo del títere se abalanza sobre todo orificio que aparece durante la danza: vagina, ano, boca de animal o mandíbulas abiertas de una máscara (Gründ, 1992: 72).

Però si ens acostem a contextos més pròxims, trobem igualment aquesta presència del sexe: així ho mostra la tradició mediterrània als teatres d'ombres de Turquia, Grècia, Síria, Egipte i Tunis, entre d'altres. Sovint en aquestes representacions tradicionals, els personatges presenten atributs

sexuals d'una grandària major que la resta del cos, i que fan servir amb diverses funcions: des de bastó per a colpejar a company d'aventures que dialoga amb el propi personatge. En alguns països, com ara Síria, el vocabulari que fa servir aquest particular company va causar la prohibició del teatre d'ombres en diverses ocasions. També a Tunís els colonitzadors francesos van prohibir aquest tipus de teatre pel seu tarannà provocador (Gründ, 1992: 72).

En relació a l'adscripció progressiva del teatre de titelles occidental al món infantil, Carlos Angoloti la relaciona amb la decadència i la repetició de tècniques:

El títere no es algo mecánico, que actúa con leyes fijas. Este ha sido un error en el que en ciertas épocas se ha caído, produciéndose una estereotipación del lenguaje del títere, con unos personajes estándar, unas historias tipo, en las que siempre ocurría lo mismo. No era fruto de una expresión artística sino de un trabajo artesanal, repetitivo. Esta concepción es la que ha hecho que se haya desprestigiado como lenguaje artístico y se haya relegado al mundo de los niños, como receptores pasivos de algo que sólo podía ser ofrecido a esos seres indefensos y un poco tontos que se ríen con cualquier cosa (Angoloti, 1990: 133).

La progressiva pèrdua de públic adult i la minva en l'originalitat i l'atreviment de les històries que contenen, són elements que es retroalimenten mútuament, i que converteixen en general els titellaires i altres artistes semblants, en poc menys que relíquies. Autors com Porras (1981: 219) destaquen que a Catalunya hi haurà famílies de titellaires que, a banda de la recuperació que es fa des del Modernisme, desenvolupen l'art del titella des de la perspectiva més popular, i en la pràctica totalitat dels casos, per a públic infantil. La família Anglès fins a la Guerra Civil n'és l'exemple més significatiu, i des de l'època de la República estarà també Ezequiel Viñes, *Didó*, que introdueix interessants innovacions, com ara l'absència de

llengüeta¹² i el diàleg amb el públic, per tal de captar millor l'atenció. Un últim exponent d'aquest corrent tradicional serà Tozer, deixeble de l'anterior, que internacionalitzà el titella de guant català (amb un sistema propi de manipulació), i que va dur per tot arreu les seues famoses obres *Las habichuelas mágicas* i *San Jorge y el Dragón*.

Hugo i Enrique Cerda (1972: 162) van recollir els anteriors elements històrics i n'afegiren alguns altres, en una interessant reflexió sobre els titelles per a adults, si bé restringida en la pràctica a les campanyes d'alfabetització. Per la seua banda, Trefalt (2005: 185) reflexiona en profunditat sobre aquest tema i remarca que un bon nombre d'espectacles contemporanis de titelles recuperen d'alguna manera la tradicional heterogeneïtat del públic receptor, amb muntatges que relaten històries aptes per als infants i amb la presència d'allò que el teòric eslové anomena *subtons* (polític, satíric, eròtic, poètic o filosòfic) o nivells de coneixement diversos als quals hom pot accedir segons l'edat, el nivell cultural o d'altres factors.

Avui dia el teatre de titelles per a adults, tant pel que fa als muntatges de les companyies com quant a la investigació dels especialistes, s'emmarca majoritàriament en els nous llenguatges i en la multidisciplinarietat del teatre contemporani, tal com remarca Joan Baixas (1999: 34-41). Aquest teòric i director teatral, considera que en l'art dels titelles conflueixen molts diversos àmbits, i que encara està per fer-se una teoria general que en dibuixe un mapa complet (Baixas, 1999: 36). Amb

¹² La llengüeta era un element comú en els titellaires tradicionals, que la feien servir per tal de fer-se escoltar. L'inconvenient era que deformava la veu i la transformava en un xiulit agut, i dificultava la comprensió del que es deia, tot i que resultava molt humorístic. Com és lògic, aquest aparell va perdre ús a mesura que s'implantaren les tecnologies del so, ja en el segle XX. Al País Valencià, el *Betlem de Tirisiti* ha mantingut la llengüeta, cosa que augmenta més encara el seu atractiu com a document històric i antropològic (Oltra: 2000: 39).

textos de vegades força vehements, Baixas duu a terme una profunda reflexió, fonamentada en la consideració que el teatre de titelles no ha de fugir del compromís amb la contemporaneïtat i la multidisciplinarietat, i que sovint l'associació del titella únicament amb el món infantil tanca camins en lloc d'obrir-ne de nous. No sembla que l'artista català es mostre contrari al teatre de titelles infantil, però sí a la trivialització que mostra aquest teatre amb massa freqüència:

Hi ha l'àmbit més conegut i popular, el del teatre de titelles per a nens. Encara que la creença general suposa que aquest és el territori natural dels titelles i que sempre ha estat així, en realitat aquesta és una suposició errònia, sobretot en les formes tradicionals, on els titelles es fan per a tota la comunitat, formada principalment per adults. La idea dels titelles com a entreteniment infantil neix en els salons il·lustrats i burgesos d'Europa i s'implanta amb una concepció positiva i educativa de la mà dels moviments europeus de renovació pedagògica de finals del segle XIX i principis del XX.

Segons Baixas, les tendències del teatre soviètic per a titelles aprofundiren en aquesta idea i la van dur a Europa occidental, de tal manera que avui dia pràcticament a tot arreu s'identifica titella i infantesa:

En aquest àmbit, la dramaturgia s'alimenta del repertori infantil i popular de contes més o menys actualitzats, sovint d'ambient rural o tradicional, moltes vegades amb una plàstica *kitsch* que no té res a veure amb la plàstica contemporània.

L'autor català conclou posant de relleu el contrast entre l'històric potencial satíric, crític i irreverent del teatre de titelles i la –de vegades– trista realitat actual:

Els ninots animats, en la seva llarga marxa a través de la història i de les cultures, han estat objectes de poder, carregats d'energia i de mala llet, que obren les portes de l'imaginari encarnant aquelles passions, sensacions, reflexions, que han donat vida als déus i als dimonis, als fetitxes i a les màgies. Que ara, sota el paraigua protector dels moviments pedagògics o de les filosofies “disneyanes”, ens dediquem a

poblar les estances dels déus amb conillets i collonades no deixa de ser un exercici fastigós (Baixas, 1999: 39-41).

Baixas posa de relleu, entre molts d'altres aspectes, la necessitat d'un canvi important en l'estètica del titella, tant infantil com per a adults. Aquesta necessària transformació, que han aconseguit amb èxit altres àmbits artístics com ara els il·lustradors de literatura infantil i juvenil, podria dur-se a terme amb una mirada en profunditat als orígens del titella i a la seua història, i sobretot amb l'alliberament d'inèrcies i estereotips homogeneïtzadors i empobridors sobre el món infantil.

La recuperació del titella com a gènere apte per al públic adult, juntament amb la seua capacitat d'aportar una visió des de les perifèries (històriques, polítiques, socials i culturals) potser són alguns dels aspectes més aprofitables: un art que ha nascut i ha evolucionat en les voreres de la història possiblement té moltes coses a dir-nos avui dia, quan molts especialistes, des de diversos àmbits, intenten explicar la realitat actual i la història tot fugint dels esquemes tradicionals i preestablerts des dels centres del poder polític, econòmic, social i cultural. Així, la investigació de la història dels titelles en tant que art considerat menor o marginal (almenys a Occident), ofereix un punt de vista diferent i sovint oblidat, el qual podria enriquir les diverses perspectives que aporten col·lectius com ara els països en vies de desenvolupament i les comunitats racials i lingüístiques minoritzades, els estudis de gènere¹³, les investigacions des de la perspectiva *queer*¹⁴, etc. Es tracta sens dubte d'una visió de l'art del titella que obri grans possibilitats d'estudi i de noves aportacions en el futur. Josep i Jaume Policarpo, en la mateixa línia de Baixas, incideixen en aquesta capacitat d'oferir perspectives diverses i encara per explorar, ja que és aquí

¹³ Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.

¹⁴ Soto, M. (2005). "Literaturas queer: esa lección olvidada de Barrio Sésamo", Córdoba, D.; Sáez, J.; Vidarte, P. (eds.) *Teoría queer*. Madrid: Egales.

on rau el fonament de les múltiples aportacions que el titella encara està en situació d'oferir:

Els titelles representen, simbolitzen i prolonguen l'home i aquest detall els fa preciosos, són l'espill que ens reflecteix distorsionats i permet veure'ns en una altra dimensió, perspectiva impossible que ens remou la percepció de nosaltres mateixos i, per extensió, del món (Sirera, Alapont i Zarzoso, 2001: 6-8).

En les últimes dècades hem assistit al creixement del nombre de companyies que investiguen i treballen els titelles dirigits a un públic adult. Grups com ara Bread and Puppet als Estats Units, o els andalusos El Espejo Negro¹⁵ mantenen el tradicional esperit burlesc i àcid de les companyies ambulants de titelles, amb una forta càrrega de radicalitat en el cas de la companyia nord-americana., tal com explica Peter Schumann, director de Bread and Puppet:

El teatro de títeres, es decir, el uso y la danza de los muñecos, efigies y títeres, aun siendo históricamente oscuro e incapaz de liberarse de sus vínculos con las curaciones chamánicas y otros servicios sociales profundamente extraños y difíciles de probar, es sobre todo un arte anárquico, subversivo e indomable por naturaleza. Más fácil de encontrar en los informes policiales que en las crónicas teatrales, no aspira a representar gobiernos o civilizaciones, sino que prefiere su posición inferior y secreta en la sociedad, donde representa más a los demonios que a las instituciones (Schumann, 1993: 32)

Al País Valencià podríem destacar entre altres la tasca de les companyies Edu Borja, Bambalina i l'Entaulat, amb les produccions *Soledats* (1990), *El jardí de les delícies* (1996) i *Nosferatu* (1997), per posar alguns exemples d'espectacles valencians per a adults. Es tracta en

¹⁵ Dirigida per Àngel Calvente, aquesta companyia ha obtingut diversos guardons, com ara el Premi Max de Teatre al millor espectacle infantil en 2009. Tanmateix, són coneguts sobretot els seus muntatges per a adults, especialment incisius i altament còmics, en la línia dels espectacles satírics tradicionals, tot i que fan servir materials, arguments i tècniques ben originals i contemporanis: <www.elespejonegro.com>.

definitiva de recuperar un vessant –tant el del públic adult com el de la crítica social- arrelat en els mateixos orígens del teatre de titelles i que es presenten com una via d'integració del titella en la contemporaneïtat, una integració que, paradoxalment, passa per tornar als orígens i recuperar-los.

1.1.5. Els titelles i el món audiovisual. Titella i audiovisual presenten sens cap dubte una sèrie de relacions més profundes del que podria semblar en una visió superficial. Nascudes totes dues en barracons de fira, aquestes disciplines artístiques s'han relacionat de diverses maneres al llarg de la història del cinema i de la televisió. Tal com remarca Mariví Martín (2004: 117):

Des que va començar la història del cinema, el titella ha sigut un actor habitual en les pantalles. La fascinació per animar objectes i personatges ha perseguit la imaginació dels cineastes durant més de cent anys i han desenvolupat tota mena de tècniques, materials de construcció, processos de producció i models de creació per a contar històries humanes sense actors. L'última revolució arribà a principis dels anys 70 amb els ordinadors, els instruments que han contribuït al perfeccionament de les tècniques d'animació de dibuixos i han fet realitat el somni de l'animació en 3D.

(...)

Com que la tendència natural de l'audiovisual ha sigut fagocitar tots els recursos creatius de què s'ha servit per a créixer, potser cal reivindicar la indubtable herència que el teatre de titelles ha deixat en el cinema de titelles, i reivindicar les arrels teatrals dels monstres i dels herois del cinema d'animació.

Aquesta autora assenyala que la primera pel·lícula de ficció, que encara avui és considerada una obra mestra, és *Le voyage dans la lune* (1902) de George Méliès: ja en aquest film observem com un objecte animat (una nau espacial) s'estavella en la cara d'una lluna també animada. Méliès és així mateix el creador de la tècnica stop motion, principi teòric fonamental de

l'animació de titelles i objectes en el cinema fins l'arribada de l'ordinador (Martín, 2004: 118).

Pel que fa al teatre d'ombres, les similituds amb el cinema encara són potser més evidents, començant pel mateix suport físic: una pantalla. Així ho palesa Schohn (Damianakos, 1986: 261):

Cet art m'a d'emblée fasciné par sa façon unique et merveilleuse d'utiliser la même support que le cinéma, un écran, pour faire naître, paradoxalement, une émotion analogue à celle ressentie lors d'une représentation théâtrale.

Però, més enllà d'aquesta base física comuna, podríem aportar un exemple cinematogràfic en el qual l'analogia amb el teatre d'ombres se'ns fa evident: la pel·lícula *The Night of the Hunter* (1955), de Charles Laughton i protagonitzada per Robert Mitchum. En un to oníric i ple de referències als contes infantils i a les faules, Laughton recrea un ambient fosc i tenebrós ja des de l'inici amb l'ajuda del ciclorama i el joc de llums i ombres, de tal manera que en moltes escenes del film ens fa la sensació d'estar davant d'un teatre d'ombres.

Sens dubte el nord-americà Jim Henson ha estat una de les figures més reeixides en el panorama recent del titella en el món audiovisual, en un context com el dels EUA on la televisió ha marcat –com veurem– les tendències en el desenvolupament del teatre de titelles d'una manera especialment intensa. Henson va estrenar *The dark crystal* (1982), dirigida conjuntament amb Frank Oz, i *Labyrinth* (1986). Igualment va realitzar un bon grapat de pel·lícules amb *The Muppets*¹⁶ (que a Espanya es van fer

¹⁶ Per tal d'evitar confusions, anomenarem *The Muppets* al famós programa de Jim Henson, i muppets a una tècnica concreta de manipulació dels titelles, ideada per aquest artista. La paraula deriva, segons el seu creador, de la unió de les paraules en anglès *marionette* (marioneta) i *puppet* (titella) <www.jimhensonlegacy.org>

famosos amb el nom de *Los Teleñecos*), un grup de marionetes ben conegudes pràcticament pertot arreu i que en principi havien estat creades per a la televisió.

D'altra banda, podríem també fer esment dels titelles que apareixen com a tals en els muntatges audiovisuals, és a dir, els titelles quan són personatges per si mateixos. A València en serà una mostra Francisco Sanz amb la seua pel·lícula *Sanz y el secreto de su arte* (1918), de la qual parlarem més endavant. Tal com destaca Martín (2004: 123), la presència actoral del titella en el cinema i la reinterpretació del fet teatral que això suposa han perdurat al llarg de tot el segle XX gràcies a l'enginy de cineastes i animadors sensibles a les tradicions teatrals.

La relació de films on apareixen titelles seria inabastable, tot i que podem destacar *The sound of music* de Robert Wise (1965), la saga *Star Wars* de George Lucas (iniciada l'any 1977), *Fanny och Alexander* d'Ingmar Bergman (1982), *E. T* de Steven Spielberg (1982), *Gremlins* de Joe Dante (1984), *Die unendliche geschichte* de Wolfgang Petersen (1984) -a Espanya, *La historia interminable-*, *Child's play* de Tom Holland (1988) –estrenada a Espanya com *El muñeco diabólico-*, i *La double vie de Véronique* de Krzysztof Kieslowski (1991). Un cas interessant de presència dels titelles al cinema el trobem en la neozelandesa-australiano-francesa *The piano* (1993), dirigida per Jane Campion i que ofereix, durant una escena, un teatre tradicional d'ombres (amb clares influències del *Karagöz* turc) i amb un particular paral·lelisme amb el pasatge del *Quixot* que va inspirar Manuel de Falla per a la seua peça per a orquestra i titelles *El retablo de Maese Pedro*¹⁷. Altres

¹⁷ Tant l'episodi del *Quijote* que inspira la peça de Falla com l'escena del film de Campion reproduïxen una acció recurrent en la literatura: veient un espectacle, un membre del públic confon la ficció amb la realitat. En aquests dos casos, el personatge ataca els titelles que representen personatges dolents; finalment, destrueix els decorats i el teatre.

exemples reeixits d'aquesta presència dels titelles al cinema els trobem en la saga *Jurassic Park* de Steven Spielberg (iniciada l'any 1993), i en els films *Illuminata* de John Turturro (1998), *Godzilla* de Roland Emmerich (1998), *The sixth sense* de M. Night Shyamalan (1999) o *Being John Malkovich* de Spyke Jonze (1999), aquesta darrera tota una reflexió sobre la vida d'un titellaire, i en la qual els titelles arriben a ser pràcticament el centre de l'acció. A tall d'anècdota cal fer esment del film *Chicago* (2002), de Rob Marshall, on hi ha una espectacular escena amb titelles de grans dimensions actuant a l'escenari de cabaret on es desenvolupa l'acció. En alguns casos hem assistit els darrers anys a noves versions de clàssics del cinema on els ninots juguen un paper destacat, com és el cas de *Godzilla*, anomenat abans, i també de *King Kong* de Peter Jackson (2005). *The dark crystal* de Jim Henson i Frank Oz (1982), ja esmentada anteriorment, està realitzada totalment amb titelles; també totalment amb titelles –en aquest cas de fil– és *Team América: World Police* (2004) una obra paròdica de Trey Parker i Matt Stone, creadors de la sèrie *South Park*. Igualment, una història narrada completament amb titelles la tenim en *Strings* d'Anders Ronnow Klarlund (2004).

Entre els films que prenen la poètica dels titelles com a element per a la narració cal destacar l'obra *Dolls* de Takeshi Kitano (2002), estrenada a Espanya sota el títol *Marionetas*. *The Puppetmaster* de Hou Hsiau-hsien (1993), estrenada ací amb el títol *El Maestro de marionetas*, és la biografia de Li Hun-lu, un conegut titellaire taiwanés. Amb aquest mateix títol (*The Puppetmaster*) trobem la saga de terror iniciada l'any 1989, dirigida per David Schmoller i que consta ja d'almenys 9 títols: en aquest cas –com en alguns dels esmentats abans– es tracta d'investigar les possibilitats del titella en tant que monstre.

En alguns casos, la presència de titelles o autòmats suposa una autèntica reflexió sobre la natura humana i sobre el significat de la vida. En aquest sentit hem de recordar *Metropolis* (1926) de Fritz Lang, que va obrir tota una línia de films amb robots o autòmats com a element metafòric: serà el cas per exemple de la saga *Robocop* de Paul Verhoeven (iniciada l'any 1987), *Bicentennial Man* de Chris Columbus (1999), *Artificial Intelligence* de Steven Spielberg (2001) o *I Robot* d'Alex Proyas (2004).

Trobem per últim exemples de films que han sorgit a partir de programes infantils amb titelles o de l'estètica de determinades produccions: en el primer cas tindriem la producció xilena *31 minutos (la película)* d'Alvaro Díaz i Pedro Perano (2008), amb els muppets protagonistes del programa infantil del mateix nom; en el segon, *Meet the Feebles* de Peter Jackson (1989), prenent com a referència els titelles de Jim Henson, tot i que explotant-ne el vessant més fosc.

Quant al cinema espanyol, hi ha així mateix un bon nombre de pel·lícules amb presència dels titelles, des dels tradicionals de guant en la producció *Zampo y yo* de Luis Lucia (1965) fins a *París-Tombuctú* de Luis García Berlanga (1999), on justament apareix un autòmat del valencià Francisco Sanz.

El cinema –i la televisió– d'animació (realitzats en els seus inicis a partir de dibuixos en cartró) tenen als Estats Units un punt de referència quan l'any 1920 Max Fleischer va crear, mitjançant aquest mètode, els personatges Popeye i Betty Boop. Més endavant, Walt Disney entraria en aquest gènere. Maryse Badiou considera paradigmes d'aquest tipus de treball a l'alemanya Lotte Reininger i al noruec Ivo Caprino. Reininger va elaborar des dels inicis dels anys 20 una sèrie de curtmetratges com ara

Papageno, Hansel i Gretel, Blancaneu, etc.; Caprino va estar cinc anys rodant la pel·lícula *Flaklypa*, estrenada l'any 1978, amb la tècnica *stop motion* (Badiou, 2009: 200). Pel que fa al cinema d'animació al País Valencià, la periodista Mariví Martín en mostra la trajectòria en una publicació commemorativa del 20é aniversari de la Mostra de Titelles a la vall d'Albaida, sempre en relació amb els corrents de cada moment i amb allò que es feia en la resta del món (Martín, 2004). Entre d'altres arguments, l'autora fa notar que, malgrat no haver-hi una indústria del sector fins a dates recents, els professionals valencians han seguit ben de prop les tendències i les innovacions, en nombroses ocasions amb resultats més que dignes i fins i tot amb diversos premis nacionals, estatals i internacionals.

En la dècada dels anys 60 trobem a València l'hongarés Christen A. Blom-Dahl; es tracta d'un diplomàtic que reproduceix a petita escala les superproduccions del seu paísà Georges Pal (productor de títols fonamentals en la història del cinema d'animació, com ara les pel·lícules *The war of the worlds* o *The naked jungle*, i inventor dels *Puppetoons*, una barreja de titelles i dibuixos animats)¹⁸. Francisco Millán reproduceix en el seu estudi *La animación en la Comunidad Valenciana* una carta de Blom Dahl en la qual queda palesa la inquietud pel cinema d'animació (Martín, 2004: 120):

Em vaig enterar que el meu cinema tenia molt a veure amb el cinema d'animació txec on existia una llarga tradició en l'ús de marionetes. Vaig arribar a visionar aleshores amb creixent admiració les obres de mestres com Jiri Trnka o Herminia Tylova (...) No vaig tardar molt a aprendre que els actors són els qui majors restriccions imposen al cineasta aficionat. I quina era la solució? Els ninots! Ninots animats, quina meravella! La creació de mons, paisatges, éssers... actors dúctils, dòcils, disposats a actuar o a dormir a colp d'interruptor. I així va començar una de les experiències més satisfactòries de la meua

¹⁸ Leslee Asch posa de relleu la importància dels *Puppetoons* en la història dels titelles al món audiovisual, i sobretot de la tècnica d'animació fotograma a fotograma, que dècades després experimentaria el director de cinema Tim Barton en pel·lícules com ara *The Nightmare Before Christmas*, o *James and The Giant Peach* (Asch, 2000: 85).

vida, la que em portaria fins a les fronteres del cinema professional (...) Tret del curt *Hombrecitos de papel* (1968) on utilitzava unes figures retallades en paper, planes i amb un contorn de coure dissimulat, la resta de ninots que emprava eren “tridimensionals”, amb caps tallats en fusta, mandíbules articulades, celles i parpelles intercanviables per a modificar-ne les expressions. Els esquelets estaven construïts amb cilindres de paper d'alumini, fil de coure trenat o varetes que feien de ròtules per als genolls, coll i cintura. L'univers sencer en dos metres quadrats d'escenari. Es pot imaginar una cosa més ideal...?

En el terreny de l'animació amb ombres, haurem d'afirmar que aquesta modalitat ha tingut una presència ressenyable al País Valencià. Tal com indica Martín (2004: 125):

Deu anys abans que Disney produïra *Blancanieves y los siete enanitos*, l'alemanya Lotte Reiniger va fer el que es considera el primer llargmetratge d'animació: *The adventures of Prince Achmed* (1926), inspirada en cultures orientals.

(...)

Unes dècades més tard, una família de Tànger arribava a Alacant per a instal·lar-s'hi. Un dels seus membres, Enrique Nieto, aportaria una experiència ressenyable en l'animació valenciana en la dècada dels anys 70, precisament amb la tècnica de les siluetes retallades i les ombres.

Enrique Nieto serà l'impulsor a Alacant en els anys 70 de la tècnica de les siluetes retallades i les ombres. La seua primera pel·lícula d'animació, filmada en super-8, *Progreso*, és una experiència amb diverses tècniques artesanals, com ara cartró i paper retallat; també cal esmentar el curt *El último ensayo*, en el qual els personatges eren deu músics pintats als dits.

També en el món del curt i del videoclip musical els titelles han fet acte de presència, sobretot els últims anys, en treballs amb un important poder suggeridor que remarquen i multipliquen l'efecte de la música. Així podem destacar els videoclips *All is full of love* (1999), de la cantant islandesa Björk, i *Life in technicolor* (2008) del grup anglés Coldplay.

Al País Valencià hem de fer esment de Felipe G. Rodero, productor i director del curt *Malaventura*, realitzat en vídeo a partir de l'espectacle de titelles del Teatre Buffo *Malasort*, un muntatge d'Empar Claramunt basat en un conte d'Italo Calvino, Aquesta iniciativa, que ha obtingut diversos premis, té un interès especial segons Empar Claramunt (Martín, 2004: 124):

(...) es tracta de cinema sobre marionetes. Aporta el primeríssim primer pla, gràcies al qual l'espectador pot apreciar fins i tot les marques i les empremtes que deixen les ferramentes al cos de fusta del titella. Amplia, per tant, el punt de vista de l'espectador de teatre.

Un altre curt de titelles és *Marionetas de Plomo* (1998), de Rafa Montesinos. Es tracta d'un treball de la productora Trivisión, que es va rodar en part en el teatre La Estrella, a València, en format 35mm amb guió de Lola Bañón i Ricardo Macián, i que va ser finalista als premis Goya. Es tracta d'una obra amb un interès especial, ja que combina el treball actoral amb els titelles (en aquest cas de fil) que representen la dona i la filla del protagonista, un titellaire iugoslau que aprofita una gira per fugir del seu país en guerra i quedar-se a Espanya. El protagonista de *Marionetas de Plomo* és Milorad Buncic (director des de 1990 de Lutak Teatre), qui ja havia experimentat prèviament el cinema amb titelles a Sèrbia en els anys 80 (Martín, 2004: 124).

El Teatro de Marionetas La Estrella també ha realitzat interessants experiències cinematogràfiques, com ara la inclusió d'un vídeo –dirigit per Simón Fariza- en l'espectacle *Animal Circus* (2000).

En els anys 90 trobem Samuel Ortí i Pablo Pellicer, que treballen amb la tècnica stop motion en 35 mm, cosa que els diferencia de la resta de

professionals d'aquest moment. Entre les seues produccions cal destacar *Encarna* (2003).

Probablement els tres noms que defineixen la generació d'animadors valencians del canvi de segle siguen Pablo Llorens, Pancho Monleón i Raúl Díez (Martín, 2004: 126), els quals treballen sobretot amb plastilina. Entre les fites aconseguides per aquests creadors cal esmentar el Premi Goya al Millor Curt d'Animació l'any 1996 per *Caracol, col, col* (1995), de Pablo Llorens; Goya al Millor Curt d'Animació el 2003 per *Sr. Trapo* (2002), de Raúl Díez; i la producció de *Caracolímpicos* (1998-2002), de Pancho Monleón, una sèrie de 39 capítols per a la televisió que s'ha emés en més de 50 països. Tal com remarca Martín (2004, 126):

Estes trajectòries i estos premis són uns autèntics esdeveniments en la història valenciana dels ninots animats, perquè per primera vegada les produccions de directors valencians han obtingut un reconeixement unànime fora del nostre àmbit geogràfic.

Pablo Llorens va ser el director, l'any 1998, del primer llargmetratge europeu de plastilina. Entre les seues produccions cal anomenar el videoclip *De sol a sol* (1989), els curtmetratges *Gastropotens* (1990), *Gastropotens II mutación tóxica* (1994), *Noticias fuerrrrtes* (1991) i *Furia genética* (1996), el curt experimental *La niña está llorando* (1992) i els espots de televisió per al festival Cinema Jove de 1993 a 1996.

Si atenem a totes aquestes dades, hem de concloure que els anys 90 del segle XX han estat la primera època daurada de l'animació valenciana, i ha estat caracteritzada per l'efervescència creativa, per la qualitat en les produccions i per una tirallonga de premis, mencions i seleccions en festivals pertot arreu.

Amb posterioritat a aquests esdeveniments, els animadors valencians s'han vertebrat al voltant de diverses productores i associacions, entre les quals cal esmentar Pasozebra (Raúl i Daniel Díez i Paco Gisbert), Truca Films (Pancho Monleón i Cloti Gómez) i Potens Plastianimation (Pablo Llorens). Tots ells pertanyen a l'Asociación Valenciana de Empresas Productoras de Animación (AVEPA), on també trobem Blackmania Studios, Toon Factory, Revuelta 10, Juan Carlos Marí, 3de3 i Tabalet Studios. La immensa majoria d'aquests grups treballen avui dia amb 2D i 3D, i probablement és Pablo Llorens l'únic que continua rodant amb ninots de plastilina: amb aquest material està rodada *El enigma del chico croqueta* (2004)¹⁹.

Si alguna cosa tenen en comú tots aquests creadors són els referents culturals de la infantesa i la joventut, entre els quals no es troba el teatre de titelles ni cap altra disciplina semblant que els servira com a fonament: les seues referències seran el còmic, la ciència-ficció i els dibuixos animats²⁰, i no el teatre. En qualsevol cas molts professionals de l'animació i del teatre han tingut al llarg dels anys ocasió de treballar junts i de produir-ne l'aplec:

¹⁹ Edicions del Ponent va editar l'any 2004 *Así se hizo el enigma del chico croqueta*, primer llibre publicat a Espanya sobre cinema d'animació amb plastilina. L'autor n'és Gonzalo Miralles (un dels guionistes del curt). Es tracta d'un manual didàctic ben complet per a conèixer el procés de producció dels films d'animació amb plastilina.

²⁰ De la relació entre dibuixos animats i teatre de titelles encara està per escriure's una obra de conjunt, però podem avançar que són evidents moltes interrelacions (visuals, estètiques, literàries...) entre els primers dibuixos animats nord-americans i el teatre de titelles clàssic: així per exemple *Looney Toons* (Warner Bros.), *Tom i Jerry*, *Pixie i Dixie* (Hanna Barberà), *Road Runner* (Warner Brothers), *Super Mouse* (Ferry Toons), etc., tindrien molt a veure amb la tradició dels retaules amb titelles de guant, amb les característiques persecucions, els moviments grotescos dels personatges, les bastonades i el triomf de l'intel·ligent sobre el fort, entre d'altres aspectes interessants. Recordem també com la veu de l'ànec *Donald* és ben semblant a la dels titellaires quan fan servir la tradicional llengüeta, i que -ja en les darreries del segle XX- el disseny i els moviments dels protagonistes de *South park* (Comedy) estan directament inspirats en els *Muppets*. Fins i tot l'efecte colpidor dels arguments i les situacions s'aconsegueix en elaborar un producte per a adults que confronta l'estètica infantil tradicional, amb un llenguatge i unes trames ben allunyades del caràcter típic, i sovint endulcorat, de la factoria Disney i de la majoria dels productes d'animació convencionals per a infants.

així per exemple Pancho Monleón, Pablo Llorens i el dramaturg Carles Alberola van crear conjuntament *Los Caracolímpicos*. D'altra banda, l'actor i director teatral Carles Castillo va tenir relació amb Raúl Díez, en fer de titellaire en un muntatge per a la televisió que hem esmentat abans: *Sr. Trapo* (2003). Díez va extraure'n la idea que els ninots de plastilina són autèntics titelles, i que el manipulador actua entre fotograma i fotograma en lloc de fer-ho de manera permanent en el temps. L'argument de *Sr. Trapo* presenta continguts relatius a l'esperit del titella i el personatge mateix s'apropa a la imatge d'un titella, tot i que es tracta d'animació digital (tornaríem en aquest punt a la relació –apuntada abans– entre dibuixos animats, imatge digital i titelles).

Altres professionals del món escènic i de la imatge han col·laborat junts en produccions amb titelles, com ara Felipe Roderó i Edu Borja amb la realització l'any 2004 d'una producció amb titelles de fil. Javier Tostado (que havia fet alguna col·laboració amb el dramaturg i gestor teatral Vicent Vila), va rodar *El ladrón navideño* (2002) amb una càmera fotogràfica i amb una tècnica semblant a la del stop motion. D'aquest curt de Tostado potser el més interessant és la tècnica de construcció dels ninots: plastilina per al cap i les mans i una estructura de metall per al cos recoberta amb escuma de làtex i cuit al forn. El resultat és un producte ferm que pot resistir el rodatge (si tenim en compte que un dels problemes de rodar amb plastilina és la poca resistència a la calor d'aquest material). Aquest mètode innovador és de fet el que va fer servir la factoria anglesa Mackinnon and Sauders, amb títols antològics com ara *Sandman* (1991) de Paul Berry, *Mars Attacks* (1996) de Tim Burton, *The Periwig-maker* (1999) d'Anette i Stephen Shoemaker o *Chicken Run* (2000) de Nick Park i Peter Lord (Martín: 2004, 133-134).

Tal com remarca Martín (2004:135) tot i que en general la majoria d'aquests artistes entenen l'animació com un mitjà per aprendre les tècniques de l'ofici i el seu objectiu seria el cinema d'actors, altres en canvi mantenen que l'animació no és un instrument sinó un fi en si mateix (una polèmica relacionada fins a cert punt amb la que s'estableix entre el teatre de titelles convencional i el teatre d'actor sobre la subsidiarietat o no del primer respecte del segon).

Un altre àmbit interessant relacionat amb el món de l'animació és el de la publicitat: possiblement el fet que la indústria publicitària assegura el finançament de la creació haja estat en l'origen del major desenvolupament de l'animació publicitària respecte dels productes de ficció²¹ (Martín, 2004: 136).

Quant a la televisió, hem de dir que ha estat un bon aliat dels titelles: des de *Sesam Street* (Jim Henson) als *Teletubbies* (Ragdoll Productions), podem recórrer la història de la televisió mundial i en cada país a través dels titelles que hi han aparegut. A l'estat espanyol, a partir de la creació de Televisión Española (TVE) el 1956 s'inicia una primera etapa televisiva, on caldria esmentar Herta Frankel (1913-1996), marionetista nascuda a Àustria i afincada a Espanya des del 1942. Tot i que en els seus inicis va ser ballarina, se la recorda sobretot per les seues intervencions en TVE amb la companyia Los Vieneses, juntament amb Franz Johan, Gustavo Re i Artur Kaps. Pionera en els programes infantils de la Televisió Espanyola, el seu nom està unit al dels seus titelles: *Pepito*, la rata *Violeta*, la *Tia Cristina* i sobretot la gosseta *Marilín*, present en la infantesa de tota una generació.

²¹ Entre altres titelles publicitaris famosos i que ja formen part de la memòria col·lectiva de diverses generacions tindriem l'ós que anuncia un conegut suavitzant, els espots d'animació amb plastilina de la campanya d'implantació de la moneda única europea, o d'altres semblants per a promocionar diversos productes, els titelles de fil en l'espot d'un hipermercat (2009), etc.

Frankel treballava sobretot amb titelles de fil, i sovint a la vista del públic interactuant com a actriu amb els ninots. L'any 1985 va crear la Companyia Herta Frankel a Barcelona²². Ja en els anys 60 Frankel introdueix els titelles en els primers programes infantils amb una sèrie anomenada *El país de la fantasia*, on incorpora la gosseta *Marilín*, el lloro *Quique*, el gat *Chifú*, *Rusky* i *Musky*, el mag *Malasombra* i la rateta *Violeta*.

Es produeix per tant en aquest moment l'entrada del titella a la televisió d'Espanya, inici d'una relació plena de fites interessants. No hem d'oblidar, per exemple els famosos *Electroduendes*, protagonistes de *La Bola de Cristal*, un innovador espai infantil dirigit per Lolo Rico entre 1983 i 1988 i que amb el temps ha esdevingut un programa de culte, malgrat els pocs anys que va estar en antena. L'entrada dels titelles al món de la televisió augmentarà lògicament amb la creació de les cadenes públiques autonòmiques a partir dels anys 80 i de les estatals privades a partir dels 90. Probablement en l'actualitat cal fer referència a *Los Lunis*, programa infantil amb titelles produït per TVE l'any 2003. Igualment, no hem d'oblidar la participació de titelles en programes per a adults de cadenes de televisió privades d'Espanya, des de *Las noticias del guiñol* (1995), programa inspirat en *Les guignols de l'Info* del canal + francès (basat al seu torn en *Spitting Image* de la BBC) i que ha estat emés per Canal + primer i per la cadena Cuatro després; igualment han tingut un gran èxit els dos titelles (anomenats respectivament *Trancas* i *Barrancas*) que apareixen en el programa *El Hormiguero*, produït per Siete y Acción i que s'emet en la cadena Cuatro des de 2006.

Pel que fa a la participació valenciana en els titelles televisius, cal recordar de nou la sèrie *Los Caracolímpicos*. També Raúl Díez, amb la

²² <www.marionetarium.com> és el web de la cia. Herta Frankel.

productora Pasozebra, va treballar en televisió amb animacions amb plastilina (per exemple en una coneguda publicitat de galetes), i també amb el personatge d'*Alfredo el Cartero* per a Disney Channel. D'altra banda, Pablo Lloréns és l'autor de la *Família García* (protagonista de plastilina de la famosa campanya de la implantació de l'euro l'any 2000), dels espots del festival Cinema Jove a València o de les animacions publicitàries d'una coneguda marca de fruits secs, per posar-ne només alguns exemples (Martín, 2004: 137). Tal com déiem més amunt, els creadors fan palés que la televisió i sobretot la publicitat constitueixen un bon mercat per a aquests productes, ja que els curtmetratges no possibiliten cap negoci.

Quant a la televisió pública autonòmica, hem de remarcar que també els titelles han fet acte de presència, en major o menor mesura, en la Televisió Valenciana (TVV). Així, caldria no oblidar que la mascota del programa infantil *Babalà* és un titella de vestir; d'altra banda s'han emés programes amb muppets o amb animació amb plastilina, com ara *Los tripus*, *El Secreto de Luca y Maia* (Visual Producciones), *La cocina de Baldo*, un programa de cuina que presentava un ninot animat (Intercartel), *Caracolímpicos* (Truca Films), *Doc Franky i Juego de niños* (Pablo Llorens). Així mateix cal fer esment de programes pilot que no han trobat continuïtat, com ara la versió del Tirant que va fer la companyia L'Entaulat (Miracle Producciones), de la qual podem trobar alguns titelles al Museu Internacional de Titelles d'Albaida. Igualment, tampoc no va trobar continuïtat *Tombolàndia*, un programa del cor amb titelles de l'estil des *Spitting images* anglesos i del *Guiñol de Canal +* espanyol. Tal com explica Mariví Martín (2004: 138), la presència dels titelles a la TVV ha estat irregular, però ha existit gairebé des de l'inici de l'ens públic valencià.

En els anys 80 i 90 algunes companyies valencianes de titelles van treballar en diverses televisions. En aquell moment a l'estat espanyol es consolida la fama dels muppets de Jim Henson (*Fraguel Rock*²³, i sobretot amb *Barrio Sésamo*, la versió espanyola del *Sesame Street* de 1969, del qual es van fer versions en una gran quantitat de països). Maite Miralles i Gabriel Fariza (del Teatro de Marionetas La Estrella) van treballar durant un temps en TVE, en espais amb titelles com ara *Robinson*, *Gente Menuda* i *Barrio Sésamo*. Probablement, tal com explica Miralles (Martín, 2004: 139) les claus de l'èxit van estar en el fet que encara no hi havien arribat els dibuixos animats japonesos ni les televisions autonòmiques i privades, hi havia pressupost per a la producció pròpia i a més a més s'invertia en la programació infantil. Gabriel Fariza és qui animava el caragol que acompanyava la gallina *Caponata* (versió espanyola del *Big Bird* de *Sesame Street*) en *Barrio Sésamo*, on a més treballava com a constructor i manipulador (per exemple dels personatges *Don Rasca*, *Don Rabias* i el corb *Never More*).

Tant Fariza com Miralles coincideixen que el programa va canviar quan es va substituir *Caponata* per *Espinete* i *Perezgüil* per *Don Pimpón* (1980), moment que va coincidir amb un control exhaustiu dels continguts per part dels pedagogs, amb alguns temes que no es podien tractar i d'altres que s'havien de mostrar d'una determinada manera, una pressió difícil de suportar per als titellaires.

L'argentí Alberto Cebreiro, de la companyia valenciana Los Duendes, que havia rebut formació de Jim Henson entre d'altres, havia treballat ja en la televisió a Argentina, en un canal de la Universidad de

²³ Al Museu Internacional de Titelles d'Albaida (MITA) hi ha diverses mostres de titelles procedents de programes televisius, com ara els *Fraguel Rock*.

Córdoba, i també havia col·laborat l'any 1991 i 1992 en el programa *Club Disney* en un treball amb muppets. Francesc Guirado, de la companyia La Carreta, va tenir una experiència amb Tele Elx l'any 1990 amb una producció pròpia que es va exportar a altres llocs (com ara Andalusia i les Illes Balears) i que s'anomenava *Kiko y Kiriko*; els protagonistes eren un xiquet i un ocell fets de goma escuma i manipulats des de dins; igualment la companyia va participar amb muppets en la secció *Titeretas* del programa *Zapatista*, del qual es van emetre 42 episodis amb un bon índex d'audiència. També Bambalina va fer una incursió en el programa *Cap de Setmana* de TVE-Aitana. El 1989 van dissenyar la capçalera del programa i van construir els titelles i els elements que es feien servir en les gravacions.

No obstant l'èxit d'Herta Frankel que hem ressenyat més amunt i d'algunes altres experiències audiovisuals, hem de dir que la majoria van ser accions puntuals, que en general no van tenir continuïtat. Els professionals del titella fan una valoració positiva de les seues incursions en el medi audiovisual des del punt de vista de l'experiència i de la difusió del seu treball, però són unànimes a remarcar que la manera de treballar de la televisió no és fàcilment compaginable amb els seus mètodes de recerca i de creació i amb la seua manera d'entendre el teatre de titelles. Així Miralles assegura: "Teníem clar que no volíem més *tele*. Ara controlem el que fem, i així volem continuar" (Martín: 2004, 140). Pel que fa a Alberto Cebreiro, considera que:

Davant un escenari cadascú decideix què vol mirar, però davant la televisió no decidim res, és la càmera qui posa els ulls i dirigeix la nostra mirada. Així el titella perd la possibilitat de seduir el públic i tampoc no troba respostes. La insinuació és un dels aspectes que fa més rica la relació entre el titella i l'espectador, però necessita un ingredient fonamental com és la imaginació. La *tele* ho dona tot mastegat i no estimula la imaginació de l'espectador.

Finalment, Guirado conclou la reflexió amb la idea que és difícil compatibilitzar la manera de treballar del mitjà televisiu amb la del teatre:

L'experiència és inoblidable però som gent de teatre. La televisió t'ensenya i t'imprimeix una marxa constant: produir, rodar i emetre, i l'estrés que imposa el mitjà impedeix treballar en profunditat. És una dinàmica molt distinta a la manera de treballar en el teatre (Martín, 2004: 140).

En resum, el món del titella i el de l'audiovisual han estat units pràcticament des dels inicis, fins i tot si tenim en compte que el cinema naix com una atracció de fira igual que els titelles, i que presenta algunes semblances d'estructura amb el teatre d'ombres, tal com han fet notar alguns estudiosos. Les participacions en el cinema i la televisió dels titelles han estat una constant al llarg de la història de l'audiovisual, de tal manera que seria difícil entendre la història del cinema –i de la televisió– sense comptar amb l'animació. Brunella Eruli reflexiona sobre aquesta presència destacada del titella en la televisió, i conclou que està determinada per la mateixa essència del teatre de titelles i per l'evolució del mitjà televisiu i els canvis que ha comportat:

Al fin y al cabo, entre la rebeldía y un cierto conformismo (combinació fuertemente arraigada en su pequeño cerebro de madera), el muñeco expresa las ideas de su público. Si hoy, en los países occidentales, el compromiso del títere se manifiesta sobre todo en su forma televisiva, ¿no es señal de que, actualmente, el debate político se produce sobre todo a través de los medios de comunicación (cuando no es organizado directamente por ellos), y no en las plazas donde se instalaba el pequeño teatro de los títeres, cuando la comunidad se agrupaba en aquellos lugares de intercambios colectivos? (Eruli, 1992: 8).

Igualment, tal com hem vist, els dibuixos animats han begut de l'estètica, de les trames, de la cinètica i del so dels espectacles tradicionals de titelles. Per últim, cal ressaltar que les experiències audiovisuals al País Valencià per part dels titellaires, tot i ser valorades de manera altament

positiva, han suposat en tots els casos experiències puntuals o temporals. El caràcter ambivalent del món audiovisual (sobretot de la televisió), que alguns dels nostres titellaires han fet palés de manera reiterada, queda ben resumit en aquestes paraules de Leslee Asch per al catàleg del Museu Internacional de Titelles d'Albaida:

No hi ha dubte que la tecnologia pot utilitzar-se de manera espectacular, però mentre la televisió, el cine i Internet són en sí mateixos uns mitjans intrínsecament potents, només aporten les ferramentes necessàries per a l'expressió i no el seu contingut artístic. Tal i com ocorre amb altres formes, les noves tecnologies no defineixen la visió artística, sinó que són els artistes els qui les han de posar al servei d'ella. Tal volta, a mesura que la tecnologia acabe de dominar el final de segle, podrem avançar i entendre què és el que volem expressar en primer lloc i després trobar els mitjans que hauríem d'utilitzar. Els titelles podran liderar aquest nou camí a mesura que avancem en el nou mil·lenni (Asch, 2000: 87).

1.2. ELS TITELLES I L'EDUCACIÓ

1.2.1. Fonaments didàctics. Perspectives diverses del titella en l'entorn escolar. Szulkin i Amado (2006: 74) plantegen que el taller de titelles com a activitat escolar “es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social”. Aquest potencial educatiu està fora de discussió; ara bé, quines en són les potencialitats, quins usos se'n poden fer, amb quins objectius o com avaluar-ne els resultats, són algunes de les qüestions bàsiques que hem de plantejar-nos si volem establir una fonamentació per a l'ús educatiu.

Si hem de buscar els principals focus d'interés cap als titelles des del punt de vista educatiu, hem de mirar a Amèrica. L'argentí Alfredo Bagalio (1944) afirma que el segle XX és el moment dels titelles i dels titellaires a l'escola. Bagalio alerta contra la trivialització d'aquest art, que té com a funcions principals recrear, educar i instruir (Bagalio, 1944: 5-6). Entre els aspectes que afavoreixen l'ús dels titelles Bagalio ressaltava la facilitat per a organitzar un teatre d'aquestes característiques i les múltiples possibilitats d'ús en entorns socialment i econòmicament deprimits (Bagalio, 1944: 11). L'autor aporta indicacions pràctiques per a la construcció i l'ús dels titelles i dels espais escènics, i també va escriure textos específics per a titelles.

Maria Signorelli i Mané Bernardo són dos referents pel que fa a la reivindicació del titella i del seu ús escolar. Bernardo arrela els titelles en la part més profunda de l'ésser humà, a partir del fet que l'art dels ninots està present de manera universal des dels estadis més antics de l'evolució:

La marioneta, ya sea rústica, tallada en el duro leño,

abocetada en arcilla, esculpida en marfil o en ébano, nació al mismo tiempo que la muñeca y el ídolo, en los primeros estadios de las civilizaciones antiguas. De manera que si aunamos el origen de la marioneta a la alborada del hombre, como ídolo o como muñeca, comprobaremos que tan antigua expresión espiritual del ser humano merece toda atención y dedicación, ya que es una de las primeras manifestaciones de su mundo interior. No olvidemos que posiblemente posee un primitivismo innegable.

A partir d'ací, la titellaire argentina fonamenta en aquesta presència universal les possibilitats educatives i de coneixement de l'infant en diverses edats i en diferents contextos. Un element tan arrelat en allò més profund de l'ésser huma, ha de servir necessàriament per al coneixement de les persones:

Toda cosa primitiva es imperecedera; arranca desde lo más profundo del instinto y retrotrae todas sus vivencias al mundo exterior. Datos psicológicos estos íntegramente aprovechables si están bien desarrollados y aplicados en los momentos y formas oportunas. De ello se desprende que en los diferentes tipos de la educación moderna el títere es un arma que ayuda eficazmente al buen conocimiento del niño en todas las edades, aspectos y condiciones (Bernardo, 1962: 13).

Aquest arrelament en l'interior de l'ésser humà és el que fa –segons Bernardo- que el titella tinga unes potencialitats educatives només besllumades pels educadors. A més a més una altra font de possibilitats educatives és el tractament multidisciplinar que demana el titella, en una escola que constantment rebutja el fet de considerar la realitat fragmentada en diverses “matèries d'estudi” i defensa –sobretot en els primers nivells educatius- un tractament integrador, globalitzador i multidisciplinar. L'autora cita a l'espanyol Saiz-Pardo (1956), quan afirma:

(...) los títeres necesitarán de la escultura para darles forma; de la pintura para el colorido variado y atrayente de sus decorados y sus muñecos; de la mecánica y la técnica, para la construcción de su retablo y el complicado aparato escénico; del arte, para moverlos y perfeccionarlos; de la literatura, para escribir sus obras; de la gramática, para su dicción, declamación

o expresión correcta; de la música, para deleitar; de la estética, para armonizar la forma del conjunto, y, en fin, de la poesía, del humor y, sobre todo, de la pedagogía y la psicología (Bernardo, 1962: 25).

Mané Bernardo aprofundeix en la defensa de les possibilitats del titella com a eina educativa, critica la situació pel que fa al treball escolar amb titelles a l'Argentina de mitjan segle XX i alerta sobre la necessitat dels docents de rebre formació per tal de poder complir les seues funcions educatives: l'autora incideix en la paciència i l'expert pedagògic lliure com a ingredients imprescindibles en l'educació amb titelles, juntament amb la valoració de les aportacions que naixen de la creativitat dels alumnes (Bernardo, 1962: 45). Així mateix, critica amb vehemència el treball dut a terme amb desconeixement del titella com a eina i de l'infant com a element central del procés educatiu: aquest desconeixement, que naix del desconeixement de la tècnica i del despreci de l'infant com a receptor i productor artístic, estaria en la base de la trista situació dels titelles a l'escola. La denúncia de la manca de formació per part dels docents serà una constant al llarg del temps i dels treballs dels diversos especialistes en la matèria. Finalment, Bernardo critica un plantejament del treball amb titelles que no va més enllà dels aspectes merament constructius de l'objecte teatral, i proposa una formació per als docents centrada en el sistema de representació i en els aspectes dramàtics (Bernardo, 1962: 39).

Hugo i Enrique Cerda (1972) s'interessen pels elements constructius sense deixar de banda en absolut els fonaments pedagògics del teatre de titelles. Aquests autors fan explícits els avantatges de l'ús dels titelles a l'escola:

- 1) Proporcionar una base concreta para el pensamiento conceptual y reducir al mínimo las respuestas verbales de los alumnos mediante una experiencia dramatizada.
- 2) Tiene efectivamente un alto grado de atracción e interés

- para los educandos.
- 3) Hace el aprendizaje más permanente y continuado.
 - 4) Sus formas no son tan rígidas y mecánicas como otros medios audiovisuales.
 - 5) Se adapta fácilmente a cualquier situación o problema.
 - 6) Puede servir, indiferentemente, como un medio para la enseñanza de situaciones reales o abstractas.
 - 7) No cae en fórmulas mecánicas como la TV y el cine.
 - 8) Puede reducir a esquemas simples las materias más complejas.
 - 9) El maestro tiene un control más directo de sus recursos y posibilidades.
 - 10) Es el medio audiovisual que se puede dominar con mayor facilidad y con menor costo económico (Cerde, 1972: 124).

En alguns casos, trobem autors que consideren que un ús excessiu o poc sistemàtic dels titelles resulta perjudicial. Així, Peter Slade (1983) considera que en algunes ocasions pot afavorir la no participació d'una part de la classe, o provocar que ens centrem només en els resultats (l'espectacle) i no tant en les possibilitats educatives del procés. De qualsevol manera, sembla que Slade no critica l'ús dels titelles en si mateix, sinó l'abús (Slade, 1983: 423).

En la mateixa línia trobem les reflexions de Carlos Angoloti (1990: 138), que alerta del perill que comporten determinats usos poc reflexius (i malauradament freqüents) del titella a l'escola, com ara l'ús de titelles que no hagen construït prèviament els alumnes o la selecció de textos no adequats. Angoloti inserta, amb una intuïció que després ha estat continuada per diversos autors, el tema del titella en el de l'educació creativa i relacionat amb la resta de les arts (sobretot plàstiques, però també escèniques). Entén l'educació artística des d'aquesta perspectiva com l'adquisició dels codis artístics que permeten a les persones desxifrar els productes artístics en les seues diverses formes. Pel que fa al tema concret dels titelles, l'autor defensa un ús coherent i complet d'aquesta eina, sense obviar-ne cap aspecte:

(...) la construcción de un títere es una parte dentro de un proceso cuyo objetivo no es el tener un títere, por bello que sea. Vamos a construir títeres. Sí, pero para qué. ¿Qué hacemos con el títere? El títere es un medio de contar historias. Es un lenguaje. Es por tanto algo vivo que no puede ser reducido a un objeto decorativo.

Desde aquí vemos que el trabajo con el títere no puede desligarse ni de un trabajo literario, ni de un trabajo corporal, ni de un trabajo rítmico.

Existen tres procesos íntimamente ligados: la creación de las historias, la creación plástica y la representación dramática. Ninguno de ellos debe desaparecer (Angoloti, 1990: 137).

Angoloti, en sintonia amb la concepció global del titella com a eina educativa, considera que aquesta eina no s'ha de fer servir amb una finalitat utilitària, sinó més aviat com a mitjà d'expressió, d'invenció, d'experimentació, de diversió, i com a forma privilegiada per a contar històries. Aquest autor atorga una importància fonamental a processos ben relacionats amb l'educació literària, com ara la creació dels textos, la caracterització dels personatges i els aspectes dramàtics de les representacions amb titelles (Angoloti, 1990: 138).

Antonio García del Toro (1995) critica l'ús que tradicionalment s'ha fet del teatre en l'aula (amb titelles, màscares o únicament amb actors), i planteja la necessitat de canvis substancials, ja que el teatre escolar tradicional presenta en la majoria dels casos una sèrie de desavantatges:

- promociona a quien tiene talento, deformando su sentido valorativo, y deja a un lado a los que no demuestran el mismo dominio del arte escénico;
- permite que quien se sienta automarginado intensifique su sentido de soledad, aislamiento y su sentido infravalorativo;
- al no tener sentido para los niños y las niñas, no logra espontaneidad por muy bien realizadas que estén las puestas en escena;

- origina el teatro sólo en ciertos momentos, sólo al servicio de fechas determinadas y ante un público ajeno al quehacer formativo (García del Toro, 1995: 9).

L'autor incideix en la formació de l'esperit crític per part de l'alumnat com una part importantíssima de la seua formació com a espectadors: a partir de la utilització correcta dels titelles a l'escola l'alumnat adquiriran el sentit crític amb les actuacions pròpies i alienes, i tot això repercutirà en la formació com a espectadors (García del Toro, 1995: 10).

Rosita Escalada (1999: 33-34) incideix en el fet que hi ha dos aspectes fonamentals que el treball amb titelles contribueix a desenvolupar: la sensibilitat i les facultats creatives. Així, els titelles permeten que l'alumnat d'educació infantil i educació primària:

- gaudezca amb el descobriment del món que l'envolta;
- reforce la confiança en sí mateix i en les pròpies possibilitats;
- exterioritze el seu jo, sense inhibicions;
- descobreisca les seues necessitats i es desenvolupe de manera independent;
- prenga consciència de les pròpies habilitats inventives.

Quant als objectius educatius, Escalada en destaca els següents:

- adquisició de determinades habilitats plàstiques;
- coneixement i domini de tècniques d'expressió;
- utilització de material de reciclatge;
- exploració de noves combinacions plàstiques (dibuix-pintura-modelatge, etc.):
- acceptació de crítiques al treball personal i opinió sobre el treball

dels altres;

- valoració de la pròpia capacitat;
- introducció al món de la literatura infantil;
- experimentació dramàtica.

Daniel Tillería (2003) resumeix les potencialitats dels titelles a l'escola amb una enumeració bàsica d'aquestes potencialitats:

El títere nos ayudará a mejorar y enriquecer el lenguaje oral y expresivo del niño, a buscar soluciones creativas, a motivar una clase cuando vemos que decae el interés o simplemente a construir el aprendizaje cotidiano desde una visión menos formal (Tillería, 2003: 29).

Per la seua banda, García del Toro, des de la perspectiva – fonamentada en Piaget- que només coneixem un objecte quan el manipulem, planteja una sèrie d'objectius relacionats amb la creativitat que podem assolir mitjançant la dramatització:

Las dramatizaciones y el juego de máscaras tendrán como objetivo primordial desarrollar el poder creativo del alumnado. Al dar alas a su imaginación y creatividad lograremos:

- una mayor evolución individual por medio de su proyección imaginativa;
- la comprensión de su mundo afectivo y volitivo;
- la expansión de su esfera intelectual;
- una mejor utilización del lenguaje oral y mímico;
- el conocimiento del esquema de su cuerpo;
- la aceptación de sus límites y la ampliación de éstos;
- una mejor valoración y aceptación del trabajo en grupo;
- un mayor acercamiento a su acervo y herencia cultural;
- la proyección en el ámbito escolar de una expresividad que facilitará el aprendizaje de cualquier materia;
- al desarrollar el espíritu crítico, su capacitación como espectador (García del Toro, 2005: 10-11).

Bernier i O'Hare (2005) dediquen un extens volum a tractar el vessant educatiu i terapèutic dels titelles. Pel que fa a al primer aspecte, O'Hare el posa en relació a la teoria de les intel·ligències múltiples (Ginter,

2005) de Howard Gardner²⁴ i amb els elements de la taxonomia d'objectius de l'educació de Benjamin Bloom²⁵:

A well-planned taps into all of the multiple intelligences, the many ways people learn, and puppet play exemplifies the levels of literacy as described in Bloom's Taxonomy (1956). Recreating characters and stories with puppets helps children to absorb and remember what they have learned and internalize information so that they can retell the stories from the mind and the heart. Puppets make an emotional as well as cognitive connection to ideas, information, stories, characters, literature, and historical and life situations. It is one of our goals to illustrate that the time spent on a well developed puppetry program is indeed time well spent (O'Hare, 2005a: 2).

O'Hare (2005: 3) introdueix la idea d'incorporar les TIC en el treball amb titelles, sobretot amb la finalitat de trobar materials, entrar en comunicació i efectuar intercanvis entre diverses tradicions, aspectes –com veurem- molt aprofitables des d'una perspectiva educacional fonamentada en la interculturalitat i la valoració positiva de la diversitat. Igualment, l'autora apunta les possibilitats del tractament i resolució de conflictes amb els titelles, i finalment intenta desvincular-los de la relació exclusiva amb els nivells educatius inicials, potser un dels tòpics encara més arrelats avui dia (tant el tòpic que veu els titelles *només* aptes per als més menuts, com també el que considera que *tots* els titelles són aptes per a ells):

Puppets can stimulate learning by involving the multiple intelligences and promote active learns in literacy, social studies, and history programs. Puppets have a magic and a power when we think of puppets as metaphors, and through the symbolic nature of puppets children can begin to grapple with sensitive issues such as bullying and conflict resolution. Not all puppets are for little children; middle school and high school students can find ways to communicate through an inanimate object, and some of the tedium of education can be eased through an artistic and expressive use of puppets

²⁴ Gardner, H. (1993) *Frames on Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Cambridge: Basic Books.

²⁵ Bloom, B. (ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Boston: Addison Wesley.

D'aquesta qüestió, relacionada directament amb la de les produccions d'obres per a titelles infantils i de titelles per a adults, ja se n'havia ocupat 43 anys abans Mané Bernardo:

Hasta los 10 años, los niños conservan por el títere todo su interés, y en las niñas, este interés se prolonga hasta los 12 años. Luego entran en el período en que la diversión de este tipo les hace perder categoría de grandes, en la que ellos ya se han ubicado.

El adolescente es reacio al títere, porque no lo conoce o no le han enseñado a quererlo. Desde luego, el repertorio será el adecuado a los problemas y gustos de esta edad; por eso se hace necesario el empleo del teatro de muñecos en la escuela secundaria para que se acostumbren a ellos (Bernardo, 1962: 38).

Ackerman (2005) resalta l'aspecte oral del titella, la importància de la paraula, i sobretot la capacitat de desenvolupament de la imaginació, ja que la metàfora en forma part de l'essència:

The word, imagination, is usually defined as a power of the mind to form a mental image or concept of something that is not real or present. In Hebrew, the word, imagination, is *dimyon*, which means to be similar to. If the two definitions are combined, in terms of puppet creation, the question then arises as to the origin of an "imaginary" puppet character. The answer, then, lies in the basic nature of the puppet as a metaphor. Puppets become visual metaphors for ideas, characters, or emotions that may not have been consciously thought of as connected by the puppeteer until the puppet is made (Ackerman, 2005: 6-7)

Igualment, aquesta autora fa notar l'interés de la interacció, propiciada per l'ús dels titelles, en qualsevol camp educatiu: tant en el cas de titelles com en el dels objectes no específics, la interacció entre el titellaire, el titella i el públic és un element fonamental d'aquesta disciplina dramàtica amb grans possibilitats educatives que només de manera incipient s'estan tenint en compte en l'educació. Efectivament, el titellaire i

l'objecte proporcionen una sèrie d'estímuls als quals respon la imaginació de l'espectador: titellaire i titella actuen de manera recíproca, i també el titella i el titellaire es relacionen de la mateixa manera amb el públic; aquesta recepció d'estímuls per part de l'espectador i la conseqüent resposta –que influeixen al seu torn en el titella i el titellaire- constitueix el nucli de l'acció dramàtica (Ackerman, 2005: 8).

Aquest potencial interactiu fa que els titelles siguin susceptibles de ser utilitzats en qualsevol nivell de l'educació, fins i tot en els inicials. Aquesta és la idea de Suzanne Down (2005: 17), que justifica l'ús dels titelles a l'escola a partir de la universalitat del teatre de titelles, que connecta l'alumnat amb la història de la humanitat. Pel que fa als avantatges de l'ús en l'educació infantil, l'autora conclou:

Puppetry, for the first few years of life, embraces a simplicity so the child's own imagination can be fully engaged. This imagination is the building blocks to later creative thinking. We are doing more than bringing joy to the children with our puppetry. We are welcoming them to their world through stories that ring true for their profound steps of development (Down, 2005: 20).

També en els nivells inicials, en aquest cas relacionats amb el final de l'educació infantil i l'inici de la primària, Sharon Peck (2005: 73-81) aporta les seues reflexions i la seua pràctica escolar al voltant del titella com a eina per a l'aprenentatge de la lectura:

Puppetry is a powerful medium with the ability to communicate with all ages, cultures and levels of language. It can be done easily with little expense or great, it can be elaborate and rehearsed or simple and improvised. It is also a lot of fun (Peck: 2005: 74)

Per a respondre a la pregunta “per què els titelles?” aquesta autora

parteix de l'enumeració d'objectius per al teatre de titelles escolars feta pel districte educatiu de la ciutat de Nova York l'any 1947:

- Descobrir i desenvolupar les pròpies aptituds i talents.
- Expressar-se i usar un vocabulari efectiu, practicar determinades estructures.
- Desenvolupar les habilitats manipulatives.
- Incrementar en el coneixement pràctic de les arts (Belles Arts, Arts Manuals, Arts Industrials...).
- Incrementar les habilitats en tècniques d'estudi i treball.
- Experimentar el sentiment de satisfacció i èxit que acompanya la representació.
- Desenvolupar la seguretat individual per l'alliberament de tensions internes a través de la dramatització d'experiències relacionades amb problemes personals, familiars o escolars.
- Compartir informacions rellevants i habilitats especials.
- Desenvolupar l'autocontrol i la consideració cap als altres amb la recerca d'objectius comuns.
- Participar en experiències motivadores en diverses àrees del currículum.
- Comprendre i practicar l'aprenentatge significatiu i la participació.

Peck, seixanta anys després d'aquella enumeració, completa els objectius que ha d'assolir el teatre de titelles a l'escola. Així, a banda dels objectius esmentats més amunt, l'ús dels titelles ajuda l'alumnat a:

- Comprovar la fluïdesa lectora a través de la relectura de guions

de titelles.

- Comprovar disponibilitat de vocabulari, tant activa com passiva.
- Comprovar la comprensió lectora.
- Comprovar la comprensió auditiva.
- Incrementar el nombre de paraules que els estudiants poden reconèixer de manera instantània (*sight words*).
- Desenvolupar estratègies per a descodificar noves paraules basant-se en el context, el significat i els coneixements fònics i lèxics.
- Incrementar el contacte de l'estudiant amb el text.
- Motivar per a la lectura i l'escriptura de textos de ficció.
- Proporcionar oportunitats per a l'escriptura rellevants i significatives.
- Proporcionar als estudiants oportunitats de explorar punts de vista i caracteritzacions.
- Desenvolupar la comprensió i la imaginació detallades per a practicar l'escriptura i la lectura extensives.
- Promoure l'aprenentatge lingüístic per a aprenents d'anglès.

La conclusió d'aquesta autora sobre el potencial educatiu del teatre de titelles no pot ser més encoratjadora:

Puppets are easy to use, inexpensive to make, and using them with literacy instruction can meet the above curricular goals. Puppets are effective for reaching audiences of all ages. Using puppets has many purposes, which directly link to curricular and instructional goals. Puppets are already used in a wide variety of settings beyond entertainment. Puppetry use can develop key literacy skills, enhance literature engagement, and make learning experiences more meaningful (Peck, 2005: 75).

Aquesta visió àmplia de les virtualitats del titella en l'àmbit escolar es

beslluma també en les investigacions de Lesley Smith (2005), en relació amb els titelles i l'adquisició i pràctica de les habilitats socials a l'aula:

Children readily identify with the teaching puppets that have taught them complex social competence skills. Their minds are open and receptive during the "teaching moment." It allows the teacher to take advantage of the relationships that the students have created with the teaching puppets. The teacher can immediately remind students of the skills sets they developed by bringing out the puppet or revisiting any of the puppetry games. Most importantly, they have learned from an ancient art form that has taught them skills for a lifetime. And all the while they were being taught there was laughter in their hearts and a smile on their face! (Smith, 2005: 85)

Mary S. Mazzacane aporta un interessant punt de vista sobre les relacions possibles entre l'aprenentatge a través dels titelles i l'àrea de música, un vessant probablement encara poc treballat i que ofereix moltes possibilitats didàctiques: per a Mazzacane l'ensenyament de la música amb titelles és una manera d'estimular la imaginació i la creativitat de l'estudiant amb una reducció al mínim de la resistència a l'estudi; l'aplec dels titelles i la música aporta confiança a l'alumne i li permet relacionar-se de manera més efectiva amb el professorat i amb els companys; així mateix, ajuda a desenvolupar hàbits d'escolta, anima a la cooperació, motiva l'interès i la participació, augmenta la seguretat i genera entusiasme en l'aprenentatge de les habilitats musicals; finalment, l'art dels titelles ajuda a reforçar les habilitats musicals bàsiques ja que facilita la llibertat de pensar creativament i sense inhibicions (Mazzacane, 2005: 60).

Judith O'Hare (2005b) aprofundeix en la reflexió sobre allò essencial del teatre de titelles a l'escola, i actualitza de nou la disjuntiva entre teatre i dramatització en preguntar-se si les activitats a l'aula amb titelles són sobretot procés o producte. En aquest sentit, O'Hare aporta també una sèrie d'objectius susceptibles de ser treballats amb els titelles (2005b: 66). Així, els titelles ofereixen a l'alumnat oportunitats de:

- desenvolupar l'expressió creativa
- estimular i expandir la imaginació
- desenvolupar l'expressió oral espontània
- perfeccionar la parla, l'enunciació i la projecció de la veu
- practicar les destreses de la llengua escrita, i augmentar la fluïdesa en la lectura oral
- incrementar la valoració de la literatura
- desenvolupar la coordinació i el sentit del temps
- millorar el sentiment d'autovaloració en els infants
- incrementar l'autoconfiança i la satisfacció personal
- alliberarse de pors, agressivitat i frustracions de maneres acceptables
- desenvolupar habilitats d'interacció social

Per tal d'integrar la creació i la manipulació dels titelles en el procés educatiu de manera útil, l'autora afegeix aquests objectius generals:

- incrementar les habilitats per a la solució de problemes
- perfeccionar les habilitats motores de tipus fi
- aguditzar les destreses lectores
- arribar a consensos, donar i rebre idees
- observar el món a través dels sentits, recordar el que s'ha observat, processar el que s'ha observat i recordat, i recrear-ho amb els titelles
- avaluar
- polir, millorar el que s'ha fet.

En definitiva, els titelles poden aportar una sèrie d'elements positius a l'ensenyament/aprenentatge de convencions, i sobretot poden ajudar l'alumnat a aprendre (no sols en el context escolar, sinó en la vida) i a expressar. Els titelles constitueixen una forma creativa i expressiva de l'art que es fa accessible als infants i que pot reforçar el procés educatiu a l'aula: amb aquest recurs ensenyem a estar oberts a l'entorn, a viure més intensament i a expressar amb les paraules i les accions. En l'assoliment d'aquests objectius educatius és de vital importància el procés, tot i que en tractar-se d'activitats artístiques el producte final en forma d'espectacle s'haja de tindre en compte; tanmateix, si focalitzem tot l'interés en el producte final, serà difícil que l'alumnat interioritze el procés i el camí que comporta:

If we only focus on the product, they may not learn and internalize the steps it took to get there. When we give children the tools to create a puppet or a puppet play, they can continue to explore the creative and artistic possibilities of puppetry as they grow. Maybe one or two will even choose to become puppeteers, but more important, we hope all will become literate inquiring educated adults (O'Hare, 2005b: 67).

D'altra banda, els argentins Carlos Szulkin i Bibiana Amado (2006) fan un repàs dels diversos usos del titella a l'escola i extrauen algunes conclusions ben interessants, relacionades estretament amb la reflexió de Joan Baixas esmentada en el punt 1.1.4 (Baixas, 1999: 39-41) en parlar dels titelles i del món infantil:

En todas estas circunstancias el teatro de títeres ha sufrido el peor de sus embates: la banalización y la pedagogización de su uso. Esto es, se ha empleado al títere como pretexto para impartir un "tema", sin reconocer alguno de los principios artísticos y socioculturales del arte de los títeres.

Els autors consideren ben complexa la discussió sobre la relació titelles-escola; tanmateix, es mostren ben convençuts de les possibilitats

educatives i socials d'aquest tipus de teatre: entre els qui mantenen que la institució escolar no és el lloc per als titelles i els qui en fan un ús abusiu en termes educatius, Szulkin i Amado entenen que el problema no està en els titelles com a tals ni en l'escola com a institució educativa sinó en la concepció pedagògica que fonamenta la inclusió del teatre de titelles en la pràctica escolar, que els autors consideren una eina socioeducativa. Tot seguint aquests especialistes, trobem tres aspectes bàsics que justifiquen la presència del titella a l'escola:

- **El teatro de títeres dinamiza y potencia los procesos de aprendizaje debido a su carácter instituyente:** este aspecto sobresale a lo largo de la historia de este arte, que ha estado signada en gran medida por un carácter crítico y cuestionador del orden social.
- **Desde un plano psico-social, el teatro de títeres representa un eficaz mediador que ayuda a promover distintos procesos:** el títere da la palabra, contribuye a la producción simbólica del niño y le permite reconocer y reconocerse formando parte de una trama socio-vincular. En el plano concreto de la producción de conocimientos, ayuda a articular los saberes de la escuela y los del hogar.
- **Desde la perspectiva grupal e individual, el funcionamiento del taller de teatro de títeres favorece una experiencia lúdica de gran intensidad para el niño:** a través de este juego, el niño puede iniciar la elaboración psíquica y social de sus necesidades y de la realidad que lo rodea (Szulkin i Amado, 2006: 26-27).

Miguel Ángel Zabalza (2008) planteja els avantatges de l'ús dels titelles en l'educació infantil a partir de la dramatització, articulada en tres fases: *creació de la història* com a tècnica que enriqueix el món experiencial de l'infant, *elaboració dramàtica* com a moment de guionització del text, de configuració de l'escenari, identificació de personatges i distribució de tasques; finalment arribem a la fase de *representació*, que té com a objectiu principal que l'alumnat passe de ser oient a constituir-se en actors i actrius (Zabalza, 2008: 199-200).

Zabalza entén el treball amb titelles com una de les possibilitats d'actualitzar i concretar la dramatització a l'aula. Es tractaria d'una activitat on s'implica tota la persona: emocions, destresses motrius, llenguatge, expressivitat, sensibilitat, coneixements, etc. A més a més, podem graduar la implicació de l'alumnat en el procés, des de la simple representació a la construcció de la història, de l'escenografia i dels mateixos titelles, i també des de la simple narració de fets o de situacions al plantejament teatral, respecte del qual es pretén que els xiquets i xiquetes elaboren judicis i valoracions crítiques. Per a aquest autor, les aportacions formatives del treball amb titelles són les següents (Zabalza, 2008: 200):

- estableix un *context multidimensional* per a l'activitat de l'infant, el qual ha de pensar, parlar, recrear emocions, construir objectes, manipular-los, estructurar seqüències, etc.; hi ha un gran nombre d'aprenentatges implicats en aquesta activitat;
- estableix un *context cooperatiu* que fa que l'aportació i el producte individual no tinga sentit si no és en relació amb les dels altres;
- estableix un *context ambigu de presència-absència* que facilita la lliure aparició de continguts difícils d'expressar en públic; el recitador, qui parla mitjançant els ninots està amagat, parla a través de ninots: això li proporciona una mena d'impunitat per a poder dir el que vol;
- segons el professorat que treballa en integració, aquest tipus d'activitats, pel ventall tan ampli d'accions i modes de implicació en les tasques que ofereix, és un marc magnífic per a integrar-hi infants amb deficiències físiques o psíquiques: sempre hi ha tasques que poden realitzar, i si la trama no és molt complexa, poden penetrar-hi, seguir-ne el ritme i implicar-se en el

desenvolupament;

- estableix un context obert entre actors i espectadors, entre infants i adults; els titelles fan preguntes, demanen participació, responen a les demandes que se'ls fan, etc., en definitiva, es crea un intercanvi de demandes i expectatives que poden facilitar el tractament de temes diversos que ens permeten conèixer la dinàmica personal i social de l'alumnat.

Renoult i Vialaret (2000) destaquen la idea que fer teatre en classe motiva l'alumnat en les diverses matèries, i promou un procés de perfeccionament progressiu; així mateix, tots els aspectes beneficiosos d'aquesta pràctica poden ser utilitzats en diversos àmbits, ja que l'activitat teatral permet a l'infant:

- Hablar, mejorar su lenguaje. El tema de la obra de teatro es una ayuda para el enriquecimiento del vocabulario. Se discuten, se explican, se preparan las sesiones de dramatización estableciendo los temas de las improvisaciones. Se critica, se corrige...;
- Ejercitarse en la expresión escrita: se lee la historia, se escriben y se leen los diálogos, los grandes carteles de recapitulación en los cuales se han apuntado todas las precisiones sobre el desarrollo de la obra, la distribución de los papeles, la puesta en escena;
- Situar geográfica e históricamente –es decir en el tiempo y en el espacio- el tema tratado. Es preciso estudiar con atención el marco de la narración, la naturaleza de los lugares (interiores, bosque, puerto...). A continuación hay que esbozar los personajes tras una buena observación de los mismos, ya se trate de personajes reales o imaginarios²⁶...;
- Poner en práctica ciertos medios de expresión artística (el canto, la danza, la poesía, el dibujo, la pintura);

²⁶ Tal com veurem en parlar de les propostes d'aula, la caracterització del titella (és a dir, el fet d'atorgar-li una personalitat determinada, uns moviments, una veu...) és un element imprescindible en el procés creador del teatre amb titelles, i una activitat amb moltes possibilitats didàctiques.

- Familiarizarse con otros medios de expresión (expresión corporal, mímica...);
- Incluir la educación física. Los ejercicios psicomotores y la relajación pueden adquirir entonces una significación distinta si se los pone al servicio de la creación teatral. (Renoult i Vialaret, 2000: 27-28).

Deixem per al final d'aquest apartat dos aspectes importants que han estat abordats pels autors americans Silver i Ford, respectivament. Es tracta de l'avaluació de les activitats amb titelles i de la formació del professorat.

David Silver (2005) recorda la necessitat de l'avaluació final per tal que una activitat educativa siga realment efectiva. Tot i que, en tractar-se d'activitats artístiques en les quals sovint resulta difícil mesurar fins a quin punt s'han assolit els objectius (sobretot aquells referits a aspectes com ara la competència literària), l'autor aporta una sèrie de pràctiques i de tècniques orientades a efectuar una avaluació rigorosa que pugui detectar les errades en el plantejament o el desenvolupament de l'activitat amb titelles, i posar els remeis que pertoquen per a pròximes sessions. Silver parteix del concepte d'*impacte* (impact):

In simplest terms, impact is the result of a project's final goal. In the context of puppet theater evaluation, *impact* may be understood as demonstrable "significant or sustainable new skills and information necessary for audiences to make their own choices" (Silver, 2005: 183).

Per a l'autor, l'impacte d'una activitat ha de ser demostrable, i aporta una interessant proposta avaluativa, amb una sèrie d'indicadors que poden resultar ben útils a l'hora d'avaluar tasques d'aquest tipus: així, malgrat els obstacles metodològics inherents a la medició de l'impacte de l'art dels titelles en projectes educatius, el desenvolupament d'una planificació per a la supervisió i l'avaluació (*monitoring and evaluation*, o M&E) proporciona

grans avantatges als projectes; aquesta planificació inclou diverses tècniques per a mesurar la resposta en el públic, l'impacte en la població, l'assoliment d'objectius, el progrés, les forces, les febleses i l'eficàcia (Silver, 2005: 188).

Pel que es refereix a la formació dels docents, Hobe Ford (2005) aporta l'experiència del Kennedy Center, una institució dels Estats Units que ofereix formació contínua al professorat, amb un tarannà centrat en les arts i des de la perspectiva de les intel·ligències múltiples de Gardner. Ford considera de vital importància que els artistes i els docents troben fòrums on compartir inquietuds i intercanviar formació i informació. Aquesta relació, juntament amb la centralitat del treball artístic, són les característiques fonamentals del Kennedy Center:

The Kennedy Center has focused its education department's mission on utilizing the arts in other areas of the curriculum. While it is understood that there is implicit value in the art form itself, they are striving to demonstrate the arts as a teaching and learning tool. The ideas of Howard Gardner's multiple intelligences are at the heart of this emphasis.

Si el mèrit principal de Howard Gardner va ser mostrar que tots tenim diferents maneres bàsiques d'aprendre, també ho és que, per tal d'integrar plenament aquests postulats en el camp educatiu calen reformes en profunditat. En efecte, cal no oblidar que hi ha diversos estils d'aprenentatge:

Some of us learn in the traditional methods of verbal-lingual communication that has been the hallmark of our educational system up to recent years. But there are other types of learners whose learning styles are not engaged (Ford, 2005: 22).

A partir d'aquestes idees, Ford planteja un procés de formació per als docents centrat en les arts com a finalitat en sí i en la idea de Gardner

que l'aprenentatge tradicional deixa fora de l'escola a un bon nombre d'estudiants que aprenen de manera diferent. Ford considera que l'ús dels titelles és perfectament compatible amb la teoria de Gardner i aplicable per tal de propiciar un altre tipus d'ensenyament-aprenentatge, més obert i que tinga en compte tot el potencial de tot l'alumnat.

La titellaire i docent basca Enkarni Genua (2009) entén que hi ha quatre àmbits possibles d'aplec entre els titelles i els infants: el teatre, l'escola, la família i el temps lliure. Aquesta autora considera que el treball amb titelles suposa una font inesgotable d'alegria per als infants, i, d'altra banda, és un element que incideix positivament en l'educació integral de l'alumnat, ja que desenvolupa elements tan importants com ara la imaginació, la creativitat, la capacitat d'expressió i la sensibilitat, a més d'ajudar l'infant a adquirir i a experimentar les vivències pròpies i alienes i de ser un potencial transmissor de valors. D'altra banda, el teatre de titelles ajuda a l'afiançament de la personalitat i potencia el treball en equip (Genua, 2009: 25-43).

L'autora estableix quatre possibles usos del titella a l'escola; es tracta d'una apreciació ben interessant per al treball escolar amb els titelles, davant la indefinició de la majoria d'autors pel que fa als usos concrets dins de l'aula, que es reflecteix en una pràctica escolar que en general no sap ben bé què fer amb els titelles a classe, i que, en conseqüència, en fa un ús limitat i que desaprofita una gran quantitat de possibilitats que aquesta eina ofereix. Per a aquesta especialista, els possibles usos al llarg de l'educació infantil i de l'educació primària són (Genua, 2009: 57-58):

- El titella en les mans del docent com a mitjà d'expressió
- El titella en les mans del docent com a protagonista de contes

- El titella en les mans dels infants com a mitjà d'expressió
- El titella en les mans dels infants com a protagonista de contes

Un altre aspecte, que Genua vincula al primer dels usos, és el desenvolupament de la creativitat: el titella s'insereix en un projecte integral d'educació a partir de la creativitat de l'alumnat, del seu treball de recerca i de l'acompanyament i la motivació per part del professorat, que sovint ha de renunciar a esquemes antics sobre el fet docent:

Tenemos que ser conscientes que somos acompañantes en un camino que en definitiva tiene que realizar la propia persona, conscientes de que los niños tienen que encontrar en nosotros a alguien que les ayude a resolver sus dudas, pero que sobre todo les anime y les impulse a seguir adelante (Genua, 2009: 102).

Enkarni Genua aporta la pròpia experiència durant diverses dècades en col·legis del País Basc i d'altres indrets, i també els anys d'estudi reflexiu i d'actuació com a titellaire professional; tota aquesta experiència la plasma en el següent quadre de les possibilitats del titella a l'escola, amb un esquema subdividit en quatre grans blocs: adquisició de coneixements, desenvolupament de capacitats, adquisició de valors i desenvolupament de procediments. En la part de la dreta del quadre s'especifiquen quins són els coneixements, les capacitats, els valors i els procediments susceptibles de desenvolupament a través de l'ús dels titelles a l'aula; així, Genua presenta de manera gràfica les possibilitats de l'ús dels titelles en el context de l'aula, a partir dels coneixements que s'han d'adquirir (que es determinen en cada activitat), de les capacitats que s'han de desenvolupar (d'expressió, creativitat, imaginació, escolta i opinió i crítica), dels valors que volem que l'alumnat adquireixi (sensibilitat, llibertat d'expressió, alegria, amor a la bellesa, autoconfiança, treball en equip, acceptació de la crítica i acceptació de les normes de treball) i, finalment, dels procediments que es

desenvolupen a través dels diversos tipus d'activitat que es poden realitzar:

Mitjançant l'ús dels titelles a l'escola els xiquets i les xiquetes	
Adquireixen coneixements	Es determinen en cada activitat
Desenvolupen capacitats	<ul style="list-style-type: none"> • D'expressió: <ul style="list-style-type: none"> - oral - escrita - corporal - plàstica • Creativitat • Imaginació • D'escolta • D'opinió i crítica
Adquireixen valors	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilitat • Llibertat d'expressió • Alegria • Amor a la bellesa • Autoconfiança • Treball en equip • Acceptació de la crítica • Normes de treball
Desenvolupen procediments	<p>Tots els necessaris per a la construcció dels titelles: dissenyar, pintar, tallar, modelar, cosir, etc.</p> <p>Tots els necessaris per a la realització del muntatge: escriure el guió, vocalitzar, preparar, elegir música, etc.</p>

Genua (2009)

Pel que fa als tipus de titella que fan servir els educadors, en l'apartat 1.1. hem trobat sobretot relacions tipològiques centrades en la facilitat de construcció i manipulació, en la perspectiva del titella com a objecte artístic total on participen de manera integrada les arts plàstiques, la literatura i l'expressió corporal, entre d'altres. Tot i que entre els objectius d'aquest treball no està el tractament dels aspectes constructius del titella com a objecte plàstic –qüestió que ben bé podria ser objecte d'una tesi doctoral de didàctica de l'expressió artística- podem concloure que hi ha alguns tipus de titella més susceptibles que altres de ser utilitzats a l'aula, i a

aquesta tipologització escolar afegirem el titella de peanya tradicional per tractar-se d'un tipus arrelat en la tradició valenciana. Aquests tipus, en alguns dels quals fonamentarem la proposta didàctica que abordarem en el capítol 6, són bàsicament els següents:

- **Titelles de dit** (hi inclourem les dues modalitats que hem anomenat més amunt: el que alguns autors anomenen pròpiament *titelles de dit* (amb posició cap avall dels dits índex i mig) i els *titelles de didal* (o *digitals*, segons autors). Aquest tipus pertany al que Maryse Badiou anomena “marionetas de carne y hueso” (Badiou, 2009: 145-149), relacionades directament amb les ombres.
- **Titelles de guant**, sens dubte una de les formes clàssiques del teatre de titelles, amb una gran expressivitat, que tenen en comú el fet que la mà humana sosté el cap del ninot (Badiou, 2009: 210). De les possibilitats artístiques i simbòliques d'aquest tipus –de les quals podem extraure un bon nombre de possibilitats educatives- se n'ha ocupat profusament Maryse Badiou:

La independencia de la marioneta de guante, la simplificación de este objeto animado, llega hasta la abstracción de su personaje para llevar al espectador a captar el concepto, conlleva un fenómeno de distanciamiento que hace de esta marioneta un poderoso agente de aprehensión y de toma de conciencia del mundo (Badiou, 2009: 154).

La posició dels dits varia lleugerament segons les diverses tradicions, des del titella català (amb tres dits col·locats dins del tors del ninot) fins a altres en què introduïm només dos o fins i tot un dit en el cap del titella. És el sistema de manipulació de les

grans tradicions populars europees. Curci aporta algunes variacions, com ara allargar els braços del titella fent servir tubs de cartró, o bé sostenir el cap amb els dos dits polzes units, i fer servir la resta de dits d'ambdues mans de braç dret i esquerre respectivament (Curci, 2007: 36-37).

- **Ombres** (opaques i translúcides), aptes per a diversos nivells educatius ja que admeten major o menor complexitat. Rafael Curci les defineix com figures planes, rígides o articulades, que es projecten sobre una pantalla de paper o tela translúcida, mitjançant un focus de llum que es col·loca darrere. Les figures es posen i es mouen sobre la superfície a través de tiges perquè l'espectador –ubicat normalment a l'altre costat de la pantalla– veja les figures que es projecten amb les dimensions reals i amb nitidesa. Els titelles confeccionats amb cartró o amb materials opacs es projecten en negre, mentre que les ombres en color s'obtenen fent servir materials com ara el PVC, acetats i acrílics pintats amb esmalts vitris. Com a regla general, els personatges es presenten de perfil, ja que les siluetes –sobretot les del rostre– són més expressives de perfil que en posició frontal, i així es permet l'enfrontament i la comunicació dels protagonistes en escena (Curci, 2007: 36).
- **Titelles plans** (semblants a les ombres opaques, però construïts i decorats per fer-los servir directament a la vista com a titelles). Tal com explica Curci (2007: 36) es tracta de figures retallades en un material rígid i muntades sobre una vareta o tija amb la qual es manipula.

- **Titelles de barra.** Amb els mateixos principis que la marioneta, es manipulen des de dalt amb una barra que travessa el cap i s'enllaça amb el tors. Els braços i les cames es mouen per oscil·lació (igual que en els titelles de peanya); en alguns titelles de barra populars trobem una segona barra per moure la mà dreta, mentre que la esquerra s'aciona mitjançant un fil (Curci, 2007: 39).
- **Titelles de tiges,** anomenats per alguns autors *javanesos*, en ser originaris de l'illa de Java. El cap està articulats amb els muscles i es manipula per darrere, mentre que cada extremitat superior – composta de braç, avantbraç i mà, articulats en el muscle, el colze i la monyica- té una tija a l'extrem.
- **Marotes.** Són en realitat versions simplificades del titella de tiges, amb un únic pal sota el cap. Tal com afirma Rafael Curci (2007: 28), l'avantpassat de la marota el trobem a l'Edat Mitjana amb els cetres o insignies dels bufons.
- **Titelles de peanya** (tipus tradicional que trobem al País Valencià, per exemple, en el *Betlem de Tirisiti*), i que presenta una sèrie d'avantatges que el fan ben apte per a l'ús a l'escola.
- **Muppets.** Són potser els titelles més coneguts avui dia, sobretot gràcies a la televisió i als productes de Jim Henson, el seu inventor. La característica més evident n'és la posició de les mans en forma de pinça a l'interior del cap, que permet el moviment de la boca del titella. La manipulació dels braços es realitza amb tiges adosades a les mans, o bé per la interposició

de la mà del titellaire que simula ser la mà del ninot (Curci, 2007: 38).

Aquestes tècniques bàsiques admeten una multitud de possibilitats de modificació i d'innovació en formes, textures, materials, etc. Per raons òbvies deixem fora titelles més complexos com ara els de fils o el bunraku (tot i que no s'exclou l'explicació del funcionament d'aquests a classe, i fins i tot l'assistència a espectacles amb aquestes tècniques per tal que l'alumnat se'n familiaritze). En nivells com ara la ESO o el batxillerat la presència de tècniques més complexes s'hauria d'anar augmentant, ja que el repte de la construcció i manipulació (i l'eventual representació per a la resta del centre escolar) pot suposar una motivació afegida per a l'alumnat. Així mateix deixarem de banda altres formes relacionades i susceptibles d'ús en la dramatització i el teatre a l'escola –com ara les màscares o els nans- per centrar-nos estrictament en els titelles i les ombres.

En resum, podem posar de relleu la importància que els diversos especialistes atorguen a l'ús dels titelles en l'educació. Tot i això trobem grans diferències en la concepció del titella mateix en tant que objecte, i també en les aplicacions concretes i en els objectius educatius que podem assolir amb aquesta eina. Tanmateix, hem de destacar-ne els usos relacionats amb el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i amb l'educació literària (objecte principal d'aquest treball), i també els vinculats a les necessitats educatives especials (NEE), tant en casos de persones amb discapacitats diverses com en situacions d'incorporació tardana a l'escola, problemes d'aprenentatge, immigració, etc.

1.2.1.1. Titelles i habilitats lingüístiques. L'escola ha trobat en el titella un element pedagògic sens dubte ben interessant. Així ho mostra la gran quantitat de publicacions relacionades, com ara les iniciatives de Dolors Todolí, potser una de les professionals de l'ensenyament que més ha explorat al País Valencià les possibilitats de la marioneta, en aquest cas des de la didàctica de les habilitats lingüístiques orals i centrada sobretot en l'educació infantil (Todolí, 2002: 9-21). Tanmateix, tal com apuntaven en el seu moment Ricart i Rial (1985: 11), tot i que sovint es parla de la importància dels titelles a l'escola, hi ha una mancança de materials en consonància amb aquest interès i que oferisquen possibles aplicacions pràctiques, la qual cosa suposa un bon nombre de problemes tècnics a l'hora de posar en pràctica alguna activitat amb titelles. Aquest és un pensament general en la comunitat docent, tal i com es pot veure en els resultats de l'enquesta sobre l'ús dels titelles a classe que analitzarem més endavant.

Mariano Dolci, al pròleg del manual de Ricart i Rial, fa veure com en els anys vuitanta les publicacions sobre aplicacions didàctiques del titella és un fenomen incipient i a més relacionat amb el canvi de plantejaments de la institució escolar que comportaria uns anys després la LOGSE:

En cap de les "històries de teatre de marionetes" escrites en els últims cent anys, algunes molt voluminoses, no es fa cap al·lusió al seu ús escolar, excepte en les més recents. Ens podríem demanar, però, si aquestes consideracions tenen algun sentit en la vigília de la introducció de les computadores en l'educació.

De l'absència dels titelles dels currículums escolars, l'autor dedueix que el model escolar que hi ha darrere no és el d'una escola que afavoreix l'expressió, la comunicació, la socialització o la solidaritat, sinó que potser perviuen –sota alguns canvis més o menys en la superfície- plantejaments escolars que ja hauríem d'haver superat:

Malgrat la simplicitat dels instruments teatrals, les seves potencials qualitats educatives romanen encara totes per descobrir. El descrèdit de què encara gaudeixen en la nostra cultura fa que no siguin considerats com una veritable forma d'art. Per això aquests instruments són com a molt cedits senzillament als infants sense cap mena d'iniciació, sense estimulacions adequades, sense objectius diversificats i graduals, en síntesi, sense cap didàctica. Ja fa temps que no ens comportem d'aquesta manera pel que fa als instruments musicals (Ricart i Rial, 1985: 7).

Pel que fa al teatre de titelles Juan Cervera distingeix dos objectes d'estudi: com a joc (vinculat a la dramatització) i com a espectacle (relacionat amb el teatre). Pel que fa a consideracions bàsiques des del punt de vista literari, trobem les següents (Cervera, 1991: 159):

- El paper de mitjancer, que afavoreix l'ocultació de l'actor. Això té una gran transcendència pel que fa a la llibertat d'expressió i per tal de reduir la inhibició en l'alumnat. En aquest sentit, el titella realitza una funció semblant a la de la màscara.
- La condició de camp obert a la improvisació obliga a concebre el text més com un suggeriment que com una expressió tancada que només cal reproduir.
- El risc de caure en els estereotips és sempre evident.
- Els titelles no haurien de ser mai només una ocasió per a narrar. Els titelles fan avançar la narració, però no es limiten a contar-la. Tal com ocorre en el teatre primitiu, elemental i popular, els titelles són també participació i fins i tot provocació: les

preguntes dirigides al públic exigeixen sempre resposta, i les equivocacions dels personatges demanen la correcció per part del públic. Així s'estableix una complicitat entre titella i públic, en la línia dramàtica tradicional més pura.

- La caracterització del titella és bàsica. L'aspecte, la veu, els entorns, creen un codi de significacions. Sembla que els titelles més efectius per als infants són els més esquemàtics (que conviden a la creació i a la verbalització).
- Hi ha sempre el perill de transformar l'aspecte espectacular del titella –la transcendència dramàtica col·lectiva- i convertir-lo en un element individual de joc.

Dolors Todolí (2002) planteja l'ús dels titelles des de la perspectiva del desenvolupament de la llengua oral en educació infantil i educació primària, i explicita una serie de punts bàsics al voltant d'aquest desenvolupament: d'una banda remarca que el llenguatge oral s'aprén de manera natural en els intercanvis amb l'entorn familiar i social; a més recorda que la llengua s'aprén/s'ensenya mitjançant la comunicació, i que a més a més té altres funcions com ara la representativa. Així mateix, l'autora incideix en aspectes com ara la funcionalitat i la significativitat de les activitats i la necessitat per part de l'adult de proporcionar models lingüístics abundants, adequats i diversos, tot tenint en compte les peculiaritats i el ritme evolutiu dels xiquets. Finalment, i aquest és l'aspecte més aprofitable des del punt de vista de l'educació literària, Todolí considera que la llengua –i per tant el seu ensenyament/aprenentatge mitjançant els titelles- també té un component lúdic, és a dir, entenent el llenguatge com un joc amb múltiples possibilitats:

Ensenyar una llengua és sobretot i abans que res ensenyar a usar-la. El primer punt i el més fonamental és que el llenguatge oral és una funció i una destresa que s'aprén naturalment per una sèrie d'intercanvis amb l'entorn familiar i social.

El segon punt és que una llengua s'aprén/s'ensenyà per i a través de la comunicació encara que servisca després per a altres funcions, especialment la representació.

El xiquet/a aprén a parlar mitjançant mecanismes d'interacció comunicativa i imitació, aprenentatge actiu que dependrà de la seua voluntat de comunicar-se amb els altres.

El tercer punt o aspecte a tenir en compte és que també s'aprén de l'ús d'una llengua i de la seua exploració, com una joguina amb possibilitats infinites (Todolí, 2002: 9).

Quant a l'ús dels titelles, l'autora el justifica tot adduint la participació activa de l'infant en el desenvolupament del llenguatge a través de les manipulacions espontànies i dirigides. D'altra banda, des del punt de vista cognitiu i de la maduresa psicològica, ofereixen un canal de comunicació basat en les imatges i les emocions. A més, suposen la introducció de nous mitjans d'expressió i comunicació, i un contacte de l'infant amb la llengua parlada i la literària (Todolí, 2002: 10). Tot i incidir en tots aquests aspectes, l'autora ressalta l'element lúdic i creatiu tant des del punt de vista plàstic com de joc amb el llenguatge:

Les activitats amb els titelles són sempre moments de joc i diversió, de contacte amb uns objectes que prenen vida en les nostres mans i que ens ofereixen infinites possibilitats de transformació, convertint el llenguatge en una joguina que manipulem, explorem i vivenciem (Todolí, 2002: 9).

Todolí estableix dues maneres de treballar amb titelles a les aules d'educació infantil i primària (sense tenir en compte ací l'aspecte del teatre de titelles com a fet espectacular i extraescolar al qual l'alumne ha d'accedir de manera regular com a espectador):

- Utilització dels titelles per part de l'adult (el titella de la classe; representacions per part dels adults).
- Utilització dels titelles per part de l'alumnat (els titelles som nosaltres, el racó dels titelles, els tallers).

Des d'aquesta perspectiva, i sense deixar de banda cap de les possibilitats de treball amb els titelles, és en la segona proposta, i concretament en el treball dels tallers (on inclourem els contes, els poemes i les cançons i les adaptacions teatrals), on millor podríem encabir l'ús del titella des del punt de vista de l'educació lingüística (Todolí, 2002: 11-12).

Quant als objectius que es proposen amb aquests usos del titella en l'àmbit escolar, i després de proposar com a objectiu bàsic animar els xiquets a parlar la nostra llengua, Todolí enumera els següents:

1. Afavorir la comunicació i l'adquisició del llenguatge.
2. Afavorir la pronúncia correcta i la vocalització clara: els altres han d'entendre el que diu el titella.
3. Contribuir al desenvolupament cognitiu: quan realitzem qualsevol activitat amb titelles, el xiquet/a ha de pensar, parlar, recrear emocions, estructurar seqüències, manipular objectes...
4. Afavorir les possibilitats expressives i creatives i el desenvolupament integral de l'alumne/a amb la utilització de diferents llenguatges: oral, escrit, corporal (manipulació dels titelles), i plàstic.
5. Contribuir al desenvolupament social: el joc amb titelles no té sentit si no és envers els altres.
6. Fomentar el gust pels contes, la lectura i l'escriptura.

7. Afavorir el desenvolupament de la creativitat i de la imaginació dels i de les alumnes amb la creació de petites històries, contes, poemes, invenció de personatges nous...

En general, trobem les referències als titelles en l'educació en el context de la dramatització i el teatre a l'escola. Si bé caldria aprofundir en l'especificitat dels titelles dins del fet teatral, és cert que les qüestions que es plantegen autors com Motos i Navarro (1999: 104) són plenament aplicables al titella, tot i que es refereixen al teatre escolar en conjunt. Les qüestions bàsiques giren al voltant de si el teatre i la dramatització han de ser només un recurs didàctic, o poden esdevenir matèries autosuficients que no depenguen d'altres àrees de coneixement. Tornem una vegada i una altra a la qüestió sobre la licitud de fer servir el teatre i les tècniques dramàtiques per a aconseguir els objectius del currículum. Tot això des de la perspectiva -més àmplia- de si és lícita la utilització de la literatura per a altres finalitats que no siga el gaudi i la gratuïtat del mateix fet literari. També Cervera (1996a: 26) entra en aquesta qüestió:

Dentro del panorama educativo, a la Dramatización se le atribuyen otros objetivos, como favorecer la comunicación. Podríamos decir que más que un objetivo en sí mismo, esto constituye una consecuencia lógica del perfeccionamiento de los medios de expresión y de la potenciación de la creatividad. De la misma manera puede asignársele, dentro de la comunicación, la virtud de ser un excelente auxiliar para facilitar la adquisición de conocimientos.

Pero si bien se mira, estas posibilidades complementarias de la Dramatización –algunos la emplean para propiciar vivencias religiosas, históricas o culturales, por ejemplo-, en modo alguno deben considerarse objetivos fundamentales y mucho menos empañar o empequeñecer la función primordial de la Dramatización, que tiene suficientes virtualidades educativas peculiares para educar por sí misma, sin necesidad de convertirse en sierva de otras disciplinas.

Motos i Navarro –tot i que argumenten en favor de la independència i la gratuïtat del fet teatral a l'escola- inclouen la pedagogia artística i l'anomenada alfabetització estètica com a finalitat del teatre i la dramatització. Els objectius generals de l'educació estètica serien:

- Desenvolupament de l'autonomia, entesa com la capacitat de l'estudiant per dirigir per si mateix el seu procés creatiu.
- Desenvolupament de la comunicació, entesa com la capacitat d'emetre i de rebre missatges crítics.
- Desenvolupament del sentit crític, com la capacitat per analitzar missatges verboicònics, situar-los en el context en què s'inscriuen i poder fer una lectura crítica de les situacions culturals.
- Desenvolupament de la creativitat, entesa com la capacitat d'atorgar altres dimensions a la representació artística, tot associant-la als diversos llenguatges expressius o fent una lectura renovada de les obres ja existents.

En el terreny estricte del titella, diversos autors –i la pràctica escolar d'una gran quantitat de docents- han aprofundit en les possibilitats d'aquest en relació a les diverses àrees del currículum d'educació infantil, sobretot a l'àrea de Comunicació i Representació i sovint lligades a la literatura de tradició oral (Oltra i Paulo, 2004: 2-4). Trobem una gran quantitat de propostes, com ara les de Dolors Todolí a qui féiem referència més amunt, les quals fan servir els ninots per al desenvolupament de les habilitats lingüístiques orals, no solament pel que fa a la llengua com a codi sinó també –i aquest aspecte potser és un dels més interessants d'aquestes propostes- quant al sistema de significats culturals:

El desenvolupament del llenguatge es realitza en un context interactiu en què adults i infants el fan servir al mateix temps que realitzen activitats quotidianes habituals i proposen situacions educatives concretes. El seu aprenentatge no passa per un simple domini del conjunt de recursos lingüístics: a mesura que s'avança en la comprensió de la seua estructura, s'aprén a fer-la servir en els intercanvis que es tenen amb persones diferents i amb propòsits diversos. L'adquisició de les convencions implicades en el significat del discurs és un llarg procés que es realitza en el mateix intercanvi comunicatiu entre adult-infant en el seu suport contextual que permet la negociació del significat. No es tracta d'un simple aprenentatge de paraules o d'altres signes, sinó que s'aprenen alhora els significats culturals implicats en els signes i la manera en què les persones d'aquest grup social entenen i interpreten la realitat²⁷.

Tova Ackerman (2005) posa de relleu l'estreta relació entre el titella i la llengua oral, a diferència d'altres formes artístiques. Això li dóna una sèrie de potencialitats pel que fa al desenvolupament lingüístic, íntimament relacionat amb el desenvolupament general de la persona (Ong, 1982: 9). Pel que fa als actes de parla:

Puppetry adds another dimension to speech. It gives the speaker a way to state a thought in a strong way before a word is uttered. It reaches into the psyche of the speaker to find the words that reflect emotions and thoughts that are central to the speaker. It searches for the stance, the mood, the set to transmit feeling and receptivity to the anticipated listener. The power of the puppet is the power of a person to connect with others. It provides a way for connection that is direct because it travels indirectly, through the puppet, within the human understanding that is universal (Ackerman, 2005: 9).

Szulkin i Amado (2006: 62) insisteixen en les possibilitats del titella en relació a l'aprenentatge lingüístic, tant pel que fa al vessant dramàtic com al narratiu: en efecte, les possibilitats d'ús dels titelles en relació, per exemple, amb els contes, són diverses: el relat de contes, històries i llegendes és part de la vida social de totes les cultures, una manera de

²⁷ Decret curricular d'Educació Infantil 19/1992 de 17 de febrer (DOGV 19-II-1992).

transmetre les experiències, els valors i els coneixements de la comunitat, de comunicar-se i de compartir el plaer d'imaginar altres mons; així mateix, el relat té una funció cognitiva perquè proporciona als infants un model per a organitzar la pròpia experiència personal, per a pensar les coses que els ocorren i organitzar-les en forma de narracions per tal de contar-les a altres persones; tots aquests elements proporcionen coneixements sobre l'estructura del relat i fonamenten el domini d'estructures discursives més complexes.

Quant al treball conjunt a l'aula, aquests autors plantegen alguns objectius bàsics en relació al desenvolupament de les habilitats lingüístiques, tot i que trobem ja els fonaments de l'educació literària en algunes pràctiques i en determinades competències que s'hi treballen (sobretot pel que fa al reconeixement de tipus textuals com ara la narració):

En las situaciones de lectura en el aula, el maestro apoya a sus alumnos para que desarrollen un estilo de lengua escrita mediante la reconstrucción de narraciones. En ese proceso de colaboración, el niño es guiado para lograr:

- atender a los conocimientos que el otro no posee,
- presentar el tema con claridad e incluir la información integrada y sólo aquella relevante a ese tema,
- describir el contexto espacial y temporal de los sucesos que narra,
- señalar el orden temporal y las relaciones causales entre los sucesos,
- construir un discurso explícito que no recurra a formas como “ese”, “ahí”, que no pueden interpretarse si la única información que se tiene sobre el hecho es la que proporciona el relato (Szulkin i Amado, 2006: 62).

Finalment, un altre ús del teatre i, concretament, el teatre amb titelles i objectes és el vinculat a l'ensenyament de segones llengües, tot aprofitant les particularitats d'aquest gènere davant de la dramatització simple: l'ús de les tècniques dramàtiques en la classe d'idioma estranger

contribueix de manera especial a la lliure expressió de l'alumne, i ajuda a desenvolupar les habilitats lingüístiques de manera espontània i en un context menys formal; tanmateix, el teatre de titelles aporta a més a més la identificació de l'aprenent amb el ninot i per tant una major seguretat en sí mateix, ja que desapareix la por al ridícul en les produccions en la llengua objecte d'aprenentatge (Manuel i Fernández, 1987a: 22-28).

En aquesta línia treballen professors d'anglès com ara Francisco E. Gil Jiménez, qui fa notar sobretot la versatilitat dels tipus de titelles i dels usos que se'n poden fer a l'aula de llengua estrangera (fins i tot experimenta amb titelles de peu, com les que fa servir el *Teatro Di Piedi* a Itàlia) i sovint en relació no sols a l'ensenyament de llengües, sinó també amb un clar caràcter terapèutic: així, el titella esdevé una ferramenta útil en les mans del professor (amb funció motivadora, de presentació d'activitats, d'exemple a seguir en determinades situacions comunicatives, etc.); en les mans de l'alumnat, els titelles fan que els infants s'impliquen en les activitats d'una manera més efectiva a través de la identificació amb el titella. Un element ben interessant en aquest sentit, serà la funció catàrtica, que possibilita l'expressió de les inseguretats i la superació de les pors, o bé per tal d'eliminar tensions i agressivitat. Finalment, s'ha de tenir en compte el nivell de competència comunicativa de l'alumnat:

La interacción debe ser acorde al nivel de competencia comunicativa de cada ciclo. Por ejemplo, en infantil tienen la opción de escuchar un diálogo y reproducirlo copiando lo escuchado previamente. O simplemente repetir mensajes tan sencillos como: HELLO. En primaria, podemos trabajar diálogos más complejos, introduciendo la materia de la unidad a tratar: la gramática, vocabulario, tiempos verbales, etc. (Gil Jiménez, 2007: 2)

També autors com ara la nord-americana Elizabeth Freeman (2005: 25-32) han publicat les seues experiències, en aquest cas amb

alumnes de segones llengües i amb Necessitats Educatives Especials (NEE), relacionades amb dificultats d'aprenentatge lingüístic. Les estratègies que planteja Freeman estan centrades en la comprensió i en el reciclatge d'històries a partir d'alguns elements fixos. L'experiència docent i investigadora de Freeman, a mitjan camí entre el treball d'aula i l'estrictament terapèutic, la resumeix la mateixa especialista d'aquesta manera:

From my research and classroom experience, I would conclude that using puppets in the bilingual and special education classrooms is an appropriate and significant teaching strategy when they are incorporated into classroom lessons to improve literacy skills across the curriculum.

Els programes de Freeman amb titelles inclouen llengua oral, desenvolupament del llenguatge, estratègies de codificació i descodificació i estratègies de comprensió lectora. D'altra banda, el treball amb titelles atorga un vessant pràctic a la classe, i sol agradar a l'alumnat de qualsevol edat:

Students of all ages like “doing” and the drama of puppetry provides students the opportunity to “do” literature and other classroom subjects. Everyone's involvement and contribution is important. Puppetry gives all of the children a chance to be successful and to work collaboratively with others, and it promotes the development of self-esteem (Freeman, 2005: 30).

A tall de conclusió d'aquest recull d'experiències i de reflexions al voltant de l'ús dels titelles per al desenvolupament de les habilitats lingüístiques, hem de remarcar el fet que la totalitat dels especialistes consideren aquesta eina com un instrument especialment efectiu en el desenvolupament de les habilitats, sobretot les relacionades amb la llengua oral, i també pel que fa a la consciència narrativa i com a iniciació a la dramatització en els infants.

1.2.1.2. *Titelles i NEE*. Tal com veiem fa un moment, un altre camp relacionat amb l'estrictament educatiu és el terapèutic. Mane Bernardo (1962) aporta diverses experiències amb xiquets neuròtics i amb altres patologies psíquiques, portades a terme per Howells, Grant, Bryan i Whiles, entre d'altres. En alguns casos, observa com algunes de les característiques bàsiques del teatre de titelles actuen com a potents factors terapèutics. Citant W. H. Whiles, afirma:

Mucha gente ha usado los títeres de guante en psicoterapia como un medio de expresión de la fantasía y una ayuda para diagnosticar y con propósitos de tratamiento. Pero como activo auditorio, el público puede hablar, alentar o interrumpir a los muñecos según su voluntad. Encontré que esta mutua participación extendía el valor terapéutico. Esto produce a menudo reacciones inesperadas que dan luz en el avance del tratamiento (Bernardo, 1962: 29).

Igualment, Bernardo relata diverses experiències de tractaments fisioterapèutics amb titelles, en entorns hospitalaris i també com a eina de prevenció en diverses campanyes de salut (1962: 30-31).

Des de l'òptica de la Psicoanàlisi en perspectiva jungiana, Ursula Tappolet (1982: 4-6) va avançar en aquest vessant, que ha estat continuat per diversos professionals i col·lectius. Tappolet, clarament influenciada pels escrits antropològics i psicoanalítics de Sigmund i Anna Freud, troba en el titella un element simbòlic comú a totes les etapes de la humanitat i mitjançant el qual l'infant pot superar determinades patologies:

Un chamán siberiano llevaba un muñeco, como parte de su equipo, que era utilizado en especial para curar. Tras la muerte de un niño, los Yakku fabrican muñecos, a los que animan para que el alma del niño los habite. El empleo ritual de una muñeca aporta la fecundidad.

En las Indias y en Java, la marioneta es siempre un objeto ritual utilizado en las ceremonias sagradas, mientras que en Europa se utiliza simplemente como espectáculo, habiendo perdido al parecer todo poder mágico. Y sin embargo, nosotros colgamos muñecos en la luneta trasera de nuestros coches al igual que hacían los patriarcas de Israel colgando “téráphims” (muñecos con poder mágico) en las pieles de sus tiendas; basta que haya un hecho importante como una guerra, peligro de muerte, enfermedad, etc., para que el viejo fondo mágico se imponga y de forma tanto más brutal cuanto que nadie lo controla. Querriamos así demostrar la perennidad en el tiempo y en el espacio del muñeco en tanto que objeto mágico.

La evolución de la humanidad empieza de nuevo en cada niño, y por consiguiente él puede utilizar la imagen, el muñeco, como factores de poder (Tappolet, 1982: 22)

Caroline Astell-Burt (2001) exposa les seues experiències en teatre terapèutic amb titelles i fa algunes propostes d'utilització dels ninots en diverses patologies. El fet que el titella actue com a pont entre la vida interior del pacient i la realitat, ofereix un munt de possibilitats terapèutiques ja que l'objecte esdevé un pont entre el món interior de fantasia i el món de la realitat, i fa la vida suportable en oferir un espai intermedi, temporal o de transició, de seguretat mentre es considera el potencial de les noves situacions que es presenten: “This object makes life bearable by providing a temporary or transitional place of safety while the potential of new situations is being considered.” (Astell-Burt, 2001: 108).

En aquest *temporary or transitional place of safety* fonamenta Astell-Burt les accions terapèutiques, en les quals l'humor ocupa sempre un lloc de preferència, per les seues particularitats com a via d'escapament, i també educatives i terapèutiques: l'autora relata diverses experiències en les quals aquest vessant humorístic esdevé una eina curativa en sessions de teràpia familiar (Astell-Burt, 2001: 127).

Avui dia el teatre terapèutic i encara més el teatre amb titelles –per les peculiaritats que ofereix- es mostra com una de les línies amb més vitalitat en l'educació de les persones amb discapacitat i en el tractament de diverses dificultats de l'alumnat en les primeres etapes de l'ensenyament, ja es tracte de l'ús dels titelles en alumnes amb NEE en el context de l'aula, o bé d'altres àmbits com ara centres hospitalaris, clíniques, etc. Així ho mostren diverses iniciatives relacionades arreu de l'estat espanyol i arreu del món els darrers anys (Saal i Fichtel, 2002a). Autors com ara Bruce Chessé (2005, 13-16) fan servir els titelles en alumnes amb discapacitats diverses, i amb resultats positius per diversos motius:

Puppetry provides a role-playing approach to social growth and problem solving, sequencing, and the organization of ideas, whose validity is tested and proven in the performances. I say performances because it is from the process of performing that the individual learns what works and what doesn't and is rewarded instantly. And finally, all of this activity involves a continual series of individual choices that personalize one's creative efforts (choice becoming the most important factor). (Chessé, 2005: 15).

Malgrat les experiències positives que hem anomenat, M. Teresa Martínez Monar fa palès el desconeixement generalitzat de les possibilitats del titella en tant que eina terapèutica, que podem observar en el fet que sovint els titelles es troben a les aules com un divertiment més, amb el desaprofitament del potencial de riquesa didàctica que poden aportar. Per a aquesta autora els titelles són generadors de múltiples aprenentatges, que no solament involucren el saber (els conceptes, allò purament cognitiu), sinó que impliquen el saber fer (els procediments, els mètodes, les tècniques i les estratègies) i l'aprendre a ser (les normes, els valors i les actituds); per tant ens trobem davant d'un recurs carregat de possibilitats que no sempre els docents han sabut valorar (Martínez Monar, 2007: 4).

L'autora afegeix que el teatre de titelles en general presenta, d'entre altres característiques, un tarannà interdisciplinar amb grans potencialitats educatives i terapèutiques:

El teatre de titelles és un art complet on es combinen les arts visuals (la forma, el color, la llum, les textures), la música (el so, els ritmes, els silencis), el moviment (pes, to muscular, desplaçaments), el teatre (personatges, rols, conflicte, acció, espai, temps), la dansa, la literatura, la tecnologia, matemàtiques (saber mesurar, calcular, dividir materials), història, ciència i valors. Totes les disciplines poden estar presents en un projecte globalitzador i interdisciplinari realitzat amb titelles.

Tenim a les nostres mans un art mil·lenari, que cada dia cobra més vigència i que a cada pas se li descobreixen noves funcions educatives, terapèutiques i expressives. Aprofitem-lo (Martínez Monar, 2007: 6).

Tal com indica aquesta investigadora, va ser la psicoanàlisi la iniciadora de l'ús dels titelles amb intenció terapèutica. Madeleine Rambert als anys 30 del segle XX va tractar a Suïssa alguns quadres de neurosi infantil seguint les orientacions d'Anna Freud sobre el joc i fent servir el guinyol (Martínez Monar, 2007: 22). Aquestes experiències van ser publicades l'any 1938 a la *Revue française de psychanalyse* en un article anomenat "Una nova tècnica en psicoanàlisi infantil: el joc dels guinyols" on destaca la via catàrtica com un mètode terapèutic en què els titelles aconsegueixen una funció especialment interessant.

L'any 1950 Serge Levobici tornarà a investigar la qüestió del titella en la psicoteràpia infantil, ara des de la perspectiva del terapeuta i la seua relació amb l'infant. Publicacions com *Puppet Post* a Anglaterra i a França els diaris de l'Assotiation sur la Marionette Éducationnelle, *Marionette et Thérapie*, i –més recentment- la Fédération Internationale Marionettes pour la Santé han posat a disposició dels especialistes una bona quantitat d'experiències terapèutiques amb titelles. A finals dels anys 60 serà

Alemanya on es publicaran els articles més capdavanters, de la mà dels doctors W. M. Pfeiffer (Université Clinique – Erlanjeu) i Militiae Petzold (Fritz Perls Institut Düsseldorf). A partir d'aquest moment, les tècniques de teràpia amb titelles es desenvoluparan a la majoria de països d'Europa i d'Amèrica.

Hugo i Enrique Cerda (1972) fan un recorregut ben interessant pels aspectes terapèutics del titella, sobre la situació d'aquest vessant en els anys 70 i sobre les seues possibles aplicacions a les diverses necessitats educatives especials que poden sorgir en els centres escolars i hospitalaris; així mateix aporten diverses experiències relacionades. Entre d'altres aspectes, per als germans Cerda els titelles resulten ben interessants des del punt de vista terapèutic per algunes peculiaritats:

En el espectáculo se establecen contactos sociales y el niño vive muchas experiencias emocionales que comparte con el grupo o defiende contra la opinión de los demás. Lo positivo de esto es que va más allá de la proyección e identificación colectiva, ya que la conexión entre los espectadores y los títeres permite una situación libre y muy flexible, donde los niños pueden participar con entera libertad. Así gritan advertencias, sugieren soluciones, expresan verbalmente su aprobación o disgusto y algunos llegan a levantarse de sus asientos para correr al escenario y mostrar su enojo o una actitud beligerante (Cerda, 1972: 151).

Aquests autors divideixen les virtualitat terapèutiques dels titelles en dos grans blocs: la psicoteràpia i la fisioteràpia. Quant a les patologies relacionades amb el llenguatge, els autors defensen el potencial del titella com a eina de tractament i de recuperació, i també amb diverses patologies de tipus físic (per l'element manual afegit que és la construcció dels titelles i de l'espai escènic): així, els titelles ofereixen moltes possibilitats als pacients per l'interessant treball manual que comporta la confecció, al qual s'afegeix l'incentiu adicional de la representació davant un públic (Cerda, 1972: 157).

L'any 1978 es crea a França *Marionette et Thérapie*, una associació fundada per Jacqueline Tochette i que pretén ser un punt de trobada entre els titellaires i els terapeutes, a fi de posar en comú els respectius dominis específics. Aquest col·lectiu celebra col·loquis internacionals cada tres anys a Charleville-Mézières (França), seu de l'Institut Internationale de la Marionette.

Carlo Piantoni (2001) fa palesa la importància del treball dramàtic amb titelles en el tractament de diverses discapacitats, per tota una sèrie de qualitats que aquest tipus de teatre aporta a la dramatització, i de la qual és inseparable:

(...) es una forma especial de juego dramático. Se trata del guiñol, un teatro de títeres, en el cual confluyen también otros objetivos y otros lenguajes. El títere, en otras palabras, viene a ofrecer la posibilidad de utilizar la pintura, el modelado y la actividad constructiva para realizar un personaje vivo que habla, se mueve, baila, introduciéndose arrolladoramente en el mundo del juego.

(...)

Hay que reconocer que el guiñol o teatro de títeres representa en la educación especial un magnífico medio de progreso. Quien ya haya acercado al niño discapacitado a este lenguaje expresivo habrá podido descubrir que es un motor capaz de impulsar toda una serie de procesos positivos (Piantoni, 2001: 158).

Les iniciatives i activitats amb titelles relacionades amb la teràpia són nombrosíssimes arreu del món, tal com evidencia el mateix Piantoni (2001: 157-171), i igualment diverses quant als usos i a les patologies en què es fan servir. Per anomenar les més rellevants, trobem experiències de rehabilitació mitjançant titelles a l'Índia (Shampa Ghosh)²⁸, al Japó (Yutaka Kamakura i Maki Kohda) amb pacients amb distròfia muscular i amb

²⁸ <www.puppetindia.com>

damnificats per terratrèmols²⁹, als Estats Units (Anthony J. Palumbo) amb minusvàlids³⁰, al Canadà (Gabriel Bouchard) amb autistes³¹, a l'Uruguai (Gabriel Korovsky i Marcel Larroude) en contextos hospitalaris, a Veneçuela (Alejandro Jara i Yraima Vasquez) en clíniques psiquiàtriques, a l'Argentina (Laura Copello) també en àrees pediàtriques d'hospitals³², etc.

Als Estats Units, Matthew Bernier (2005a) aporta la seua experiència de treball terapèutic amb titelles, i fa notar algunes peculiaritats que afavoreixen els processos terapèutics, com ara la combinació de llenguatge verbal i no verbal, la possibilitat d'adaptació a qualsevol edat, de fer-los servir amb diversos objectius, amb aplicacions individuals, de parella, de grups o famílies. Bernier distingeix els titelles educatius dels terapèutics, i considera que l'assessorament i intervenció en algunes realitats que poden aparèixer a l'aula correspon al personal especialitzat:

Without attempting to be therapists, teachers can effectively engage students in puppetry that has educational and therapeutic value. Additionally. Teachers may find that particular themes or characteristics of the puppets or puppet play (i. e., violence, suicide, homicide, substance abuse, self-degradation, etc.) indicate a need for a referral to a qualified mental health provider for assessment or intervention (Bernier, 2005a: 112).

Per a aquest autor, són de vital importància els símbols en la teràpia, així com tota una sèrie de conceptes directament implicats en l'ús terapèutic dels titelles com ara els nivells de desenvolupament, l'autocontrol, l'expressió simbòlica i metafòrica, l'objecte intermediari, els mecanismes de defensa, la regressió adaptativa, la projecció, el retorn d'allò reprimat, la repetició i la compulsió, i el tancament, entre d'altres. Una de

²⁹ *Marionette et Thérapie*, Núm. 28 - 2002

³⁰ *Marionette et Thérapie*, Vème Colloque International. Núm. 21 - 1988

³¹ *Marionette et Thérapie*, Núm. 18 - 1986

³² <www.unicamal.cl>

les particularitats del treball amb titelles és que sovint fa eixir a la superfície diverses dinàmiques inconscients: sovint els titelles són autorepresentacions conscients d'u mateix o dels altres, però amb més freqüència els trets del titella incorporen la dinàmica inconscient o determinades característiques del subjecte no expressades obertament. (Bernier, 2005b: 125).

Helene Hugel (2005) ha investigat amb profusió les possibilitats del joc simbòlic amb titelles en l'entorn hospitalari, pels beneficis del treball creatiu i de la imaginació, que pot transformar la percepció que tenim d'objectes quotidians. Hugel considera dues eines amb un gran potencial tant el joc simbòlic com els titelles:

Imaginary play, sometimes also known as fantasy play, pretend play, make-believe play, symbolic play, is the natural result of brain development in which the child begins to become capable of representing one thing (symbol) for another, through objects, motions, and eventually language. It is that which enables a child to see an object as something other than what it is.

Puppetry combines both the benefits of the creative and dramatic arts and in particular, has a unique quality to transform perceptions of everyday objects. This is sometimes called object theatre. The transformative power of imaginary play and puppetry became the focus of this residency (Hugel, 2005: 148).

Altres autors, com Marlene Joyce (2005) han centrat la investigació en les possibilitats del titella en relació amb infants autistes i en la formació del professorat i el personal sanitari per a capacitar-los en l'ús del titella com a potenciador de la comunicació i l'expressió.

Centrant-nos en el context europeu, a Escòcia Mickey Aronoff fa servir titelles amb nens amb càncer, sobretot per preparar-los per als

tractaments, que són escenificats i on sovint els malats fan el paper de metges.³³ Aronoff (2005: 120-121) aporta una interessant relació de possibles usos dels titelles en el camp terapèutic, més enllà de l'estrictament infantil:

- Per a l'assessorament psiquiàtric infantil.
- En el treball en àrees de tractament del dol, i amb infants amb determinades malalties perilloses.
- En la preparació dels infants per a procediments mèdics o cirurgia.
- Als hospitals, com a recreació.
- En presons.
- En centres d'adults, i amb persones amb discapacitats.
- En escoles especials per a infants amb discapacitats físiques i d'aprenentatge.
- Adults joves amb algunes malalties, com ara l'epilèpsia.

Entre els punts clau de l'efectivitat dels titelles en les diverses teràpies, Aronoff (2005: 121-122) ressalta els següents:

- L'art dels titelles presenta una arrel històrica i transcultural.
- Aporta un efectiu mitjà d'expressió per a l'ús terapèutic.
- La teràpia amb titelles aconsegueix efectes en pla terapèutic i en l'artístic.
- Les cultures occidentals estan més familiaritzades amb l'aspecte passiu (com a entreteniment per a observar), però la participació activa ofereix un gran nombre d'oportunitats terapèutiques.

³³ *Marionette et Thérapie*, VIIème Colloque International. Núm. 25 - 1995

- Els titelles aplicats a la teràpia faciliten la comunicació en diverses formes.

Aronoff considera el titella com una eina poderosíssima de treball terapèutic, que hauria de ser més coneguda i utilitzada pels professionals del sector. En aquest sentit, l'autor fa una reflexió al voltant de la necessària formació, que ha de desenvolupar en els terapeutes la sensibilitat i capacitats diverses:

The puppet is a powerful tool. Since the puppet can be blamed for what is expressed (thereby absolving the puppeteer for all responsibility), the deepest of feelings can surface; clients may not even realize how much they may have disclosed or uncovered for themselves. This process can be an aid in therapy if the therapist is sufficiently sensitive and skilled (Aronoff, 2005: 122).

A Itàlia el pedagog i titellaire Mariano Dolci fa servir des dels anys 70 del segle passat les ombres a l'escola bressol i al parvulari per tal de fer perdre la por a la foscor en els nens i afermar la pròpia identitat: segons Dolci, l'interès per les ombres en general i per la pròpia en particular està en l'origen d'una gran quantitat de conceptes màgics i religiosos, de tabús i de supersticions en totes les cultures; així mateix, cada generació d'infants redescobreix les ombres i el plaer de jugar-hi. L'autor considera que l'interès per l'ombra no desapareix del tot en les persones adultes, que sovint observem al carrer les ombres que ens semblen estranyes, o hem jugat en els antics cinemes a posar les mans entre el projector i la pantalla per veure la pròpia ombra; es tracta en realitat d'un gest ancestral, i d'una recerca que hem iniciat en la infantesa i per la qual expressem el desig d'afirmar la pròpia existència. Per això a l'autor li sorprén, donada la universalitat i el simbolisme de l'ombra, el poc ús que se n'ha fet a les escoles:

És un gest al qual molts no renunciem i que ens ve de molt lluny, d'una recerca iniciada en la nostra infantesa i que expressa el desig d'afirmar la pròpia existència, a nosaltres mateixos i als altres.

Tenim, en l'ombra, la possibilitat d'acostar-nos a qualsevol cosa important per a cadascú de nosaltres. Per això, de vegades ens ha estranyat el poc que han estat utilitzades les ombres a les escoles malgrat la senzillesa dels mitjans necessaris per a produir-les.³⁴

Igualment, Dolci treballa amb titelles en un hospital psiquiàtric per a adults: en aquest cas el procés de construcció (sobretot amb els tipus marotte i pupi sicilià) és importantíssim en les teràpies, i també l'observació de les actituds del pacient davant el titella en les representacions:

En aquest espai entre la fantasia o el deliri i la realitat exterior, poden ser esbossades les temptatives d'estructuració en un context permissiu i protegit. Al no estar espantats amb el xoc que el seu deliri tindrà amb la realitat, molts d'ells surten de la seua indiferència i tornen a manifestar-se després d'anys de silenci. El fi immediat és reactivar el símptoma, aixecar la tapa que uniforma els malalts.³⁵

També a Itàlia, Fabio Groppi (psicòleg i psicoterapeuta) i Corrado Vecchi (psicomotrista) usen titelles als serveis pediàtrics hospitalaris a la ciutat de Parma, dins del programa "Projecte Giocamico: a la descoberta del planeta S. O.", per a preparar els infants (de 3 a 10 anys) i els pares per a les operacions quirúrgiques. Amb els titelles es mostren els espais i els instruments per a les operacions per tal que els pacients es familiaritzen amb ells.³⁶

A La Chau-de-Fons (Suïssa), la titellaire Cécile Bloch-Baggio treballa amb titelles l'acolliment individual o amb petits grups d'infants

³⁴ "Les ombres a l'escola bressol i al parvulari". *Revista Infància*. Núm 19.

³⁵ *Marionette et Thérapie*. Núm. 5 – 1979.

³⁶ *Marionette et Thérapie*. Núm. 28 – 2000.

enviats per pediatres, serveis socioeducatius o psicòlegs³⁷; A la ciutat de Ginebra, Úrsula Tappolet fa servir titelles i contes de fades en teràpies infantils³⁸, relacionades sobretot amb les pors, els problemes de comunicació, la depressió infantil i la enuresi.

Troblem experiències ben interessants d'aquest ús terapèutic dels titelles a Alemanya, Bulgària, França, i també a Espanya. És el cas de la Fundació ECOM (a Barcelona), que utilitza els titelles com a eina de treball contra la discriminació per discapacitat física a l'aula³⁹; Max Crombé, un pedagog refugiat que forma docents espanyols en l'ús dels titelles a l'aula⁴⁰; i Alberto García, psicòleg del Centre de Dia de Santa Eulàlia, a Hospitalet de Llobregat (amb adults esquizofrènics).

Al País Valencià, la companyia Teatre Buffo i la seua directora, Empar Claramunt, han seguit aquestes línies de treball i han investigat en profunditat les possibilitats del teatre de titelles fet per alumnes amb discapacitat⁴¹. Així, des dels anys 80 va encetar una línia d'investigació i creació en aquesta línia que va tenir com a conseqüència el muntatge *Historia del mar*, realitzat amb persones amb Síndrome de Down.

En general cal destacar de totes les experiències enumerades que els trastorns i deficiències que es tracten amb titelles van des de l'autisme als diversos tipus de retard mental, TDA⁴² (amb o sense hiperactivitat), síndrome de Down, trastorns de conducta, etc. Les experiències dels

³⁷ *Marionette et Thérapie*. Núm. 24 – 1995.

³⁸ *Marionette et Thérapie*. Núm. 15 – 1983.

³⁹ <www.ecom.es>

⁴⁰ “El meu mestre és un titella”, article del diari *El País*, 26/02/2007, signat per Àngela Boto.

⁴¹ <www.teatrebuffo.com>

⁴² Trastorn per Dèficit d'Atenció.

especialistes coincideixen en afirmar que el titella, per les seues peculiaritats, és una eina realment efectiva en tots aquests tractaments.

1.2.2. Titelles, literatura infantil i educació literària. L'altre aspecte del teatre –i del teatre de titelles- a l'escola és la creació de nous públics. La titellaire argentina Mané Bernardo parlava, ja en els anys 60, de l'ensenyament dels titelles com una incursió en una modalitat plenament teatral, que comparteix totes les convencions escèniques i que alhora presenta múltiples particularitats. I un dels primers elements d'aquest vessant literari és la imaginació (Bernardo, 1962: 15).

L'educació teatral en aquest sentit consistirà a fer conèixer a l'alumnat totes les convencions teatrals, a posar-lo en contacte amb un llenguatge nou que ha d'entendre i fer-lo seu si volem que en el futur vaja al teatre, entenga el teatre i gaudezca del teatre:

Se aprende algo para hacerlo bien. *Yo (no) hago teatro, pero yo sé lo que es teatro y también sé distinguir cuándo es bueno y está bien hecho.* Esto es cultura. Supongamos que los niños no se dedicarán a ser titiriteros, ni actores, como será lo más corriente, pero sí esos niños serán aptos para poder gozar de una representación teatral, juzgar una literatura, un decorado, el trabajo de los actores; emitirán un juicio severo y justo sobre algo que han aprendido a asimilar por sí solos y su opinión será la de un público entendido que no se deja enganyar con *snobismos*; de esa manera el nivel cultural medio será muy superior al actual (Bernardo, 1962: 46).

Amb aquestes qüestions abordades per Bernardo, entràriem en el terreny de l'educació literària, si bé centrada no sols en el text escrit sinó també en la dimensió espectacular del teatre i en la recepció per part de l'espectador, que coneix el món del titella, que té criteri i que, per tant, pot ser crític amb allò que veu: per a l'autora argentina és molt important que

s'ensenyen a l'escola aspectes com ara prendre una idea o una creació i desenvolupar-la, l'hàbit d'escoltar, el coneixement de l'estructura dramàtica i de com es marquen les escenes, la interpretació i el moviment dels titelles, i a manifestar la opinió i la crítica sobre allò que ha vist en escena (Bernardo, 1962: 48).

Hugo i Enrique Cerda (1972) van desenvolupar la idea de l'ensenyament estètic mitjançant els titelles: aquest ensenyament estètic posseeix clarament un vessant plàstic i un vessant literari. Aquests autors ressalten les possibilitats literàries dels titelles (que sovint queden en un segon pla respecte de les virtualitats plàstiques i expressives), i aprofundeixen en aspectes com ara la selecció de les obres, el significat de l'element còmic i les orientacions literàries i estètiques. Quant als textos apropiats per a la representació amb titelles (i, en general, apropiats per als infants), els autors xilens fan una interessant reflexió sobre la literatura infantil i sobre les seues particularitats; així, les normes generals que hauran de complir les obres per a titelles són les següents (Cerda, 1973: 83-96):

- 1) La sencillez no debe ser pobreza de expresión de una obra;
- 2) La expresión literaria de las obras debe ser un modelo de buen gusto, sobriedad y equilibrio;
- 3) Los temas no han de ser necesariamente infantiles;
- 4) La expresión del realismo ha de estar en íntima relación con el grado de madurez del grupo a quién se presenta la obra;
- 5) Lo fantástico debe dar la sensación de que es una puerta abierta, no sólo para la imaginación, sino también para el conocimiento del mundo exterior;
- 6) Que se desarrolle la comprensión, el juicio, razonamiento y reflexión;
- 7) Que sirvan para complementar los trabajos escolares;
- 8) Que estimulen el gusto literario y las aptitudes artísticas del niño;
- 9) Que enriquezca la experiencia de los niños presentando personajes que encarnen virtudes o defectos, haciéndolos más visibles que las personas reales que el niño trata en la vida cotidiana;

- 10) Que ofrezcan al niño un medio sano y constructivo de recreación;
- 11) Que se ofrezcan por intermedio de ellas conocimientos que sirvan para ampliar el vocabulario del niño;
- 12) Que inculquen en los niños sentimientos de convivencia, fraternidad, justicia, sociabilidad y cooperación;
- 13) Que se eliminen todos aquellos elementos psicológicos o sociales que puedan afectar al desarrollo del niño;
- 14) Que se eliminen las inútiles consejas finales;
- 15) Que las obras no alimenten la superstición ni el concepto mitológico del niño frente al mundo;
- 16) Que se usen los elementos propios de la fantasía (hadas, gnomos, magos, etc.) sólo como un medio para orientar al niño afectiva e intelectivamente;
- 17) Desechar todo concepto fatalista y claudicante frente a la vida dando margen para que los niños piensen que con voluntad, tesón y espíritu de cooperación, pueden superar cualquier tipo de problemas.

Els autors tracten alguns elements directament relacionats amb la incursió de l'infant en el món literari, i, en aquest cas, des de les convencions d'un gènere escènic. I entra ací en joc el concepte d'educació literària. L'educació literària té com a objectiu l'anomenada competència literària. Tal com palesen Cassany, Luna i Sanz (1993: 477):

Per definir els objectius de l'ensenyament de la literatura podem utilitzar un concepte paral·lel al de la competència lingüística, la competència literària, que inclou les habilitats pròpies de la comprensió lectora però alhora va molt més enllà. Aquesta ampliació ve donada per la mateixa especificitat dels textos literaris, i per la relació obra-lector, que suposa un grau més elevat d'implicació del receptor.

Tanmateix, en la descripció de competència literària, aquests autors se centren pràcticament de manera absoluta en l'acostament al text escrit, i en les habilitats relacionades amb la lectura i l'escriptura. Tot això queda reflectit en el perfil d'aprenent amb competència literària, que seria el d'una persona que (Cassany, Luna i Sanz, 1993: 478):

- Té dades suficients sobre el fet literari
- Coneix autors, obres, èpoques, estils, etc.
- Sap llegir i interpretar un text literari

- Sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics
- Coneix els referents culturals i la tradició
- Té criteris per seleccionar un llibre segons els seus interessos i gustos
- Incorpora la literatura a la seua vida quotidiana
- S'ho passa bé amb la literatura

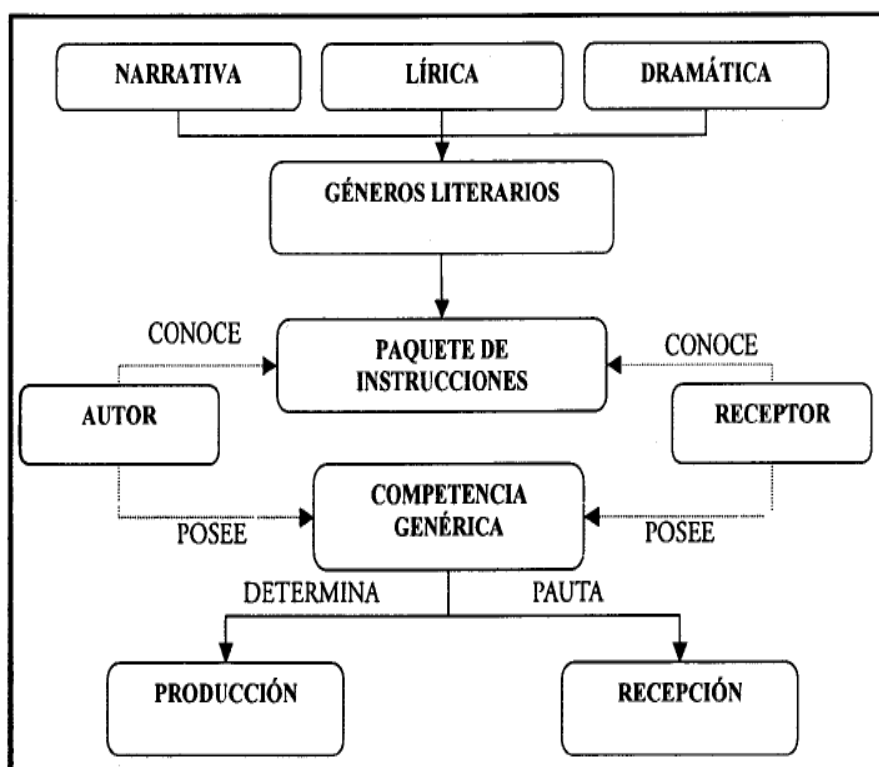
Autors com Juan Cervera (1996a: 23) consideren que la dramatització és prèvia i complementària al treball basat en el text escrit, ja que l'infant s'expressa en la dramatització de manera més àmplia i rica que quan ha de condensar el pensament per tal d'escriure, per l'evident superioritat de la capacitat d'expressió oral sobre la capacitat d'escriure.

Cervera fa notar així mateix que hi ha diverses maneres d'acostar-se al món de la literatura (i no sols des del text escrit), a partir d'una definició globalitzadora de literatura infantil, que per a aquest autor és “toda manifestación y actividad que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (Cervera, 1991: 344). Des d'aquest punt de vista, atorga a les activitats de dramatització un lloc en aquesta consideració literària:

En el marco de la literatura infantil la *Dramatización* tiene que contemplarse como una actividad de literatura oral. En lugar de crear historias que se plasmen en papel al escribirlas, lo que el niño hace aquí es crear historias que se representan mediante la conjunción de expresión lingüística oral, expresión corporal, expresión plástica y expresión rítmico-musical (Cervera, 1996a: 23-24).

L'autor considera que hi ha tres processos: creador, expressiu i experimental. En el primer, la dramatització utilitza l'acció com material literari (on l'acció es representa, a diferència del conte), es tracta de la creació d'una acció convencionalment repetida. Pel que fa al procés expressiu, aquest parteix de la codificació realitzada en el procés anterior i la descodifica, amb la interpretació dels recursos expressius. Finalment, en

el procés experimental (paral·lel als anteriors) es valoren o s'inventen les accions per tal de codificar-les dramàticament. En aquest punt, Cervera recorda que es valora també la matèria dramàtica que contenen altres manifestacions literàries, com ara el conte, el poema, la cançó, el joc d'arrel literària.... I com que aquests gèneres són fruit d'altres modes de codificació lingüística, han d'experimentar transformacions expressives importants en dramatitzar-se. Finalment, Cervera afirma que la dramatització és part de la literatura infantil i també un element integrador d'aquesta literatura. En la mateixa línia trobem també José Maria de Amo, quan fa referència al teatre des del punt de vista receptiu t també productiu (igual que els altres gèneres) en la classe de literatura:



De Amo (2003)

Josep Ballester considera que l'educació literària inclou tant *saber*, *saber fer*, *saber com es fa*, *opinar* i *sentir*; és interdisciplinària (és a dir, connectada amb tota mena d'arts del llenguatge), abasta tant l'educació formal com les activitats personals del lleure, i inclou les dimensions ètica, estètica, cultural i lingüística:

El fet literari contribueix a formar integralment la personalitat de l'ésser humà. Així, la literatura és un àmbit integrador i necessàriament interdisciplinar amb el qual es garanteix una formació per a tots. No obstant, és molt més, és una de les formes d'humanitzar l'home i la dona. De donar sentit i configuració al caos que portem a dins i el que existeix a fora. Encara avui la paraula, la literatura, la creació és un dels grans elements d'accés a la imaginació (Ballester, 2007: 100).

Tot i que la literatura mai no pot estar al servei dels altres ensenyaments, hi ha una sèrie d'aprenentatges per als quals pot ser un auxiliar ben interessant, sempre que no es caiga en el que Cassany, Luna i Sanz anomenen *assignaturització de la literatura* (1993: 475). Juan Cervera alerta contra la utilització de la literatura infantil –i de la literatura en general- ja que la literatura s'ha de considerar un fi i no un mitjà: fer ús de la literatura infantil amb finalitats pròximes i immediates constituiria una instrumentalització. Per a Cervera, la literatura de creació no es pot oferir a l'infant com un conjunt de continguts que cal aprendre, ni com una ampliació entretinguda dels llibres de text, sinó com una exposició de vivències i experiències amb què entra en contacte. La literatura infantil de creació contribueix a la formació integral de l'estudiant fora del marc memorístic, racional i sistemàtic:

La intención pedagógica –filosófica- de la literatura infantil queda clara y ha sido bien reconocida. Frente a los posibles intentos didácticos, limitados y controlados por los mediadores, la influencia de la literatura infantil es amplia y difícilmente evaluable a corto plazo (Cervera, 1991: 339-340).

En aquest sentit, ens referim als titelles com una forma específica d'accedir a la literatura, en una de les seues modalitats com és el teatre. Latorre i López recullen els objectius de l'educació teatral (i que assumeix el teatre amb titelles); les diverses accions relacionades amb el teatre en relació a l'escola tenen com a objectiu últim que l'alumnat:

- Siga capaç de desenvolupar una certa sensibilitat que li permeti gaudir de la lectura teatral de manera personal.
- Siga capaç d'escoltar en silenci tota una representació teatral, o participar-hi activament.
- Conegui les convencions teatrals que han de seguir els espectadors.
- Comparteixi l'experiència viscuda durant la representació i després d'aquesta.
- Siga capaç d'interpretar els codis icònics i verbals del teatre.
- Siga capaç de fer ús de l'escriptura teatral, col·lectivament o individualment, com a mitjà d'expressió de les vivències personals i de la pròpia visió del món.
- Siga capaç de gaudir d'un espectacle, independentment del gènere i de l'època a què es fa referència.
- Siga capaç de mantenir actituds crítiques davant els textos llegits i transmetre-les oralment i per escrit.
- Siga capaç de reconèixer el valor cultural que té el teatre.

A més a més, quan l'alumnat és capaç de participar en la creació, en el muntatge teatral, com esmenta Georges Laferrière, augmenta el seu poder de concentració, l'autoestima i la socialització i millora el treball en grup (Latorre i López, 2003: 81).

En el teatre partim del pacte bàsic segons el qual “fem com si” el que succeeix damunt de l'escenari fóra real, els actors foren els personatges que representen i les escenografies foren llocs reals. Juan Cervera fa notar que tant en la narració com en el drama l'acció se'ns ofereix de manera convencional: no se'ns presenta davant l'acció inicial, sino que en el primer cas la convenció fa servir la paraula, mentre que en el cas del drama, utilitza l'acció convencionalment repetida. Gràcies a aquesta convenció, acceptem com real allò que no ho és. “La convenció, en este caso, es la ficción aceptada o compartida” (Cervera, 1991: 139).

Cervera fa notar que la dramatització s'insereix en un procés convencional en el qual les coses (objectes, fets o persones) ja no són el que són, sinó que esdevenen allò que representen:

Un general, pongamos por caso, es general en la realidad. Pero un actor, sin graduación ni vocación militar, se convierte convencionalmente en general al someterse a una serie de transformaciones en el hablar, en el vestir, en el actuar, que le permiten interpretar el papel de general. Igual que un niño puede convertirse en una estatua, igual que un círculo de papel dorado puede convertirse en el sol.

Lo mismo que sucede con las personas y los objetos acontece también con las historias representadas. La historia real, el hecho auténtico, es el que tuvo por ejecutores a los que de verdad los vivieron activamente. Este hecho se vuelve dramático –se dramatiza- cuando se reproduce dentro de la convención dramática (Cervera, 1996a: 28).

Tanmateix, en el cas dels titelles el pacte bàsic passa per “fer com si” determinats objectes –amb forma humana o no- tingueren vida pròpia. Tal com fa notar Caroline Astell-Burt, en la representació amb titelles seguim l'impuls bàsic (present en l'ésser humà) de respondre davant d'objectes com si foren éssers vius, tant si els estem manipulant com si participem com a espectadors (Astell-Burt, 2001: 3).

Mané Bernardo ja feia una reflexió sobre aquesta particularitat del teatre amb titelles, la qual relaciona sobretot amb la imaginació:

Un ser imaginado. Este es el primer enunciado del títere. Imaginación. La imaginación es el factor indispensable para poder operar con el teatro de títeres. Se trabaja de imaginación a imaginación. El titiritero pone toda su inventiva imaginada al servicio del espectáculo. El espectador pone toda su imaginación al recibirlo. Vale decir que de dos imaginaciones surge una tercera realidad imaginada a semejanza del mundo individual de cada espectador (Bernardo, 1962: 14)

A la ficció teatral segons la qual una persona actua com si en fóra una altra, afegim ara una ficció potser més agosarada: que un objecte actue davant els ulls de l'espectador com si fóra un ésser viu. Aquesta doble convenció obre tota una sèrie de possibilitats expressives i és la clau de la capacitat metafòrica del teatre amb titelles. Així, per a Carlos Szulkin i Bibiana Amado l'acció en el teatre de titelles és percebuda pel públic com una síntesi audiovisual en la qual el titella, en tant que objecte en moviment, presuposa l'acceptació del que els autors argentins anomenen *paradoja fundante*: que un objecte siga real i fictici alhora; aquesta condició paradoxal és la que atorga sentit al llenguatge metafòric del teatre de titelles, i és justament aquesta la causa que la simple imitació d'allò real desvirtue l'art del titella (Szulkin i Amado, 2006: 24).

Tova Ackerman (2006) posa en relació aquesta ficció teatral amb el concepte d'allò màgic, que sempre ha estat present en els diverses civilitzacions humanes:

The infusion of a magical or supernatural element into non-living objects is not new in human history. Part of the belief system of primitive man is that there is a live being within both animate and inanimate things. In terms of the puppeteer, the relationship between the object and the life it develops through animation is akin to the relationship between the concrete idea and the abstraction. The additional element that is native to puppet drama is the strong psychological connection between the animated object and the puppeteer (Ackerman, 2006: 8).

Carlos Converso reflexiona sobre aquesta qüestió, la convenció bàsica de fer com si una persona o un objecte foren altres, una convenció que es troba en la base del teatre en tant que espectacle, i molt particularment en el cas del teatre de titelles: en el cas del teatre d'actors, l'espectador accepta la convenció que una persona interpreta un personatge, de tal manera que arriba a creure en la vida escènica del

personatge que representa; l'actor és un intermediari que treballa de manera conscient per a personificar el personatge, i, si és un bon intermediari, l'espectador creu en la vida escènica del personatge, tot acceptant les regles d'aquest joc anomenat teatre.

En el teatre d'actors, per tant, qui actua és un ésser viu que interpreta i fa viure un personatge fictici; i a més pot produir diversos graus d'identificació entre sí mateix i el personatge, la qual cosa està lligada al fet que actor i personatge comparteixen un mateix cos i una mateixa veu davant l'espectador. Tanmateix, el teatre de titelles funciona de manera diferent:

En el teatro de títeres el fenómeno es distinto, porque no sólo es el actor-titiritero quien representa al personaje por medio de su voz y los movimientos que le imprime a la figura, sino que el títere es el personaje mismo.

Aparentemente pareciera que el grado de credibilidad se ve afectado, en el sentido de que es más difícil aceptar la posibilidad de esa vida escénica del personaje, en razón de que se trata de un cuerpo artificial.

(...)

El títere carga con su condición de objeto, de materia muerta que se anima escénicamente, de metáfora en movimiento; esto le concede la característica muy especial de que quizás tenga algo de juguete, de curiosidad o de rito mágico (Converso, 2000: 21-22)

Seguint amb aquestes reflexions, és justament el fet que el titella siga un objecte el que li atorga una sèrie de possibilitats que van més enllà del teatre d'actors: la manera peculiar d'expressar-se el titella serà allò absurd, allò grotesc, allò metafòric. Per les característiques que el defineixen, el titella pot funcionar com un espill deformant que reflecteix de manera magnificada els vicis i les virtuts de la humanitat: així, el titella és una caricatura de nosaltres mateixos que pot abastar un ampli ventall d'expressió, des de l'humor més càndid fins als aspectes més inquietants i

sinistres d'allò grotesc. Totes aquestes peculiaritats estan determinades de manera absoluta pel fet de tractar-se d'un objecte que pren vida en escena (Converso, 2000: 149).

Un aspecte íntimament relacionat amb el treball amb els titelles és el de la literatura comparada, tal com veurem en l'apartat del pròxim capítol que dedicarem a l'educació intercultural. En un primer acostament podem definir la literatura comparada en sentit ampli:

La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (*i. e.*, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (*i. e.*, política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión, etc. En resumen, es la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana (Vega i Carbonell, 1998: 89)

La diversitat de tradicions i la presència universal del titella com a element social, literari i dramàtic aporta la possibilitat de treballar de manera comparada les diverses tècniques, els diversos textos (escrits o de tradició oral) i la resta de components del teatre amb titelles, en una perspectiva intercultural. En aquest sentit, considerem de vital importància tractar el teatre de titelles com un exemple de la connexió de cultures i manifestació de llengües diverses, des de la perspectiva de la literatura com a manifestació cultural, com a vehicle d'enllaç d'aspectes culturals comuns i diversos (Mendoza, 1994: 17).

Per a elaborar una base curricular per al treball amb titelles a l'aula, resulten ben interessants les aportacions de Juan Cervera sobre la dramatització a l'aula d'educació infantil i d'educació primària. Des dels fonaments de la dramatització, afegirem el titella en tant que objecte plàstic

apte per a la pràctica dramàtica i teatral⁴³, que aporta la riquesa de l'objecte en sí i de les seues capacitats físiques i metafòriques. Aquest autor considera que els objectius generals de la dramatització han d'orientar-se a la potenciació dels diversos recursos expressius a l'abast de l'infant com a mitjans per a crear i representar l'acció, i per a comunicar i valorar el resultat de les creacions i representacions. En aquest sentit, la dramatització ofereix a l'infant la capacitat de projectar-se, d'experimentar noves vivències i de manifestar sentiments diferents dels propis. A partir d'una sèrie d'objectius i continguts generals de la dramatització, Cervera proposa uns objectius i uns continguts concrets tant per a educació infantil com per a educació primària, agrupats en blocs (1996a: 7-51):

EDUCACIÓ INFANTIL

Bloc 1. Descobriment i observació d'accions

Bloc 2. Imitació d'accions

Bloc 3. Creació d'accions convencionals

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Bloc 1. Descobriment del llenguatge dramàtic

Bloc 2. Creació del fet dramàtic

Bloc 3. Dramatització de contes, poemes i cançons

Els objectius i els continguts generals serien els següents:

OBJECTIUS GENERALS:

1. Descriure l'acció com a matèria de representació i joc

⁴³ Estem d'acord amb Cervera (1996a: 27-28) quan considera que la dramatització és convertir en matèria dramàtica allò que no ho és o que ho és virtualment. Per tant és un dels estadis del procés d'elaboració teatral. El teatre com a resultat final es bàsicament espectacle (amb la presència obligada del públic). En aquest treball tractem el titella com a objecte dramàtic i també teatral.

2. Coordinar els diversos recursos expressius al servei de l'acció
3. Integrar els reforços materials –utillatge, escenografia, il·luminació, música, efectes especials- en la representació dramàtica
4. Potenciar la creativitat a partir dels diversos supòsits al servei de la dramatització
5. Traduir idees, sentiments, temors i esperances en accions representables
6. Cultivar l'ús separat o conjunt dels diversos recursos expressius corporals: veu, gest, posició, ritme, cant
7. Potenciar la funció imitativa en paraules, gestos, posicions del cos, mans, peus
8. Progressar en la modulació de la motricitat en l'àmbit de la veu, del gest, del moviment, del so, del ritme
9. Aprendre a valorar les accions convencionalment representades com a expressió d'idees, sentiments, temors i esperances
10. Valorar la col·laboració i el treball en grup
11. Desenvolupar el gust pel joc dramàtic i el teatre
12. Potenciar l'anàlisi del teatre i del fet dramàtic en general des de diversos supòsits mentals, creatius i lúdics
13. Valorar el propi cos en conjunt, com a instrument d'expressió, de comunicació, de creació i de joc
14. Reconèixer el valor comunicatiu de les representacions dramàtiques

CONTINGUTS GENERALS

Continguts conceptuals

- Creació d'accions i situacions per representar
- Coordinació dels diversos recursos expressius per representar accions
- Cultiu dels diversos recursos expressius corporals –veu, gest, posició, moviment, ritme, cant- conjuntament o separadament en atenció a la representació
- Coneixement dels reforços materials: utileria, escenografia, il·luminació, música incidental, efectes especials, per a l'expressió i la creació d'accions
- Coneixement de la relació de dependència i diferències entre la dramatització i el teatre
- Plantejament del procés de creació dramàtica a partir de determinats supòsits: d'una paraula, d'un objecte, d'un fet o situació, d'una frase, d'una cobla...
- Aplicació a cada situació dramàtica del tractament que li pertoca
- Dramatització de cançons, poemes i contes
- Distinció entre dramatització, escenificació i posada en escena
- Coneixement dels diversos estils de tractament i interpretació dramàtica

Continguts procedimentals

- Creació de personatges. Caracterització. Interpretació
- Creació de conflictes. Escenes. Interpretació
- Creació d'espais a partir de l'espai
- Creació d'èpoques a partir de l'època
- Ús de la durada i del ritme com a punts de partida per a la creació

- Creació d'arguments originals i a partir de textos no dramàtics preexistents
- Creació a partir de temes.
- **Creació a partir de titelles i marionetes. Ombres xineses**

Continguts actitudinals

- Valorar la coordinació dels diversos recursos expressius: expressió lingüística, expressió corporal, expressió plàstica, expressió rítmicomusical
- Valorar el contingut dramàtic d'una situació, d'una vinyeta, d'un text com a punts de partida per a la creació
- Valorar la creativitat com a instrument de la dramatització.
- Valorar l'esperit de col·laboració que engendra el treball dramàtic en grup
- Valorar la comunicació i el fet de compartir estats afectius exterioritzats per la dramatització
- Fomentar el gust pel teatre
- Potenciar l'anàlisi del teatre i dels espectacles dramàtics o paradramàtics des de diversos supòsits mentals i creatius

Cervera agrupa tots aquests objectius i continguts de la Dramatització (inserida en l'Àrea d'Educació Artística i pertanyent a l'àmbit de la literatura infantil) al voltant de dues metes (Cervera, 1996a: 26):

1. Desarrollar la expresión bajo sus variadas formas
2. Potenciar la creatividad a través de los distintos tipos de expresión coordinados

En la mateixa línia, Dolors Todolí (2002: 11) posa de relleu l'estratègia didàctica divertida i amena, en la qual es persegueix la màxima participació dels alumnes, els quals han de ser els autèntics protagonistes del propi procés d'aprenentatge. Si bé, tal com hem comentat, aquesta autora centra el seu interès en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques, és també evident que en major o menor mesura, tots els objectius que planteja estan relacionats amb l'educació literària, tot i que en els números 4, 5 i 6 (relacionats amb la creativitat, l'expressivitat i la capacitat de gaudir de la literatura) quedaria més palés aquest vessant.

Motos i Navarro (1999) consideren que –anant més enllà de la dramatització- cal una formació per al teatre (en sentit ampli i incloent-hi per tant, el teatre de titelles) entès com a creació i espectacle professional, que permeta a l'alumnat conèixer i comprendre millor aquesta art en els seus diversos aspectes, i d'aquesta manera apreciar-lo millor com a espectadors capacitats. Cal també buscar una millor comunicació a través del teatre i la dramatització, superar inhibicions i angoixes, desenvolupar la creativitat expressiva, etc. No obstant això, cal no perdre de vista la distinció entre el teatre com a espai de creació artística realitzat per artistes i les pràctiques teatrals en l'educació com a espai de descobriment i desenvolupament personal:

Es necesario delimitar bien las fronteras entre el teatro y la pedagogía. En cierta manera, todo el teatro es educativo puesto que en cada obra o espectáculo hay una sugerencia de comportamiento, una propuesta de normativa moral. El debate entre educadores sobre el empleo del teatro en la educación viene expresado en las oposiciones bipolares proceso versus producto, persona versus método, drama versus teatro. Drama es entendido como desarrollo integral y comunicación interpersonal. Mientras que el segundo afirma que la actividad teatral efectivamente ha de contribuir al desarrollo personal pero que el teatro por su propia naturaleza vierte en el espectáculo, que tiene que ser el resultado de un

riguroso proceso de trabajo artístico (Motos i Navarro, 1999: 105).

Aquests autors també declaren que -entre les dues postures antagòniques en teatre, que fan recaure el pes de l'obra d'art en l'artista i en el públic, respectivament- cal buscar una posició equilibrada. Qualsevol projecte d'alfabetització estètica des del teatre s'ha d'entendre com a projecte de capacitació per tal de “veure teatre” i “expressar-se i sentir mitjançant el teatre”; és a dir, adquirir les capacitats mínimes que permeten als infants i als joves esdevenir espectadors actius i reflexius, capacitats per valorar i gaudir de l'art dramàtic en tota la seua complexitat, i, a més a més, desenvolupar la consciència del món on viuen.

Si, com ja apuntàvem, pretenem que els infants i els joves estimen el teatre, cal que el coneguen. Aquesta és la inquietud, entre d'altres, de Noëlle i Bernard Renoult i Corinne Vialaret, en relació a la insuficiència del teatre fet a l'escola per tal d'assolir la competència literària:

Si bien es cierto que el niño muchas veces descubre el teatro a través del taller, no debe creer que lo que él hace es *todo* el teatro. Es preciso que vea otras obras, con actores profesionales. Es necesario que la escuela abra sus puertas a compañías teatrales, a nuevos espectáculos y animaciones. Igualmente importante es llevar a los niños al teatro si la escuela tiene la suerte de estar situada en una ciudad que tenga una programación artística regular. Dejar librado este aspecto a la iniciativa familiar es la mejor manera de reforzar la imagen exclusivista de este arte, al que se supone reservado a una minoría privilegiada (Renoult i Vialaret, 2000: 121).

La necessitat d'un contacte directe amb el teatre per part dels infants, ja visquen en famílies amb hàbits culturals o no, ja visquen a les ciutats o als pobles més allunyats dels centres urbans, és un dels reptes que les administracions han d'afrontar, ja que és una qüestió d'igualtat efectiva per raó d'accés a la cultura. Tot i els grans avanços que es van fer a partir

de la Transició, com ara la creació del Servei d'Assistència i Recursos Culturals (SARC) per part de la Diputació de València o el Circuit Teatral Valencià (CTV) per part de la Generalitat, és evident que segueix havent una descompensació important en aquesta possibilitat d'accés al teatre. Tanmateix, la inquietud perquè tots els infants coneguen i estimen el teatre està en la base d'una sèrie de programes d'institucions públiques i de centres escolars per tal de formar una nova generació de nous espectadors.

De la vintena de companyies que ara per ara fan teatre infantil al País Valencià, i sobre les quals tractarem en profunditat en el capítol 5, un bon grapat utilitza els titelles en les representacions. Les línies d'actuació generals, pel que fa al compliment dels objectius relacionats amb l'educació literària, estan centrades al voltant de tres elements:

- Facilitar l'assistència de grups d'alumnes dels diversos nivells de l'ensenyament, acompanyats del professorat.
- Confeccionar dossiers didàctics sobre els espectacles als quals han d'assistir els estudiants per tal d'orientar la pràctica docent del professorat.
- Formar el professorat i els actors en la pedagogia teatral.

Alguns centres de titularitat pública de València com ara la Sala teatral Escalante— especialitzada en teatre infantil— han dut a terme una important tasca en aquest àmbit, en coordinació amb els centres escolars. (Cubedo, Vila i Herreras; 1995: 45); igualment, hauríem de dir el mateix a propòsit d'algunes sales de titularitat privada que a dia d'avui fan una important tasca d'educació teatral entre els escolars: a la ciutat de València cal esmentar el Teatret (que gestiona la companyia Teatre de la Caixeta), el Marionetari (de la cia. Teatre Buffo) o el Teatro La Estrella (de la

companyia del mateix nom); també les diverses companyies de teatre infantil i de titelles solen elaborar en l'actualitat dossiers didàctics per al públic escolar i per al professorat, tal com veurem en el capítol 5. Tot i aquesta presència creixent de la inquietud pedagògica entre els artistes escènics valencians, sembla important insistir en la necessitat de generalitzar aquest tipus d'accions de contacte entre el món del teatre professional i els centres d'ensenyament.

1.3. CONCLUSIONS

En aquest primer capítol hem presentat la situació actual de les investigacions al voltant del titella en tant que objecte universalment present en les diverses cultures i hem buscat quins han estat els intents de definició i de taxonomia d'aquest element; també hem atorgat especial importància a les opinions dels diversos especialistes sobre allò que confereix especificitat a l'art dels titelles en qualsevol dels seus vessants (des del ritus a l'entreteniment), i finalment ens hem detingut a reflexionar al voltant de dos aspectes centrals del titella contemporani: la relació amb el món infantil i la relació amb el món audiovisual, dos aspectes que semblen de vital importància per tal de poder ubicar el titella en el món actual des del punt de vista antropològic i cultural.

Així mateix, hem aportat els fonaments didàctics de l'aplicació dels titelles en l'educació, des d'una perspectiva general i també centrada en l'ensenyament de les habilitats lingüístiques, en el tractament de diverses patologies i, finalment, en l'educació literària, objectiu últim d'aquest treball. A partir dels estudis de diversos especialistes hem vist com els titelles a l'aula afavoreixen l'aprenentatge de diversos coneixements i habilitats a partir de la interacció. L'aprenentatge lingüístic i l'atenció a les necessitats educatives especials relacionades amb discapacitats també han estat tractades, sobretot des del resultat de les actuacions educatives de professionals que han optat pel teatre de titelles com a eina en la seua tasca formativa. Finalment, ens hem centrat en el titella en relació a la literatura i concretament al teatre, i a l'educació literària a l'escola: en aquest camp hem ressaltat el gran potencial dels titelles com a iniciació al món literari i a l'univers teatral, i al contacte de l'alumnat amb les convencions del teatre.

En el capítol 2 ens disposem a fer un recorregut per les tradicions més reeixides al món per tal de comprovar la presència universal del titella i les possibilitats educatives d'aquestes tradicions en un context cada vegada més multicultural com és el de la nostra societat i la nostra escola, i, finalment, esbossarem les possibilitats d'aquesta eina en un treball complex, necessari i urgent com és el de l'educació en la interculturalitat, la tolerància i la valoració positiva de la diversitat.

2. TRADICIONS, TÈCNIQUES I MESTISSATGE DE FORMES

2.1. TRADICIONS AL MÓN, A EUROPA I A ESPANYA

Actualment hi ha un bon nombre de treballs sobre els titelles al món i la seua riquesa cultural. Des de l'antropologia, la història de l'art, la història del teatre o la literatura, per posar només uns exemples, s'ha tractat extensament aquesta disciplina artística en les seues diverses perspectives. Així, cal destacar els treballs de Henryk Jurkowski, entre d'altres, sobre les tradicions a Europa, o les publicacions de l'Institut del Teatre de Barcelona, sobre diversos tipus de titelles al món. És un clàssic l'estudi de Bil Baird (1965) *The art of puppet*, i també les investigacions d'altres experts nord-americans com ara John Bell. El cubà Freddy Ariles, una de les grans figures de l'espectacle i també de la investigació sobre els titelles, va publicar així mateix a Espanya *Títeres: historia, teoría y tradición* (1998), sens dubte un dels manuals de referència en l'actualitat.

La revista *Puck*, de l'Institut Internacional de la Marionette amb seu a Charleville-Mézières (França), és un dels fòrums més importants pel que fa a l'intercanvi d'experiències d'investigació sobre la història i sobre les noves formes en el teatre de titelles actual. El Centro de Documentación de Títeres de Bilbao és el responsable de la versió de *Puck* en llengua espanyola. També han tractat el tema dels titelles altres publicacions teatrals periòdiques, com ara la revista *El Público* (publicació mensual de teatre a

càrrec de l'INAEM⁴⁴) amb monogràfics sobre el teatre japonès o alguns espectacles amb titelles i objectes a l'estat espanyol. Així mateix se n'ha ocupat el Centre de Documentació del Titella d'Alacant, amb la publicació *Documenta Títeres 1* (1999) de la qual és autor Jaume Lloret Esquerdo. Igualment, el catàleg del Museu Internacional de Titelles d'Albaida (MITA), publicat també l'any 1999, ofereix una gran quantitat d'informació respecte d'aquest tema, a partir dels fons del Museu. Finalment, Francisco Porras – més conegut entre la professió com El titiritero del Retiro- va escriure als anys vuitanta del segle passat *Titelles, teatro popular*, on fa un repàs de les diverses tradicions dels titelles i aprofundeix en la tradició catalana.

Tal com indica Artiles (1998: 17-18), reconstruir la història del teatre de titelles no és una tasca fàcil, ja que en general no solem trobar restes materials d'una antiguitat considerable, ni hi ha constància escrita de com va ser la vida de la major part dels titellaires:

La historia se escribe a partir del hallazgo de documentos o de objetos hechos de un material bastante resistente para soportar el paso de los años: herramientas, figuras de piedra o metal, restos de construcciones. Con los títeres es más difícil. Por una parte, los titiriteros de los tiempos antiguos tuvieron una vida precaria y azarosa. Desplazándose de un lugar a otro, siempre como escapando en busca de una mejor plaza donde librar su sustento, raras veces se asentaban en un sitio el tiempo suficiente para que alguien tuviera la oportunidad de escribir sobre ellos. Por otra parte el títere está hecho para moverse, y esta necesidad intrínseca implica su construcción con materiales ligeros y flexibles, destinados a una vida breve que se acorta aún más por el continuo uso.

Tot i això, podem reconstruir la història de les diverses tradicions al món a partir de diversos estudis i d'algunes restes que sí que han suportat el pas del temps (Porras, 1981: 38). Els especialistes fan referència a

⁴⁴ *Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música*, que depén del Ministeri de Cultura del Govern d'Espanya.

l'origen ritual del teatre amb titelles. Tal com recorden Porras (1981), Artiles (1998), Lloret (1998) entre d'altres, la pràctica totalitat de les religions situa en l'origen de la humanitat figures de fang, de fusta o d'altres materials que són animades per éssers divins, amb un paral·lelisme ben clar amb la imatge del titellaire i el ninot que es mou entre les seues mans. Així, el llibre bíblic del Gènesi narra d'aquesta manera la creació del primer home, a partir de la terra:

Aleshores Jahvè Déu formà l'home amb la pols del camp, bufant li va fer entrar en el nas un alè de vida, i l'home esdevingué un ésser viu (Gn 2:7)⁴⁵.

En algunes cultures ameríndies, com ara la Maia (Quiché) de Guatemala, trobaríem la presència del titella com a tal en el mateix inici de la humanitat, atenent al que narra el seu llibre sagrat, el *Popol Vuh*⁴⁶ (Porras, 1981: 21):

Al instante fueron hechos los maniquies, los muñecos contruidos de madera; los hombres se produjeron, los hombres hablaron; existió la humanidad en la superficie de la tierra. Vivieron, engendraron, hicieron hijas, hicieron hijos, aquellos maniquies, aquellos muñecos contruidos de madera.

El mateix Porras (1981: 22-23) recull les tradicions de Polinèsia (on Tane crea la primera dona –Hine- amb arena i argila), i de Melanèsia, on Qat talla en fusta els cossos de tres homes i tres dones i els anima amb el so dels timbals (quan un altre esperit –Matawa- decidesca imitar Qat i crear també éssers humans, només aconseguirà afegir la mort a la condició humana.

⁴⁵ *La Bíblia. Versió dels textos originals i notes pels monjos de Montserrat* (1970). Andorra: Casal i Vall.

⁴⁶ Anónimo (1993). *El libro del consejo (Popol Vuh)*, Traducció i notes de Georges Raynaud, J. M. González de Mendoza i Miguel Ángel Asturias. Mèxic: UNAM

A Escandinàvia trobem els titelles en l'*Edda*, una antiga col·lecció de poemes anònims, on apareix la imatge d'Odin que passeja amb dos déus més i troben dos troncs d'arbre: decideixen donar-los forma i qualitats humanes. Així, Odin els atorga l'ànima, Hönir els sentits, i Lodur el color de la seua pell; aquestes creacions van rebre els noms d'Askr i Edda (Porras, 1981: 23).

També a les civilitzacions de l'Orient existeix la idea del titella com a origen de la humanitat, i també hi ha constància d'alguns tabús antics que haurien tingut molt a veure amb la generalització de l'art dels titelles, per exemple a l'Índia o a Egipte:

Cierto es que la India posee una vastísima tradición títeresca y que hay muchas muestras de la relación entre ella y los elementos sagrados. De acuerdo con la mitología hindú, el primer títerero nació directamente de la boca de Brahma, el dios que da forma al mundo. Los indios consideraban los títeres como enviados de los dioses para divertir al hombre. En la India antigua se tenía por algo impropio el interpretar a alguien, fuera persona o dios, y el hacerlo era presagio de muerte segura; por eso los títeres cumplían sin peligro la función de un actor. Algo semejante sucedía en Egipto, donde los muñecos representaban en un inicio a los dioses (Artiles, 1998: 18).

Tal com referíem més amunt, aquesta presència del titella en nombrosos mites sobre l'origen de l'ésser humà ha fet pensar als especialistes en la vinculació entre teatre de titelles (i d'altra banda, també teatre d'actors) i cerimonial religiós (Artiles, 1998: 18). Francisco Porrás aprofundeix en aquesta reflexió:

En los primeros tiempos nuestros antepasados colocaban los muñecos en las tumbas. Se trataba de figuras sagradas, esculpidas a imagen del difunto, de la misma forma que el hombre es un muñeco esculpido a la imagen de Dios. Más tarde vendrían las muñecas que simbolizaban la venganza, la fertilidad, la magia, los ritos del sacrificio. En ellas el hombre ensayaba encerrar los espíritus y los poderes secretos de la

naturaleza. Así el arte del muñeco no sólo fue una de las primeras manifestaciones artísticas en la humanidad, sino la primera de todas (Porrás, 1981: 24).

També Lloret es refereix a aquesta connexió entre el teatre amb objectes diversos i els rituals màgico-religiosos dels orígens de la humanitat, i en relació amb l'obtenció de determinats beneficis de les forces de la natura o dels éssers sobrenaturals:

Las primeras manifestaciones dramáticas nacen con las prácticas utilitaristas propias del pensamiento mágico de los albores de la humanidad. Es sabido que el hombre del paleolítico superior danzaba alrededor del fuego en unas ceremonias que tenían la finalidad pragmática de favorecer la caza. (...). Todos los elementos estructurales del teatro de títeres están prefigurados en estos actos mágico-mímicos del hombre prehistórico, a partir del uso de máscaras, disfraces, ídolos, muñecos, estatuillas o cualquier otro tipo de instrumentos que sirviesen para expresar la acción dramática. De hecho, el poder mágico no residía tanto en los movimientos del hechicero como en los objetos que manejaba, los cuales eran la representación física del personaje. Sólo cuando el rito mágico se transforme en rito religioso, y se permita a los hombres poder encarnar a los dioses (o representarlos de alguna manera), se transferirá ese poder del objeto al sacerdote: eso se produce cuando el hombre primitivo, cazador y recolector, se convierta en agricultor y ganadero (Lloret, 1998: 3-4).

L'autor considera que ja des de l'antiguitat es va dotar de moviment a determinades escultures de caràcter sacre, cosa que, segons les creences de la població, atorgava vida pròpia a aquells objectes. Aquestes figures sagrades participaven en diversos rituals:

Desde la antigüedad se intentó dar animación a las esculturas divinas por medio del movimiento, porque éste se confundía con la propia vida. Las primeras figuras articuladas de las antiguas civilizaciones neolíticas tenían una funcionalidad religiosa: servían para representar imágenes sagradas en las procesiones y ceremonias litúrgicas. Uno de los mejores ejemplos que tenemos en la Península Ibérica es la estatua de bronce que representa a la diosa fenicia Astarté, perteneciente al siglo VIII antes de Jesucristo, hallada en el

Cerro del Carambolo de Sevilla. Esta divinidad tenía una articulación en su brazo izquierdo (no conservado en la actualidad) que permitía poder levantarlo o bajarlo (Lloret, 1998: 4).

Aquesta vinculació entre imatge religiosa i titella és el que Artiles (1998: 21) anomena *concepción moderna o actual* sobre l'origen dels titelles, i que estaria contraposada (tot i que pot ser complementària) a l'anomenada concepció tradicional, la qual fa derivar el titella del joguet infantil, sobretot a partir de les troballes arqueològiques en què sovint és difícil esbrinar si estem davant d'un objecte per a l'ús privat o d'un titella per a ser utilitzat amb funcions dramàtiques (Artiles, 1998: 19-20).

Així, l'origen de l'art dramàtic en general i de l'art del titella en particular estaria en les cerimònies religioses:

Se sabe que el hombre de las cavernas celebraba ritos en el interior de su cueva para darse valor y recabar la ayuda de los poderes mágicos a fin de tener éxito en la caza. El hombre escondía su rostro con pinturas o tras una máscara, cubría su cuerpo con una piel, danzaba alrededor del fuego y sostenía en su mano algún atributo u objeto ritual, sin olvidar que su sombra se habrá proyectado en movimiento sobre las paredes de la cueva. Al ejecutar su danza, quizás emitiendo sonidos guturales, este primitivo cazador realizaba una representación que se considera hoy día como el germen más remoto del teatro. Este hombre de las cavernas fue, por tanto, el primer actor. Pero vista la escena de una manera nueva, se nos muestra también como el primer titiritero (Artiles, 1998: 20).

Oliva i Torres (2000: 12-13) també fan referència a aquest context – que situen en relació amb l'organització col·lectiva de les comunitats- en l'origen del teatre, tot i que prefereixen el terme *teatralitat* i no *teatre* per a definir aquestes pràctiques:

Las tribus, a lo largo de siglos y siglos, van conformando ritos, ceremonias y formas de expresión primitivas, en las que aparecen los primeros gérmenes de teatralidad (...).

Hemos hablado de teatralidad. Es éste un primer concepto que debemos definir sin más dilación. Entendemos por tal la serie de manipulaciones que se producen en un hecho concreto para poner en relación un espacio ficcional con otro real; el primero debe poseer los requisitos para establecer dicha relación de forma convencional; el segundo estará ocupado por un grupo de receptores dispuestos a aceptar dicha relación. Entre emisores y receptores se establece una comunicación especial cuyo código viene dado por las aludidas manipulaciones. Otra cosa será su mayor o menor índice de bondad.

Així doncs, aquests autors troben una teatralitat incipient en aquestes primitives cerimònies descrites pels antropòlegs i per les troballes arqueològiques. En aquelles cerimònies, es ballava i es pregava entorn d'un objecte físic o psíquic. A més a més es tractava de rituals amb sistemes de comunicació intraficcional (Oliva i Torres, 2000: 13), és a dir, tota la comunitat se submergia en la dansa i en el mateix esperit de participació, sense la presència d'un públic com a tal (o –dit d'una altra manera- amb uns protagonistes que són públic alhora):

Estamos usando el término teatralidad y no el de teatro. Para que éste se produzca, aún se habrán de delimitar las fronteras de la relación extraficcional, y enfrentar a quienes actúan con los que ven. Como sabemos, el término griego *theatron*, derivado del verbo *theáomai* –ver, contemplar- vendrá a significar el lugar desde donde se ve la escena (Oliva i Torres, 2000: 12-13).

En aquestes cerimònies, en què participa tot el grup, les formes estan estrictament prefixades i depurades: amb aquestes accions la comunitat vol donar el bo i millor de si mateixa. També l'espai participa d'aquest caràcter sacre del ritus i de l'execució, i d'aquesta manera es van configurant elements que caracteritzaran posteriorment el fet teatral, com ara l'escenografia. Finalment, també Oliva i Torres (2000: 16-17) delimiten quan podrem parlar, amb propietat, de teatre:

(...) Hemos de distinguir, pues, entre el rito o comunicación no fingida, en la que todos son participantes en la acción, y el teatro fundado no en la realidad o en el rito, sino en la figuración –ficción- de dicha realidad o de sus formas rituales, estando destinada esta ficción a un público que no participa en su realización. Dicho con un ejemplo: la ceremonia de concesión de poderes a un jefe de tribu, o la coronación de un rey, no es teatro; pero lo será cuando tenga como sujetos no a jefes o reyes, sino a actores que lo finjan.

En aquest repàs dels orígens del teatre –d'actors i d'objectes- en el ritual de les comunitats, Baird (1965: 30) aporta una reflexió ben interessant sobre l'ús de la màscara i del titella: aquest últim seria una evolució de la primera, que a poc a poc va anar allunyant-se del rostre, primer per ser subjectada amb les mans i després prenent vida independent com a objecte mogut amb diverses tècniques per manipuladors.

Així doncs, els estudiosos del titella coincideixen a afirmar que l'art de moure un objecte i donar-li vida és comú a totes les civilitzacions, sobretot formant part de les cerimònies religioses i en relació amb altres elements com ara les màscares, les pintures sobre el cos, etc. (Oltra, 2000: 14-15).

És un fet incontestable que la diversitat de cultures ha donat lloc a una gran riquesa de formes en el món de l'animació. Les relacions comercials, colonials, migratòries i bèl·liques entre diversos pobles van construir vies de comunicació i assimilació de tècniques, temes i maneres d'entendre el titella. Podríem dir que la situació actual en moltes companyies de titellaires és d'una certa simbiosi cultural, des de la qual podem resseguir el rastre de tradicions ben allunyades del seu entorn més immediat. Farem a continuació un recorregut per les principals tradicions del teatre de titelles al món i les seues característiques més reeixides, i

continuarem amb una reflexió sobre el potencial educatiu d'aquest art i les seues possibilitats en un món que afronta el repte de la multiculturalitat.

2.1.1. Els titelles asiàtics. Aportacions i implicacions didàctiques. Amb una situació geogràfica peculiar que enllaça els corrents orientals amb Europa, **Turquia** ha mantingut viu el tradicional teatre d'ombres, el *Karagöz*, que existeix igualment en altres països de tradició islàmica, com ara Algèria (amb el nom de *Karakusb*) i també a Grècia (on s'anomena *Karagüesis* o *Karagoisis*, amb trets característics segons els països.

Aquest teatre d'ombres sembla estar documentat ja en el segle XIV. Els orígens són discutits pels diversos autors, tot i que la majoria es decanten per l'Orient com a font d'aquesta tradició. Així Lloret (2004: 13):

El teatro de sombras llegó hasta lo que en ese momento era el centro neurálgico del Imperio Otomano (actualmente Turquía), a través del Lejano Oriente. Seguramente desde Java (hoy Indonesia), China o India; muy posiblemente a partir de las antiguas rutas comerciales, como la de la seda.

La possibilitat que la ruta de la seda actuara com a difusora de les ombres i donara com a resultat, entre d'altres, el *Karagöz* turc és compartida per altres investigadors, tot i que Freddy Artiles situa l'Índia com el punt de partida del *Karagöz* i de tot el teatre d'ombres:

Los orígenes de Karagoz son inciertos, pero su aparición en el teatro como una figura consolidada parece remontarse al siglo XIV. Esto no implica, sin embargo, que de esta fecha data el teatro de sombras en Turquía. Hay noticias de que las tribus turcas que viajaban por Asia antes del año 1000 d.n.e. tenían un teatro de sombras. Algo lógico si se piensa que el fuego central proyectaba sombras en las paredes de la tienda. Estas tribus, además, tenían animales, y por tanto cuero. También Karagoz tiene un pariente persa llamado Katchel Pelavan o “el luchador calvo”. Todo esto y la calvicie del propio Karagoz nos lleva a pensar de nuevo en el primer títere

de sombra calvo: el Viduchaka⁴⁷ de la Índia, país que parece ser la cuna del teatro de sombras (Artiles, 1998: 78).

Per la seua banda, Josep Policarpo no renuncia a altres possibles orígens, fins i tot a una possible procedència espanyola, a través dels jueus que van ser expulsats dels regnes hispànics l'any 1492:

No està del tot clar si l'origen és xinés, turc o egipci, però el que sí que és segur és que va fixar els seus trets característics a les ciutats d'Anatòlia, el litoral mediterrani i Istanbul, on les condicions socioeconòmiques van ser les més favorables per a la seua eclosió. Sembla que es va estendre des de l'est i el sud-est asiàtics cap al Pròxim Orient i Europa, encara que no sabem el camí que va seguir fins arribar a Turquia. Potser els gitanos procedents de l'Índia i Java portaren Karagoz amb ells als segles IX o X, o tal volta foren els jueus expulsats d'Espanya i Portugal a finals del segle XV i principis del XVI. Però també hi ha la llegenda, la qual situa el naixement de Karagoz al regne del sultà otomà Mahmud, sense especificar si es tracta de Mahmud I o II. Aquesta hipòtesi no té interès històric però és important perquè va inspirar una de les obres clàssiques del teatre d'ombres (Policarpo, 2000: 51).

Quant a l'estructura del teatre d'ombres turc, aquest està constituït per unes figures planes de cuir amb cames i braços articulats, que se sostenen amb una sèrie de tiges horitzontals. El manipulador interpreta els diàlegs amb l'acompanyament d'instruments musicals, i de vegades amb un ajudant, uns trets que trobem també en les tradicions asiàtiques.

Com és habitual en els teatres d'ombres el rostre de Karagöz (el protagonista) apareix sempre de perfil, i el seu cos pot estar representat de perfil o bé frontalment. Mostra un cap calb, un gran ull negre, un nas rom i barba negra. En algunes ocasions amaga la seua calvície amb un barret o un turbant. Artiles (2000: 79) afegeix que, en algun moment de la seua història,

⁴⁷ La idea d'una tradició indoeuropea dels titelles, en l'origen de la qual estaria Viduchaka i que es reflectiria en els diversos herois dels teatres nacionals europeus, la reprendrem en parlar dels titelles a Europa.

Karagöz ostentava així mateix un enorme fal·lus. Aquesta característica és corroborada per Lloret:

Su imagen representa físicamente los rasgos comunes a los cómicos: es gordo, barbudo, jorobado, tiene un gran ojo negro (se representa de perfil, como casi todas las sombras) y alguna de las figuras posee la peculiaridad de tener un enorme falo (un rasgo probablemente heredado de la India). Estos rasgos acentúan su carácter; la lujuria, la estupidez o la brutalidad, junto a la generosidad, la astucia o la modestia generan una réplica caricaturizada de la condición humana, pero representada de una forma llana y simpática, sin dogmas ni moralejas (Lloret, 2004: 13)

A partir del tors de la figura s'articula un braç llarg, mentre que l'altre braç ha patit una sèrie de canvis al llarg dels segles, i ha quedat reduït a una mà que ix del pit. El tronc està articulat amb una altra peça d'on ixen les cuixes, i a la part inferior d'aquest s'uneixen les cames, també articulades. La figura està construïda sobre pell de camell retallada, adobada i translúcida, que s'acoloreix amb tints naturals. L'aparença recorda a les ombres indonèsies i xineses, amb un brillant colorit, tot i que el sistema de manipulació és lleugerament diferent i més simple que el d'aquelles: bàsicament es manipula amb dues tiges perpendiculars al cos, una superior per a subjectar la figura a la pantalla i una altra situada en alguna altra part del cos per tal de moure'l. El resultat és que la manipulació és menys refinada que la de les ombres indonèsies i xineses, però guanya en possibilitats de realitzar moviments ràpids i violents (Artiles, 2000: 79).

En el *Karagöz* turc els personatges que es representen actualment són els que corresponen a l'època otomana (el califa, el visir, les cortesanes...), i el protagonista és el símbol i la veu del poble, satíric i assenyat, emparentat amb els protagonistes dels titelles tradicionals de la resta del món. Aquesta identitat entre els protagonistes, matisada per les característiques "nacionals" que adquireixen quan s'adapten a cada país, és

un tret interessant sobre el qual tornarem més endavant (Khaznadar, 1977: 31-53). Karagöz es presenta inseparablement unit al seu company Hadjivat, que és educat, refinat i amb interès per la poesia i la ciència (tot el contrari que Karagöz); aquest, a diferència del protagonista, apareix sempre amb una barba punxeguda. Així mateix, parla de manera pausada i meditada, cosa que contrasta amb el parlar atropellat i irreflexiu del protagonista. Tot i això, sol ser Hadjivat qui paga les conseqüències de les malifetes de Karagöz.

A banda d'aquests dos personatges, hi ha altres protagonistes: Celeby, caracteritzat per la seua elegància; Tirkayi, fumador d'opi que se'l reconeix per la seua gepa, la pipa i el ventall; Bebe Ruhi, un nan que pronuncia amb dificultats la r i la s, amb la qual cosa canvia constantment el sentit d'allò que diu; i Drunkard i Bragart, que fan servir un argot a l'hora de parlar que ningú no entén. Tal com refereix Artiles (2000: 79), la col·lecció completa de personatges per a les representacions inclou tres figures de Karagöz, dues d'Hadjivat, una jove nua, un pescador, un nadó, un captaire, un sultà i molts d'altres.

Els textos se solen adequar a les circumstàncies concretes del moment, el lloc i el públic –una característica comuna a gairebé totes les tradicions populars- tot i que els guions bàsics es transmeten de generació en generació. A partir d'aquests guions bàsics, els artistes improvisen una gran part del text en cada actuació, i l'adapten a les circumstàncies i al tipus de públic. Aquest aspecte –la improvisació- és un tret interessant i que ha cridat l'atenció d'especialistes com ara Metin And, de la Universitat d'Ankara:

*Le théâtre traditionnel turc est aussi un théâtre improvisé.
Le montreur joue toujours quelque chose d'imprévu, non*

préparé à l'avance et inventé dans le feu de l'action à partir d'un canevas connu et très précis.

Comme chaque épisode est indépendant, il peut être ajouté ou enlevé selon les réactions du public ou selon le désir du montreur, sans que cela bouleverse pour autant le déroulement général de l'action. (...).

Cela ne veut pas dire que les phases du spectacle d'ombres sont purement et simplement improvisées. Dans le répertoire du théâtre d'ombres on trouve des séries de dialogues et certaines scènes stéréotypées dont le contenu ne varie jamais.

(...)

Les dialogues varient à chaque représentation, paraissant différents chaque soir. Non seulement le thème du dialogue varie mais aussi sa longueur, dépendant bien sûr de l'habileté et de l'imagination du montreur (And, 1986: 113-114).

Quant à l'estructura de les obres, aquestes peces es divideixen en tres parts (And, 1986: 111-112):

- *Mukaddeme* (pròleg)
- *Mubavere* (diàleg) o *Ara Mubaveresi* (intermedi)
- *Fasil* (la peça pròpiament, que acaba amb un final ràpid)

Metin And aporta així mateix una sèrie d'elements ben interessants que ens ajuden a comprendre aquest teatre popular:

Avant tout c'est un théâtre total qui vise à utiliser tous les moyens artistiques disponibles et des techniques audiovisuelles pour produire un spectacle faisant appel à tous les sens, créant ainsi l'impression d'une totalité et d'une richesse de significations qui subjuguent le public. Poésie, narration, musique, chants, danses, couleur et mouvement, changements rapides de formes et de dimensions, imitations diverses créent une synthèse faisant partie intégrante du spectacle, enrichissant et rehaussant son contenu (And, 1986: 109)

El teatre, en aquest sentit, és una representació total, on es fa present el sentit absolut de la vida i se sintetitzen els elements essencials del

gust dels Otomans: trobem interrelacionades la poesia d'elit i la poesia popular, la música d'elit i la música popular, la dansa artística i la dansa folklòrica, i tots els aspectes i les formes de la literatura oral turca:

Il faut aussi bien mettre en évidence le lien profond entre le théâtre d'ombres et la culture turque. Toute une tradition comique s'est développé à partir de l'humour turc, à travers la satire, la parodie et l'esprit comique, en utilisant la langue turque avec délicatesse et subtilité. Grâce au Karagöz, une langue intermédiaire entre la langue écrite et la langue parlée et spontanée est utilisée: un riche croisement de la culture turque (And, 1986: 110).

L'autor insisteix que el *Karagöz* no està destinat a un públic en concret: és un teatre divers per a un públic divers quant a procedència social i quant a origen ètnic (recordem que la Turquia otomana era netament pluricultural), i que l'aportació de cada un d'aquests grups dona com a resultat el mateix *Karagöz* tal com avui el coneixem. El titellaire del *Karagöz* és un professional on convergeixen totes les professions teatrals: dramaturg, escenògraf, músic, actor, pallasso, coreògraf, dissenyador, pintor, artesà (del cuir en aquest cas), regidor, tècnic de llums, director artístic i director administratiu.

D'altra banda, la trama no existeix en el *Karagöz* (una característica compartida amb la majoria de tradicions al món i –tal com explica And– també amb el teatre contemporani):

Le Karagöz n'a pas de trame au sens aristotélicien du terme. Au lieu de cela, il utilise une structure libre et fragmentée, dans laquelle se succèdent une série de séquences liées entre elles et qui ne demandent de la part des spectateurs ni une grande concentration ni une grande attention. Le Karagöz come le théâtre contemporain sont attirés par l'anti-forme ou encore la forme ouverte, forme transformable dont la fonction principale est de se moduler et de se renouveler au lieu d'être figée une bone fois pour toutes; chaque intrigue et chaque épisode peuvent être sujets à des développements, à des contractions ou à des changements dans l'ordre de

présentation, selon un arrangement intuitif entre les acteurs et les spectateurs; cela demande la participation réciproque de l'artiste et du public (And, 1986: 111).

Així mateix, And troba una sèrie de paral·lelismes entre el *Karagöz* i el teatre de l'absurd i altres formes de teatre contemporani, i ressalta com a característiques l'il·logisme de l'acció, la supressió de la causalitat i la negació dels valors (sobretot els dels herois positius). Com el teatre de l'absurd, el *Karagöz* fa servir frases buides de sentit per tal d'impedir qualsevol comunicació entre els diversos personatges, la qual cosa té com a resultat l'exasperació i la frustració.

Quant a les funcions bàsiques del *Karagöz*, And en defineix dues principals (comunes també a tota la tradició occidental dels titelles): la funció de distensió (fonction de détente) i la funció cognitiva (fonction cognitive), relacionades respectivament amb celebracions com ara el Ramadà, els naixements, les circumcisions o les noces; pel que fa a la funció cognitiva, l'especialista turc la posa en relació amb el sentit total de la vida, amb la qualitat del teatre d'ombres tradicional de ser un espill del món i d'aportar ensenyaments sobre la vida a qui vulga aprendre (And, 1986: 114-115).

Els espectacles tenen, doncs, una funció diguem-ne “formativa”, cosa que serà incomprendible als ulls dels visitants europeus, com veurem immediatament més avall, i també de preservació del patrimoni cultural. A més, hi ha una funció de comunió, de trobada amb la comunitat, de mostra del camí de la integració:

Le Karagöz est à la fois l'occasion d'un rassemblement, un facteur de communion, une sorte de rendez-vous collectif. Il apporte à l'individu des modèles de comportement qui facilitent et consolident son intégration sociale. Les spectacles

de Karagöz mettent en effet en évidence la structure sociale des Ottomans. Ils sont une occasion d'affirmer leur position et d'en rendre conscients leurs concitoyens, car tous les scénarios sont une étude psychologique du caractère ethnique de l'Empire ottoman (And, 1986: 115).

Però probablement la funció més important del *Karagöz* siga la de ser una mena de vàlvula d'escapament en una societat conservadora com l'otomana. El caracter obscé i llibertí del teatre tradicional turc l'emparenta amb la resta de teatres populars:

(...) les spectacles de Karagöz servaient aussi de soupape de sûreté pour une société austère et puritaine. Nous avons assez d'éléments pour penser que la satire politique et sociale était la base des premiers spectacles de Karagöz, du moins jusqu'à l'époque des sultans Abdülaziz et Abdülhamit II où la censure devint très sévère. Dans la première moitié du XIX siècle, des observateurs étrangers écrivaient que le théâtre de Karagöz était souvent utilisé comme une arme politique critiquant avec beaucoup de verve, les abus politiques et sociaux qui sévissaient à l'époque (And, 1986: 116).

Karagöz representa, doncs, la llibertat sense límits en un país on el poder absolut marcava la vida quotidiana de les persones. Les representacions de les ombres tradicionals proporcionaven un alliberament temporal, cosa que explica l'obscenitat i el llibertinatge extrem, d'altra banda presents en tot el teatre popular (And, 1986: 116-117).

Gerard de Nerval descriu al seu llibre *Le voyage dans l'Orient* (1851) una representació del *Karagöz*, en la qual va quedar fascinat pel seu estil natural i la seua llibertat, i sorprès per la cruesa i l'estil obscé de la representació. Lloret (2004: 35), transcriu alguns fragments del text i elements de l'argument, reportats per Nerval, que ens ajuden a fer-nos una idea de com era l'ambient d'aquestes representacions populars, i sobretot de quina és la reacció d'un observador occidental davant d'aquest tipus d'espectacle en el segle XIX:

El espectáculo comienza con la música de una orquesta que toca en una galería que se encuentra sobre el escenario. El fin de la música da paso a un gran murmullo de expectación en la sala, mientras tanto se van apagando las luces de la misma y se encienden las del teatro de sombras. En ese momento se entabla un diálogo entre uno de los titiriteros que se halla detrás de la pantalla y un espectador, que supone Nerval en connivencia con el anterior. El diálogo versa sobre el título del espectáculo: *El ilustre Karagöz, víctima de su castidad*.

La obra va relatando las sucesivas peripecias de *Karagöz*, al cual su amigo “el turco” le encomienda que cuide a su mujer, pues él tiene que ir a Brussa por razones de negocios. *Karagöz* desesperado le espeta a su amigo: “... *pero no ves lo inusualmente bien dotado que estoy? Mírame bien, soy muy guapo, muy seductor, muy peligroso... tu mujer se enamorará locamente de mí y deseará poseerme.*” A los espectadores les encantaba este diálogo.

“El turco” no le hace caso y se marcha. Durante toda la obra *Karagöz* intenta por todos los medios disimular su virilidad y no hacer uso de ella. Se convierte en puente apoyado en su pene, y por encima le pasan mulas, carros y tropas; se camufla en un poste y a él amarran caballos y camellos, ni se inmuta ante los tirones de las bestias; hasta se declara impuro para evitar que la mujer lo toque.

Aquest sentit de l'humor satíric i sovint obscé ha estat una de les claus de l'èxit de *Karagöz*. D'altra banda, el caràcter polític i social ha motivat la seua prohibició en determinades èpoques i en alguns països de l'àmbit islàmic; finalment, cal destacar –com hem vist– la llibertat i la naturalitat amb què tracta el sexe. Aquest esperit transgressor ha estat esmorteït en nombroses ocasions pels mateixos titellaires, i molts d'ells, per tal d'evitar la persecució de les autoritats han practicat des de fa segles l'autocensura.

Com a dada curiosa, cal recordar que els grecs, sotmesos a l'Imperi Turc durant segles, van desenvolupar la seua pròpia versió del *Karagöz*, el *Karagioisis*, amb un personatge protagonista que en moltes ocasions serà la

veu del poble grec en la lluita d'alliberament nacional (Lloret, 2004: 35). Pel que fa a la situació actual de teatre tradicional d'ombres turc:

Reconocido como la principal figura teatral del país desde los tiempos del Imperio Otomano, Karagoz mantuvo en todo momento una postura crítica, es por eso que no siempre sus ataques virulentos fueron bien recibidos por las autoridades. A la altura del presente siglo, en un país de tan complicada historia política como Turquía, Karagoz sufrió algún que otro período de decadencia. Sin embargo, hoy día parece estar en franca recuperación. Ha evolucionado y suavizado sus modales lo bastante para ser también el héroe del teatro para niños, pero sin abandonar su esencia y sin dejar de ser el basamento histórico del teatro popular turco (Artiles, 2000: 79-80).

Des de la tradició turca passem a la resta d'Àsia. Aquest continent ens presenta una gran diversitat de tradicions. En alguns països el teatre de titelles ha hagut de superar autèntiques crisis fins al segle XX, i ara sembla estar recuperant-se gràcies al treball de moltes companyies i en alguns casos al suport que reben dels governs (Policarpo, 1999b: 56-65).

A l'Índia (Contractor, 1977: 7-14) existeix una tradició de teatre d'ombres i titelles arrelada en l'Edat Mitjana, que ha hagut d'acomodar-se a períodes de dominació musulmana, i a la prohibició de representar la figura humana i de les arts imitatives en general (Oliva i Torres, 2000: 20). Autors com ara Artiles o Lloret consideren un fet que a l'Índia trobem el personatge de titelles avantassat de Pulcinella i de tots els protagonistes de les diverses tradicions nacionals a Europa i també a alguns països d'Amèrica, amb els quals comparteix sovint una sèrie de trets físics i psicològics:

Viduchaka, al que encontramos en la India, se cree que es el más lejano antepasado (geográfica y cronológicamente hablando) de Polichinela. Es el personaje por antonomasia de la farsa popular india. Se lo representa como un Brahman enano y jorobado, con grandes dientes, ojos amarillos y

completamente calvo. Su carácter, su indumentaria y el modo de expresarse hacen de él un tipo ridículo. Es juerguista, grosero, promiscuo y astuto. Solventa sus disputas a golpes y se expresa en lengua práctica en vez de en sánscrito (Lloret, 2004: 33).

De Viduchaka derivarien tota una sèrie de personatges nacionals de les diverses tradicions. Així, un personatge especialment interessant, tant per la situació geogràfica entre l'Índia i Europa com per la particular situació dels titelles i la resta d'arts figuratives als països de tradició islàmica, és l'iranià Mobarak, que presenta uns trets sorprenentment pareguts al pulcinella italià, i que dóna nom al festival de titelles de Teheran: Mobarak International Puppet Theater Festival.

Sabem que l'art dels titelles és una tradició antiquíssima a l'Índia (Baird, 1965: 46), tot i que en els seus orígens es mesclen les dades històriques i la llegenda. Aquest gènere va ser extraordinàriament popular sota el regnat de Vikramaditya (375-414 d. C.), trobem també diverses al·lusions a ninots ballarins en alguns textos clàssics com ara el *Kathasaritsagar* i el *Panchatandra*. Així mateix, s'admet de manera general entre els especialistes que els diversos tipus de titella en una bona part de països del sud-est asiàtic van ser introduïts en els primers segles de la nostra era per l'expansió cultural índia (Policarpo, 2000: 61).

En un territori de les dimensions del subcontinent indi serà lògic trobar diversos tipus de titelles i tradicions ben diverses i allunyades entre si (Bell, 2005: 43-44). Bil Baird ja feia evident en el seu estudi aquesta diversitat de formes i tradicions:

From its beginnings in antiquity Indian puppetry took many forms. It is sometimes difficult for us in the West not to think of India as a cultural unit. But even today, after the many princely states that ever once India have been united, there are

eleven different scripts in use, and cultural differences still thrive. The kind and style of village puppetry depends on where you are (Baird, 1965: 46).

Pel que es refereix a les ombres, diversos autors han fet estudis en profunditat sobre els diversos territoris. Així, Artiles (1998) planteja la possibilitat que algun dels tipus d'ombres índies estiga en l'origen del wayang indonesi, ja que comparteix amb aquest diverses característiques com ara la manera de construcció, amb titelles retallats en cuir i pintats en colors brillants i translúcids, tot i que les ombres índies són considerablement més grans (i poden arribar al metre i mig d'alçada, com veurem tot seguit):

La pantalla se construye con un par de blancos *saris* (el vestido nacional femenino) estirados uno sobre otro y ensartados en unas espinas de palma dátil. Se logra así una superficie de unos siete por veinte pies (*uns dos per sis metres*). Detrás de la pantalla se coloca una simple lámpara de aceite. La función dura toda la noche y una obra completa puede extenderse varios días. El titiritero manipula las sombras, suena instrumentos de percusión y, en resumen, lo hace todo. El público atiende, se levanta, come, se marcha y quizás regrese al día siguiente para seguir viendo la obra. De todas formas, conoce bien la trama (Artiles, 1998: 85).

Les ombres Tholu Bomalatta, a l'estat indi d'Andra Pradesh, estan considerades les més grans del món: les figures dels déus i dels protagonistes solen tenir 1,50 m d'alçada, i són transparents, de pergami treballat i acolorit amb substàncies vegetals. Les ombres que projecten sobre la pantalla (de 6 per 3 metres) són considerablement més grans que les de la resta d'Àsia, i solen tenir articulacions als múscles, als genolls i, de vegades, als malucs. Se sostenen amb una tija de bambú des del cap, i els peus solen estar lliures (Badiou, 2009: 59).

A més d'Andra Pradesh, les ombres són molt populars en altres estats del nord, com ara Malabar, Karnataka, etc. (Policarpo, 2000: 61). Sobre dos representacions amb ombres a Karnataka va investigar Mel Helstien (1986), amb interessants conclusions des del punt de vista artístic i antropològic, per exemple referides a la ubicació del teatre en el centre dels pobles:

The stage is traditionally a white *dhobi* or *sari*. Generally the stage is erected at a central place in the village. This is usually in front of the *gonda* or head man's house. The screen is placed to face in various directions dependent on the day and its auspiciousness; east on Mondays, Tuesdays and Fridays; south on Wednesdays and Saturdays; west on Thursdays and Sundays (Helstien, 1986: 23).

Aquesta simbologia espacial la trobem també en l'entrada i l'eixida dels personatges: "The good characters enter from the puppeteer's right, while the evil characters enter from the left" (Helstein, 1986: 24).

Els músics es troben asseguts darrere dels titellaires, i també aprofiten per a rebre i passar els titelles. La música que es fa servir és tradicional –seleccionada dels *ragas*- tot i que el folklore regional també sol estar present. Quant al tema de les representacions, el principal són alguns episodis del *Ramayana* i del *Mahabharata*, i també d'algun *Purana*, amb alguns elements que també trobem en altres tradicions indoeruopees, com ara la presència del dimoni, que de vegades apareix sota aparences ben diverses, i que al final és vençut per les forces del bé:

The basic elements of the narrative found in the *Devimāhātmya* lead to the same general plot structure in both performing versions: *Raktabijā*, a demon, having gained a boon from the gods, has become so overweeningly powerful as to challenge them and their heavenly peace and well-being. The gods, aware of their impotence to combat the demon, first appeal to *Viṣṇu*, who in turn suggests prayer to *Adi Śakti*. They offer prayers. The goddess appears and promises to protect all

the gods. She then manifests herself in the garden of the demon *Raktabijā* as a beautiful woman.

A member of *Raktabijā*'s court sees her. She entices this personage to urge the demon *Raktabijā*, son-in-law of another demon, *Mabīsā*, to bring her to the palace as *Raktabijā*'s wife. The demon sends emissaries including *Mabīsā* to bring the beautiful woman to him. As they appear she kills each of them in turn and when *Raktabijā* himself finally comes to get her, she slays him, thus rescuing the gods, and restoring harmony to the world (Helstien, 1986: 27)

Pel que fa als canvis que han patit aquest tipus d'espectacles, Helstien (1986: 39) afirma que la presència de la ràdio i la televisió com a opció per a omplir l'oci dels espectadors ha fet que, per exemple, en molts casos el públic demane titelles més articulats, accions més ràpides i un llenguatge menys obscé del que era corrent en les representacions tradicionals; tanmateix, Salil Singh fa algunes aportacions que anirien en sentit contrari: per a aquest autor tots els intents de modernitzar els arguments i els temes del teatre de titelles entropessen amb la idea tradicional del teatre com trobada amb allò diví i narració de gestes dels antics herois. Per a aquest autor, hi ha ara mateix dues línies de treball amb el teatre d'ombres indi: o es manté la tradició quant a formes i continguts, o es canvien totes dues coses, ja que canviar els continguts mantenint els formats tradicionals ha obtingut resultats decebedors, tal com relata l'autor que va succeir al Festival de Titelles de Dharmasthala el 1996, quan es va representar la vida de Gandhi a l'estil de les antigues mitologies (Singh, 2001: 144). En aquest sentit resulta interessant la línia de treball i investigació de companyies com ara la de Belagallu Veeranna:

The path followed by Bellagallu Veeranna's troupe, in the Bellary region of Karnataka, may lead to an answer. Rather than bow to popular demands and attempt to create a hasty hybrid that would be neither effective nor true to itself, Veeranna has concentrated on celebrating in his art a contemporaneous mythology along with the ancient. So his troupe performs stories of such famous historical figures as

Shivaji, the 17-century Maratha warrior-king who took up arms against the Moghul invaders, organized bands of horsemen, and successfully declared his independence. These performances successfully create an updated folklore outside of the ancient epics, yet not as contemporary as the Gandhi episodes. Veeranna's figures, inspired by the old puppets, still manage to find a stylized integrity, which makes them appear both familiar and exotic; real as well as full of fantasy (Singh, 2001: 156).

En la manera de treballar elements tradicionals amb d'altres contemporanis i en la decisió de no tractar de fer competència al món audiovisual rau l'èxit d'aquest tipus d'espectacle d'ombres, un camí en el qual Singh ubica l'única possibilitat de supervivència del teatre d'ombres indi.

Although based in the heart of the Carnatic (South Indian) music tradition, Veeranna's narrative freely incorporates motifs of North Indian classical music, and one of his sons, Venkatesh Kumar, has even gone on to become a well-known exponent of that style. Such eclecticism gives the veeranna troupe a firm ground from which to step forward. Judging from the relative success this troupe seems to be enjoying, audiences have found that their work fulfills a need not addressed by television or film, yet without the elaborate rituals and religious connotations that define the Kerala style. Whatever happens to Indian puppet theatres will emerge from within. Outsiders, however well intentioned, can only step back and watch, hoping that another Hanuman will leap, yet again, across the ocean (Singh, 2001: 156-157).

Pel que fa a la resta de tipus de titelles, a l'Índia se'n fan servir un bon nombre, des de les figures manipulades directament entre els dits als de tija, de guant o de fils (Policarpo, 2000: 61):

El tipus *lalu* (xiquet) és un espectacle infantil freqüent al Rajasthan, on un sol manipulador ofereix un espectacle amb xicotetes figures que s'enfila als dits. Els titelles de vara van ser populars a Bengala i es coneixen amb el nom de *charividhi*. Els titelles de guant han desaparegut a poc a poc de la Vall del Ganges i només han sobreviscut als estats d'Orissa i Kerala. Les marionetes de fils, tallades en fusta, són les més corrents a l'Índia del nord i la casta dels Bhat, al Rajasthan, s'ha

especialitzat en la fabricació i manipulació d'aquest tipus de titelles.

Tal com ocorria en el teatre d'ombres, les principals fonts temàtiques del teatre de titelles són les epopeies –*Mahabarata* i *Ramayana*- i la literatura narrativa dels Purana (Baird, 1965: 47). Tot i això, sempre es reserva una part de les espectacles per a la improvisació, la qual cosa permet introduir alguns elements contemporanis. Quant a la forma dels espectacles, el paper principal recau sobre el *sutradhar* (narrador), que és alhora el manipulador principal. Com en el cas de les ombres, diversos instruments de percussió acompanyen el cant i els balls de les marionetes, i el llenguatge gestual correspon en part a la codificació de la dansa clàssica (*mudra*), i òbviament, reproduïx els moviments de cap i mans habituals entre la cultura índia per a expressar diversos sentiments (Policarpo, 2000: 61).

Pel que es refereix als titelles, Artiles (1998: 84) centra el seu interès en les marionetes de Rajasthan, en considerar-les les més representatives del subcontinent. La comunitat de Bhat –tal com explicava Policarpo- es dedica per complet a l'art dels titelles, que solen mesurar entre 40 i 50 cm, tenen el cap tallat en fusta i el tors i els braços farcits de tela. Tot i ser marionetes (i per tant manipulades des de dalt), no tenen cames: el moviment de la manipulació i les faldilles llargues creen la il·lusió que el ninot camina:

Las marionetas de Rajastán suelen tener sólo dos hilos: uno que sale de la parte superior de la cabeza, pasa por los dedos del titiritero y regresa a la cintura, y otro hilo continuo que llega a las manos del muñeco. A veces hay un solo hilo fijado a la cabeza. De una estructura tan simple cabe esperar un pobre desempeño, pero no puede olvidarse al *sutradabr* o “el que tira de los hilos”. Los titiriteros de Rajastán se las arreglan para lograr un movimiento en extremo expresivo con esas mínimas posibilidades. En esto influye la habilidad alcanzada

tras largos años de práctica, los elementos que apoyan el espectáculo y el peso de la tradición.

En ayuda del *sutradahr* vienen la lengüeta y el acompañamiento de los tambores. La lengüeta que se coloca el titiritero en la boca está hecha con dos piecitas de bambú unidas una contra otra y con una lámina de piel o goma por el medio. Este objeto produce un chirrido característico que conforma el lenguaje específico de este tipo de títeres y que se complementa con el sonido del tambor que tocan las mujeres (Artiles, 1998: 84).

L'art dels titelles al Rajasthan es transmet de pares a fills, amb un entrenament que comença des de menuts; fins i tot el matrimoni es realitza amb dones capacitades per la tècnica de la narració amb tambors (acompanyament habitual dels espectacles).

Tal com explicàvem en l'apartat de les ombres, els espectacles de titelles també solen efectuar-se de nit, amb retaules al mateix nivell que els espectadors i amb una cortina de fons d'escenari. Els titellaires actuen a la vista del públic. Tal com recorda Artiles, citant Bil Baird, la veneració pel titella tradicional a l'Índia està envoltada d'elements poètics, i per una consideració quasi humana, si tenim en compte els rituals "funeraris" que s'hi realitzen quan un titella es retira:

El arte de los titiriteros de Rajastán es primitivo y simple, pero en su propia esencia y tradición hay poesía. Cada vez que una marioneta pasa de padre a hijo se le coloca una nueva falda sobre la anterior. Cuando ya se ha acumulado cuatro o cinco, el títere suele estar muy deteriorado para continuar teniendo una vida útil: "ha muerto". Entonces los titiriteros de Bhatt colocan su cuerpo en la corriente de un río sagrado, y mientras lo ven flotar musitan una oración (Artiles, 1998: 85).

També Josep Policarpo ressalta el caràcter sacre de l'art del titella a l'Índia: l'art de fabricar i de manipular titelles segueix sent reverenciat avui dia com un do de Déu, i la superstició sobre formes de construcció i sobre

utensilis ha evitat en bona mesura el progrés d'aquest art: han estat les classes més baixes qui n'han assumit la tutela, moltes voltes en condicions ben precàries. En aquest panorama negatiu, hem de veure com un signe de recuperació l'interés del govern de l'Índia des de fa unes dècades per la recuperació de l'art tradicional de la marioneta (Policarpo, 2000: 62)

La prohibició de representar la figura humana a què fèiem al·lusió pot ser una de les causes per què a **Indonèsia** els titelles solen tenir uns trets poc realistes, amb característiques codificades (Policarpo, 2000: 65): els herois tenen el rostre afilat, els ulls en forma d'ametlla, el bust estret i la boca tancada; contràriament, els malfactors presenten formes més arrodonides, nas gran, ulls circulars i cossos més voluminosos. També els colors, les formes dels vestits i les joies configuren un ampli codi de significacions (Baird, 1965: 59).

El wayang (que significa *ombra*), presenta diversos tipus de teatre (d'ombres o de titelles): així, avui es conserva el *wayang mayda* (a Surakarta, i conta la història dels sobirans de Java-est en els segles XIV i XV), el *wayang pancasila* (que narra la lluita per la independència indonèsia contra els holandesos), el *wayang katolik* (que es representa dins de les esglésies amb motiu del Nadal), el *wayang klitik* (basat en el Mahabarata i en la història de l'heroi Damarwulan), el *wayang golek* (que data de 1808 i es realitza amb figures de fusta amb volum) i el *wayang kulit* (el teatre d'ombres javanés, probablement el més viu i el més important de tots) (Policarpo, 2000: 62).

Així doncs, el wayang pot ser representat amb ombres, amb titelles i fins i tot amb actors, tot i que en aquest últim cas els actors imiten els ninots (Artiles, 1998: 74). En el cas del *wayang golek* –amb titelles– el cos del ninot està traspasat per una tija central que sobreix pel coll i serveix de

base per al cap; així, si es mou la tija es fa girar el cap del titella. Els braços s'articulen als muscles i es manipulen mitjançant tiges instal·lades a les mans. Aquestes particularitats, que han estat imitades per molts titellaires arreu del món, ha fet que els titelles de vareta (o tija) moderns s'anomenen també *titelles javanesos* (Bell, 2005: 46-47).

Les figures planes del *wayang kulit*, tot i que es projecten en una pantalla, es pinten amb colors vius i amb els ulls i la boca ben visibles, ja que el públic es pot posar indistintament davant de la pantalla o darrere per veure l'espectacle. Una vareta central recorre el cos, des dels peus fins al cap. Els braços s'uneixen als muscles amb un nus de fil, i en cada colze presenten una altra articulació. De les mans –d'una grandària desproporcionada en relació amb el cos– ixen varetes per a moure-les. Les figures solen tenir al voltant de 50 cm de llargària.

Els elements centrals del *wayang kulit* són: la pantalla, el dalang (manipulador i narrador) i el gamelan (orquestra), pot arribar a tenir un bon nombre de músics i diverses dones cantants. El dalang es manté assegut amb les cames creuades durant les nou hores que pot durar una representació (tota una nit), i amb els dits dels peus sosté una peça d'os amb la qual colpeja el bagul dels titelles per tal d'avisar l'orquestra de l'inici de la representació (Artiles, 1998: 75). El començament està marcat per l'aparició del *genungan*:

Lo primero que aparece en la pantalla es una figura en forma de hoja que representa un árbol y que también puede ser símbolo del corazón. Esta figura, que recibe en Java el nombre de *genungan* y en Bali el de *kayon*, abre y cierra cada acto, y su movimiento lento o vivo al compás de la música sugiere diversos estados de ánimo o anuncia la posibilidad de una tormenta, un incendio o cualquier tipo de desastre. La naturaleza del movimiento previo del *genungan* indica al público el ritmo y el tempo de la escena que vendrá a

continuación. Una vez desaparecida esta figura inicial, el dalang presenta a sus personajes uno por uno; los buenos –príncipes, reyes y dioses-, a la derecha y los malos –brujas, gigantes y demonios-, a la izquierda (Artiles, 1998: 75).

El fet que les representacions duren tantes hores fa que el públic normalment s'alce, menge, torne, isca a prendre l'aire, etc. Igualment, és comú que els espectadors es col·loquen indistintament davant del llenç (mirant les ombres) o darrere (mirant com el *dalang* mou els ninots), o bé alternant les posicions al llarg de la funció.

Tal com remarca Artiles (1998: 75) el centre de l'espectacle és sens dubte el *dalang*, qui manipula tots els titelles, fa les veus de cada personatge, narra les parts contades de l'acció i dona l'entrada a la música de l'orquestra. El *dalang* no fa servir cap llibret escrit, per la qual cosa ha de memoritzar la història completa i improvisar el text. Aquest mateix autor remarca que ni el *wayang kulit* és una representació a l'estil occidental ni el dalang és un titellaire comú. En realitat és un ritual profundament religiós, i el dalang és una espècie de mestre espiritual de la comunitat. Les representacions tenen lloc en els moments en què l'ordre còsmic sembla estar pertorbat (inundacions, terratrèmols, epidèmies...), o bé en moments importants de la vida humana, com ara el naixement o la mort; l'objectiu de la representació és enfortir els vincles entre els vius i els morts: reproduir les accions dels avantpassats en la pantalla és per a ells una ajuda per al restabliment de l'ordre còsmic. D'alguna manera, els titelles són imatges sagrades, i el dalang és un mitjancer entre dos mons (Artiles; 1998: 77-78).

El mateix autor fa notar també la gran importància del cerimonial previ a les representacions i les característiques particulars d'alguns titelles que no es fan servir en les representacions. Totes aquestes característiques reforcen la condició ancestral i profundament religiosa del wayang:

Es debido a la naturaleza religiosa del *wayang* que antes del comienzo de la función se hacen ofrendas, que el *dalang* mantiene siempre algunas figuras con particulares poderes mágicos apartadas y cubiertas con un paño, y que con frecuencia estas figuras se sacan y se “alimentan” con ofrendas, vapores de incienso y la recitación de textos litúrgicos. La ancestral práctica escénica del *wayang* nos remite, en suma, a los más remotos orígenes del teatro, y es precisamente su carácter utilitario y sagrado lo que ha evitado su comercialización (Artiles, 1998: 77-78).

A **Tailandia** trobem una tradició de teatre d'ombres, el nang yaï, que alguns autors relacionen amb l'origen de la dansa (Hemmet, 1986: 43), ja que es tracta d'un teatre amb grans figures de cuir portades per ballarins. Tanmateix, la tradició que segueix més viva al món rural és l'anomenada nang talung, un teatre d'ombres amb petites siluetes de cuir especialment freqüent al sud del país:

Avec ses traditions et ses coutumes originales, un dialecte local totalement incompréhensible dans les autres provinces, une population où se mêlent bouddhistes et musulmans qui luttent pour sauvegarder leur individualité, le sud de la Thaïlande est une région à part, très différente du reste du pays. Le nang talung y est considéré avec fierté comme un symbole des traditions culturelles.

Celui qui n'est jamais venu dans ces provinces peut difficilement imaginer à quel point ce théâtre est populaire auprès des villageois qui le préfèrent encore et de beaucoup au cinéma. Il fait partie de la plupart des fêtes tant publiques que familiales; des compétitions entre les troupes sont régulièrement organisées, le vainqueur devenant une véritable vedette locale (Hemmet, 1986: 43-45).

Es tracta d'un teatre popular, que actua com a vehicle d'una moral tradicional, tot i que també és una plataforma per a la crítica social. Les representacions de nang talung mai no són comercials, ni s'anuncien als mitjans de comunicació: sovint les companyies han estat convidades per alguna família amb l'ocasió d'alguna cerimònia privada. Per exemple, al mes

de juny (moment en què la gent jove entra a la pagoda per tal de passar els tres mesos de la quaresma budista), totes les nits hi ha diversos espectacles d'ombres pertot arreu.

Les figures del teatre d'ombres tailandés són construïdes per artesans especialitzats. Treballades en cuir, solen tenir uns 50 cm d'alçada i solen posseir un únic braç articulat. La vista dels homes és sempre de perfil, mentre que la de les dones és de cara (com més translúcida millor, per tal de ressaltar la bellesa femenina). En les figures tradicionals, els models estan ben establerts, sense que els artesans tinguin cap opció d'improvisar o innovar; pel que fa als personatges ordinaris, els creadors tenen llibertat: és ací on apareixen els personatges moderns lligats a l'evolució del repertori.

Les companyies estan formades per un manipulador i de cinc a deu músics, que durant la representació estan asseguts darrere del primer segons una jerarquia establida. El manipulador s'anomena naï nang (mestre del cuir), i, com en altres tradicions asiàtiques, té un paper essencial i és director de la companyia (que normalment porta el seu nom). Per tal d'arribar a aquest estatus cal superar un període ben llarg i costós d'estudis, la qual cosa atorga als naï nang la categoria de membres respectats de la societat tant el pla intel·lectual com en el màgic religiós (Hemmet, 1986: 50).

Les històries que es representen no pertanyen ni a la tradició clàssica ni a la local (tot i que reben influències d'aquestes): es tracta de peces creades especialment per al teatre d'ombres, amb l'amor com a eix central. No solen ser lògiques ni realistes, la qual cosa les apropa al conte meravellós. Finalment, tot i que darrere de les funcions hi ha una tradició

artística particular, al teatre d'ombres tailandés és sobretot important la creativitat i l'ingeni del manipulador:

Ce qui fait la renommée d'un montreur, c'est son art créatif essentiellement lié à l'improvisation et surtout sa faculté de créer du comique. Chaque montreur a son style, son génie personnel dans la façon de peindre les personnages, de créer des rebondissements, des éléments de surprise ou de suspense et d'amener les scènes comiques. A partir de récits et de personnages assez stéréotypés et communs pour tous, il réalise un spectacle qui lui est propre. Chaque représentation est, d'une façon évidente, la création d'un individu, le montreur, autant qu'elle est le produit d'une tradition artistique particulière. Tous les grands naï talung ont marqué le nang talung de leur originalité (Hemmet, 1986: 51).

Al **Vietnam**, els titelles més característics i més coneguts arreu del món són els titelles d'aigua, amb figures de fusta que es manipulen per darrere amb tiges i cordes a una considerable distància (Artiles, 1998: 90). Els operadors estan ocults darrere una pantalla o un tendal. Aquest sistema pot realitzar-se sobre l'aigua o en terra, però sens dubte la primera opció és única en el món.

Possiblement l'origen dels titelles aquàtics estiga en els antics ninots que es posaven en els sembrats d'arròs per tal d'espantar els ocells, als quals es va dotar de moviment. De qualsevol manera, la tradició es troba ja documentada en el segle XII, en contextos de celebracions de les classes aristocràtiques, i amb una perfecció que palesaria l'existència d'aquests entreteniments des de molt enrere (Bich, 1973: 101).

Tal com descriu Artiles (1998: 91) l'estructura de l'escenari es construeix a la vora d'un llac o d'un toll, amb rajoles, fusta o bambú, amb un sostre del qual penja una pantalla fins a la superfície de l'aigua. Els

espectadors se situen en les vores i l'inici de l'espectacle s'indica amb el so de gongs, timbals i altres instruments populars.

Els manipuladors se situen darrere de la pantalla, dins de l'aigua (que els arriba fins a la cintura); sota la superfície de l'aigua hi ha un entarimat per tal de recolzar els titelles, que es desplacen mitjançant tiges i cordes que accionen els manipuladors.

El repertori dels titelles d'aigua del Vietnam abasta una diversitat de formes que va des del teatre satíric i costumista fins als drames clàssics. El repertori antic presentava fets històrics, contes, llegendes, treballs rurals, jocs populars i lliçons de moral. Durant l'ocupació francesa pràcticament va desaparèixer aquest art, però va ser recuperat després del triomf de Ho Chi Min fins al punt que avui formen part de manera privilegiada del patrimoni cultural del país (Artiles, 1998: 91).

A la **Xina** (Policarpo, 1999: 57) hi ha testimonis que mostren la utilització d'ombres dels del segle II a. C., vinculades, com en tants altres llocs, a cerimònies d'evocació dels avantpassats, tot i que autors com ara Rafael Curci (2007: 19) testimonien l'existència de titelles de palla i laca 1000 anys a. C., tot i que, segons altres autors, estariem davant d'una llegenda (Baird, 1965: 132). La tradició dels titelles xinesos, en íntima relació amb el teatre d'actors, es va exportar aprofitant les rutes comercials i s'ha servit de diverses tècniques: els fils, el guant, la tija i, sobretot, les ombres, que a Europa es van introduir justament amb el nom d'ombres xineses.

D'alguns aspectes dels titelles tradicionals xinesos de guant, i també del seu protagonista tradicional, Kvo, ens parla Curci:

Para esa época (siglo II a. C) aparece Kvo, títere de guante que representa a un héroe popular, muy astuto y pendenciero, que se burla de los poderosos y seduce a las muchachas bonitas, así sean gordas o delgadas (tenemos unas cuantas ilustraciones de fastuosas orgías protagonizadas por Kvo y sus chicas junto a otros libidinosos títeres de guante). Los textos son transmitidos oralmente o improvisados y están llenos de color local, se mofan de la política y por lo general concluyen a garrotazos (Curci, 2007: 19).

Curci assegura així mateix que els antics mestres del Tao solien ser titellaires, i que la tècnica de marionetes Kuai luai és la forma més antiga de teatre que es coneix a la Xina.

Moussinac (1965: 32) afirma que els titelles existeixen a la Xina, segons algunes llegendes, des del segle XI a. C., però que és en la dinastia Ming (segles XIV-XVII) quan trobem els primers testimonis i representacions de l'art dels titelles. Tot i que aquestes representacions són relativament tardanes, sembla no haver cap dubte de l'antiguitat de la tradició dels titelles xinesos:

Lo cierto es que la práctica del teatro de muñecos en China es antiquísima, al punto que algunos autores discuten si es China o la India a quien corresponde la cuna de este arte. Además, en este país se han desarrollado de manera casi pareja las principales técnicas de manipulación (Artiles, 1998: 80).

John Bell considera que les marionetes podrien constituir la primera forma de teatre de titelles a la Xina, vinculada amb el món dels esperits i la religió popular:

Marionettes may represent the earliest form of Chinese puppet theater. By the time of the T'ang dynasty (A.D. 618-

906) Chinese marionette theater had become a sophisticated art form and yet retained its connections to the spirit world and folk religion (Bell, 2005: 41).

D'altra banda, continua Bell, les representacions tradicionals de titelles estan presents en casaments, aniversaris, funerals i ritus d'exorcisme, amb molts elements en comú amb el teatre d'actors tradicional xinés. En aquesta mateixa línia, Maryse Badiou relata com, fins a la revolució de 1949, es practicaven a la Xina tot tipus de cerimònies d'exorcisme amb titelles (sobretot de fil). Abans d'ocupar llocs habitacles, se solia recórrer al titellaire perquè expulsara les influències negatives; aquesta relació del marionetista amb la màgia feia que fóra temut per les poblacions, que sovint li pagaven el doble perquè representara en absència de públic l'obra anomenada *Zhao Xuantan doma el tigre*, amb finalitat purificatòria (Badiou, 2009: 38).

Les marionetes xineses es caracteritzen per una gran possibilitat d'expressió, afavorida pels nombrosos fils, articulacions i recursos del ninot (freqüentemnt poden moure la boca, els ulls, les celles i fins i tot cada dit de la mà). El comandament en forma de rem -que fa que el titellaire moga els fils amb els seus dits- caracteritza encara avui els titelles de fil xinesos. Els espectacles solen tenir el suport musical d'una orquestra amb instruments típics, i el repertori es fonamenta en el teatre clàssic xinés i els seus drames d'herois, batalles i històries d'amor (Artiles, 1998: 82). Una altra característica que diferencia aquestes marionetes de les europees és el nombre de fils: mentre que a Europa es fan servir entre dos i vuit fils per cada marioneta, les marionetes tradicionals xineses solen tenir-ne més de setze, i de vegades algunes arriben als trenta-dos (Bell, 2005: 42-43).

Quant a les ombres, que es van introduir a Europa amb l'apel·latiu *ombres xineses*, Freddy Artiles considera que no n'està provat l'origen xinés:

El apelativo de sombras chinescas dado con frecuencia al teatro de sombras hace pensar a muchos que tiene un origen chino, mas parece que no es así. Esta técnica no aparece en China antes del siglo VII d.n.e., mientras que ya en la India se la conocía desde unos ocho siglos antes (Artiles, 1998: 82).

Tanmateix, Rafael Curci (2007: 20) situa la primera documentació sobre la seua existència en el segle X, data a partir de la qual s'estenen per la resta d'Àsia i adquiriran la forma i la rellevància que les caracteritza de manera definitiva entre els segles XIII i XIV. En qualsevol cas, ja fóra el seu origen la Xina o l'Índia, l'apel·latiu d'ombres xineses s'hauria fet comú sobretot per la seua elaborada creació i la fama adquirida arreu del món.

Normalment, les figures del teatre d'ombres xinés solen tenir uns 30 cm d'alçada i estan treballades en pell d'ase i pintades amb colors transparents. Posseeixen articulacions a la cintura, els muscles i els colzes i són manipulades amb tres tiges fines: una fixada al cap i les altres dues a les mans.

Les figures es recolzen contra la pantalla de llenç, i les tiges que les accionen formen un angle de 30°; el cos del titella queda suspès i les cames es mouen per oscil·lació. La música és un element important en aquestes representacions, en les quals es representen contes cèlebres, drames folklòrics o històries locals, amb una profusió de colorit, fantasia i misticisme, i amb la presència de soldats, princeses i dracs que es barregen amb altres personatges de la mitologia xinesa (Curci, 2007: 20).

Tot i ser encertada aquesta descripció general de les ombres xineses, Artiles divideix el teatre d'ombres xinés en dos grans tipus: el pequinés (al nord) i el cantonés (al sud), amb algunes diferències entre elles: les ombres pequineses són una mica més menudes que les cantoneses, però amb articulacions més complexes i elaborades. Les cantoneses, per la seua banda, tenen un sistema de manipulació semblant al del Karagöz, amb tiges perpendiculars a la part superior de la figura per tal de subjectar-la contra la pantalla (Baird, 1965: 134-135).

Les representacions estan marcades sobretot pel diàleg i la recitació, amb acompanyament d'instruments tradicionals. Quant als temes, solen ser episodis de clàssics de l'èpica xinesa, com ara el *Romanç dels Tres Regnes*, i també contes folklòrics i contemporanis. Igualment, trobem els mateixos tipus de personatges que en la resta de gèneres teatrals xinesos (com ara l'òpera de Pequín): sheng (o masculins), dan (o femenins), bei, etc. (Bell, 2005: 41).

Pel que fa a altres tipus, com ara els titelles de guant, Bell situa els xinesos com uns dels millor manipulats del món:

China is also the home of the most dexterously manipulated hand puppets in the world, part of a tradition centered in Fujian province, and said to have emerged in the sixteenth century. Chinese puppeteers are famous for making their hand puppets dance, juggle, and perform such acrobatic feats as leaping out of windows (as the puppeteer expertly tosses them from one hand to another), skills unknown in western hand puppet traditions. The characters follow the same design codes making other forms of Chinese puppet and actor's theater, including *sheng* and *bei* figures (Bell, 2005: 43).

Una altra tradició d'origen xinés, exportada a Europa amb algunes variacions, fou la dels homes-retaule (Baird, 1965: 132-134): amb un sol

manipulador, que sosté dos titelles de guant, el teatret descansa sobre els seus muscles i amb una funda tubular fins als peus:

Esta clase de retablo, típicamente chino, muestra un escenario o castillo muy vistoso situado por encima de la cabeza del operador, quien, alzando sus brazos, manipula un títere con cada mano. Un toldo sirve de techo al escenario, que tiene a foro dos puertecillas por donde entran y salen las figuras. Todo este espacio está ricamente decorado con laca y seda.

El tamaño de los títeres no es mucho mayor que el de la mano, con cabezas pequeñas de unas dos pulgadas. Aquí el titiritero solista manipula todos los muñecos, hace las voces y hasta puede producir música con un gong (Artiles, 1998: 82).

També és freqüent l'ús de la llengüeta. Pel que fa als retaules moderns d'aquest tipus, el pes de l'escenari sol descansar sobre un pal que es troba situat a l'esquena del manipulador i que es recolza en un mur (Baird, 1965: 132).

Pel que fa al **Japó**, trobem tres expressions teatrals tradicionals: el kabuki, el no i el bunraku (Artiles, 1998: 86), les dues primeres representades per actors i l'última per titelles. Freddy Artiles situa els inicis dels titelles al Japó al voltant del segle X, potser provinents de Corea, mentre que per a Rafael Curci els primers titelles haurien aparegut al segle XII de la mà de titellaires xinesos (Curci, 2007: 20); També Maryse Badiou sosté aquesta segona possibilitat, quan vincula l'origen dels titelles japonesos als monjos itinerants sintoistes que contaven llegendes al so d'un instrument musical anomenat biwa (Badiou, 2009: 196). En un principi es van desenvolupar sobretot els titelles manipulats amb fils, però amb el temps el Japó aportarà a la història mundial dels titelles una forma peculiar de teatre anomenada bunraku (Fernández, 1977: 15-29), que va ser desenvolupada al segle XVII i utilitzada amb profusió a tot arreu: es tracta

de titelles manipulats a la vista del públic per tres titellaires, amb l'acompanyament d'un recitador i d'un músic.

Maryse Badiou explica l'evolució des de la primitiva recitació de les llegendes pels monjos sintoistes a l'aparició del bunraku:

Posteriormente, al mezclarse los laicos con los narradores bonzos, se introdujeron en los relatos algunos episodios de la historia japonesa. El más popular fue el de la princesa Joruri, que prestó su nombre para denominar al narrador acompañado del *bina*. Este instrumento fue sustituido a mediados del siglo XVI por el shamisen, cuya caja de resonancia se recubre todavía en nuestros días con piel de gato. El shamisen fue adaptado al joruri; poco después se tuvo la idea de unir este conjunto a las marionetas de la isla de Awaji y de la costa del mar interior. El antepasado del *bunraku*, el *ningyo joruri*, relato para marionetas, había nacido. Tendría que esperar hasta principios del siglo XIX para que un nativo de la isla de Awaji, Uemura Bunrakuken, le diera su nombre (Badiou, 2009: 196)

Els titelles d'Awaji s'anaren perfeccionant fins arribar a la forma actual. Kott (1987: 31) descriu la disposició i la manera d'accionar els titelles per part dels manipuladors en el bunraku:

(...) El primero de éstos, el que tiene la cara descubierta, sujeta a la marioneta con la mano izquierda y con la derecha controla el brazo y la mano derechos de la marioneta. El segundo manipulador, “invisible” en su capucha negra, manipula la mano izquierda de la marioneta. El tercero, también “invisible”, mueve sus piernas, o el kimono, ya que las marionetas femeninas no tienen piernas.

El escenario tiene la misma anchura que la sala; los manipuladores se mueven como si estuvieran en el foso de la orquesta. La balastrada les oculta sólo hasta la altura de las rodillas. Son dos veces más grandes que los muñecos. En una plataforma especial (*yuka*), a un lado del escenario y a la derecha del público, están sentados el intérprete de samisen y el cantor-narrador. El samisen es un instrumento musical de tres cuerdas, que da a la representación su ritmo y su tempo. Los tres manipuladores, que mueven una sola marioneta, tienen que respirar al unísono; el samisen es el que dirige la respiración en el Bunraku. El narrador tiene enfrente un atril con el texto. Es al mismo tiempo el coro y un solista. Con su

“recitativo”, una narración recitada-cantada en tercera persona, es él quien introduce la acción, interpreta los pensamientos de los personajes y relata sus pasiones. Es la épica y la poesía lírica del Bunraku. En primera persona, presta su voz a todos los muñecos.

Els manipuladors es troben a la vista del públic íntegrament vestits de negre i amb caputxes, tret del manipulador principal que treballa amb el rostre descobert. Els ninots arriben al metre i mig d'alçada i estan construïts en fusta; posseeixen una gran mobilitat i estan manipulats per l'esquena, on trobem el control dels sistemes de fils per a moure el cap, els ulls, les celles i la boca. Quant als temes de les representacions, aquestes normalment tracten sobre la lluita del bé i el mal, històries de cavalleria, contes tradicionals i altres obres escrites especialment per al repertori bunraku (Curci, 2007: 21). Rafael Artiles fa notar que avui dia els teatres bunraku representen obres de Chikamatsu (1653-1724), potser un dels autors més clàssics del teatre japonés, que en els seus orígens escrivia textos per al teatre kabuki, però que ben aviat va escriure també per als ninots del joruri. La major part de la producció de Chikamatsu són tragèdies, relacionades amb l'amor de parella en contraposició a les regles de la societat feudal japonesa i amb la creació d'un conflicte que només podia resoldre's amb el suïcidi dels amants. Actualment les seues obres són interpretades indistintament per actors (que amb el temps han adquirit una forma hieràtica d'actuació inspirada en el bunraku), o per titelles (Artiles, 1998: 89).

Altres tradicions ben interessants les podem trobar a països com ara **Birmània**, on cal ressaltar sobretot els titelles de fil. Els espectacles de titelles birmans estan destinats sobretot a entretenir, per la qual cosa hi solen incloure animals i músiques i ritmes locals. Un altre tema per a les

representacions és la vida de reis antics o d'altres successos de la vida birmana, sempre amb molt de sentit de l'humor (Curci, 2007: 18).

Tal com apuntàvem abans, als països asiàtics hi ha hagut en general un procés de decadència entre els segles XVIII i XX. En l'actualitat hi ha governs com ara el d'Indonèsia o el del Japó que estan fent una interessant tasca de recuperació, recolzant les tradicions dels titelles com a part del seu patrimoni històric i cultural (Policarpo, 2000: 60).

Pel que es refereix a les possibilitats didàctiques dels titelles asiàtics, partim de dos plantejaments aparentment oposats, però que són perfectament compatibles entre sí: d'una banda es tracta de cultures allunyades geogràficament de la nostra i per tant cal fer un esforç complementari per tal d'incorporar-les a la nostra tasca docent; d'altra banda, es tracta de civilitzacions amb les quals, d'una manera o d'altra, hem estat en contacte des de fa segles, amb la qual cosa podem afirmar que les tradicions dels titelles occidentals deuen una part de la seua configuració actual a les influències asiàtiques. Així, no hem d'oblidar que el teatre d'ombres –arrelat a Europa a partir del segle XVIII- és d'origen xinès o indi, i també hem rebut d'orient tècniques que actualment són comunes als nostres països entre els titellaires, com ara els titelles de tija o el bunraku.

Quant als usos a l'aula, plantejarem partir de la literatura comparada prenent com a fil conductor les històries de tradició oral o d'altres tipus de literatura representades en els titelles tradicionals d'orient i d'occident. D'altra banda, un bon treball intercultural per a l'últim cicle d'educació primària pot ser la investigació a partir de Viduckacha, el titella indi que està en l'origen dels diversos protagonistes tradicionals en l'àmbit indoeuropeu.

2.1.2. Els titelles africans. Aportacions i implicacions didàctiques. Si ens remuntem a l'antiguitat, haurem de trobar a Egipte les primeres traces de la tradició dels titelles a Àfrica, tot i que molt més relacionades amb el context mediterrani i euroasiàtic que no amb la resta de tradicions del continent.

Bil Baird (1965) i Freddy Artiles (1998) situen l'antic Egipte (juntament amb l'Índia) com un dels possibles orígens dels titelles. Així, Artiles fa referència a diverses figures articulades que es poden veure a la col·lecció egípcia del Museu del Louvre i que estan datades en la XIX o XX dinastia (uns 1500 anys a. C.). Per la seua banda, Francisco Porras (1981) descriu una peça, trobada el 1904 a Antinoe (una ciutat fundada per l'emperador Adrià en el segle II): es tracta d'una mena de barca de fusta amb una cabina amb portes de vori. Les portes d'aquesta cabina s'obrin i deixen veure un petit escenari amb diverses figures, algunes articulades (Porras, 1981: 25-29). Tot i que aquesta troballa ha suscitat diverses opinions entre els especialistes, Artiles conclou que probablement aquest artilugi estiguera més relacionat amb el joguet ornamental que amb el teatre de titelles (Artiles, 1998: 20).

Maryse Badiou (2009: 37) aporta documentació que reforça la idea de l'ús ritual dels titelles en l'antic Egipte –i també en una gran quantitat d'indrets, des de Babilònia a la Xina- en aquest cas en cerimònies relacionades amb els exorcismes i la bruixeria, on es cremaven figures de cera o de papir, per tal de neutralitzar el poder maligne dels enemics del sol.

Sembla que les estàtues mòbils eren freqüents en les cerimònies religioses a l'Egipte, i autors com ara Porras (1981: 30) indiquen que en les obres de teatre egípcies solien representar-se els déus fent servir ninots. A partir de les dades que aporten diversos autors, Artiles (1998: 20) conclou que, juntament amb l'Índia, probablement fóra l'antic Egipte el lloc on van aparèixer els primers titelles de la història, vinculats als rituals religiosos o bé com a objectes teatrals.

Quant als titelles de l'Àfrica negra, haurem de buscar-ne el sentit en el context general de les arts en aquell continent, en relació amb la música i la dansa. Tal com indica Freddy Artiles:

Las bases fundamentales del arte en África negra hay que buscarlas en la música y la danza, que son también, por lo tanto, elementos fundamentales del teatro. Lo que se ha dicho de la evolución de la máscara y el títere puede aplicarse muy bien a las culturas africanas. Aquí también las imágenes danzan al compás de la música, unas veces como máscaras que cubren el rostro de los ejecutantes o se colocan en el extremo de la cabeza, y otras veces separadas del cuerpo. En este último caso, las figuras se convierten en títeres (Artiles, 1998: 92).

Segons Olenka Darkowska (1999: 66-79) trobem avui dos corrents clarament diferenciats en el teatre africà de titelles: el tradicional i el modern. El primer dels dos és hereu del culte al més enllà propi de les societats animistes, i així, per posar només un exemple, en la cultura fang es fan servir estàtues rituals amb motiu de les cerimònies d'iniciació, de culte als avantpassats i de la mort. Quant als ritus d'iniciació, les marionetes hi tenen una funció primordial, sobretot en les cerimònies públiques de nombroses ètnies, amb representacions nocturnes d'actes sexuals o bé dels orígens mítics de la tribu. Freddy Artiles incideix en aquest caràcter ritual dels titelles tradicionals africans:

Tal y como sucede en el *wayang* indonesio, el teatro de muñecos africano no es un simple entretenimiento, sino un vehículo cultural relacionado con la religión y con la formación cívica y moral de la comunidad. En algunos grupos o etnias, la representación titiritera se emplea para la instrucción, en las celebraciones de las cosechas o en ceremonias de iniciación y funerales. Casi siempre los temas giran alrededor de la vida de la comunidad; personajes típicos y populares son criticados por su conducta excéntrica o negativa respecto al código moral imperante. El teatro de títeres en África podría verse como una suerte de catalizador o factor de control sobre la conducta ética y social de la gente (Artiles, 1998: 92).

A la majoria d'indrets de l'Àfrica negra hi ha una sèrie de personatges comuns: la mare i el pare de la humanitat, el sol, la lluna, les estrelles, alguns animals mitològics, etc. També es fan servir titelles en el moment privat de la iniciació, en alternància amb l'ús de màscares i amb la ingestió de plantes al·lucinògenes. Els ninots, sovint d'una grandària considerable, estan també presents en les cerimònies mortuòries.

En general, els titelles africans no estan concebuts per a realitzar moviments sofisticats, i una característica general n'és el caràcter rudimentari, tret dels caps, que solen estar treballats amb molta cura. Els braços són gairebé sempre branques unides al cos amb cordells, i la manipulació s'efectua movent directament el ninot entre les mans del manipulador.

Amb el fenomen colonitzador es van afegir elements estranys en la tradició africana: així la figura de l'uropeu o del missioner va ser introduïda en algunes representacions tradicionals, de vegades amb característiques realment suggeridores, com ara les cares roges dels ninots representant la sang i la destrucció, o el so d'un tret precedint la intervenció de l'uropeu (Oltra, 2000: 20). La complexa història del continent i la

pràctica absència d'estudis relacionats fins fa molt pocs anys dificulten el treball sobre aquest tema. Seguint amb Artiles:

La compleja historia de la parte negra del continente africano, sobre todo la colonización europea, condiciona la aparición en las obras de personajes europeos blancos junto con otros autóctonos. Por otra parte, la gran variedad de grupos, etnias, tribus y aldeas, así como de cultos, dialectos y culturas en el continente, propician la mezcla de hechos y características actuales con la aparición de seres mitológicos e irreales, al tiempo que dificultan el intento de ofrecer un panorama general del teatro de títeres en África, a todo lo cual se une la escasez de estudios al respecto (Artiles, 1998: 92)

El teatre modern de marionetes africà, a partir de les mateixes fonts que el tradicional, ha experimentat un procés de secularització que ha desembocat en la representació de titelles amb caràcter lúdic i festiu, que no entra en conflicte amb la tradició ritual sinó que la complementa. Exemples d'aquest segon vessant són el Teatre Nacional de Togo, o el teatre yoruba a Nigèria (Darkowska, 1999: 78). En aquests espectacles el cant i la música continuen tenint una funció bàsica i els temes i els personatges estan relacionats amb la vida dels pobles: el conflicte generacional, la maternitat, les festes populars, etc.

Tal com hem vist en altres tradicions, els titelles africans no poden ser catalogats com un simple entreteniment, sinó com un vehicle cultural arrelat en la tradició dels pobles que té un gran potencial per a influir en el reforçament de la moral i en el control de la conducta social (per això se sol utilitzar el teatre, de titelles i d'actors, en campanyes de prevenció de malalties com ara la SIDA o la tuberculosi). Tal com remarca Freddy Artiles:

Es quizás en África donde el carácter alegórico y metafórico del teatro de muñecos llega a su punto máximo. En ninguna otra parte como aquí el títere es más lo que es y al

mismo tiempo otra cosa: cada figura es mágica y está en conexión con los poderes sobrenaturales, por eso tiene la facultad de mostrar a los hombres un camino correcto en la vida. Aquí el teatro, como en sus orígenes, cumple una función utilitaria, religiosa y social. No es, por tanto, un agregado prescindible de la vida, sino una poderosa fuerza cultural que se convierte en una necesidad del hombre (Artiles, 1998: 96).

Maryse Badiou refereix el potencial de sobrenaturalitat dels titelles africans, que els confereix el poder de l'adivinació, i posa alguns exemples a Burkina-Fasso, Costa de Marfil i Ghana:

Una adivina de Bokona, en Burkina-Fasso, accionaba figuritas de madera que medían unos ocho centímetros y que representaban a Sié y Yeli, un hombre y una mujer. Estas dos figuras articuladas, ligadas mediante un fino cordel puesto entre los dedos del pie de la manipuladora, podían moverse, inclinarse, avanzar, retroceder y caer gracias a las sacudidas transmitidas al cordel por la adivina, que interpretaba los movimientos de las figuras siguiendo un código esotérico. Esta función tradicional de la marioneta está muy extendida por África, sobre todo en Costa de Marfil y Ghana. Otras figuras provistas de poderes mágicos tienen un papel muy importante en las sesiones de embrujamiento y exorcismo. Las figuras *kafigueledio* en Costa de Marfil se utilizan con esta finalidad. No tienen cara y están cubiertas de una costra de sangre de los sacrificios que les proporcionan un color negruzco. El brujo blande una de esas figuras en dirección a la persona que ha de embrujar para lanzarle su maleficio (Badiou, 2009: 36-37).

En aquests casos de rituals, el titella té un tractament, podríem dir-ne, en el límit: efectivament, si parlem de titella com un objecte que es manipula amb funció dramàtica (o ritual) hauríem de pensar una frontera – difícil d'ubicar en la pràctica- entre la manipulació de titelles i l'ús de ninots amb altres diverses funcions (algunes de les quals hem enumerat en parlar de l'origen ritual dels titelles). Entraríem en un vastíssim camp que no és objecte d'aquest treball i que abastaria tot allò relacionat, per exemple, amb els malefics i la iconicitat entre l'objecte i la persona sobre la qual es desitja algun efecte, una realitat exportada de l'Àfrica pels esclaus, i que, sobretot a Amèrica, perdura avui dia en diverses sectes i rituals, com ara el vudú.

A causa de la gran heterogeneïtat de cultures i de tradicions que trobem al continent africà, i a la manca d'estudis en profunditat, es fa difícil establir una panoràmica del teatre de titelles a Àfrica. Tot i això, i seguint a Darkowska (1999: 78) i a Artiles (1998: 92), ens centrarem en dos països emblemàtics per les seues respectives tradicions teatrals amb titelles: Nigèria i Mali.

Pel que fa a **Nigèria**, Artiles (1998: 92) refereix que als titellaires se'ls anomena dogodogoma (ja que els titelles són anomenats dogo-dogo). La tècnica és sobretot de guant, i es fa servir la llengüeta (en aquest cas elaborada amb dos fragments de corfa d'ou d'estruç units per un cordell) tal com és costum en nombroses tradicions de la resta del món. Igualment –i en aquest aspecta també hi ha clares coincidències amb les tradicions europees, com ara el *Betlem de Tirisiti*– un dels ajudants del manipulador repeteix, com una mena de traductor– les paraules dels titelles, que són gairebé incomprendibles a causa de l'estrència de la llengüeta. Les representacions (on no solen haver en escena més de dos titelles simultàniament, ja que un únic manipulador anima tots els ninots) representen part de la vida quotidiana. Aquests titelles nigerians actuals segueixen una tradició estesa a finals del segle XIX.

Un altre tipus de titelles a Nigèria són els titelles kwagh-hir, que realitzen les comunitats Tiv. Tal com ocorria en el teatre de titelles asiàtic, les representacions poden durar tota una nit, i es realitzen a l'exterior. També inclouen narradors, ballarins i músics. Els ninots estan tallats en fusta, amb els braços i les cames articulats, i es manipulen des de baix amb una tija subjecta a un dels peus de la figura. Els temes d'aquest teatre són

més o menys recents (l'aparició de la primera motocicleta a la zona, la primera dona policia, la importació d'algunes modes europees...). Amb tot i amb això, aquestes històries s'entremesclen amb les llegendes tradicionals, i subjau sempre la intenció moralitzant (Artiles, 1998: 95).

Una altra modalitat a Nigèria són els titelles del poble Ibibio, que solen estar manipulats per homes joves, amb un retaule fixe constituït per un marc de fusta cobert amb teles. Els titellaires es col·loquen darrere i sostenen els ninots, que estan treballats amb fusta, i que tenen articulats els braços, el coll i la mandíbula. Mentre els actors mouen els titelles per damunt dels seus caps, la resta de la companyia mou les teles del retaule per tal de dissimular els moviments dels titellaires. Es fa servir la llengüeta, tot i que els textos estan molt cuidats i assajats. En aquesta ocasió, els artistes desenvolupen temes relacionats amb els problemes socials i morals de la comunitat, mitjançant diàlegs i monòlegs que interpreten personatges familiars per al públic. El fet que els titelles siguin considerats a l'Àfrica com a propers al regne espiritual i amb una autoritat sobrehumana és la causa perquè, segons opina Freddy Artiles, exposen temes, idees i opinions que no es farien públics en circumstàncies normals (Artiles, 1998: 95).

Quant al teatre de titelles a **Mali**, aquest està fonamentat sobre dos tipus de personatges bàsics: els relacionats amb el món de la selva (animals i caçadors) i els qui pertanyen als poblats (homes i dones camperols, esposes i mares ideals). Igualment, hi trobem una tercera categoria, a mitjan camí entre les dues anteriors i que actuen com a intermediaris: caçadors i guerrers heroics, i esperits que es mouen entre la selva i el poblato. Les representacions es fan amb retaules mòbils que oculten els titellaires, aprofitant alguns elements quotidians (com ara l'ètnia Bozo, al riu Níger,

que fan representacions sobre els seus vaixells) o bé sense cap element escenogràfic (Artiles, 1998: 95).

El teatre tradicional de Mali és semblant al de Nigèria, tret d'algunes característiques diferencials: els titelles s'anomenen dabo-dabo, i els titellaires són els Dabola. La llengüeta a Mali està confeccionada amb dos discos de plata units, i els titelles –de guant i fets amb tela com els de Nigèria– mostren uns atributs sexuals evidents i hipertrofiats. Hi ha el costum de posar una barrera (amb arena i posant damunt tots els titelles de la representació, per exemple), que en realitat és una mena de protecció mútua entre el titellaire i el públic per la creença en el caràcter esotèric i màgic d'aquests espectacles. Fins i tot hi roman la idea que els titelles són éssers humans que el manipulador ha embuixat per tal que actuen a les seues ordres (Chesnais, 1965: 450). Com podem veure, ja a tall de conclusió, la relació entre la màgia i els titelles és ben evident en la tradició africana.

Quant a les possibilitats didàctiques del teatre de titelles africà, aquestes estaran centrades en les aportacions que els immigrants africans presents en les nostres societats poden realitzar al treball de l'aula (familiars d'alumnes, entorn social...). En aquest sentit, un bon treball d'acollida a l'alumnat immigrant seria investigar la tradició dels respectius països o zones, per tal de treballar-les a classe en els períodes d'adaptació, juntament amb altres aspectes culturals com ara la llengua o la gastronomia. Pel que fa a temes i tècniques, la tradició africana és un recurs immillorable per tal de treballar la literatura tradicional i popular africana, i sobretot el moviment, la dansa, la música i la percussió en relació al teatre de titelles.

2.1.3. Els titelles americans. Aportacions i implicacions didàctiques. Una particular visió eurocèntrica del món ha fet que, tradicionalment, es considerara que l'arribada dels titelles a Amèrica es va produir l'any 1524 (Chacón i Suárez, 2007: 1)⁴⁸ per la presència en un dels vaixells d'Hernan Cortés de titellaires espanyols. El mateix podríem dir quant als titelles a Oceania, dels quals la major part de la informació l'obtenim a partir de la colonització europea. Aquesta afirmació està motivada pel desconeixement generalitzat d'una gran part de la cultura i les tradicions precolombines i aborígens australianes, tot i que està documentada la presència de titelles de diversos tipus en aquestes societats. Tal com indiquen Chacón i Suárez (2007: 1):

Documentos históricos aseveran estas prácticas, fundamentalmente en las culturas azteca, inca, chibcha, maya y algunas otras tribus americanas; la información que existe se basa de manera común en materiales antropológicos y arqueológicos, no ofreciendo mayores datos específicos en cuanto a prácticas de tipo recreativo.

Freddy Artiles ressaltava la importància dels titelles en alguns rituals de tribus ameríndies, com ara els indis Hopi (al sud-oest dels Estats Units, en el nord de l'actual estat d'Arizona). Els Hopi constitueixen una ètnia combativa (l'any 1680 van aconseguir expulsar els conqueridors dels seus territoris), que a més presenten una sèrie de particularitats culturals (com ara la seua llengua, objecte dels estudis, entre altres, de Benjamin Whorf), i una especial cura per la conservació de les tradicions i els ritus religiosos ancestrals, als quals el cristianisme no va desplaçar per complet.

La religiositat dels Hopi s'articula al voltant del culte a Palolokon, una serp emplomada amb grans semblances amb el Quetzacoatl dels asteques (Artiles, 1998: 101). Aquesta serp habitava en els mars subterranis i

⁴⁸ John Bell avança aquesta data fins al 1519 (Bell, 2005: 21).

faria servir les superfícies d'aigua com una mena de finestres per observar la gent i els successos del món. Quan Palolokon està enfurida pot provocar inundacions, sequeres i terratrèmols; per tant, cal realitzar ritus per aplacar-la. És en aquestes cerimònies on prenen part fonamental els titelles, sobretot en l'anomenada dansa de la serp. En aquesta dansa, que té lloc en el mes d'agost, es representa amb titelles el mite de Palolokon: les serps mostren el seu poder i els éssers humans tractaran de congraciarse amb elles. La cerimònia es realitza en una cambra cerimonial subterrània, on l'escenografia representa el sol mitjançant uns escuts daurats i els camps de dacsa, i en prenen part sis titelles en forma de serp, que es mouen al so d'instruments de percussió i de cànctics:

De pronto, las serpientes se precipitan hacia abajo y barren con todo el campo de maíz: una bailarina que representa a Hahaiwuuti, la madre de todos los espíritus ancestrales o kachinas, se acerca a ellas y las alimenta con una bandeja llena de harina de maíz. Cuando las serpientes han comido, otros intérpretes vestidos como kachinas, con cabezas de fango, tratan de empujarlas hacia atrás, pero ellas se resisten y lanzan a algunos bailarines por el aire, hasta que al fin son obligadas a meterse en sus agujeros y los escudos de sol se bajan (Artiles, 1998: 102).

Les serps estan fetes amb armadures de tela que recobreixen una sèrie de cercles de fusta, i que disminueix la grandària des del cap a la cua. Amb una tija es dirigeix el moviment. El cap sol estar fet amb una carabassa o amb fusta treballada i pintada. Els ulls es fan amb pell d'animal i el cap està rematat amb una diadema de plomes de falcó; finalment, hi ha una llengua roja de cuir que sobreix d'unes afilades dents (Malkin, 1980: 15-16). En altres casos, les serps poden ser titelles de fil (Artiles, 1998: 102).

Bil Baird fa notar que en aquests tipus de cerimònies, tant dels Hopi com de tribus del nord-oest dels Estats Units, trobem una gradació, una

mena de progressió, des de la màscara al titella, passant pel que ell anomena *puppet masks*:

This progression from masks to puppet masks to marionettes appears to be a logical one that has occurred, independently, in a number of primitive societies (Baird, 1965: 31-34).

Finalment, Artiles conclou fent una recapitulació de les funcions de la cerimònia de la serp, de la seua originalitat i de les seues connotacions culturals:

En el ritual de los Hopi, como en otras manifestaciones tradicionales, los muñecos cumplen una función utilitaria, religiosa y social, en estrecha relación con la vida de la comunidad. En este caso, además, se trata de una tradición genuinamente americana y propia de una comunidad específica, que sólo se celebra en determinada época del año y que no tendría sentido fuera de allí. Una muestra más de cómo los títeres pueden entrelazarse con las raíces culturales de los pueblos (Artiles, 1998: 102).

Baird esmenta algunes altres tribus, al nord-oest dels Estats Units i també a la Columbia Britànica, relacionades sobretot amb els cultes totèmics i l'ús de màscares (Baird, 1965: 30-35).

Daniel Tilleria va investigar la presència de titelles i màscares a Amèrica abans de l'arribada europea des d'Alaska a la Tierra del Fuego, relacionades amb diversos rituals i també en les celebracions solemnes de la iniciació dels adults. Igualment, l'autor detalla algunes cultures desenvolupades en el continent a partir del segle VI. d. C., i que van fer servir aquests elements: San Agustín, Virú, Chorotega, Mexica, Mochica, Moche, Nazca, Chavín, Olmeca, Tolteca, Maya, Azteca, Chichimeca, Otomí, Totonaca, Huasteca, Tainos, Chimú, Manta, Inca, Diaguita, Quilmes, Chiriguayos, Tihuanaco, etc. (Tilleria, 2003: 39-40). Així mateix

Tilleria cita a Mané Bernardo en els comentaris d'algunes cartes d'Hernan Cortés i a Hugo i Enrique Cerda quan comenten algunes cròniques de Bernal Díaz del Castillo: en els dos casos es fa constar que els aborígens feien titelles i altres jocs amb figures articulades.

De totes aquestes tradicions han quedat restes en algunes festes populars, com ara *La diablada de Oruro*, *La fiesta de Chinasupay* i el *Quoyllur Ruit'i*, totes tres en l'altiplà dels Andes, amb gran profusió de màscares i titelles, algunes festes de carnestoltes a Colòmbia i fins i tot en algunes comunitats de l'Argentina. D'entre els pobles nadius que han conservat les figures articulades i les màscares en contextos rituals o festius, Tilleria esmenta, entre d'altres, als Kwakiutl, Kuskokwim, Moki, Ahtenas, Shoshón, Mohave, Piel Roja, Mohawk, Apache, Cheyén, Sioux, Yayuro, Tsimshians, Haidas, Nahua, Yaqui, Yekuana, Zapoteca, Tarasca, Xingus, Piaroa, Kobeua, Kraho Campa, Kolla, Ashaninka, Karajás, Guaraní, Toba i Mapuche (Tillería, 2003: 42).

Chacón i Suárez (2007) donen compte de l'arribada dels titellaires espanyols i de la influència italiana dels titelles que arriben a Amèrica en aquesta primera conquesta i colonització:

España, por ser la potencia que mayor cantidad de pueblos conquistó en América, nos lega su cultura, una cultura a la vez heredada de sus múltiples procesos histórico-políticos y con la influencia directa de los muñecos italianos; junto al proceso invasor llegan los títeres que se conjugan y expanden con esa nueva sociedad compuesta de distintas razas: México será el principal punto de confluencia. En 1524, Bernal Díaz del Castillo acompañando a Hernán Cortés en su expedición armada a México y Honduras, reseñará en sus crónicas a los españoles Pedro López y Manuel Rodríguez, soldados y además titiriteros que llevaban consigo los primeros muñecos extranjeros que llegaron a tierras americanas (Chacón i Suárez, 2007: 3).

El desconeixement i el rebuig de les tradicions anteriors a la conquesta, i la pràctica absència de documentació en els arxius de l'època colonial, es podrien explicar per la vinculació dels titelles als rituals pagans, que haurien estat mal vistos pels poders polítics i eclesiàstics:

A finales del siglo XVIII la actividad de los títeres logra insertarse en la sociedad de la mayor parte de los países de este continente, reseñado escasamente en documentos coloniales e indicando un evidente atraso de siglos. Entre otros factores, se debe estimar la escasez de información antes, durante y después del proceso de conquista en el supuesto de que tales expresiones aborígenes con muñecos, al relacionarse con creencias cosmogónicas espirituales, se practicaban secretamente. Esto condujo a que fueran rechazadas por el colonizador y en especial por el poder eclesiástico como actos de brujería, espiritismo o hechicería. Paradójicos resultan los constantes enfrentamientos entre la Iglesia y el poder cívico-militar, la primera exigía su prohibición por pecaminosa, el segundo argumentaba su necesidad en pos de mantener al pueblo distraído y calmo (Chacón i Suárez, 2007: 3).

De qualsevol manera, i a partir de la dominació europea a Amèrica i Oceania, la successió d'esdeveniments relacionats amb el món del titella tindrà una trajectoria en paral·lel a la dels titelles europeus, amb alguns matissos en cada país i amb la creació, en alguns casos, de tradicions pròpies ben reeixides, com és el cas dels titelles als Estats Units i a altres nacions americanes. Així, John Bell ubica les primeres representacions en anglés a principis del segle XVIII, i palesa el progressiu allunyament de la tradició europea i la creació –en els segles XIX i XX- d'estils i caràcters particulars:

Undoubtely, those performances duplicated popular European forms, but over the next two centuries puppets in America gradually developed their own particular styles and characters (Bell, 2005: 21).

Aquesta progressió, clara als Estats Units, no ho sembla tant als països llatins (tret d'algunes excepcions), per la diversitat política i social,

per la complexitat i disparitat de la història de les diverses nacions i sobretot, en gran mesura, per la deixadesa dels governs. És la queixa de Chacón i Suárez:

La difusión del teatro de títeres en Latinoamérica constituye una práctica lenta y dispar en cada uno de sus países, los desniveles son desconcertantes, sus gobiernos no contemplan a los títeres bajo ningún aspecto, se sobrevive en la indigencia. Norteamérica ocupa un lugar privilegiado; México, Brasil, Chile, Argentina, Cuba y Colombia han logrado el reconocimiento internacional por sus espectáculos y publicaciones (Chacón i Suárez, 2007: 2-3).

Per a Freddy Artiles, són els Estats Units, Mèxic i Argentina els països on més s'ha desenvolupat l'art dels titelles (Artiles, 1998: 62). Sobretot al segle XX, i de manera especial als Estats Units, s'ha desenvolupat una nova manera de entendre el titella, acompanyada d'un renovat interès (didàctic i terapèutic) pel món infantil i per la confluència d'un element –a mitjan segle- que marcarà d'ara endavant l'art dels titelles: la televisió. Amb aquest nou aparador, que pot entendre's com un dur competidor però que sens dubte obri al món aquesta art mil·lenària, el panorama canvia d'una manera absoluta. Ens centrarem en aquests tres països, representatius en gran mesura de les tradicions i de l'evolució del teatre de titelles a Amèrica, i intentarem acostar-nos a la història dels titelles i als personatges més rellevants, per tal de poder entendre millor quina és la realitat actual d'aquell continent i què ens aporta en un context mundial cada vegada més interconnectat.

Començant pels **Estats Units**, Bil Baird considera que hi ha importants diferències entre els titelles europeus (i la seua història) i els d'aquest país nord-americà:

Puppetry in America has been different from puppetry in Europe for two important reasons: first, there has been no long single tradition of American puppetry; and second, the impact of the machine, notably television, on American entertainment (Baird, 1965: 226).

John Bell amplia i contextualitza aquesta visió dels titelles als Estats Units, amb la idea de la conjunció entre les diverses influències europees, la necessitat de trobar una identitat nacional i la presència de la tecnologia, entre d'altres elements, com els factors determinats dels sorgiment d'una tradició pròpia. En aquest sentit, els segles XIX i XX han estat determinants:

The strength of European puppet theater as a tenaciously robust form of popular entertainment influenced the development of puppet theater in North America throughout the nineteenth century. This was a crucial period in which the lines of national and ethnic identities were being defined, not only in politics, philosophy, and literature but also in full color and motion on puppet stages throughout the continent. In the following century, these European traditions would merge with Asian, African, and Native American traditions, as well as new conceptions of machine-age modernity, to create a variety of new "American" forms of puppet theatre (Bell, 2005: 35)

Bil Baird confirma l'arribada de titellaires espanyols amb Hernan Cortés en el segle XVI, i a més afegeix que probablement el primer espectacle de titelles d'estil tradicional anglès a Amèrica fou realitzat l'any 1738 a la *Fraunces Tavern* de Nova York. Hi ha igualment dades d'espectacles semblants a Filadelfia el 1742. Quant a les primeres influències europees i asiàtiques, Baird anomena el teatre d'ombres tradicional grec i xinès, i els titelles italians, que els titellaires executaven sobretot per a la població immigrant (Baird, 1965: 226)

John Bell fa notar la influència alemanya, italiana, irlandesa, grega i anglesa en la configuració del teatre de titelles als Estats Units, i sobretot

dels personatges anglesos de *Punch & Judy*. Durant el segle XIX el panorama dels titelles es va enriquir amb les aportacions de diversos professionals arribats d'Anglaterra (com ara William Bullock), o bé nascuts ja als Estats Units (és el cas de McDonough o de Meader). Daniel Meader funda l'any 1882 una companyia de marionetes que serà capdavantera quant a tècnica, temes i estètica (Bell, 2005: 27). Altres professionals, com ara el californià Walter Deaves, que representava *Punch & Judy* en espectacles de carrer, s'incorporen al teatre de McDonough. Més endavant, Deaves crearà una companyia pròpia: The Marvelous Manikins. Trobem en aquest punt algunes de les característiques pròpies dels titelles nord-americans:

Clowns and acrobats figured in Deave's shows, as well as a chorus line of twelve beautiful girls, and a skeleton whose bones could come apart and dance independently of each other (Bell, 2005: 28).

Una altra particularitat de Deaves –juntament amb John Lewis- és l'interés per una particular modalitat de titella, sense cames, anomenada *box puppets*, amb un grau de perfecció superior a la resta i que ens situa clarament en el context tecnològic del segle XIX⁴⁹:

These box puppets, apparently visible only from the waist up (they have no legs), sat on a kind of shelf stage, and were operated indirectly by internal control strings attached to the puppets' arms, eyes, and mouth. These hidden mechanisms create a more realistic image of movement than marionettes, whose multiple strings are constantly visible (Bell, 2005: 28).

John Lewis, per la seua banda, expressarà en els espectacles de marionetes, la seua fascinació per la transformació i l'etnicitat: aquesta capacitat de transformació dels titelles –impossible per als actors- atreïa una

⁴⁹ El representant a casa nostra d'aquesta manera d'entendre el titella al segle XIX, és sens dubte Francisco Sanz, com veurem en el capítol 5.

gran quantitat de públic, que igualment sentia fascinació per les cultures exòtiques. El tema de l'etnicitat i –per extensió- el de la construcció d'una identitat nacional reflecteix l'estat de la societat nord-americana del moment. Tal com referiem, és en el segle XIX quan els titelles als Estats Units crearan –a partir de la reinterpretació de l'herència europea- una tradició i uns estils propis.

Els exemples de famílies de titellaires europeus que arriben a Amèrica i creen companyies multigeneracionals de titelles són múltiples (Bell, 2005: 31-35). Així, Alberto Lano, fill de titellaires milanesos, arriba als Estats Units l'any 1825 i funda una reeixida nissaga d'artistes. Oliver Lano, fill de l'anterior, durà un ampli ventall d'espectacles (des de *Punch & Judy* al *Faust*) fins i tot al camp de batalla durant la Guerra Civil americana (1861-1865). David Lano, nét d'Alberto, va fer espectacles d'ombres en l'exposició Colombina de Chicago el 1893, a més de molt diversos tipus de muntatges. L'any 1938 fou nomenat director del Children's Marionette Unit, del Detroit Federal Theater, i va continuar fent gires fins a l'edat de 78 anys. Una història similar a l'anterior és la de la família Jewell (Mae i Jesse), que va arribar als Estats Units el 1904. Els Jewell van estar relacionats amb diverses companyies del país (com ara els Holden, els Middleton o els McDonough) i van fundar companyia pròpia. La filla del matrimoni Jewell va continuar amb la tradició familiar, i va incorporar –en l'època de la Depressió- noves tecnologies a les seues actuacions, com ara el fonògraf (Bell, 2005: 31).

Tanmateix, no va ser la tradició anglesa ni els titelles de mà l'única influència europea en el desenvolupament dels corrents nord-americans: de fet, la realitat actual seria difícil d'entendre sense fer al·lusió als titelles sicilians i a Agrippino Manteo, qui els va portar a l'altra banda del l'Atlàntic

el 1904. Tot i que en principi es va instal·lar a l'Argentina, després de la I Guerra Mundial (època en què va tornar a Europa per incorporar-se a l'exèrcit italià) es va traslladar amb la seua família a Nova York. El 1923 va obrir un teatre en el Lower East Side de Manhattan, i cinc anys més tard un altre definitiu en Mulberry Street (Artiles, 1998: 100).

Manteo havia estat aprenent de titellaire a Catània, i va aportar el seu coneixement tècnic del sistema sicilià de manipulació, cosa que va atreure públic no sols de la immigració italiana (que acudien a veure un espectacle que connectava amb la seua cultura i les seues arrels), sinó que va formar una nova generació de titellaires imprescindibles als Estats Units, entre els quals trobem Remo Bufano i Bil Baird (Bell, 2005: 33). De manera semblant, el titellaire grec Harry Tsouleas es va inspirar en la tradició del seu país i en el seu heroi Karagiosis en les seues representacions d'ombres, unes representacions que influïren a McPharlin (un altre dels grans noms del món dels titella als Estats Units).

En els inicis del segle XX es produeixen una sèrie de canvis que donen lloc a una nova etapa en la tradició dels titelles. El pintor californià Michael Carmichael Carr, que havia treballat a Europa amb Gordon Craig, introdueix una sèrie d'innovacions en el teatre de titelles, sobretot pel que fa a llums i escenografia, i així mateix s'interessa pel teatre d'ombres japonès. El redescobriment del teatre de titelles, un aspecte de la regeneració del teatre europeu d'aleshores⁵⁰, va trobar així la seua

⁵⁰ Ens referim a l'interés d'un bon nombre d'autors, directors i teòrics del teatre durant les últimes dècades del segle XIX i part del XX per retornar a l'essència del teatre, partint de perspectives diverses i sovint allunyades entre sí; és eixa tendència la que els farà fixar-se en l'art dels titelles com una disciplina en la qual rau justament aquesta essència. Autors com ara Alfred Jarry i Antonin Artaud o, a l'estat espanyol, Manuel de Falla, Federico García Lorca o Rafael Alberti en seran exemples d'aquesta convergència quant a la ubicació del titella en una posició nuclear, originària i fins i tot fundacional en la història de les arts escèniques. Aquesta consideració farà

correspondència als Estats Units (Bell, 2005: 56-57). Tanmateix, aquest modernisme no té el mateix significat que a Europa, ja que als Estats Units convergien tota una sèrie d'influències culturals (com ara les cultures natives, les afroamericanes, les diverses tradicions europees, el circ, el vodevil, etc.), que la població no estava preparada per entendre. Per tant, els titellaires del tombant de segle van intentar crear un art nou i integrador:

Inspired by the stirring (and often utopian) ideals of the European Avant-garde, modernist American puppeteers wanted to create new forms of puppet theater that would answer social, political, educational, and economic needs in the twentieth-century democracy of the United States. In other words, they wanted to create modern puppet theater as an art form fully integrated into American society (Bell, 2005: 57).

El primer terç del segle XX –una segona època daurada per als titelles, en opinió dels especialistes- estarà marcat en part pels canvis socials i per l'arribada de noves tecnologies susceptibles de ser assumides per aquest teatre:

The hallmarks of this second revival became an increased identification of puppet theater as performance to entertain and to teach children; a continuing popularity as adult theater, although more in the context of nightclub entertainment than dramatic plays; an increased awareness of the possibilities of puppet theater for publicity and advertising; and the development of new forms of puppet theater in the emerging medium of television (Bell, 2005: 82).

El teatre de titelles és concebut com un efectiu mitjà artístic i d'entreteniment, la qual cosa fa que en aquest període se n'amplien les possibilitats: des de la representació de textos clàssics d'alt valor cultural a l'enriquiment de diversos tipus d'educació, de teràpia i de recreació, des dels discursos polítics als anuncis publicitaris. Cada professional buscà el

que aquests autors i molts altres especialistes treballen a fons les possibilitats del titella des de la investigació, la creació o la posada en escena.

seu lloc concret en aquest aparador de possibilitats que s'obria per al món dels titelles, i va explorar noves possibles aplicacions del seu art.

El naixement d'aquest moviment –que afecta també al teatre en general⁵¹- podem situar-lo a Chicago l'any 1912, amb la creació del Chicago Little Theater per Maurice Browne i Ellen Van Volkenburg, els quals van explorar el gran potencial de la posada en escena amb titelles. Volkenburg va estudiar les tradicions europees i les va adaptar als seus muntatges. Com a novetat respecte al que era comú entre els titellaires, cal dir que aquesta artista no formava part de cap nissaga de titellaires, ni va aprendre l'ofici de cap especialista: va examinar les diverses tradicions existents i les va adaptar a les seues creacions, amb un aprenentatge autodidacta i a partir dels propis errors. Paral·lelament, al Cleveland Playhouse Theater, Helen Haiman Joseph començava a experimentar amb ombres.

A la ciutat de Nova York, el moviment va ser iniciat per Tony Sarg, nascut a Guatemala l'any 1880, que havia viscut a Londres i havia après a manipular titelles amb els espectacles de la companyia de Thomas Holden (Bell, 2005: 60). Sarg va arribar a Nova York el 1915 i va començar a fer representacions amb marionetes per a amics al seu estudi de Broadway; l'èxit d'aquestes representacions el va dur a realitzar-ne d'altres més formals al Neighborhood Playhouse. Va crear companyia pròpia i es va dedicar a construir titelles, a escriure textos, a produir, a gestionar i a representar espectacles, que en general eren una barreja dels contes clàssics de fades i literatura d'autor europea. Sarg va utilitzar diverses tècniques de construcció, apreses de Ellen Van Volkenburg (que havia passat de

⁵¹ D'aquest moviment teatral va formar part Eugene O'Neill, l'inventor del drama americà modern (Bell, 2005: 59).

Chicago a Nova York el 1919 per tal de dirigir una producció memorable de Sarg: *The Rose and the Ring*).

La companyia de Sarg es va convertir en una gran productora, i durant dècades va ser el referent de noves generacions de joves titellaires (entre els quals trobem Lilian Owen Thompson, Sue Hastings, Bil Baird i Rufus Rose). Tot i que es va centrar en les marionetes, aquest titellaire també va experimentar amb ombres en la producció *The Chinese Willow Plate Story* (1924), va construir titelles per a publicitat de diverses marques comercials, i fins i tot va dissenyar el primer titella gegant inflable, el dia d'acció de gràcies de 1924, a petició d'una d'aquestes marques.

Remo Bufano es va caracteritzar per un concepte del titella una mica diferent al de Sarg: mentre que aquest se centrava en l'atenció al detall i a la organització fins als aspectes més mínims, Bufano tendia al maximalisme i a l'expressivitat. Nascut a Itàlia, havia viscut la joventut a Greenwich Village (Manhattan). La influència de l'art italià i del contacte amb la immigració en les seues produccions és innegable:

The traditional Sicilian marionette theaters then active in New York's Italian neighborhoods had a strong early influence on him. Performances of the Orlando Furioso epic, full of knights, beautiful warrior maidens, battles, romance, sorcerers, betrayal, and outspokenly didactic portrayals of great moral and religious conflicts inspired the adolescent Bufano to create his own version of the puppet show at home and provided an introduction to the art that would become the focus of his life (Bell, 2005: 61).

Bufano va participar de les idees del Little Theater Movement i va treballar amb diversos grups i, finalment, amb la seua esposa Florence. Les tècniques van ser sobretot la marioneta i els titelles de mà, que representava en el Provincetown Playhouse, i, a partir de 1926, en el seu

estudi teatral. Una experiència ben interessant de Bufano fou la creació de titelles abstractes que representaven signes algebraics, per a la producció *Fantasy in Flutes and Figures* (1926). Així mateix va escriure un bon nombre de textos sobre construcció de titelles.

L'interés de Bufano pel Little Theater Movement i per tot el que comportava, el va portar més enllà de l'àmbit tradicional dels titelles, i va construir titelles i màscares per a Broadway, per a òperes i per a altres formes d'espectacle, on va experimentar la combinació de titelles i actors en escena. I a través de la League of Composers, una organització centrada en la promoció de nova música, Bufano va accedir a la alta cultura del moment en dissenyar i construir els titelles per al *Retablo de Maese Pedro* (*Master Peter's Puppet Show*), de Manuel de Falla, i *Oedipus Rex*, d'Igor Stravinsky, entre 1924 i 1931. Els titelles gegants de Bufano, controlats des de dalt i des de darrere, van causar gran expectació en la Metropolitan Opera de Nova York (Bell, 2005: 64). Per totes aquestes actuacions, Bufano es va convertir en el titellaire d'avantguarda més valorat del moment.

Tal com va fer Sarg, Bufano també va treballar amb els seus titelles en el món de la publicitat en diverses ocasions, i l'any 1944 va dissenyar un esquelet gegant que tocava uns timbals decorats amb esvàstiques per a una manifestació anti-nazi a Nova York, a petició del Comité de Mobilització de la ciutat. Així mateix, es va interessar pel cinema i ja començava a explorar la televisió quan va morir accidentalment en 1948. Tal com afirma Bell:

While Bufano was clearly the most spectacular figure of the puppet renaissance initiated by the Little Theater Movement, his success was connected to a vibrant community of puppeteers, playwrights, actors, and directors all ready to

consider new possibilities for puppet theater (Bell, 2005: 64-65).

Mentre a Nova York, l'activitat per aquests anys era gairebé frenètica en el món dels titelles, altres ciutats com ara Chicago també participaven en l'esperit de renovació del Little Theatre Movement. Tot i que el treball de desenvolupament que va dur a terme el Chicago Little Theater va decaure amb la I Guerra Mundial, Helen Haiman Joseph, del Cleveland Playhouse, va intensificar per aquestes dates el seu treball amb titelles. Joseph va començar el seu treball professional amb companyia pròpia l'any 1925, i el 1942 posseïa nou companyies que actuaven al llarg de tota la nació. Igualment, va desenvolupar tota una línia comercial de titelles per a la venda.

Sens dubte és Paul McPharlin el titellaire més reeixit de la zona central dels Estats Units. Nascut a Detroit l'any 1903, McPharlin va estar en contacte des de menut amb teatrets de titelles tradicionals anglesos. A la Universitat de Columbia, va estudiar la col·lecció internacional de titelles del professor Brander Matthews, a més de col·laborar amb Mathurin Dondo en algunes produccions amb ninots.

Entre altres peculiaritats de McPharlin, trobem el seu acostament a la tradició de titelles xinesa, que fins a aquell moment, tant a Europa com als estats Units havia estat tractada de manera superficial i en relació sobretot amb el circ:

McPharlin, benefitting from the increasing volume of new scholarship on Asian theater, took a Chinese play and attempted to do it justice, not by using traditional Chinese shadow puppets, but by building his own in a manner that at once respected Chinese techniques and styles but also translated them into a modern American idiom (Bell, 2005: 69)

L'any 1929 McPharlin va produir *Noël, or the Mystery of the Nativity*, una peça religiosa a l'estil medieval de tradició europea que havia estat representada, amb titelles de tija, a París el 1888 per la companyia d'Henry Signoret. El titellaire va triar en aquesta ocasió la mateixa tècnica, aleshores gairebé desconeguda als Estats Units, tot i que també va fer servir altres tipus, com ara les ombres (Bell, 2005: 69).

Durant la II Guerra Mundial, McPharlin va realitzar dos anys de servei militar a Mississipi. En aquesta ocasió, a més de dissenyar pòsters i d'escriure literatura per a la tropa, va construir Roonkie Joe, una marioneta per a la distracció dels soldats i per a explicar instruccions de seguretat.

Interessat en el camp educatiu, va introduir classes de titelles a la Universitat de Wayne (Detroit) entre 1931 i 1938, des de la idea que el teatre de titelles és un recurs cultural d'alt valor intel·lectual. Així mateix va combinar l'activitat com a titellaire en espectacles amb el disseny gràfic, la tipografia i els dissenys per a tendes, aparadors i altres entorns.

Relacionada estretament amb Paul McPharlin -de qui va ser amiga, companya i finalment esposa- trobem un altre nom indefugible en la història dels titelles als Estats Units: Marjorie Batchelder. Entre altres produccions, cal ressaltar *The Birds*, sobre el text d'Aristòfanes, creada per a la seua graduació en arts (1934), i *Death of Titangiles* (1937), on va fer palés el seu interès pels titelles de tija.

Vinculada al món acadèmic, va compaginar l'escriptura d'assajos sobre titelles amb la gestió d'una companyia pròpia: Marjorie Batchelder's Puppet Players, amb la qual va fer diverses gires pels estats de l'Oest mitjà.

Resulta ben interessant la concepció internacional –i intercultural- de l'art dels titelles que reflecteix la seua obra:

In a 1936 essay on rod puppets, Batchelder noted their broad cultural history, ranging from Chinese, Javanese, and European traditions to such modern applications as Bufano's giant puppets for *Oedipus Rex*, contemporary parading figures used in urban processions, and Mc Pharlin's *Noël*. The design of Batchelder's wooden rod puppets for *Death of Titangiles* is closer to Javanese *wayang golek* than to popular European traditions, an interesting indication of the international character modern puppetry was coming to assume (Bell, 2005: 72-73).

Altres titellaires de renom en el *midwest* van ser Martin i Olga Stevens, de Middlebury (Indiana), els quals van començar en 1934 les seues produccions, dirigides sobretot a públic adult. Entre els seus muntatges cal destacar *Joan of Arc* (1937) i *Cleopatra* (1940), i els actes religiosos de la Nativitat i de la Passió, que realitzaren anualment a partir de 1935. Els Stevens van organitzar vuit grups diferents, que col·laboraren amb figures com ara Marjorie Batchelder i Rufus Rose. El 1960 van posar en marxa un curs de teatre de titelles per correspondència que va ser ben popular durant almenys dues dècades als Estats Units.

Finalment, Romaine i Ellen Proctor van començar a realitzar titelles per als seus fills a Springfield (Illinois), i ben aviat van desenvolupar una carrera professional com a titellaires. Els seus espectacles no tenien la consistència intel·lectual i artística dels de McPharlin i Batchelder, però van aconseguir un públic fidel i nombrós. Van construir un teatre de titelles a Springfield el 1935, i les seues produccions van girar per Iowa, Illinois i Indiana. Entre els seues espectacles, podem esmentar *Jack and the Beanstalk*.

Pel que fa a la costa oest, trobem Perry Dilley, qui començà el treball amb titelles de mà l'any 1919, i va continuar centrat en aquest tipus

al llarg de la seua carrera. Igualment cal anomenar Ralph Chessé, que es va incorporar al món dels titelles cap al final dels anys 20. La seua producció *Macbeth* (1928), al Sloan's Theater, va ser una mostra de la seua confiança en les possibilitats del teatre de titelles per a aproximar-se als grans clàssics del teatre en anglés. La seua versió per a titelles de l'obra d'Eugene O'Neill *Emperor Jones*, també el 1928, va suposar una fita en el teatre amb titelles americà modern.

Durant els anys 20 hem de fer esment d'un fenomen molt particular en el món dels titelles i en la societat de Nova York: l'aparició del Modicut Puppet Theatre, relacionat amb la cultura yiddish, i que va ser un focus cultural de primer ordre i un cresol de les cultures europea, jueva i americana. El Modicut va ser creat el 1925 pels artistes Zuni Maud i Yosl Cutler, i va tenir un gran èxit entre les comunitats de parla yiddish dels Estats Units i d'Europa. Els temes de les representacions, amb titelles de guant sobretot, eren una fusió de fantasia, sàtira, política i temes jueus, amb una forta càrrega de caricatura de la pròpia societat jueva del moment, que a poc a poc s'anirà endolcint i transformant-se en un exercici de reafirmació cultural i de recuperació del propi folklore. Una de les particularitats d'aquest teatre era que no formava part de l'estil de vida tradicional jueu, sempre reaci a qualsevol art que reproduira o creara imatges humanes:

Though puppets were not part of Jewish tradition, Maud and Cutler adapted them to Jewish life smoothly by appropriating Jewish folk themes and characters (Portnoy, 2001: 109).

El Modicut Puppet Theater va ser una experiència curta en el temps (a penes 8 anys), i les causes de la seua desaparició són diverses (entre elles la reducció dràstica del nombre de parlants de yiddish); de qualsevol

manera, el Modicut va suposar un moment creatiu excepcional i una expressió cultural jueva particularment interessant.

Aquesta primera part del segle XX, un moment especialment intens pel que fa al teatre de titelles als Estats Units, culmina amb la celebració de la *American Puppetry Conference*, acompanyada d'un festival, per primera vegada. L'esdeveniment va tindre lloc a Detroit a l'estiu de 1936 i va estar organitzat per Paul McPharlin. La conferència, tot i celebrar-se en un moment de crisi a gran escala, va ser un moment àlgid en la història americana dels titelles, un moment de palesar les oportunitats que aquest tipus de teatre estava tenint, de compartir esperances i de crear un nou esperit adaptat als canvis que s'havien esdevingut des del segle XIX. D'aquella reunió va sorgir l'associació *Puppeteers of America* l'any següent, una institució que continua encara avui dia com a referent dels titellaires nord-americans:

If the Federal Theater Project marked the nation's sense of the value of puppet theater, the 1936 Puppet Conference marked the desire of American puppeteers to continue to develop their theater as a multivalenced art form able to entertain, teach, and persuade audiences across the United States. However, while the various educational, social, and therapeutic goals outlined at the 1936 conference were pursued in the ensuing decades, the particular circumstances of the mid-twentieth century shifted the relative importance of these goals. While a sense of the educational role of puppet theater remained consistent, the idea of puppet theater as a "serious" adult form of performance –an arena, for example where plays by Shakespeare, O'Neill and Gertrude Stein or an opera by Stravinsky might be performed- became less important as the desire for and necessity of economic survival tended to make entertainment a more pressing goal than "artistic" puppet theater (Bell, 2005: 79).

Durant segles, a Europa els titelles havien estat vehicle de la crítica a l'autoritat i portaveus de la rebel·lia. Algunes mostres podem trobar encara al segle XX, com ara el *Petrushka* Roig (a la Unió Soviètica); en qualsevol

cas, eixe esperit crític havia estat en la base de l'intent de control per part de les autoritats. Als Estats Units trobarem una època en què els titelles formaran part de determinats contextos polítics: així veurem com Jackson Pollock i altres artistes aprendran del muralista David Siqueiros com elaborar figures processionals gegants per a la manifestació de l'1 de maig a Nova York. En aquest moment també Bufano havia construït el titella gegant per a la manifestació anti-nazi a què feiem referència abans. Aquestes manifestacions polítiques quedaran esmortides durant la Guerra Freda, però tornaran de manera impactant –i en molts casos, també amb titelles- amb els esdeveniments polítics i socials dels anys 60 (Bell, 2005: 85).

Arribats a aquest punt, hem de fer esment de la importància creixent que les representacions amb titelles a cabarets i *nightclubs* van tenir als Estats Units durant la dècada dels 30 i dels 40. Els ventrílocs i els marionetistes que actuaven a la vista del públic tenen en aquest moment un èxit considerable; aquesta absència del retaule o de qualsevol element que ocultava al manipulador suposa un important canvi –almenys a Occident- pel que fa a l'estructura tradicional de l'espectacle amb titelles:

Ventriloquists had been active in vaudeville theater since the late nineteenth century and were now equally popular in nightclubs and cabarets. In the 1930s they were joined by puppeteers, elegantly dressed in tuxedos or evening gowns, who worked their puppets –usually marionettes- in full view of the audience, without a puppet stage. As in ventriloquism, the success of the puppet performance relied on the persuasive illusion of a living puppet despite the obvious presence of its operator. On the one hand these particular American forms of nightclub puppetry were part of the persistent vitality and flexibility of European-style-variety-show performance; but on the other they also marked an unintended congruence with Asian puppet forms like Bunraku, whose puppeteers are also always in full view of the audience, without any diminution of the puppets' dramatic power (Bell, 2005: 85).

En aquest àmbit del cabaret i el *nightclub*, cal fer menció d'Herb Scheffel, que va utilitzar marionetes, titelles de mà i també titelles de dit en els seus espectacles de circ i revista. El seu personatge de dit "Bubbles Divine", és potser el representant més clar d'aquest tipus d'espectacle. El mateix podem dir de The Lauer Sisters, que feien servir titelles de fil amb personatges tan dispars com ara una ballarina, un ballarí de claqué, un pianista, l'actriu Greta Garbo, cantants afroamericanes, etc. També cal esmentar Wenceslao Moreno (conegut com El Señor Wences), espanyol que va arribar a Nova York l'any 1935 i va estar en actiu fins a 1996. Moreno actuava en cabarets, *night-clubs* i teatres, i també en el show televisiu d'Ed Harris i amb altres artistes com ara Xavier Cugat. Va ser enormement conegut als Estats Units, sobretot per la seua tècnica de manipulació, amb les mans nues i pràcticament sense complements.

Però també els anys 30 són el moment d'expansió de la ràdio, que en molts casos copia l'estructura de l'espectacle dels *nightclubs*; els espectacles radiofònics del ventríloc Edgar Bergen, amb el seu personatge Charly McCarty, van aconseguir una gran popularitat (Asch, 2000: 83).

Un altre membre actiu de la comunitat de titellaires de Nova York fou Alfred Wallace, qui va començar les representacions en els anys 30, com a part d'alguns programes comunitaris. A finals d'aquesta dècada va començar un espectacle nocturn amb titelles de mà i de tija, anomenat *Alfred Wallace and His Dancing Puppets*. Durant la II Guerra Mundial, Wallace va representar el seu *Show Within a Show* en més de 1600 ocasions per als soldats nord-americans a Europa. Després de la contesa, va crear obres com ara *Goober is My Name*, o *Jobny Gremlin Varieties*, que va portar arreu dels Estats Units, i també va realitzar publicitat per a la televisió. Un altre vessant de Wallace fou el polític –sempre des del sentit de l'humor– des del

qual va representar, per exemple al president Roosevelt amb els atributs del fill de Punch, i a altres polítics del moment, i finalment feu una crítica aguda a la situació política mundial amb el titella Tired World (1950), que representava al planeta en plena Guerra Freda. La seua àmplia col·lecció de titelles incloïa a més Charles de Gaulle, John L. Lewis (líder laborista nord-americà), Josef Stalin (caracteritzat com un ós rus) i l'Oncle Sam (Bell, 2005: 88-89).

En tercer lloc, tenim Frank Paris, qui va començar els seus shows l'any 1928, influenciat pel treball de Tony Sarg. Paris va recórrer el país cap al final dels anys 30 amb l'espectacle *Stars on Strings*, amb personatges com ara Sonja Henie (una famosa patinadora olímpica), i sobretot la cantant i ballarina Josephine Baker, potser el personatge més conegut d'aquest titellaire, a més d'altres com ara un esquelet (femení, amb barret i sabates amb talons) que podia separar i tornar a unir els ossos en escena (un efecte que aconseguia dècades després Walter Deaves). Sobre el rerefons simbòlic d'aquests espectacles de titelles i el seu funcionament com espill dels estereotips de la societat americana del moment, John Bell conclou:

American nightclub puppeteers might seem to have been concerned only with providing benign entertainment to fun-loving audiences, but the nature of puppets as enigmatic performers of essential symbols was inevitably connected to something like Paris's dancing skeleton and its grandly entertaining dance of death, just as the Lauer Sister's black mammy figures reiterated stereotypes of race, which for decades had been central to the background of American culture (Bell, 2005: 89).

Durant els anys 30, cal fer esment de la FTP (Federal Theater Project), una iniciativa pública que va servir perquè molts titellaires pogueren sobreviure en els anys de la Gran Depressió, però que va suposar

també un aparador on els artistes van mostrar a la nació les possibilitats del seu teatre:

During the 1930s, the marionette units of the Federal Theater Project (FTP) are not simply a means of keeping puppeteers employed but a nationwide endorsement of puppet theater as an important artistic and social medium capable of entertaining and educating audiences of all ages and backgrounds at a particularly difficult moment in United States history. In other words, the FTP marionette units echoed many of the goals of early puppet modernism but on a national, government-supported level (Bell, 2005: 82).

En aquest context, els titelles de mà de Bil Baird arribaran a la consideració d'art de qualitat, en col·laborar amb titellaires com ara Ralph Chessé, i fins i tot amb Orson Welles, en l'animació dels set pecats mortals en la producció *Doctor Faustus* (Bell, 2005: 82). Baird, que va morir en els anys 90, va néixer a Nova York, i, al llarg de la seua carrera, va experimentar amb diverses tècniques de manipulació. Va treballar en teatres i clubs nocturns, en el cinema i en la televisió; així mateix va realitzar gires per l'Índia, la Unió Soviètica, Afganistan i Nepal, entre d'altres països (Artiles, 1998: 63).

Bil Baird va arribar a una alta consideració als Estats Units i va escriure el 1965 *The art of puppetry* (un clàssic dels estudis sobre els titelles, i encara avui un manual imprescindible), i, el mateix any, va passar a ser mundialment conegut en construir les marionetes que apareixen en la pel·lícula de Robert Wise *The sound of music* (estrenada a Espanya amb el títol de *Sonrisas y Lágrimas*), protagonitzada per Julie Andrews i Christopher Plummer. En els inicis de la carrera espacial, Baird col·laborarà així mateix en la creació de ninots per a les simulacions espacials de la NASA (Asch, 2000: 83).

Cap a 1939 els titellaires nord-americans comencen a investigar les possibilitats de la televisió. És Remo Bufano qui primer beslluma les múltiples possibilitats que aquest nou mitjà pot oferir al treball amb titelles, i al final dels anys 40 combinarà el treball amb el cinema i la televisió a Los Angeles amb marionetes i animació amb la tècnica *stop-motion*. D'altra banda Burr Tillstrom també es va acostar a la televisió l'any 1939, tot i que no serà fins 1947 que produirà un espectacle televisiu amb periodicitat. Aquest espectacle es convertirà anys després en el programa *Kukla, Fran and Ollie*, ben conegut pels espectadors dels Estats Units durant la dècada següent. Tillstrom, que feia servir titelles de mà, treballava bàsicament la improvisació i defugia qualsevol intent de control dels continguts per part dels esponsoritzadors.

Tot i aquestes experiències televisives primerenques, serà Frank Paris qui entrarà –al final dels anys 40– en la televisió de manera regular, amb una sèrie semanal per a la NBC: *The Adventures of Toby*. El mateix any, la cadena li va encarregar la construcció de titelles per al que després seria *Howdy Doody Show*. (Bell, 2005: 89-90). Igualment, per aquesta època trobem *Life with Snarky Peter*, un programa d'èxit amb titelles de Bil Baird, a més d'un gran nombre de programes de varietats que presentaven titellaires convidats, com ara els d'Ed Sullivan, Jack Para o Sid Caesar (Asch, 2000: 83).

Georges Latshaw, nascut a Cleveland, havia treballat amb figures com Martin i Olga Stevens i Burr Tillstrom i, ja en els anys 50, va iniciar el treball com a titellaire en solitari. La Cleveland Music School Settlement va produir la seua versió de *El Retablo de Maese Pedro* l'any 1955. El 1961 va introduir un nou tipus de titella: el *flippet*, una mescla de titella de guant i de tija, amb uns peculiars trets geomètrics i pintat amb colors primaris.

Latshaw va treballar sobretot en escoles, tot i que també va tindre experiències en la televisió (Bell, 2005: 92).

Rufus i Margo Rose, que van ser qualificats en alguna ocasió com els titellaires americans més reeixits, van dur a terme una llarga carrera artística de més de cinc dècades (des dels anys 30 fins als 70). Tots dos treballaven en la companyia de Tony Sarg ja el 1928, i poc després van formar companyia pròpia, amb la qual posaren en escena títols com ara *Dick Whittington and His Cat*, *Hansel and Gretel* i *Ali Baba and the Forty Thieves*, que van portar per diversos estats en les seues gires. Els Rose van col·laborar amb un gran nombre de titellaires, i van ensenyar tècniques de manipulació a futures figures del món del titella, entre les quals cal destacar Burr Tillstrom, i, sobretot, Jim Henson.

Tot i que l'aparició de la televisió havia suposat un canvi important en la societat nord-americana i molts titellaires s'havien incorporat a programes televisius, l'interés pels espectacles en viu i per la innovació d'aquests es va mantenir viva (Bell, 2005: 95), tal com ho mostra la trajectòria de Jero Magon i de Basil Milovsoroff.

Jero Magon va començar en l'àmbit del modernisme a Nova York, amb la producció *The Emperor Jones*, un famós text d'Eugene O'Neill, on va fer servir marionetes i titelles de tija. Posteriorment va continuar amb una altra obra del mateix autor, *Marco Millions*, que va estrenar l'any 1938 amb marionetes i ombres. Magon considerava el seu art com a part del moviment expressionista, i entenia el seu treball com una revelació de la visió interior de l'artista mitjançant imatges que tenen vida pròpia.

Basil Milovsoroff havia nascut a Sibèria l'any 1907, i emigrà als Estats Units; durant els anys 30 va definir el seu estil com a titellaire. Va crear a Vermont diversos espectacles amb titelles basant-se en la tradició russa. Va treballar durant alguns anys com a professor de rus, i, després de retirar-se, va tornar a dedicar-se als titelles a temps complet. Els titelles de Molovsoroff, potser uns dels més originals de tot el panorama nord-americà, s'inspiren directament en diverses textures i en la combinació de materials ben diversos. La seua creença en el poder de l'espectacle abstracte i en l'art dels titelles com a autèntic teatre, l'acosta als plantejaments de Gordon Craig.

Els anys 60 van suposar l'arribada de nous titellaires que faran canviar la situació d'aquest art als Estats Units i que configuraran la situació actual. D'una banda, es consolida la idea –reforçada en gran mesura per la televisió– del titella com a element educatiu i de distracció; d'altra, diversos esdeveniments per aquests anys fan renàixer amb força l'arrel artística i política dels titelles com a element cultural de primer ordre. En el primer cas, parlarem de Jim Henson; en el segon, de Peter Schumann.

El panorama del teatre de titelles als Estats Units, i també el de la televisió, canviarà per complet amb l'arribada de Jim Henson. Atret des dels inicis pel món televisiu, Henson va aprendre des de la pràctica tota una sèrie de tècniques (per exemple enquadres i ús dels grans angulars) que podien ser molt efectives amb els titelles per tal de canviar-ne radicalment l'estètica. En la televisió local de Washington, on treballaven Jim i Jane Henson en programes per a adults, van desenvolupar l'estil i l'humor dels *muppet* (que a Espanya serien coneguts com *Los Teleñecos*); a partir d'ací van passar a produir *Sesame Street* i *Muppet Show*, amb els quals van obtenir una

gran audiència internacional i que es va emetre, en el moment de major difusió, en 108 països (Asch, 2000: 84).

Una altra de les innovacions introduïdes per Henson va ser l'ús de materials blans i flexibles per als rostres dels titelles, la qual cosa va permetre sincronitzar els moviments dels llavis amb el so, de manera que la parla dels titelles semblara més natural.

Amb el temps, els *muppets* van passar al cinema, on Henson va continuar experimentant, ara amb tècniques d'animació electrònica, per tal d'aconseguir efectes com ara que el personatge anomenat Kermit (conegut a Espanya com Gustavo) anara amb bicicleta. Una fita important en la trajectòria d'aquest titellaire fou la producció de la pel·lícula *The Dark Crystal*, que Henson va codirigir amb Franz Oz, amb un repartiment només de marionetes.

El gran èxit dels programes de Henson ha fet que siga una figura clau en l'evolució dels titelles al final del segle XX; igualment, per a molts xiquets i adults d'arreu del món, els seus programes hagen estat el primer i principal referent del que és el teatre de titelles; finalment, Henson ha estat una de les causes del notable revifament de l'art dels titelles als EUA en l'últim terç del segle XX. Així ho fa notar Nancy Staub: "Jim Henson ha sabido ganar para el oficio del titiritero en Estados Unidos una amplia audiencia gracias al renombre mundial de su trabajo para televisión y cine" (Staub, 1993: 106).

Arran del Festival d'UNIMA⁵², celebrat a Washington l'any 1980, Henson va crear la Fundació Henson per tal de promocionar el teatre de

⁵² Unió Internacional de la Marioneta, fundada a Praga el 1920 i refundada en els anys 50.

titelles, sobretot per a públic adult. Henson, que va morir l'any 1990, va deixar al cap de la Fundació i de la companyia el seu fill Brian. Actualment hi ha un bon nombre d'artistes als Estats Units que realitzen espectacles amb titelles per a públic adult: Peter Schuman, Julie Taymor, Roman Paska, Eric Bass, Janie Geiser, Theodora Skipitares, Ralph Lee, Larry Reed, Hanne Tierney i Basil Twist, entre molts altres (Asch, 2000: 87).

Si déiem que una característica del teatre de titelles a partir dels anys 60 als Estats Units era la seua relació amb la televisió, l'altra és sens dubte el vessant polític: en aquest segon àmbit hem de parlar indefugiblement de Peter Schuman i de la seua companyia Bread and Puppet, que va debutar a Nova York el 1964. Schuman, que era escultor, va agrupar entorn de la companyia sobretot a músics sense cap formació com a titellaires, amb la finalitat d'iniciar un treball d'experimentació i de recerca dels mitjans més eficaços per “traduir la vida i eliminar el mal”, segons les pròpies paraules del director:

Con títeres de todo tipo, máscaras y con unos participantes unidos por un mismo ideal de vida, el Bread and Puppet estuvo presente, como también lo estuvo Big Bird, uno de sus títeres, en las manifestaciones contra las diversas guerras protagonizadas por los Estados Unidos (Badiou, 2009: 122).

Schumann es va introduir, ja en els anys 60 en ambients on el teatre no solia arribar, i amb accions mai vistes abans als Estats Units, i va produir *A man says goodbye to his mother* (1966), que va conscienciar a una gran part de la població dels estats Units –sobretot de dones negres- de la necessitat d'acabar amb la guerra del Vietnam. Una de les darreres fites del Bread and Puppet fou l'any 2006, en encapçalar una marxa multitudinària contra la guerra d'Iraq.

El treball de preparació de la companyia sol ser de grup, a partir del joc amb les formes i amb la finalitat de fer del moviment i la representació un fet suggeridor per si mateix. El recurs als titelles i les màscares com a elements expressius és ben freqüent en els treballs de Schumann, amb el canvi de sentit dels objectes a partir de la situació en l'espai i de l'entorn dramàtic (Badiou, 2009: 123).

Els anys 80 són un moment molt particular pel que fa al teatre de titelles als EUA, ja que, segons Nancy Staub els artistes centraran el seu interès creatiu en el mite i en les seues potencialitats simbòliques. Això suposarà l'ampliació de les fonts per a la investigació i la fugida del naturalisme escènic, amb resultats ben interessants que arriben fins al moment actual (tal com veiem en les darreres actuacions de Schumann):

En los años 80, la principal influencia sobre el desarrollo del teatro de títeres de Estados Unidos fue la investigación del “poder del mito”. Los artistas se alejaron del naturalismo teatral para buscar raíces rituales que incluían títeres y máscaras. El Bread and Puppet Theatre de Peter Schumann ha creado nuevos mitos y leyendas para nuestra época, con espectáculos callejeros y “desfiles” para títeres gigantes. Muchísimos artistas estadounidenses se han interesado por Asia, donde la mayoría de los titiriteros siguen actualizando los mitos siguiendo las antiguas tradiciones teatrales (Staub, 1993: 105).

Quant a **Mèxic**, Bil Baird en fa menció en parlar dels orígens del teatre de titelles actual a Amèrica, i concretament de l'origen dels titelles de mà a Mèxic, que l'autor relaciona amb l'emperador Maximilià I (1832-1867)⁵³:

When the ill-fated Maximilian came from Austria to become emperor of Mexico, he brought guignol with him and

⁵³ En contra d'aquesta idea trobem l'opinió de Freddy Artiles, qui opina que els titelles de guant van ser introduïts al país asteca per artistes francesos a finals del segle XIX (Artiles, 1998: 67).

planted the seeds of hand puppetry in that country (Baird, 1965: 226).

També en el segle XIX cal fer menció de la companyia de Rosete Aranda, creada per Leandro Rosete a Huamantla (estat de Tlaxcala), un lloc on ja existia una certa tradició de titelles gràcies a la companyia Aranda, de la qual era membre la futura esposa de Rosete. La companyia Aranda va adquirir tanta fama amb els seus espectacles ambulants que el president de la República, Benito Juárez, va convidar la companyia a realitzar un espectacle al Palau Presidencial (Artiles, 1998: 64). Així mateix, van actuar en 1891 al castell de Chapultepec per al president Porfirio Díaz. Entre altres creacions, els Aranda van construir un pessebre amb titelles per als serveis religiosos en l'església d'Huamantla. John Bell descriu així els titelles de la companyia i el seu tarannà:

The detailed, miniature realism of their marionette shows presented brilliant images of rural life, from extravagant village processions celebrating the Immaculate Conception to popular folktales al at a true time when the increasingly rapid growth of cities threatened the very existence of such traditions (Bell, 2005: 34-35).

Amb els seus cinc fills, Rosete va crear la companyia l'any 1850, i l'anomenada Empresa Nacional de Autómatas de los Hermanos Rosete el 1861. El repertori d'aquestes companyies incloïa sarsueles, operetes, acròbates, orquestres típiques mexicanes, números còmics, lluites de galls i corregudes de bous, entre d'altres atraccions. Actuaven en diversos locals, i també comptaven amb una carpa amb capacitat per a 700 persones; així mateix, disposaven de mitjans tècnics importants i realitzaven normalment dues funcions diàries, la primera infantil i la segona per a adults. Al llarg de la seua trajectòria, la companyia va manipular més de 5.000 ninots. Els titelles estaven fets de fusta o cola i tenien uns 60 cm d'alçada. Els Rosete

Aranda van crear el personatge *Vale Coyote*, considerant antecedent directe de *Cantinflas*, personatge que va popularitzar l'actor Mario Moreno.

El treball de la companyia de Rosete Aranda està en la línia de les grans produccions de finals del segle XIX i principis del XX, articulades al voltant del concepte de *variedades*, però amb una marca pròpia: les fortes arrels nacionals dels espectacles, que també reflectien la tradició, la música i les danses del folklore mexicà:

They presented (like their puppeteer neighbors to the north) marionette versions of circus shows and such political spectacles as a procession honoring Mexican independence, featuring six hundred different marionettes (including whole companies of soldiers) and culminating in the appearance of President Porfirio Díaz in a tiny steam-powered car (Bell, 2005: 35).

Amb la mort l'any 1909 de Leandro Rosete s'inicia una època de decadència per a la companyia, que el 1912 va ser comprada per Carlos Vallejo Espinal i va continuar el seu treball, conjuntament amb diversos descendents de Rosete, fins a la seua dissolució el 1958. Abans d'aquest moment, les marionetes d'aquesta companyia van aparèixer en algunes òperes de la naixent televisió mexicana. Avui dia els titelles de Rosete Aranda es mostren en diverses col·leccions privades mexicanes, i cal fer esment de l'adquisició als ans 70 de 800 ninots per part del Centro de Teatro Infantil, a la ciutat de Mèxic (Artiles, 1998: 66). Un aspecte ben interessant del treball de Rosete Aranda és sens dubte la divulgació del personatge popular *Don Folías* (el personatge característic dels titelles mexicans, juntament amb *Mariquita* i *Juan Panadero*), amb unes particularitats que John Bell relaciona amb els personatges tradicionals europeus i amb el component sexual característic, per exemple, del Karagöz turc:

Of particular interest is the Rosete Aranda version of the of the popular character Don Folías, a new, Mexican relative of the Punch, Kasperl, and Guignol characters who served as figures of national identity. Like this European Brethren, Don Folías was a recalcitrant troublemaker who made fun of authority, much to the delight of audiences, but to the concern of government authorities trying to censor him –another parallel to the European puppet world. Don Folía's rebellion was not only political and social, but his phallic nose (in the tradition of puppet tricksters the world over) slyly or overtly suggested the potential for greater sexual transgressions (Bell, 2005: 35).

L'altra figura representativa del teatre de titelles mexicà és Roberto Lago, qui ha contribuït en gran mesura a l'expansió nacional del titella de guant. Roberto Lago va ser membre fundador de les companyies Rin Rin i Comino en 1934, i va dirigir el teatre de guinyol El Nahual a partir de 1939. Amb una clara influència de Lago i d'altres artistes, cal destacar en els anys posteriors Pedro Carreón, fundador del Teatro Guiñol de la Universidad Autónoma de Sinaloa en 1959, i d'altres titellaires i companyies arreu del país, com ara el grup El Cachivache a la Baja California, More Barret a Coahuila, Antonio Sarabia i Elvia Mante a Tamaulipas, Felipe Salazar i la companyia Baúl Teatro a la ciutat de Monterrey (Artiles, 1998: 67). Aquests personatges i els seus respectius grups han contribuït a crear una realitat actual rica i polifacètica a Mèxic, amb un bon nombre d'intervencions amb èxit en festivals d'arreu del món.

Pel que fa a l'**Argentina**, Carlos Szulkin i Bibiana Amado (2006: 21) coincideixen amb Freddy Artiles en la idea que la tradició dels titelles en aquell país no és llarga. La presència dels titellaires hauria començat en el segle XVIII amb els titellaires que distreien els passatgers en els grans travessies oceàniques, i que finalment s'haurien instal·lat a l'Argentina. Els

immigrants italians van fer que els titelles d'aquell país –sobretot els *Pupi* de Sicília- cobraren imprtència ja en els inicis del segle XX (Artiles, 1998: 67).

El primer teatre estable de titelles a l'Argentina el crea el sicilià Vito Cantoni l'any 1895, al barri de la Boca (Buenos Aires). Poc després, el 1900, un altre sicilià s'instal·la a la ciutat: es tracta de Sebastian Terranova, qui crea el Teatro de Marionetas de San Carlino (Szulkin i Amado, 2006: 21).

Al voltant de 1930 la influència italiana comença a declinar, però la presència entre 1933 i 1934 de Federico García Lorca amb els seus *Títeres de Cachiporra*, serà una fita important entre un grup de joves interessats per aquest art, i va suposar la introducció i l'expansió a tot el país de la tècnica de guant (Artiles, 1998: 67). En paraules de Szulkin i Amado:

(...) en 1934 Federico García Lorca visitó nuestro país con el teatro “La Tarumba” y representó la obra “El retablillo de Don Cristóbal”. A este espectáculo asistieron numerosos amigos, cronistas y poetas; entre ellos Mané Bernardo y el legendario Javier Villafañe, quien ha representado un origen mítico para muchas generaciones de titiriteros (Szulkin i Amado, 2006: 21).

Justament Javier Villafañe, nascut el 1909 i qualificat com el pioner dels titellaires argentins, va crear juntament amb el poeta Pedro Ramos el teatre de titelles *La Andariega*, dirigida al públic infantil i que ha suposat que un gran nombre de xiquets i xiquetes argentins hagen après a modelar els seus titelles i a escriure les pròpies obres, i així mateix hagen constituït més de 500 grups a partir de l'experiència amb Villafañe (Artiles, 1998: 67). L'artista va crear les principals peces del repertori clàssic del teatre per a titelles argentí, i va divulgar els personatges de Juancito i María, els quals

s'han convertit en els representants de la tradició dels titelles a l'Argentina (Szulkin i Amado, 2006: 22).

A partir dels anys 40 comença a destacar una generació de titellaires entre els quals hauríem de ressaltar a Enrique Acuña, Héctor i Eduardo Di Mauro, Ariel Bufano o Roberto Espina, entre molts d'altres. En general desenvoluparan un esperit de titellaire tradicional ambulant, amb obres d'humor inspirades en la tradició popular del titella de guant. I a partir dels anys 60 s'experimenten nous canvis, marcats per les noves tendències artístiques i per l'arribada de la televisió, i que seran interromputs per la dictadura militar (1976-1983):

A partir de los '60 se desarrolló una fuerte corriente innovadora del teatro de títeres, que replanteó el papel exclusivo del títere de guante. De esta manera, la experimentación con nuevas técnicas comenzó a determinar una estética diferente para este arte. Por estos días, los títeres aparecieron por primera vez en la televisión utilizando técnicas de manipulación novedosas e integrando otros recursos provenientes de las técnicas cinematográficas. También se incorporó, en las nuevas producciones, la danza y la actividad de músicos en una puesta en escena donde el títerero aparece a la vista, no escondido tras un retablo, como hasta entonces (Szulkin i Amado, 2006: 22-23).

És justament l'arribada de la dictadura la causant de la fugida del titellaire Eduardo Di Mauro a Veneçuela, on va crear primer el Teatro Parinés de Muñecos (1978) i després el Teatro Tempo (1980), a la ciutat de Guanare. Eduardo Di Mauro havia treballat amb el seu germà Héctor des de 1942 com a amateurs i des de 1950 en l'àmbit professional, fins a la seua separació artística l'any 1959. Els germans Di Mauro van realitzar, així mateix, una gran tasca de difusió amb articles, cursos per a educadors, organització de festivals, assessorament de grups i amb l'escriptura de diverses peces per a titelles destinades al públic infantil i adult.

Juan Enrique Acuña, un altre dels grans titellaires argentins, va fundar el 1944 el primer grup de teatre amb ninots. Després d'una etapa de reciclatge i de formació a Praga, va tornar a l'Argentina i va fundar l'any 1963 el Moderno teatro de Muñecos. A partir de 1968 Acuña s'instal·la a Costa Rica, on crea un altre Moderno teatro de Muñecos, activitat que compaginarà amb la docència a la Universidad de Costa Rica i amb la publicació d'articles i llibres. Igualment, va escriure peces dramàtiques i els seus personatges Perurimá i el pallasso Pintaturo són ben coneguts pels infants d'arreu d'Amèrica Llatina (Artiles, 1998: 68).

Ariel Bufano, deixeble de Villafañe des dels 17 anys, va fundar el 1950 el Teatro Rodante de Marionetas, juntament amb el dramaturg Sergio de Cecco. El grup feia servir titelles de més d'un metre d'alçada i va actuar en diversos llocs de Buenos Aires. A partir de 1966 Bufano es va dedicar a la docència del Instituto Vocacional de Arte, i el 1977 va assumir la direcció del grup de titellaires del Teatro Municipal General San Martín (Artiles, 1998: 70)

Com a excepció a la tendència general abans dels anys 60 cal esmentar Mane Bernardo, que va ser pionera en l'experimentació amb titelles i actors, mímica, ballet i les tècniques cinematogràfiques en els seus espectacles. A partir de 1947 va treballar conjuntament amb Sarah Bianchi, i va escriure nombrosos llibres i articles d'investigació sobre els titelles i sobre la seua inserció en el món educatiu.

Després del retorn a la democràcia en els anys 80, les noves tendències que havien marcat abans titellaires com Sara Bianchi, Ariel Bufano, Silvina Reinaudi, Carlos Martínez i Rolando Serrano, entre d'altres, es van reprendre, amb l'experiència afegida que van aportar els titellaires

que van tornar de l'exili. Szulkin i Amado identifiquen tres generacions de titellaires argentins amb característiques molt diverses, però que en molts casos s'integren en l'actualitat:

En los comienzos de este arte se destacó una **generación de titiriteros poetas**, entre los cuales, uno de los principales exponentes fue, sin dudas, Javier Villafañe. Más tarde surgió una nueva **generación influenciada esencialmente por la plástica**. Mane Bernardo lideró en gran medida estas nuevas búsquedas. En Córdoba, esta tendencia contó con los aportes de los artistas plásticos: Armando Ruiz, Delia Sanmartí, Alfio Grifasi y Luis Saavedra, entre otros. Finalmente, es posible distinguir un grupo de **tiriteros proveniente del teatro**: Ariel Bufano y otros tiriteros aportaron ideas novedosas desde el teatro al teatro de títeres e incluso produjeron adaptaciones de textos para el teatro de títeres (Szulkin i Amado, 2006: 23).

Com a implicació didàctica primera a partir dels titelles americans, cal tenir presents aquestes tradicions, ja que estan en la ment d'una gran part de l'alumnat immigrant i poden servir de punt de partida a un gran nombre d'activitats educatives interculturals. En els cas dels titelles dels Estats Units és molt convenient conèixer-ne les tècniques i la poètica, no sols perquè als EUA el treball artístic, educatiu i terapèutic amb titelles ha experimentat un gran desenvolupament en el segle XX, sino perquè, a més a més, en la majoria dels casos els titelles nord-americans estan en l'origen de gran part de l'animació que veuen en la televisió els infants d'arreu del món. D'altra banda, les possibilitats educatives dels formats televisius amb titelles són immenses, tal com han mostrat especialistes com ara Carol Sterling (2005: 87), entre d'altres. Pel que fa a la influència en els titellaires i en la estètica actual del teatre de titelles valencià, és ben palesa la presència argentina al País Valencià a partir de l'any 1978, tal com exposarem en el capítol 3.

2.1.4. Els titelles europeus. Aportacions i implicacions didàctiques. Per tal d'aprofundir en la tradició europea dels titelles hauríem de retrocedir a la Grècia clàssica i als *neuropasta*, els ninots que es feien servir en les representacions públiques, als quals trobem referències en alguns textos clàssics. Bil Baird (1965: 37), fa referència als primers titelles europeus en el context grec i romà, tot i que relacionats amb Egipte. Artiles (1998: 23) situa la primera referència a un teatre de titelles grec l'any 422 a.C., en un relat d'una visita d'un titellaire de Siracusa a la casa de Callias, un home benestant d'Atenes. En la descripció d'aquella reunió de notables –on es troba present Sòcrates– queden paleses dues característiques del teatre de titelles de la Grècia clàssica: que estava a càrrec de titellaires ambulants, i que era una diversió de les classes acomodades. Tanmateix, Porras (1981: 33) recull diversos testimonis –en temps de Pericles– de funcions en les places públiques per a la població en general. Aquest mateix autor recull el nom del primer titellaire conegut, Photino, a través de la queixa que un ciutadà d'Atenes planteja per haver representat amb titelles una tragèdia d'Eurípides. En aquest text torna a aparèixer la paraula *neuropasta*, la qual cosa ens indica que es tractaria de titelles de fil (Porras, 1981: 38). Els manipuladors s'anomenarien *neurospantal*, i tant les referències escrites com les restes materials que han arribat als nostres dies indiquen que la majoria de titelles eren marionetes de fil construïdes amb cera, fang, fusta o marfil, amb una subjecció central al cap i els membres articulats al cos de la figura (Porras, 1981: 41).

Artiles, a partir d'aquest fet (la queixa per una suposada vulgarització de la tragèdia per la seua posada en escena amb titelles), planteja com en realitat el teatre clàssic grec ocultava els actors amb màscares i perruques, els elevava amb els coturns, replenava els seus cossos per fer-lo semblar més grans, fins arribar a convertir-los pràcticament en

titelles. D'acord amb la terminologia moderna, estariem davant d'*esperpentos* o *body puppets* (Artiles, 1998: 24).

En resum, el teatre de titelles grec mai va arribar a l'alçada d'altres manifestacions artístiques, i es va limitar sobretot a algunes manifestacions elitistes; de Grècia, també aquest art va passar a Roma. A l'imperi, els titelles no van passar de ser un entreteniment de carrer:

Tras la conquista de Grecia, los romanos se llevaran a los muñecos consigo, y como en otras manifestaciones del arte y la cultura, no pasaron de imitar los modelos griegos, sin alcanzar logros mayores. En Roma los títeres no fueron más que una diversión callejera, con el agravante de que un arte tan propenso a la burla y la sátira de personajes y conductas humanas, no siempre podía coexistir en paz con la censura y la naturaleza represiva del imperio (Artiles, 1998: 25).

Tal com relata Bil Baird, a Roma els titelles van tenir, a més, un ús religiós: els sacerdots feien servir imatges religioses, amb una sèrie de controls per la part de darrere, que s'ubicaven en una cambra adjunta (*adytum*). Des d'allí accionaven els mecanismes que els movien, i fins i tot parlaven a través de tubs que conduïen el so a la boca de les estàtues. Igualment, autors com Baird documenten l'existència, a més d'aquesta estatuària mòbil, dels autòmats:

In addition to the moving statuary some quite marvelous automata had been constructed. Petronius mentions a silver doll that could move like a human being: eastern caliphs were diverted by trees adorned with mechanical birds that sang and flapped their wings, powered by water (Baird, 1965: 38).

Veiem ací la continuació d'una antiga tradició –iniciada segles abans a Egipte- que tindrà continuïtat després de l'arribada del cristianisme, almenys fins al Renaixement. Tal com afirma Maryse Badiou, la represa d'aquesta tradició d'estatuària mòbil serà una de les bases del drama religiós

medieval, en recuperar l'església el moviment en les imatges sacres mitjançant mecanismes més o menys complexos. Així, a partir del segle XIII trobem arreu d'Europa representacions dels evangelis o de *La Llegendà Aurea*, que es realitzen amb aquest tipus d'imatges (Badiou, 2009: 83).

Els titelles romans tenien els braços i les cames articulats –igual que els grecs- i solien presentar una tija vertical fixada al cap i que sostenia la figura des de dalt. Aquest sistema, tal com remarca Artiles, es va mantenir fins al segle XVIII, i encara avui el trobem en algunes formes tradicionals al sud d'Itàlia, Sicília, França i Bèlgica (Artiles, 1998: 26).

Els últims anys de l'Imperi i l'inici de l'Edat Mitjana (Baird, 1965: 65) suposen un canvi radical pel que fa al teatre, considerat en principi per les autoritats eclesiàstiques una reminiscència del món pagà:

La nueva religión, antes perseguida y ahora dominante, le hizo la guerra al teatro por su origen pagano, pero a pesar de esta oposición frontal, el teatro no murió. Los mimos y actores, que no conocían otro oficio, siguieron vagando por los caminos y ofreciendo su entretenimiento a quienes lo reclamaban. Estos actores fueron evolucionando hacia una forma de representación que incluía el canto, el baile, el tañido de instrumentos, la acrobacia... y los títeres. Llamados bufones, juglares, trovadores o histriones, lo mismo divertían por los caminos a la gente sencilla, que trabajaban para las cortes de los poderosos si tenían suerte (Artiles, 1998: 28).

Pel que fa a la proscripció d'actors i titelles per part de les autoritats eclesiàstiques, a poc a poc aquestes es van adonar, d'una banda de la impossibilitat d'exterminar-los, i, d'altra, de la possibilitat de fer-los servir per als propis interessos. Així, a poc a poc van ser incorporats al culte cristià i van ser posats també al servei de la catequesi. El gran prodigament que van tenir els retaules –mecànics o no- amb titelles per tal de representar actes sacramentals, donaria suport per si mateix a aquesta idea.

Maryse Badiou cita a Charles Magnin quan estableix l'any 692 –data en què l'Església legitima les representacions antropomòrfiques de les figures sagrades- com un moment clau per a l'eclosió de la imatge corpòria en el drama religiós, per a l'evolució del titella a Europa i, finalment, per a l'allunyament de tradicions més o menys iconoclastes com ara la jueva o, posteriorment, la islàmica (Badiou, 2009: 86). Tal com explica la mateixa autora:

A partir del siglo XIII, y en toda Europa, esta búsqueda del movimiento, presente desde que el ser humano aspira a animar las abstracciones del dogma, conduce, como hemos podido observar, a la estatuaria móvil que gracias a mecanismos simples o complejos da vida al drama religioso así como a la marioneta (Badiou, 2009: 89)

Maryse Badiou accepta, tal com fa un gran nombre d'investigadors i la tradició catòlica, que l'orde franciscana va contribuir en gran mesura a la difusió del costum de construir un betlem per tal de commemorar el misteri de la Nativitat. Així continuava l'evolució del drama litúrgic, que s'havia iniciat en el segle X amb la inserció del Naixement de Jesús en l'ofici que representaven primer els religiosos i després els seglars. Badiou investiga a fons aquesta evolució, en la qual s'incorporen els recitats i els càntics cristians barrejats amb elements meravellosos procedents de la *Llegenda Àurea* de Jacobo de la Vorágine o d'alguns passatges fantàstics dels evangelis apòcrifs; d'aquests evangelis es va extraure, per exemple, el bestiar (sobretot les figures de la burra i el bou). Tots aquests elements es van ensamblar de manera sincrètica fins arribar a la representació dels pessebres tal com la coneixem (Badiou, 2009: 88).

En relació també al misteri de Nadal, a partir del segle XIV comencen a generalitzar-se a tot Europa els teatrets mecànics. Henry Jurkowski (1977) ha investigat a fons aquest fenomen, tal com palesàvem

en un treball anterior (Oltra, 2000: 33). El costum de representar plàsticament el Naixement de Jesús, que la tradició catòlica atribueix a sant Francesc d'Assís, ha perdurat en la tradició europea tant en els "pessebres" com en les representacions populars.

Troblem en la religiositat medieval l'origen d'aquestes pràctiques, associades a l'ús dels retaules (mòbils o no) per tal de catequitzar la població, majoritàriament analfabeta. Aquesta finalitat didàctica explicaria la profusió de simbologia de les imatges, l'abundància de figures en espais reduïts, un tractament de la imatge cridaner, i una estructura clara d'espectacle (actor-escenografia-escenari). Aquests retaules, dividits en diversos quadrants amb representacions d'aspectes biogràfics de Crist o dels sants, o bé dels misteris de la fe cristiana, podien tenir relleu, i, finalment, podien també presentar figures exemptes, la qual cosa facilitava dotar-los de moviment mitjançant una roda plana. Maryse Badiou considera que hi ha algunes explicacions més fonamentades que la de l'origen en sant Francesc d'Assís, i posa com a exemple les explicacions de Varey i Jurkowsky sobre la transferència (documentada l'any 1539) de la paraula retaule al teatre mecànic:

Este teatro, de procedencia italiana, aparecido en España alrededor de 1538, presentaba un espectáculo que se hacía en una especie de caja dividida en compartimentos. En el interior de estos compartimentos aparecían unas figuras de madera que representaban la vida de Jesús. Considerando que este tipo de teatro mecánico transfirió su nombre al teatro de marionetas, se ha emitido la hipótesis de que el origen del belén animado se inscribe en la evolución del retablo eclesiástico (Badiou, 2009: 88).

Jurkowski considera que, justament, els retaules mòbils van sorgir per la voluntat de atorgar moviment a aquests objectes de culte i catequesi, la qual cosa marcaria un procés que desembocaria en l'eixida de les

esglésies d'aquests artefactes i en la seua transformació progressiva, que es laïcitzaran i seran assumits pels gremis d'artesans i per les confraries. Al segle XVI aquests retaules, sobretot els de Nadal, eren ja coneguts a tot Europa, i es van adaptar als diversos llocs on arribaven, amb una diversificació tant pel que fa a l'espai escènic com quant a la manera de representació. Al sud i a l'occident europeu els retaules no solien ser portàtils (i en molts casos tenien prosceni, teló de fons i ocasionalment bastidors), mentre que als països de l'est –Polònia, Ucraïna, Bielorússia– eren generalment mòbils i ambulants. Les tècniques eren diverses, des dels titelles de tija o de fils (Bèlgica) a les marionetes mecàniques (Provença). Alguns retaules conservaven característiques semblants als de les esglésies d'on havien eixit, com per exemple el fet de presentar dos o tres nivells superposats on es representava l'acció; així, a països com ara Polònia o Ucraïna es representaven passatges simultàniament en els diversos pisos, mentre que a Europa Occidental l'esquema va evolucionar segons el model teatral clàssic d'escenes successives, la qual cosa va permetre introduir una certa dramaturgia. (Jurkowski, 1977: 89).

Al sud-oest de França es realitzaven representacions de l'Assumpció de la Mare de Déu (*montamen*), amb imatges rotatòries i amb altres trajectòries. Durant la missa, la imatge de la Mare de Déu ascendia, i la resta realitzava diversos moviments. En altres casos, com ara al Llenguadoc, la imatge del lladre executat junt a Jesucrist era moguda pel mateix oficiant mitjançant diversos mecanismes, de manera que durant el sermó feia carasses, movia el cap, girava els ulls i treia la llengua. Maryse Badiou documenta diverses representacions d'aquest i d'altres tipus al llarg de França (Tolosa, Montauban, Estrasburg...), que van ser prohibides al

segle XVII⁵⁴ per suscitar pensaments irreverents entre els fidels (Badiou, 2009: 84-85). Bil Baird refereix la presència d'aquests tipus d'espectacle a França i a Anglaterra (on es representarien grans cicles), i també a Alemanya i als països de l'est d'Europa (Baird, 1965, 66-71); igualment, documenta la presència de les representacions de Nadal. Tant en el cas de l'Assumpció com per Nadal, la presència dels titelles és ben evident, fins al punt de influir en la mateixa denominació dels titelles:

Sometimes the plays would be performed by human beings, but many were the exclusive province of the marionettes. The story of the Nativity was played by puppets before it was ever entrusted to human beings; in fact, somewhere along the line the wooden actors became so closely associated with the Nativity as to acquire the name of marionettes or "Little Marys" (Baird, 1965: 67).

A la Polònia medieval, aquest autor refereix la presència dels *szkopa* (retauls amb diversos nivells, que se situaven als altars de les esglésies, o bé al carrer damunt d'una taula, on els músics tocaven instruments i els sacerdots o els titellaires contaven la història mentre els titelles es movien. Aquests retauls existien també a Rússia, Ucraïna i Bielorússia.

Trobem igualment representacions semblants amb titelles a Bèlgica –tant a Valònia com a Flandes– documentades des de 1627, amb un mecanisme semblant al del *Betlem de Tirisiti* valencià. És també característica la barreja d'elements sacres i profans, i la incorporació de personatges de la tradició de Lieja, com ara Tcantes, figura insolent i emblemàtica del caràcter i la llengua nacionals. Igualment han existit altres betlems semblants a Brusel·les, Amberes, Gant i Tournai, i en ciutats del nord de França com ara Lille i Roubaix (Badiou, 2009: 98).

⁵⁴ En aquest cas, va ser una ordenança de 1666 que va prohibir aquestes representacions a la ciutat de Tolosa, després que el capítol de Saint Étienne les intentara suprimir l'any 1663 (Badiou, 2009: 84). Com veurem, també a València aquestes representacions van ser suprimides al segle XVII.

Pel que fa a casa nostra, John Varey data l'arribada dels retaules mecànics a la península Ibèrica l'any 1538 (Varey, 1957: 82). Seguint amb les investigacions de Varey i de Jurkowski, aquests retaules mecànics podien estar dirigits per un sol titellaire, que posava en marxa el mecanisme i tot seguit feia de narrador; si calia manipular titelles, eren dues persones les que feien la representació. Quant als textos, encara que les fonts eren comunes (relats evangèlics, diàlegs, misteris...), en cada lloc adquiriren trets propis, amb la inclusió de fragments d'obres de teatre, intermedis, entremesos, i fins i tot personatges absolutament aliens al fet religiós, que donaven als retaules un caràcter humorístic i actual, en sintonia amb els gustos de les classes populars (Oltra, 2000: 34). Baird dibuixa un esquema del procés pel qual aquestes representacions sacres arriben a ser considerades poc adequades per a ser realitzades en les esglésies:

It is difficult to maintain the solemnity of a service if you're getting laughs. Little by little the comic characters and scenes, injected to lighten the miracle plays, became more boisterous and more outrageous. The shepherds of the Nativity play became rude comics and buffoons. Noah's wife became a shrew. New, ludicrous devils were invented to carry screaming sinners into the fire. The extraneous clowns and jesters wandering through the plays became coarser and their presence more distracting (Baird, 1965: 67-68).

Artiles incideix també en aquest aspecte de les representacions medievals amb ninots i de la seua derivació des de la representació ritualitzada dels inicis a l'espectacle popular, burlesc i irreverent:

Los *misterios*, grandes espectáculos basados en la vida de Cristo que se representaban al aire libre en las plazas y que podían alcanzar varios días de duración, eran una mezcla caótica de motivos serios y religiosos con las bufonadas, muchas veces indecentes, aportadas por los histriones. El *misterio* podía representarse sobre el típico escenario simultáneo de la Edad Media, con todos los decorados en fila, en carros móviles o *pageants* que se movían entre la multitud mostrando

cuadros aislados, o en otra variante que consistía en presentar los diferentes episodios de la historia en lugares fijos mientras era el público quien se trasladaba (Artiles, 1998: 32).

Seguint amb la descripció d'aquests misteris, Artiles apunta que en tots els casos la presència dels histrions personificava els caràcters negatius, especialment el dimoni i la seua cort, que van acabar convertits en figures còmiques. Els ninots van augmentar el seu protagonisme quan es va optar per mostrar només les figures fixes en els carros mòbils, en comptes dels actors. La desfilada successiva d'aquests carros amb les imatges mostrarà llavors la seqüència dels successos i constituirà una manera de representar la història (Artiles, 1998: 32-33).

A partir del segle XVI, i en relació a la reacció antiluterana que va suposar el Concili de Trento (1545-1563) i a l'intent per part d'aquest concili de reforçar l'espiritualitat catòlica, es prohibeixen les representacions a l'interior de les esglésies⁵⁵. El teatre amb actors, amb titelles o amb retaules mecànics –tret d'algunes poques excepcions- és expulsat dels àmbits sagrats (Badiou, 2009: 90). Això tindrà conseqüències ben interessants pel que fa als betlems:

Las consecuencias del Concilio de Trento, que hacen pasar al belén de ser un objeto de culto a ser un objeto artístico progresivamente laicizado y, después, a teatro de marionetas, se sitúan, efectivamente, en los años que siguen a la Contrarreforma. En España, esto afecta en particular al auto sacramental, que se vuelve un espectáculo y una fiesta ciudadana. En contacto directo con las formas de expresión populares y profanas, el auto entra en la estructura dramática de los juegos de marionetas y enriquece el repertorio (Badiou, 2009: 97).

⁵⁵ El Misteri d'Elx es va mantenir gràcies a un *rescriptus* del papa Urbà VIII l'any 1632 (Badiou, 2009: 97).

Així doncs, l'eixida dels espectacles amb titelles i retaules mecànics de les esglésies i la persecució secular per part de les autoritats civils i eclesiàstiques, juntament amb el contacte directe amb el poble pla atorguen unes característiques molt particulars al teatre de titelles europeu:

Este contacto directo con las personas dentro de su espacio cotidiano, en la plaza del pueblo, transforma completamente la relación del titiritero con su público. Es por excelencia el paraje donde se despliega la inspiración fecunda y donde crecen corrientes simpáticas, en una especie de ósmosis, entre asistentes y protagonistas. Es el lugar donde la parodia, la sátira, la reivindicación política y, actualmente, la ecologista, adquieren toda su fuerza (Badiou, 2009: 110).

Quant al desenvolupament del teatre de titelles a partir d'aquest moment i durant alguns segles, Freddy Artiles considera que no és tal, ja que es tracta de titelles que tracten de imitar amb exactitud l'actor humà, i per tant s'allunyen d'allò que haurien de ser: paròdia, símbol, caricatura, etc. La crisi del titella estarà causada justament per eixa tendència a la imitació i a l'oblit de la funció metafòrica que és un dels fonaments d'aquest art:

El títere es siempre una metáfora, una proyección de la realidad que debe tener significado en sí misma. En el caso que nos ocupa, las figuras mecánicas no pasaban de ser reproducciones exactas de sus modelos humanos o animales puestas al servicio de un espectáculo con objetivos y rasgos muy lejanos del verdadero arte titiritero, aun cuando a veces, este tipo de representaciones llegara a hacerse sólo con muñecos (Artiles, 1998): 33).

Autors com ara Álvarez Barrientos fan palesa la relació entre els sistemes narratius dels retaules amb titelles i dels al·leluies, com a formes de mostrar les històries i anècdotes que es contenen. Parlem per tant d'un sistema narratiu conegut pel públic:

Ya fueran escenas aisladas; ya, como en el caso del Quijote, se tratara de una historia, la manera del retablo impregna el modo de presentar el espectáculo. Los titiriteros estarían aprovechando un sistema de sobra conocido, cuyos

buenos resultados saltaban a la vista. Tanto más cuanto que este mismo modo del retablo está presente en otras manifestaciones populares, como en el cartelón del ciego y en las aleluyas, dando forma a un tipo de representación y reconocimiento narrativo (Álvarez, 2004: 18).

Pel que fa als titelles com a entreteniment, Artiles fa referència al gravat medieval (del codex *Hortus Deliciarum* de l'abat Herralde de Lanosberg, datat a 1140) que representa dues persones manipulant sobre una taula dos guerrers que lluiten entre si. L'anàlisi d'aquest gravat fa veure que les figures són articulades i es mouen mitjançant unes cordes que els manipuladors estiren. Es tractaria d'una mostra de la tècnica dels bavastells, generalitzada a l'Europa medieval (Artiles, 1998: 29). Francisco Porras explica en què consistien els bavastells i la relació d'aquests ninots amb la paraula *castell* aplicada als retaules:

A los *bavastells* los llamaron también *bastaxius*, que sería seguramente su nombre latinizado (...). En una época de guerras, cuyas distracciones eran las armas y la caza, los desafíos, las justas y torneos, lo lógico era que los *bavastells* fuesen guerreros (...). *Bavastells* eran, originariamente en el teatro de muñecos, los caballeros que asaltaban el castillo (...). De ahí viene, indiscutiblemente, la palabra Castillo, por retablo de muñecos. En Inglaterra todavía recibe el nombre de *Castle*. Y en Italia se llaman aún “castelli di legno dei burattini...” (Porras, 1981: 83).

Igualment trobem titelles -en aquest cas de guant- en algunes il·lustracions del segle XIV, com ara les de Johan de Grise (1344). Freddy Artiles justifica l'aparició a Europa d'aquest tipus de titella en les seues característiques (com ara l'estructura molt més simple que els de fil o els de tija, i la facilitat per al transport a causa de l'escassa grandària i el poc pes), que el feien especialment apte per a l'ús dels joglars itinerants (Artiles, 1998: 30).

Del segle XVI en avant, podem resseguir la trajectòria dels teatre de titelles en els diversos països europeus, que conformaran amb el pas del temps tradicions pròpies com a part de les respectives identitats culturals i sempre relacionades entre si en el context europeu (tal com comprovarem en parlar de la figura del protagonista). Farem una enumeració de les nacions més reeixides quant a tradicions pròpies i quant a esdeveniments particulars relacionats amb els titelles, que ens poden aprofitar de fonament en l'elaboració d'un itinerari d'educació literària. Tot i que en la majoria de països trobem en l'actualitat elements propis ben utilitzables a l'escola, incidirem sobretot en aquelles tradicions que han suposat fites importants en la història dels titelles, tant per les realitzacions pròpies com per la influència en altres realitats nacionals (per exemple, el cas dels *pupi* sicilians o del teatre de titelles yiddish a Amèrica, dels quals hem fet menció més amunt).

A **Itàlia** trobem dos línies diferents que han repercutit de manera considerable en la resta de tradicions del món: els *pupi* sicilians i la tradició de titelles relacionada amb la *Commedia dell'Arte*.

Quant als *pupi*, Bil Baird situa en el segle XVI les primeres notícies de representacions amb titelles d'*Orlando furioso* (Baird, 1965: 120), una història èpica de lluites i castells, ambientada a l'època de l'emperador Carlemany (exactament el mateix context que reflectirà Cervantes en el passatge de Maese Pedro del *Quixot*, i que Manuel de Falla convertirà en peça musical per a titelles en el segle XX). Aquest tipus de titella ha perviscut sobretot al sud de la península Itàlica i a l'illa de Sicília.

Els *pupi* són titelles de barra, i reproduïxen un repertori procedent de la literatura èpicocaballeresca que els joglars francesos havien introduït a Itàlia en el segle XII, i que van perpetuar els artistes itinerants italians coneguts com els *cantastori* -els cantants- i els *contastori* -els narradors. (Badiou, 2009: 189). La principal característica d'aquests ninots és la barra subjecta al cap i un fil auxiliar que permet accionar el braç esquerre. Maryse Badiou ofereix alguns detalls de les mesures i de les característiques de la manipulació dels *pupi* sicilians:

Estas marionetas, cuya complejidad de fabricación y de manipulación es aquí inabordable, tienen unas dimensiones espectaculares. En Palermo tienen de ochenta centímetros a un metro de alto y pesan alrededor de diez kilos. En Catania pueden alcanzar 1,30 metros y pesar hasta 28 kilos. La madera con la que se esculpen la cabeza y el esqueleto del muñeco aumenta forzosamente su peso. Los manipuladores, para defenderse del cansancio durante la representación, apoyan el antebrazo en una banda de cuero que desciende del telar. Apenas se mueven en el interior del pequeño escenario, que suele carecer de puente de manipulación. Los *pupari*, situados a uno y otro lado de la escena, pueden pasarse las marionetas sin interrumpir la acción (Badiou, 2009: 189).

A Itàlia també té el seu origen la tradició popular de titelles que ha arribat directament als nostres dies, relacionada amb la *Commedia dell' Arte*⁵⁶ i amb el personatge Pulcinella, una espècie d'heroi còmic, humil i desmanotat, que les companyies italianes van estendre en el segle XVII per tot el continent amb les seues gires (Porras, 1981: 135). Amb els actors també es van desplaçar per Europa –en ocasions travessant França– titellaires que reproduïen els personatges de la *Commedia*, i amb el temps Pulcinella va arribar a tenir més èxit en la seua versió com a titella que no com a actor (Policarpo, 1999a: 42-55). Baird posa en relació la *Commedia dell' Arte* amb les antigues comèdies Atel·lanes i amb els seus protagonistes:

⁵⁶ Els personatges de la *Commedia dell' Arte* tindrien el seu precedent en els de les comèdies Atel·lanes de Roma. Així Pulcinella seria l'evolució del *Maccus* de les Atel·lanes (Oliva i Torres, 2000: 59-60).

In Italy puppetry had thrived, developing approximately at the same time and in the same direction as the *commedia dell'arte*. Like the rest of Europe, Italy had its religious mystery plays, but in addition it was involving a comic tradition or farce, burlesque, improvisation, and, most important, of character. With the passage of time, the clowns of the Atellan farces had become Scaramouche, Pantalone, Pulcinella, Arlecchino, and each had acquired a certain cluster of exaggerated characteristics that governed his actions completely. Yet within these limits there was great flexibility and diversity. All told, the *commedia* was a perfect theatrical style for puppetry. It was a perfect theatrical style for both media (Baird, 1965: 69).

Quan als teatres d'òpera per a titelles, el primer va ser construït a Florència l'any 1670, a càrrec d'un artista anomenat Acciajuoli (Baird, 1965: 144); es ben sabut que un gran nombre de compositors van escriure òperes per a titelles, com ara Haydn o Gluck. Tot i que Mozart no va escriure cap obra específicament per a titelles, algunes de les seues obres han sigut representades en aquest format, i cal recordar a més el seu interès pel titella i la seua particular admiració per Kasperl (Baird, 1965: 146).

A principis del segle passat, el moviment futurista veurà en l'autòmat i el titella en general una materialització del seu ideal estètic. Els futuristes buscaran en el teatre una acció poètica on barrejaren plàstica, música i moviment. Així, l'any 1909 Marinetti crea a Torí un espectacle anomenat *La donna è mobile*, interpretat per ninots elèctrics. Entre 1919 i 1922 es van crear el Teatro dei Fantocci de Enrico Novelli a Florència; el Teatro dei Burattini de Giuseppe Fanculli a Milà i el Teatro delle Teste di Legno de Gino Gori a Roma, sempre en la línia futurista (Rubio, 2004: 37).

L'experimentació per tal de posar en contacte l'ésser humà i la màquina serà un dels fonaments del moviment. També el ballet mecànic

d'Ivo Pannaggi se situa en aquesta línia de treball, que d'alguna manera continuarà la Bauhaus (Badiou, 2009: 134-136).

També en el segle XX, i en una perspectiva totalment diversa, hem d'esmentar Vittorio Podrecca i el seu *Teatro dei Piccoli*, no sols per la gran repercussió que el seu teatre de titelles va tenir a Itàlia i la influència en els futurs titellaires italians, sinó també per l'empremta que deixarà en l'art dels titelles el seu pas pels diversos països on realitzarà actuacions (la seua presència a la ciutat de València va ser un esdeveniment cultural de primer ordre, tal com veurem en el capítol 5).

A **França**, Maryse Badiou situa el naixement de la marotte (a la qual considera el sistema més elemental de titella): es tractaria del ninot del bufó, que consta d'una tija amb un cap en un extrem, i que es manipula amb la mà per l'altre. Aquest element, que arriba a França cap al final de l'Edat Mitjana, estaria relacionat amb el bastó del mèdium, del qual seria una evolució:

Con el bastón de los *médiums* dominado por una pequeña cabeza tallada, había nacido el *marotte*, la marioneta más elemental que conocemos. Es el muñeco del loco, del bufón, que, traído desde Oriente por las cruzadas, se desarrolló sobre todo en Francia después del siglo XV (Badiou, 2009: 64).

També a França va nàixer el personatge anomenat Polichinelle, un titella inspirat en el Pulcinella italià però més grotesc (Fournel, 1977: 109-127). Badiou considera que va ser introduït a França per Catalina de Mèdicis l'any 1533, i que es va convertir en titella al voltant de 1630 (Badiou, 2009: 112). Aquesta especialista –tal com feia Artiles- esgrimeix com a causa de la crisi de Polichinelle en els segles XVIII i XIX la tendència realista del teatre, que arrossega als titelles:

Desafortunadamente, los títeres quieren imitar esta nueva corriente. En el interior del retablo, los decorados son pintura de la realidad y de las apariencias sociales. La manipulación se dedica a imitar al individuo, con talento y hasta con virtuosismo: se va perdiendo a Polichinelle. Este resultado negativo se puede explicar en la medida de que no es propio del títere reproducir la imagen del ser humano. En cambio sí lo es de sintetizar la realidad y extraer la sustancia escondida tanto en los seres como en las cosas (Badiou, 2009: 113).

Quant al teatre d'ombres, que havia arribat de l'Orient en el segle XVIII, tindrà en François Séraphin un dels seus principals valedors a França, establert a Versalles el 1774. Considerat el fundador del teatre d'ombres a aquest país, Séraphin va actuar per al rei Lluís XVI i, després de la Revolució de 1789, per a la burgesia.

Una tècnica tradicional a França (i que trobem també en el *Tirisiti* valencià) és la del titella de peanya (que Badiou anomena de *corredera*). Aquest tipus d'espectacle amb titelles va desaparèixer amb la Revolució de 1789 i van ser recuperats durant unes dècades a principis del segle XIX (Badiou, 2009: 93).

L'any 1820 Laurent Morguet va fundar la primera companyia de Guinyol. La seua carrera com a titellaire havia començat anys abans, arran de la Revolució Francesa i de la crisi de la seda a la ciutat de Lió. Morguet, que pertanyia a una família de treballadors de la seda, es veu sense feina i passa a dedicar-se a traure queixals al carrer. Per tal d'atraure els clients, munta un teatret de titelles al costat de la seua cadira de dentista. El titellaire aprofita, d'una banda que Polichinelle ja no atrau apenes el públic, i, d'altra, les possibilitats i la comoditat del titella de guant. Cap a 1839 l'èxit del personatge anomenat Guinyol va lligat als cafés teatre, on el públic va a veure els titelles no sols com a entreteniment, sinó també per tal

d'assabentar-se dels esdeveniments polítics i socials que no poden llegir als diaris per ser majoritàriament analfabet. A partir de 1851, amb la llei que exigeix la presentació prèvia dels guions per poder representar qualsevol obra teatral, Guignol començarà a decaure, i no serà fins 1955 que Jean-Guy Mourguet revifarà aquesta tradició amb la creació d'una companyia de tipus alternatiu (Badiou, 2009: 119-120)

Cap a mitjan segle XIX cal esmentar el treball de George Sand qui l'any 1847, juntament amb el seu fill Maurice, va crear a Nohant el *Théâtre des Amis*. El 1872 havien produït 120 espectacles, que van veure personatges tan reeixits del món de la cultura com ara Eugene Delacroix i Georges Bizet, i en alguns dels quals van participar com a músics Frederic Chopin i Franz Liszt (Baird, 1965: 150).

El 1896, Alfred Jarry estrena a París –amb un gran escàndol- *Ubu Roi*, de la qual ja s'havia presentat una versió a Rennes el 1888. *Ubu Roi* suposa una fita en la història de les arts escèniques, ja que Jarry introdueix una important renovació en l'escriptura dramàtica, en la posada en escena, l'ús de les màscares, la gestualitat, etc. L'autor és un important precursor de moviments com ara el surrealisme, el dadà i el teatre de l'absurd. La història d'Ubú, una representació del poder polític en el seu vessant més grotesc i miserable, comença quan decideix enderrocar el rei de Polònia i establir-hi un govern tirànic. Ubú castigarà els habitants del regne amb altíssims impostos i una gran corrupció, fins que el fill de l'antic rei, amb l'ajuda de Rússia, recupera el control del país. Finalment Ubú i la seua dona aconsegueixen fugir junts. Ubú ha quedat per a la història com la caricatura de la tirania, la crueltat, l'ambició i la covardia, i és sens dubte el personatge central de l'obra literària d'Alfred Jarry. Així mateix, la importància d'aquesta obra per al món dels titelles i el del teatre en general és palesa:

Although considerably ahead of the postwar experimental period, Jarry had an enormous influence on later styles of playwriting and on the concepts of puppets themselves. His play, an irreverent slap at bourgeois morality and stupidity, has been called the first surrealist play (Baird, 1965: 184).

Entre 1888 i 1892 Henri Signoret i Maurice Bouchor, seguint el camí simbolista que havia iniciat Jarry, van desenvolupar aquesta sensibilitat en el Petit Théâtre de Marionettes, a París (Badiou, 2009: 121). En aquest context, el teatre francès de principis del segle XX va mirar la marioneta com un element teatral ben interessant. Però una de les experiències més determinants del final del segle XIX a la capital francesa fou la del café *Le Chat Noir* (que seria el model, anys després, de les representacions amb titelles a la cerveseria *Els Quatre Gats* de Barcelona). Allí es van representar espectacles d'ombres als quals va assistir un gran nombre d'artistes i intel·lectuals (Baird, 1965: 153).

El 1918 arriba a París l'hongarés Geza Blattner, un pintor que havia treballat en alguna ocasió com a titellaire al seu país i decideix —a la vista de l'efervescència teatral de la ciutat— dedicar-se al teatre amb ninots. L'any 1925 va obrir el Théâtre Arc en Ciel. La particularitat de Blattner és que va idear una nova versió dels titelles de barra, que ell va anomenar *titella-clau*, ja que recolzava el titella en un artil·lugi que ell portava subjectat a la cintura i al coll; les figures es movien amb una sèrie de claus situades davall de la barra de control. Per aquesta època va treballar també a París Maurice Temporal, que va ser l'inspirador de tota una generació de futurs titellaires (entre els quals es troba el seu fill, Jean Loup Temporal). Aquest titellaire es va especialitzar en teatre de titelles per a audiències sofisticades, i sempre per a adults (Baird, 1965: 188-189).

Un dels titellaires més influents de la meitat del segle XX va ser Georges Lafaye, que va experimentar i va fer servir titelles que semblava que flotaven en l'aire, amb manipulació per darrere. En la seua obra més coneguda –*John and Marsha*– trobem aquest sistema de representació, que ha estat imitat per molts professionals en les dècades posteriors. Lafaye va crear la companyia que porta el seu nom l'any 1950. Un altre artista de semblants característiques és André Tahon, que va començar treballant a clubs i cabarets el 1953 i que va desenvolupar un estil ben original; va crear companyia i va realitzar sobretot actuacions amb titelles de mà i de tija. Als Estats Units va protagonitzar diverses aparicions en la televisió i també va actuar a *Disneyland* (Baird, 1965: 193).

El moviment dadaïsta, que, pel que fa als titelles, havia començat amb la producció *Lohengrin* d'Otto Griebel i Otto Kunze a Dresden, es trasllada a **Suïssa** el 1924; en aquest país Griebel i Kunze esperaven trobar un ambient més lliure per tal de poder experimentar amb els titelles. En col·laboració amb el titellaire suís Otto Morach van produir una versió del *Master Peter's Puppet Show*, amb poemes de Federico García Lorca i música de Manuel de Falla (Baird, 1965: 185).

El 1662 arriben a **Anglaterra** els primers titellaires italians (Speaight, 1977: 99-108), i allí Pulcinella adoptarà el nom de Punch⁵⁷. Bil Baird situa aquesta presència italiana quasi un segle abans (Baird, 1965: 69). Siga com siga, trobem ja en els segles XVI i XVII fites importants en el camp dels titelles, com ara les produccions de Shakespeare (anomenades *motions*), que

⁵⁷ Cal destacar com en el *Punch*, l'agressivitat característica d'aquests titelles adquireix la màxima expressió: sovint el protagonista assassinava la seua dona i es menjava els fills. Potser també la violència d'aquests espectacles tradicionals i el seu tractament en l'ensenyament mereix una investigació en profunditat.

Baird, a partir de les descripcions de l'època, considera que eren realitzades amb titelles de mà (Baird, 1965: 68). Aquest autor també documenta com, en l'època de Cronwell (1662) els teatres van ser clausurats durant divuit anys, a excepció dels de titelles, que no eren considerats importants per les autoritats, tot i que en molts casos arribaven a ser més subversius que el mateix teatre d'actors (Baird, 1965: 71).

Maryse Badiou aporta la possibilitat que Punch arribara a Anglaterra des de França o des d'Holanda, i afegeix que al principi no tenia les característiques extremadament violentes que va adquirir amb el pas del temps. Old Vice, figura emblemàtica dels *moral-plays* del segle XV, es va convertir primer en l'antagonista de Punch, i després li va donar alguns dels seus trets característics abans de desaparèixer de l'escena. Al final del segle XVIII, moment en què el públic perd l'interés pels titelles de fil, Punch es converteix en titella de guant i fixa definitivament l'aspecte amb què avui el coneixem:

Tiene una nariz enorme y ganchuda, y una enorme boca que ríe y enseña todas las piezas dentales, sobre un mentón prominente. Su voz nasal era producida gracias a una lengüeta que el titiritero colocaba bajo el paladar. Punch, que se caracteriza por la chepa y el vestido rojo y amarillo de los payasos ingleses, al heredar el legado de Old vice se convierte en el portador de todas las venganzas del pueblo que soportaba el peso de la revolución industrial, iniciada ya en la Inglaterra del siglo XVIII (Badiou, 2009: 115).

Punch tira el seu fill per la finestra, matarà la seua esposa Judy i també a Scaramouche, i clavarà el bastó en l'estómac del metge que acudeix a ajudar-lo. Finalment, quan està a punt de ser penjat, espenta el botxí i aquest mor en la forca. Finalment, el mateix dimoni no el podrà vencer: matarà el dimoni, amb una excepcional demostració de poder sobre les forces sobrenaturals. Aquest protagonista tradicional del teatre de titelles

anglès segueix ben viu avui dia, i es representa amb regularitat a les escoles, les festes familiars i els altres esdeveniments de la vida quotidiana.

Cap a les darreries del segle XIX, Edward Gordon Craig descobreix la il·luminació com a forma de crear efectes molt diversos en l'escenari. Entre altres reflexions, Craig torna a les que plantejava Von Kleist un segle abans, en el sentit d'arribar a la “supermarioneta” a l'actor absolutament dúctil a les ordres del director i que, justament amb aquesta transformació en una entitat no viva i fins i tot no figurativa, és capaç de transmetre determinades emocions i sensacions (Badiou, 2009: 128-129).

A finals del segle XIX trobem en molts casos companyies de varietats que inclouen entre les seues actuacions espectacles de titelles. Entre aquestes cal fer esment de la companyia de Thomas Holden, sens dubte el titellaire anglès més reconegut internacionalment per aquests anys, que va incorporar nous elements propis de l'època –com ara la publicitat i els avanços tècnics⁵⁸- al servei del seu art:

Holden was famous on the continent, as well as in England, travelling as far as a Russia and using a flamboyant publicity and poster campaign to attract audiences. He relied on, or pretend to rely on, the newest mechanical and electrical apparatus of the day, and claimed that his complicated machines and “secret” inventions raised his show far above the level of his competition (Baird, 1965: 156).

Waldo Lanchester és considerat l'iniciador, en els anys 30, del renaixement del teatre de titelles tradicional anglès després de l'època de les grans companyies a l'estil de Holden. Lanchester va tornar a posar a Punch en el seu lloc protagonista, a més de produir diversos espectacles amb

⁵⁸ Aquesta manera d'entendre el teatre amb ninots influirà en artistes a tot arreu, i serà un punt de referència per al valencià Francisco Sanz, qui inicia la seua carrera professional en el tombant del segle.

titelles de mà, de tija i de fils. D'altra banda trobem la companyia Hogarth –creada per Jan Bussell i Ann Hogarth– que es va caracteritzar per l'ús de marionetes d'una alçada considerable. Els Hogarth van representar *Europa*, basada en un mite grec, amb la introducció del ciclorama a l'escenari i diversos nivells des dels quals operaven els manipuladors. Igual que altres titellaires europeus i nord-americans de l'època, els Hogarth van treballar també per a la televisió, el *music-hall* i el cinema, tant per a adults com per a infants (Baird, 1965: 194).

A **Suècia**, cal destacar el Marionetternteater d'Estocolm, creat per Michael Meschke en una ciutat sense a penes tradició documentada que resseguir. Mesche combina sovint els titelles, de diverses tècniques, amb els actors en escena (Baird, 1965: 192).

A **Alemanya**, que presenta una de les tradicions de titelles més antigues i sòlides d'Europa, trobem els primers antecedents magicoreligiosos dels titelles medievals en els antics cultes pagans: el culte als petits genis. Per tal d'alliberar-se de les malifetes d'aquests éssers (que solien ser ben entremaliats), la població conservava a les cases una mena de figuretes esculpides i pintades a imatge d'aquesta mena de dimonis maliciosos. El cristianisme els va transformar en àngels bons i dolents, però no va aconseguir esborrar per complet l'anterior substrat màgic: així, aquests genis van continuar existint a les llars i participant de la vida familiar, i els joglars itinerants del segle XIII feien servir aquest tipus de genis, als quals manipulaven per posar-los en moviment i fer-los parlar. Malgrat ser un joc innocent, les autoritats eclesiàstiques van ser extremadament cruels amb aquest tipus de joc, amb aquests idolets i amb els artistes itinerants que els feien servir, no només a Alemanya, sinó també

a altres indrets com França o Suïssa, i hi ha abundant documentació sobre processos a titellaires amb l'acusació de practicar la màgia (Badiou, 2009: 38-39).

Quant a la tradició moderna dels titelles alemanys, Baird en situa l'origen en la història de Faust, profundament arrelada en la tradició germànica i que es va divulgar a gran escala a partir de la invenció de la impremta. *The Tragical History of Doctor Faustus*, escrita per l'anglès Christopher Marlowe i inspirada en la llegenda de Faust, va ser portada per diverses companyies de titelles angleses a Alemanya, dos segles abans que Goethe creara la seua versió de la llegenda. Posteriorment, la història de Faust patirà diverses modificacions, fins i tot amb la introducció de seqüències còmiques, i donarà lloc a Hanswurst. Aquest personatge, que en principi era la contrapart de Faust, prendrà cada vegada un paper més reeixit, fins arribar a eclipsar el protagonista. La història de Hanswurst es representarà en principi tant amb actors com amb titelles, però a poc a poc arribarà a ser un espectacle netament de ninots (Baird, 1965: 71-72).

Les representacions populars patiran la persecució de les autoritats pel seu caràcter satíric i burlesc; en aquest cas, la particular estructura política dels estats alemanys jugarà a favor dels titellaires, i aquests sobreviuran fins i tot a la Reforma luterana i a la unificació alemanya del segle XIX:

Efforts to censor the puppets were generally unsuccessful. The companies moved too fast. Germany was a patchwork of some three hundred princely states in these times, each its own notion or what to censor. Yet there were no printed versions of the plays. The puppeteers simply learned them by heart, and extemporized as the spirit moved them. Censorship often arrived on the scene after the curtain had been rung down. Puppets survived (again) the strictures of the Reformation in Germany, and by the eighteen century Faust was a basic an

essential to German puppetry as Punch or Polichinelle or Orlando or Karaghioz on their own countries (Baird, 1965: 74).

Hanswurst arribarà a ser el personatge alemany característic del teatre de titelles. Però la tendència -que enuncïàvem abans- a assumir personatges protagonistes derivats de Pulcinella i adaptats als nous temps i a les característiques físiques i psíquiques que cada nació considera pròpies, provoca el naixement d'un altre personatge propi alemany: Kasperl⁵⁹ (Kasperek, segons altres fonts). Originari d'Àustria, Kasperl passarà a ser el personatge protagonista del teatre de titelles a tot Europa Central (Baird, 1965: 75). El Kasperl alemany se'ns presenta com un titella de ciutat, proletari i molt més irònic que els que hem esmentat abans. També el turc Karagöz correspondria a aquest vessant, juntament amb el Karagioisis grec, el don Cristóbal Polichinela castellà i molts d'altres (Oltra, 2000: 21).

A les acaballes del segle XVIII Heinrich Von Kleist fa una reflexió en profunditat sobre el titella en relació amb el cos humà. Una reflexió teòrica que continuarà un segle i mig més tard Oskar Schlemmer, qui introduirà alguns aspectes més pràctics (Badiou, 2009: 124).

Paul Brann va dirigir un teatre permanent de titelles a Munic, des de 1906 fins als inicis dels anys 30, quan va haver d'abandonar el país a causa de l'arribada d'Hitler al poder. Afincat a Anglaterra, va morir l'any 1955. El seu treball va fer que artistes com ara Paul Klee i Wassily Kandinsky s'acostaren a l'art dels titelles. D'altra banda, Ivo Puhonny va treballar amb titelles a partir de 1900 a Baden-Baden; Puhonny va estudiar a Java, la Xina i el Japó, i va estar influït a més pels corrents artístics de la seua època. Tant

⁵⁹ El mateix desplaçament tindrà lloc a països com ara Holanda, on Hanswurt serà substituït per Hans Pickelhäring, en competència amb un altre personatge -més impetuós i violent- que ja existia en la tradició dels Països Baixos des del segle XVII: Jan Klaasen (Badiou, 2009: 114).

Brann com Puhonny van treballar sobretot amb marionetes (Baird, 1965: 168).

L'any 1919 Walter Gropius crea la Bauhaus, que va marcar sense cap dubte la història del disseny arreu del món. Al departament de teatre de l'escola van participar noms com ara Paul Klee, Wassily Kandinsky, Xanti Schawinski i Oscar Schlemmer, i també es van dissenyar i construir titelles. La influència dels moviments dels titelles es fa palesa en els ballets de Schawinski i Schlemmer. Sobre les reflexions d'aquest últim al voltant del titella i la seua relació amb el teatre, la dansa i la música, Maryse Badiou conclou:

La marioneta, a menudo vinculada a tipos singulares, ha de transportar toda su carga humana al terreno de las formulaciones universales. Esto conduce a Schlemmer a abandonar el lenguaje hablado. Las palabras presentarán un carácter particular y enriquecedor que habrá que transformar en un sistema semántico comprensible más allá de las fronteras idiomáticas. La música lo permitirá (Badiou, 2009: 136).

Kandinski va col·laborar en diversos muntatges de la Bauhaus, i Klee va construir 50 tilelles de mà. Una part d'aquest material fou destruït durant el bombardeig aliat de Dessau –la segona seu de la Bauhaus- durant la II Guerra Mundial. Tanmateix, l'experiència d'aquest moviment pel que fa a la dansa i als objectes la retrobem en figures actuals com ara Robert Wilson, Maurice Béjart, Alwin Nikolais, Philippe Decouflé o Pina Bausch (Badiou, 2009: 137-138).

Pel que fa a **Àustria**, cal esmentar, pel seu grau de perfecció i pel que han suposat a l'hora de fonamentar una tradició pròpia i ben reconeixible, les Marionetes de Salzburg, creades per Herman Aicher. Aicher va començar a principis del segle XX a col·laborar en alguns

muntatges d'òperes per a titelles, que eren construïts pel seu pare, l'escultor Anton Aicher. L'interés per representar les òperes de Mozart amb titelles va fer que l'artista elaborara una tècnica i que la perfeccionara fins el moment de la seua mort, l'any 1977.

Les marionetes de Salzburg tenen de 60 a 120 cm d'alçada, i es construeixen amb una tècnica minuciosa. El bust està fet a partir d'una sèrie d'anells, i els moviments són lleugers, subtils i realistes; la perfecció i la capacitat de matisos en el moviment fan que puguen transmetre l'actitud del cantant, i fins i tot la respiració (Badiou, 2009: 193).

A **Grècia** cal fer menció del teatre d'ombres: el Karagioisis, que es va desenvolupar a principis del segle XIX a partir de la influència de les ombres turques. Una vegada alliberat el país de la presència otomana (el 1922) el teatre de karagioisis va adoptar la seua forma actual i el protagonista es va fer típicament grec (Badiou, 2009: 117). Entres les característiques particulars, cal destacar l'allunyament de la lubricitat del teatre turc i la substitució d'aquesta per la sàtira social i política. Tanmateix, segons Badiou, la gran originalitat del teatre d'ombres grec és la utilització dels personatges turcs:

...aunque el espectáculo se orienta hacia la sátira social, esta jamás se manifiesta abiertamente contra las autoridades griegas: esto habría resultado demasiado peligroso. Por esta razón, la astucia consistirá en criticar sin cortapisa alguna, disimulando bajo personajes turcos a los representantes de la ley. Como el recuerdo de la ocupación turca estaba todavía vivo, se ataca al pachá, a su jefe de Estado Mayor, a los soldados y al jefe de la policía (Badiou, 2009: 118).

Les ombres solen ser de cartró, perforades com una randa i de vegades acolorides; tenen uns 30 cm d'alçada i es manipulen mitjançant

tiges fixades perpendicularment al pit de la figura. El protagonista posseeix a més una altra tija subjecta al dit polze, la qual cosa li permet moure el braç de diverses maneres. El braç extremadament llarg –que en el Karagöz turc era un penis- ha perdut ací qualsevol connotació sexual per convertir-se en un bastó. Avui dia la tradició de Karagioisis es manté viva gràcies a nombrosos titellaires que els representen en festes familiars o públiques. Tanmateix, la precarietat amb què viuen els artistes allunya les noves generacions de l'aprenentatge d'aquest teatre tradicional (Badiou, 2009: 119).

Un cas particular a Europa han estat els anomenats països de l'Est⁶⁰, que han destacat durant el segle XX especialment pel nombre de companyies, per l'envergadura de les produccions i per la infraestructura. Tanmateix, existia en aquests països una tradició, a la qual les noves autoritats socialistes van donar suport. Així ho reconeix Bil Baird en els anys 60, juntament amb l'aposta pel caràcter educatiu de les arts:

Since the war the governments of Eastern Europe have recognized the educational and attitude-forming power of the performing arts. For this reason, their theater has a different purpose from that in the West. When we consider that in the Communist countries all the performing arts, including puppetry, are part of the educational system, the spread of information is important. The repertoir (i.e. curriculum) of one company is often very similar to that of its national central theater (Baird, 1965: 198).

Així mateix, Baird fa notar com el sistema educatiu comunista fa servir els titelles per introduir els infants en el món artístic i també per proporcionar-los la primera formació doctrinal: els temes van des del folklore nacional a *Puss-in-Boots*, *Dr. Doolittle* o *El Mag d'Oz* (on Baird fa

⁶⁰ Anomenem països de l'Est els estats que van quedar sota l'òrbita de la URSS després de la II Guerra Mundial, amb un sistema polític i econòmic de gestió centralitzada i amb unes particulars polítiques referides a les arts escèniques, que n'explicarien –almenys en part- l'especial desenvolupament entre els anys 40 i 90 del segle XX.

notar que el personatge dolent era ací la Bruixa de l'Oest en compte de la Bruixa de l'Est de la versió original, amb una clara referència a l'occident capitalista):

The Communist educational system divides audiences into three age groups: very little children; somewhat older, grade-school children; and adults: The child does not see entertainment beyond his level until he is considered ready for it. Often puppet show are the first indoctrination a child experiences (Baird, 1965: 200).

Polònia havia desenvolupat els szopka, provinents d'occident però que havien trobat un sincretisme especial amb la barreja d'elements provinents de la tradició oriental. A partir del segle XVI s'havien introduït els betlems amb moviment a les esglésies, fins que van ser prohibits l'any 1739 a causa dels elements laics que s'hi havien introduït. Els szopka, igual que el *Betlem de Tirisiti* valencià, solien representar accions sense connexió entre si, i només en època molt tardana podrem torbar una dèbil estructura dramàtica:

La *szopka* primitiva estava constituïda per una caixa de unos dos metros de altura y sesenta centímetros de profundidad, abierta por uno de sus lados. Más tarde, esta caja se dividió en dos pisos. En el superior se representaba la obra puramente religiosa con personajes inmóviles o simplemente pintados sobre una tela. En el piso inferior tenían lugar las improvisaciones profanas con figuras móviles manipuladas por medio de varillas. (Badiou, 2009, 93-94).

La tradició religiosa va continuar fora de les esglésies, amb el progressiu augment dels elements laics i satírics, fins arribar al segle XX. També a Rússia, Bielorússia i Ucraïna es van desenvolupar tradicions

semblants, tot i que adaptades als diversos països en cada cas, anomenades *vertep*⁶¹.

Polònia va ser un dels països de l'òrbita soviètica amb més nombre de titellaires i amb més experimentació al voltant de l'objecte plàstic teatral, i ha destacat sobretot en les marionetes i els titelles de mà, sovint en combinació amb la presència de l'actor en escena. En altres casos (com ara la companyia *Groteska*) es fan servir les màscares. Henry Jurkowski, un dels personatges més reeixits del panorama polonès, va lluitar perquè el teatre de titelles infantil fóra un teatre d'històries simples i sense complicacions educatives, en definitiva, un teatre de pur entreteniment i no didàctic.

Adam Kilian va ser un dels titellaires de més renom després de la Guerra Mundial, que es va inspirar en el folklore antic i va adaptar diverses obres al teatre de titelles, en els quals també solien aparèixer actors. D'altra banda, la tradició medieval dels *szkopa*, que mai va arribar a desaparèixer per complet, va tornar paulatinament a les catedrals. (Baird, 1965: 200). Quant a la investigació teòrica, Tadeusz Kantor va aprofundir en la relació ésser humà-marioneta, que va reflectir en els seus espectacles en els objectes com a prolongacions dels actors, a partir de les quals sorgeix una unitat superior. En molts casos, el maniquí apareixerà com un model per a l'actor (Badiou, 2009: 139).

⁶¹ Així, la representació de la Sagrada Família dels *szopka* és substituïda en els *vertep* per un iconostasi o una icona (a causa de la tradició ortodoxa en aquests països). A Ucraïna el *vertep* consta d'una representació de la història sagrada seguida d'una part profana, amb una escena final on el dimoni tracta d'arrossegar a l'infern alguns personatges com ara el jueu o el zíngar (Badiou, 2009: 94-95).

Txecoslovàquia –actuals repúbliques Txeca i Eslovaca- va ser un cas particularment fructífer. Richard Teschner havia creat a Praga el 1909 una companyia de marionetes, tot i que després es va traslladar a Alemanya. A partir d'una visita a Holanda el 1911, va descobrir la tradició javanesa del wayang (que era considerat en la metròpoli un entreteniment exòtic per a les classes altes). Això va ser tan determinant en la seua carrera, que Teschner va crear un nou estil de titella, fruit de la fusió del titella javanés i de la tradició germànica (Baird, 1965: 161-162).

Josef Skupa és el gran titellaire txec, que va desenvolupar a partir de 1920 uns personatges (pare i fill) que han esdevingut tradicionals en aquell país: Spejbl i Hurvinek. Aquests personatges van tenir una gran rellevància durant els anys de l'ocupació nazi, quan els titellaires txecs organitzaven representacions il·legals amb aquests personatges com a protagonistes, els quals actuaven com a informadors, inspiradors i encoratjadors de la població. Karel Capek va compondre algunes obres antifeixistes per a aquestes representacions. Fins i tot en el camp de concentració de Ravensburg –al sud d'Alemanya- les presoneres txeques van organitzar representacions amb aquests titelles per alçar la moral de les companyes. La companyia de Skupa va continuar després de la seua mort, i és un referent clar de l'art dels titelles a la República Txeca. Un altre personatge reeixit en la tradició txeca és Vojtech Sucharda, que va incorporar la tecnologia a les seues produccions amb titelles. Sucharda va redissenyar les figures en moviment del famós rellotge de la torre del Rathaus, a Praga, després d'haver estat destruïdes durant la Guerra (Baird, 1965: 170-172).

Després de la II Guerra Mundial, la gran tradició dels titelles txecs es va fer de nou visible, articulada al voltant del Teatre Central de Praga, que comptava amb una companyia de més de 60 persones. En aquest punt

cal fer referència a Jan Malik, un dels membres fundadors d'UNIMA, que havia treballat amb titelles sense interrupció, ni tan sols durant l'ocupació i la Guerra. Malik dissenyava, construïa i produïa espectacles amb marionetes d'estructura simple i inspirades en la tradició txeca.

Una aportació de la República Txeca a l'art dels titelles és sens dubte el Teatre Negre de Praga, creat amb una clara influència de Lafaye. Aquest teatre –que sovint no és considerat de titelles- combina els actors i els objectes en uns espectacles que solen impressionar el públic. D'altra banda, hem de fer esment del desenvolupament dels titelles al cinema i a la televisió de Txecoslovàquia a partir dels anys 60, amb figures destacades com ara Karel Zeman i Jiri Trncha, i amb títols de pel·lícules com ara *El rossinyol xinès* (Baird, 1965: 209).

Pel que fa a **Rússia**, el protagonista –relacionat amb Pulcinella i els altres personatges dels diversos països- s'anomenarà Petrushka, i va nàixer pel contacte amb titellaires alemanys, italians i francesos que recorrien el país en el segle XVIII (Badiou, 2009: 115). Fins a la Revolució d'Octubre de 1917, fou el divertiment de fires i festes:

Este títere, con el tradicional vestido ruso y calzado con botas, tiene una cabeza esculpida en madera, de donde surge una gran nariz y un mentón prominente. Petruska, que en ocasiones se presenta con joroba, lleva un gorro puntiagudo del que cuelga una borla. Su voz, temblorosa por la utilización de lengüeta y su talla, con frecuencia superior a la de las demás figuras, lo distinguen de sus compañeros (Badiou, 2009: 116).

Una de les particularitats més interessants d'aquest teatre tradicional rus és la funció del músic, que no sols acompanya els cants i danses dels protagonistes amb l'orguet, sinó que actua també de mitjancer entre el públic i Petrushka en el transcurs de l'acció. Com no podia ser d'altra

manera, les autoritats tsaristes vigilaven de prop les barraques dels titellaires i ordenaven el seu tancament si hi havia crítiques a l'Església o l'Estat. Amb la Revolució hi haurà canvis importants:

Si en los comienzos se recurrió a formas populares de expresión dramática con el fin de buscar en su origen las fuerzas vivas del pueblo, este intento fracasó con el tiempo. En efecto, el texto muy codificado y que el pueblo conocía de memoria, fue considerablemente modificado y se introdujeron nuevos personajes. Aparecen los generales blancos (partidarios del zar frente al ejército rojo), el padre de familia y la Madre Ruina. El vividor Petruska se convierte en un Petruska rojo que se une a los soviets, y el cingaro, en un detestable burgués. El imponente perro, presente en el antiguo teatro de Petruska, aparece ahora como un símbolo del analfabetismo: en el momento en que el protagonista se cree libre, el perro lo engancha por la manga y finalmente se lo come. El perrazo intentará arrastrar a Petruska a la ignorancia y a la incultura, pero intervienen el maestro de escuela y el soldado del ejército rojo, ahuyentando al animal y provocando la regeneración del protagonista (Badiou, 2009: 116).

Com la majoria de les experiències d'aquestes característiques (a Espanya en tenim un exemple amb els anomenats titelles franquistes), la del Petrushka roig va quedar només en un intent. Un art que tradicionalment s'ha creat al marge del poder polític i en oposició a aquest, és difícilment manipulable pel poder.

L'any 1917, a Moscou, Nina Efimova comença a produir espectacles amb titelles, primer de mà i després, influïda per Teschner, amb l'estil javanés. La influència d'Efimova va ser ben palesa en els currículums escolars soviètics durant dècades (Baird, 1965: 167). També per aquestes dates, la pintora Alexandra Exter torna a Rússia després d'haver treballat a París amb els *fauves*, i comença a experimentar noves formes per als titelles, amb clares influències cubistes. Amb tot i amb això la seua influència en els titellaires soviètics fou molt limitada (Baird, 1965: 185).

Vsevolod Meyerhold va ser, en l'època de la Revolució, un dels teòrics que més es va interessar per la marioneta, segons un esquema que anava de l'actor al ballari, d'aquest a la marioneta i finalment a la màquina. Meyerhold proposa una definició diferent de la biomecànica, tot i que finalment les seues propostes cauran en l'oblit amb la seua deportació a Sibèria i la conseqüent desaparició de la vida cultural soviètica (Badiou, 2009: 132-133).

Ja en els primers anys després de la Revolució de 1917 les autoritats soviètiques van dur a terme un mecenatge cap a les arts escèniques, considerades com un mitjà privilegiat per formar la ciutadania i crear una nova consciència en la societat. L'any 1930 es va crear a Moscou el Teatre Central de Titelles, dirigit per Sergei Obraztsov, amb la representació de la primera obra (amb títol en anglés) anomenada *Jim and Dollar*. Aquest serà sens dubte el referent de molts altres teatres dels països satèl·lits de la Unió Soviètica, sobretot a partir de 1950, amb els mateixos objectius: elaborar un repertori i facilitar uns mitjans que respongueren als ideals de l'art soviètic.

Sergei Obraztsov va encapçalar una organització d'unes 220 persones, amb dues companyies i fusters, dissenyadors, actors, escultors, pintors, músics, guionistes, administratius, etc. Una de les característiques del sistema de manipulació d'Obraztsov era la situació dels 18 manipuladors, ubicats en un semicercle en la part superior de l'escenari i asseguts per tal de fer més còmodes les operacions amb les marionetes (Baird, 1965: 202). L'itinerari per arribar a ser titellaire passava per una formació estricta, que donava com a resultat una sèrie de titellaires extraordinàriament preparats.

El Teatre Central de Moscou (que va visitar València en gira l'any 1975) va desenvolupar un considerable repertori per a adults. Durant els anys de l'estalinisme va veure limitada la llibertat creativa (així, espectacles com ara *Un Concierto Extraordinario*, un dels que amb més profusió va ser representat en l'estranger, va arribar a ser censurat a la URSS).

Altra de les companyies permanents de la Unió Soviètica fou la d'Eugene Demeni, qui va continuar amb els titelles de fils durant 35 anys, fins i tot després que la majoria de la professió optara per formes amb menys complicació tècnica, com ara els titelles de mà o els de tija (Baird, 1965: 203-205).

També països com ara **Hongria** van experimentar una extraordinària evolució pel que fa als titelles en l'època del socialisme. Pel que fa al primer, cal fer esment del Teatre Central de Budapest i del seu primer director, Deszo Szilagyi, amb produccions per a adults i per a infants, en molts casos extretes del folklore magiar i universal, amb versions memorables d'obres com per exemple *Pinotxo* i *Els tres porquets*.

A l'hongarés Frédéric O'Brady se li ha atribuït amb freqüència el desenvolupament, a partir de 1932, de l'anomenada tècnica dels tres dits (amb les mans nues i pintura en els dits índexs); tot i això, l'artista reconeix que la inspiració per a aquest sistema la va obtenir del rus Obratzsov i de la seua "nina-mà" (Badiou, 2009: 149). Un altre nom a Hongria fou el de Vera Brody, considerada el fonament de l'estètica actual del titella hongarés, i que va adquirir notorietat sobretot amb el muntatge *Aladdin*, amb el Budapest Theater (Baird, 1965: 209).

Quant a **Romania**, la tradició dels titelles estava marcada per la presència otomana i pel teatre d'ombres (com el Karagöz i el Karagioisis). Amb una sèrie de lleis repressives –durant el segle XIX- es va aconseguir que els titelles pràcticament desapareguen a aquell país. Tanmateix, en la dècada de 1920 va haver-hi un renaixement sota la influència de Podrecca i de Skupa. Després de la II Guerra Mundial va arribar a haver-hi 20 teatres estatals de titelles, que seguien el camí de l'emblemàtic *Tandarica Teatrul* i de la seua directora Margareta Nicolescu (Baird, 1965: 209).

Amb aquest suport institucional, l'art del titella a Rússia i als països satèl·lits va experimentar una extraordinària renovació. Tot seguit van aparèixer escoles especialitzades en titelles, on es van formar grans titellaires que, amb el pas dels anys buscaren la font d'inspiració en les tradicions i la cultura de cada poble. Amb la celebració el 1958 d'un important festival a Bucarest, els diferents estils i corrents van entrar en contacte i propiciaren noves línies d'investigació, que han donat com a resultat nous llenguatges expressius. Ara bé, des de la caiguda del mur de Berlín el 1989 aquests artistes han patit en general les greus crisis econòmiques dels respectius països (Policarpo, 1999a: 53).

El segle XIX és l'època d'esplendor de la majoria d'aquestes tradicions de titelles i la consolidació dels protagonistes en l'imaginari col·lectiu dels europeus. Amb l'arribada del segle XX les transformacions econòmiques, socials, tècniques i artístiques faran recular les arts tradicionals en general, i el teatre de titelles particularment. La revolució tecnològica i la difusió del cinema –que en els seus orígens va compartir els tendals de fira amb els titelles- i després, la difusió de la televisió, han

provocat en alguns casos la marginació de l'espectacle tradicional. En canvi, en altres entorns ha suposat la incorporació del titella als nous mitjans àudio-visuals, amb un nou abast sobre el públic impensable fa només unes dècades (pensem per exemple en la factoria nord-americana de Jim Henson i el que va suposar l'entrada de *Sesame Street* en les televisions d'arreu del món).

2.1.5. Els titelles a la península Ibèrica. Aportacions i implicacions didàctiques. La diversitat de les tradicions, les influències successives i alguns esdeveniments històrics, conformen un estil propi als diversos territoris d'Espanya i Portugal. Així, els corrents medievals coexistiran durant segles amb els d'influència italiana (arribats a partir del Renaixement) i amb altres que succesivament arribaran i conformaran una situació actual ben rica i plena d'entrecreuaments, barreja i enriquiment mutu. La brusca aturada que va suposar la postguerra en el brillant panorama que s'havia besllumat amb la II República, va començar a superar-se en els anys 60, tot i que, tal com ha investigat Adolfo Ayuso (2004: 120-157), durant els anys 40 i 50 podem seguir el rastre d'un bon nombre de titellaires arreu d'Espanya.

Pel que fa a **Catalunya** existeix bastant documentació sobre l'origen dels titelles a finals del segle XVIII, que havien entrat majoritàriament amb els titellaires italians. No obstant això, ja des de l'edat mitjana hi ha referències a tot arreu de la Corona d'Aragó de l'existència dels bavastells, fets de fusta i policromats, però que ja havien desaparegut abans de l'arribada dels italians (Porrás, 1981: 81-87). A les acaballes del set-cents ens trobem en un context de revolució tant cultural com del comerç, i també

de l'oci (Martín, 1998: 48). Amb la internacionalització del comerç es produeix la de la cultura popular i per això les estructures culturals locals s'obrin a les influències dels artistes itinerants vinguts des de diversos llocs. Espectacles tradicionals com ara la llanterna màgica⁶² tenen en aquesta època una gran incidència, i comencen a ser conegudes les ombres xineses que entren a Europa de la mà del circ. A principis del segle XIX la llanterna màgica perd interès en favor d'un nou gènere vingut de França: la fantasmagòria, una mena de llanterna màgica evolucionada i amb més complicació mecànica.

Catalunya s'ha caracteritzat per una tradició pròpia, sobretot pel que fa al titella de guant. Tot i que sembla que aquests titelles havien arribat segles enrere, no és fins a mitjan del segle XIX que trobem documentació referida a un titellaire amb nom i cognoms: Miquel de la Barceloneta. En aquest moment ja està ben definit l'anomenat titella de tipus català amb les seues característiques concretes: cap, pit i esquena construïts amb fusta de til·ler i d'una sola peça, manufactura a càrrec d'imaginers religiosos –cosa que té a veure amb els acabats i amb el caràcter realista d'aquests titelles-, i la possibilitat de canviar la indumentària dels personatges quan ho requereix la representació. Normalment els titelles del tipus català porten una peça bàsica de roba, damunt la qual s'afegeixen els vestits adients a cada moment de l'acció dramàtica. Tanmateix, la diferència més destacable radica en la manipulació: el titellaire català no introdueix només un dit en el cap del ninot, sinó els tres centrals, i fa servir el polze i el menovell com a braços. Les mans no són fixes, i de vegades presenten punys tancats i

⁶² La llanterna màgica és una tècnica d'animació amb llum, basada en la projecció de figures dibuixades sobre un vidre transparent (Portillo i Casado, 1998: 91). Segons Maryse Badiou, la llanterna màgica és un dels principals antecedents del cinema, ja que va incrementar l'interès per la projecció animada i les experimentacions relacionades. Havia estat inventada a partir dels descobriments de Kircher, i perfeccionada per Robertson amb la finalitat de realitzar espectacles de fantasmagòria, que van ser un èxit a finals del segle XVIII (Badiou, 2009: 56).

perforats pel centre amb els quals es poden sostenir objectes (Tozer, 1977: 139-143).

Els personatges tenen una sèrie de noms característics: *Pericu* o Joanet (el protagonista); Tòfol, l'amic; Cristeta (o Marieta), l'enamorada de *Pericu* i una munió de personatges dolents: Canoca, Barbes, el Xato, Perot... També apareixia sovint el dimoni. No és gens difícil veure en la major part d'aquests personatges l'herència de la *Commedia dell'Arte*.

En els últims anys del segle XIX és molt comuna la presència d'espectacles de titelles als cafés catalans. És en aquesta època quan hi haurà un progressiu acostament de la intel·lectualitat cap als titelles, a imatge del que està passant a Europa per les mateixes dates. Aquest interès trobarà seu a la cerveseria *Els Quatre Gats* de Barcelona, centre del moviment modernista català, fundada l'any 1897 (Martín: 1998; 31-35), i potser un dels textos emblemàtics per a titelles i vinculat a Els Quatre Gats fóra *El titella pròdig*, de Santiago Russinyol (Porras, 1981: 251). Els Quatre Gats es va inspirar en Le Chat Noir de París, i alguns dels seus artífex havien col·laborat en espectacles d'ombres a París i fins i tot havien fet gires pels EUA (Rubio, 2004: 38).

Abans de realitzar espectacles amb titelles, als *Quatre Gats* es van fer funcions d'ombres, per iniciativa de Pere Romeu, Miquel Utrillo i Frederic Homdedéu. I a partir de 1898 es van introduir els titelles. Va actuar –entre d'altres- Juli Pi, un referent dels titelles a Catalunya, amb espectacles de tipus tradicional i amb els personatges a què hem fet referència abans. En desaparèixer aquest local, les funcions van continuar al Círculo Artístico de San Lucas, ara al càrrec d'Ezequiel Vigués, conegut com *Didó*, que va mantenir un bon ritme d'actuacions als anys 30, amb textos de Molière, del

poeta Ramón Vinyes i d'ell mateix, i amb figurins i decorats de José Vinyes (Rubio, 2004: 38-39).

Ezequiel Vigués va col·laborar amb el govern de la II República, i una vegada finalitzada la Guerra Civil només va poder treballar de manera regular i en català a partir de principis dels anys 50 a 1960, data de la seua mort. Quant als textos i a la manera de treballar:

Los textos de *Didó* no buscan tanto la originalidad cuanto la eficacia y su repertorio personal no difiere en ocasiones del de otros titiriteros: enfrentaba a Titella con el Demonio, escribía sainetes costumbristas o piezas de atractivo espectacular. Y establecía inolvidables diálogos con su público (Rubio, 2004: 38-39).

Didó, juntament amb Teresa Riera, van mantenir la tradició del teatre de titelles català i el pont entre la tradició i el renaixement del teatre de titelles de les darreres dècades. Igualment, hem de fer esment de Jaume Anglés (deixeble de Juli Pi) i del seu fill Jaume Anglés Guzmán, i de la dinastia dels Vergés, d'Antonio Faidella i d'Ernest Roca, entre d'altres. I cal fer menció especialment de Henry Tozer, que va estar a Catalunya en els anys 20 i després en els 40, i, entre altres mèrits, va internacionalitzar el sistema de manipulació català. Tozer va actuar al teatre de titelles associat a Fomento de las Artes Decorativas (juntament amb altres figures, com ara Herta Frankel), i va transmetre l'ofici a les noves generacions de titellaires en els anys 60, a l'Institut del Teatre de Barcelona (Rubio, 2004: 39).

A Catalunya, com a la resta de l'Estat, els titelles van tenir una importància notable en el teatre de propaganda durant la Guerra Civil. Així, el Comissariat de Propaganda de la Generalitat va convocar una sèrie de concursos per tal de dotar de repertori a aquest teatre en català i en castellà, un repertori que havia d'estar constituït per peces breus, fàcils de muntar

per un parell de titellaires i amb facilitat per moure's per diversos punts del front (Rubio, 2004: 48).

Durant la postguerra, i tret d'algunes excepcions, l'activitat dels titellaires catalans serà més artesanal i popular. No serà fins als anys 60 que comence a desenvoluparse un moviment d'investigació i també de crítica política, alineada amb l'oposició al franquisme. Així per exemple, la companyia La Claca va investigar a fons els valors plàstic dels titelles amb la col·laboració de pintors com ara Viladecans, Amat, Guinovart, Girona, Casamada, Serra de Rivera, Tàpies, Mariscal, Saura i Matta. La Claca, iniciada en 1959 i professionalitzada en 1968, arranca de la tradició de *Didó* i de Teresa Riera (Rubio, 2004: 52). Com a data indefugible en la trajectoria de La Claca i dels titelles catalans del segle XX, cal fer esment de l'estrena en 1978 de *Mori el Merma*, un muntatge en el qual havia col·laborat Joan Miró i que va comportar diverses multes i altres problemes per als membres de la companyia. Les semblances que s'hi establien entre Ubú i el general Franco no van ser del gust d'una burgesia catalana immersa en el procés de Transició i poc disposada a remoure el passat dictatorial.

A principis dels anys 80, Francisco Porras enumera els grups més coneguts que treballen en aquell moment a Catalunya i a zones pròximes lingüísticament i culturalment: Anglés, Baby, Badabadoc, Bubota, Baliga-Balaga, Caps de Cartró, Caramot, Col·lectiu d'Animació, Claca, Dits i Ninots, Escola de Titelles, L'Espantall, L'Estaquirot, La Fanfarra, Freixes, Garibaldis, Guirigall, Titelles Gresca, Marduix, Naip, Ninots, Planxet i Cia., Pof Bazaar, Guiñol de Ribas de Fresser, Teatre de Sac, Taller de Marionetas, Grup de Teresetes, L'Ull de Vidre, Vergés, El Xai, Herta Frankel i Ingebör (Porras, 1981: 358).

Quant a les companyies teatrals catalanes que han experimentat amb els titelles i els objectes i els han incorporat a projectes més amplis i interdisciplinars, cal fer esment de La Fanfarra, Els Comediants i La Fura dels Baus, entre d'altres. Amb una clara influència catalana, trobem els Titiriteros de Binéfar, que van començar amb titelles tradicionals de la mà de Gerard Duat (deixeble de *Didò*) i que després han investigat les possibilitats dels plecs de cec i els al·leluies, amb la qual cosa han enriquit en gran manera el panorama dels titelles, en aquest cas a Aragó, amb la introducció d'una temàtica que serà recurrent en els titellaires del tombant de segle: l'ecologia (Rubio, 2004: 54).

A **Castella**, com a la resta de la Península, els titelles de mà eren coneguts des del segle XVI, però sembla que altres tècniques com ara la màquina reial⁶³ (Portillo i Casado, 1998: 97) eren més del gust del públic, fins a tal punt que Varey considera aquest sistema com un dels més característics del teatre de titelles a Espanya:

Si la mayoría de las diversiones que he tratado vinieron del extranjero, se preguntarán qué inventaron los españoles, y la respuesta es: la representación por títeres de comedias enteras – especialmente comedias de santos–, predilección de los madrileños durante la cuaresma y diversión muy apropiada para el país y el siglo de Calderón (Varey, 1957: 243-244).

Durant els segles XVII i XVIII es van anomenar companyies de la màquina reial aquelles que representaven espectacles amb titelles semblants en l'estructura als de les companyies d'actors. Les funcions solien ser comèdies dividides en tres jornades, tal com era costum en el teatre d'actors, precedides per la *loa* corresponent i amenitzades amb entremesos i

⁶³ Tot i que trobem vacil·lacions entre els diversos autors en la traducció de *màquina reial* al català, seguim a Borrego i Hernández (1999: 328) en la forma *màquina reial* (i no *real*), ja que la denominació originària faria referència a les comèdies règies del Casón del Buen Retiro, i no tant a la consideració que aquests espectacles imitaven la realitat d'una manera sorprenent.

balls. El final era normalment espectacular, i sovint es recorria a la paròdia de la correguda de bous: aquesta última característica ha perviscut en moltes mostres del teatre popular amb titelles, com ara *El Retablo de la Tia Norica* o el *Betlem de Tirisiti*.

A Madrid no trobem un moviment en el pas del segle XIX al XX amb repercussió en els titelles (com és el cas de París o Barcelona), però sí que és evident una tradició arrelada, que autors com ara John Varey (1972, 1977) han estudiat en profunditat sobretot a partir del segle XVIII. És en aquest moment que trobem una important difusió dels titelles de guant, que s'estenen pertot arreu. Les representacions, sovint amb un caràcter groller, mesclen elements de l'origen religiós amb la provocació i l'humor, i el personatge protagonista és Don Cristóbal Polichinela, un símbol del poble pla, vitalista, bròfec i satíric (Varey, 1977: 131-138).

A les darreries del segle XIX trobem Jacinto Benavente, qui, interessat pel món dels titelles, escriurà algunes peces per a ninots. En altres peces dramàtiques de Benavente per a actors, no és gens difícil trobar similituds amb les marionetes: sovint els personatges són presentats com titelles moguts per les passions. Jesús Rubio fa palesa també la influència del pirandel·lisme en alguns autors com ara Jacinto Grau i *El señor de Pigmalión* (1925), on es tracta el tema de la relació del creador teatral i la seua criatura, l'autòmat. Així mateix, és conegut el tarannà dels personatges de les farses de Valle-Inclán, a més d'algunes obres de l'autor escrites per a siluetes i ombres, per exemple *Ligazón* i *Sacrilegio* (Rubio, 2004: 40).

Durant els anys 20 i 30, i sobretot en l'ambient cultural de la II República, trobem figures com ara Salvador Bartolozzi, Manuel de Falla, o Federico Garcia Lorca o Rafael Alberti, tots ells implicats d'una o d'altra

manera en la creació amb titelles. Així mateix, l'escenògraf Hermenegildo Lanz serà el responsable de la construcció de les marionetes en els muntatges dels anteriors autors, amb una espectacular síntesi dels procediments tradicionals i els avantguardistes. Quant a companyies, hem d'esmentar La tarumba, que va realitzar funcions de teatre d'agitació entre 1933 i 1936, i que va reaparèixer, una vegada començada la Guerra Civil, com a “marionetas militantes” en juliol de 1936 (Rubio, 2004: 44-50). També Misiones Pedagógicas van tenir un retaule de titelles, com veurem en el capítol 5 en tractar les seues actuacions al País Valencià

Després de la Guerra Civil va desaparèixer –com a la resta de l'estat– aquest tipus de teatre culte amb titelles, i trobem sobretot representacions de caire més popular i tradicional en les quals es notava sens dubte la mà de la censura franquista. No serà fins als anys 60 que tornem a trobar experiències dignes de menció en aquest camp. Durant els anys 40 i 50 serà Natalio Rodríguez –Talio– el titellaire de més renom, amb influències de l'italià Podrecca i amb un caràcter eminentment tradicional quant a formes i continguts. Pel que fa a la renovació dels anys 60 i posteriors, que estan en la base del resorgiment dels anys 70 i 80, trobem a Madrid la companyia La Tartana, creada el 1977, amb un ampli repertori d'obres per a infants i per a adults, amb una gran diversificació quant a formats i tècniques (Rubio, 2004: 51-54).

A **Portugal**, coincidint amb la crisi del teatre del final del Barroc i amb la inclinació de les classes més altes per l'òpera –un fenomen que també observem als segles XVIII i XIX a altres indrets–, els sectors socials més baixos s'agrupen al voltant del teatre de titelles. L'any 1730 es crea a Lisboa el Teatro do Barrio Alto, especialitzat en teatre de titelles, sovint

cantat. Els ninots solien ser de suro pintat, i es manipulaven amb fils d'aram. El gran autor i director d'aquesta tradició portuguesa és O Judeu, una figura clau per al teatre de titelles a Portugal.

Es conserva també una mostra del teatre religiós realitzada amb els titelles anomenats bonecos de Santo Aleixo. Les representacions es fan a l'hivern i prenen la forma d'acte sacre, mesclat amb elements profans i també musicals, en la línia d'altres representacions semblants a tot Europa:

Los *bonecos* de Santo Aleixo inician su belén con un auto sacramental, *Do nascimento do Menino*, y pasan después a la farsa, ejecutada en dialecto y que permite todo tipo de improvisaciones cómicas (*saias* o *quadras*) del personaje de Mestre Salas y de su víctima Padre Chance (Badiou, 2009: 98).

Com és el cas de *La Tia Norica* a Andalusia o del *Betlem de Tirisiti* al País Valencià, és una mostra de l'antic teatre religiós que està en l'origen d'una tradició popular quasi perduda. A partir de 1984 els bonecos han estat recuperats per la companyia del Centro Cultural d'Èvora, la qual cosa ha suposat un revifament d'aquesta tradició centenària. Carlos Porto considera que aquest i altres tipus de titelles semblants són mostres especials de la relació entre una microsocietat i la seua expressió artística:

En ciertos casos, la tradición asume una realidad tan fuerte que se diría que representa una práctica creativa situada en el corazón de la sociedad, como si su lenguaje fuese el propio lenguaje de la sociedad. Es el caso de los títeres de Santo Aleixo, cuyos orígenes se remontan al siglo XIX y que parece ser el arquetipo de la relación entre una microsociedad y su expresión artística.

En los pueblos más apartados, otros grupos (como los títeres de Santo Amaro) trabajan también sobre un retorno a la tradición y han logrado crear esa función catárquica con su público. Utilizando títeres de hilo de dimensión reducida, con acompañamiento musical y vocal directo, el grupo propone piezas en la tradición de las farsas de inspiración religiosa, tratadas con esa ironía típicamente popular. Como suele

seceder con este género de teatro, se establece una relación muy estrecha entre manipuladores y espectadores, y el diálogo que surge entre ellos es un componente básico del espectáculo (Porto, 1993: 108).

Un altre tipus de titelles tradicional portugués –de guant- són els anomenats robertos, que eren itinerants i solien estar presents en les fires i festes dels pobles; els personatges: Carolinha-da-ponta-da-unha, Papa-Ratos, Zé do Telhado, etc. Aquesta tradició ha arribat fins al segle XX, encara que reculant de manera notable. En un procés paral·lel al que ha tingut lloc a Espanya, el pas de la dictadura a la democràcia a partir de la revolució de 1974 ha marcat l'inici d'una nova etapa de recuperació de tradicions i de nous grups de titellaires que fan servir tècniques pròpies o importades d'altres països i que experimenten nous llenguatges (Rumbau, 1977: 151-160).

En resum, hem de dir que les diverses tradicions a la península han experimentat en el segle XX un important renaixement, malgrat el greu retard cultural que va suposar la dictadura tant a Espanya com a Portugal. Seria impossible recollir la relació de tots els grups i de les seues obres, i per això hem tractat de presentar les grans línies de treball, i les companyies i els personatges més recixits. Jesús Rubio fa esment de dos processos ben interessants, relacionats amb el sincretisme i la interdisciplinarietat de l'art contemporani dels titelles; es tracta de fenòmens molt importants i que mereixen estudis en profunditat, ja que estan en la base de la transformació i la supervivència d'aquesta disciplina artística i també són essencials per poder entendre la història de l'art en el segle passat:

Los títeres han alcanzado así a lo largo del siglo XX una mayoría de edad artística que les había sido negada desde durante demasiado tiempo. Lo ocurrido no deja de ser curioso; por un lado, han invadido otras artes con fuerza inusitada, pero también se ha dado el proceso inverso, adquiriendo el arte de

los títeres una elasticidad apenas imaginada hace un siglo. De aquí que su consideración resulte ineludible en cualquier aproximación al gran arte del siglo pasado (Rubio, 2004: 55).

Les implicacions didàctiques dels titelles europeus són diverses i ben interessants: en el context d'una Europa cada vegada més integrada, el treball sobre les diverses realitats nacionals i els elements comuns se'ns mostra com un exercici on conjuntem la interculturalitat i l'activitat literària. Un treball d'aula ben interessant (sobretot per a l'últim cicle de primària) seria la investigació a partir dels protagonistes de les diverses tradicions europees, amb els elements semblants i els diferents.

Hem pogut observar com, a través del temps i de l'espai, el teatre amb titelles presenta una vigència incontestable, l'origen de la qual hem de buscar-lo en la mateixa condició humana. Tal com afirma Maryse Badiou:

A través de todas estas tradiciones de marionetas y sombras hemos podido medir el poder de identificación que posee el objeto animado. La marioneta, caricatura y síntesis de la realidad llevada hasta la abstracción o incluso hasta el absurdo, se sitúa entre los símbolos universales en los cuales se reconoce la comunidad entera (Badiou, 2009: 123).

En aquest repàs per les principals tradicions dels titelles al món trobem un element que es repeteix de manera constant i que enriqueix les produccions de les companyies: es tracta del mestissatge de formes, tècniques i temes, que ha estat una constant al llarg dels segles i que ha augmentat la seua intensitat com més interrelacionats estan els diversos països i continents. És obvi que aquest vessant de barreja i de recerca de nous camins a partir de les diverses tradicions i dels nous llenguatges té implicacions en una qüestió que avui dia l'escola afronta d'una manera especialment intensa: l'educació intercultural.

2.2. DIVERSITAT, EDUCACIÓ INTERCULTURAL I TITELLES

Les diverses tradicions de titelles que hem vist en la primera part d'aquest capítol han interactuat entre si al llarg de la història i han donat lloc a fructíferes experiències i a noves tècniques i noves formes d'entendre el teatre. Més encara, sense aquest teixit d'intercanvis i assimilacions seria difícil entendre la història del titella. No hi ha cap dubte que aquesta qualitat ens obri grans possibilitats quant a l'ús del teatre de titelles en l'educació intercultural.

2.2.1. Diversitat i educació intercultural. Tot i que ens centrarem en la diversitat cultural i lingüística, partim de la idea que hi ha molts altres àmbits de diversitat susceptibles de ser tractats a l'aula⁶⁴ i que l'atenció a la diversitat és un indicador de qualitat de l'ensenyament. Podem trobar els fonaments de l'educació en la diversitat en la *Declaració Universal dels Drets Humans* (1948), i en l'aposta decidida pel respecte als drets de tots i totes, especialment als d'aquelles persones que pertanyen a minories (Alegre, 2004: 98). Tanmateix l'educació intercultural fa un pas més enllà: des de la

⁶⁴ Olga Maria Alegre de la Rosa identifica els següents àmbits de la diversitat: diversitat de gènere; diversitat per edat; diversitat per deficiències i/o discapacitat; diversitat poblacional i ètnica; diversitat de llengües i de religions; diversitat d'orígens econòmics; diversitat ideològica o per motius de justícia; diversitat per motivacions, capacitats i ritmes diferents; diversitat d'estils d'aprenentatge; diversitat de nivells de desenvolupament i d'aprenentatges previs; diversitat per diferent escolarització, etc. (Alegre, 2010: 33). D'altra banda, una dècada abans, Martine Abdallah-Pretceille alertava contra la tendència a percebre la diversitat només en relació amb la immigració, la qual cosa ocultaria altres formes de diversitat i de processos de diversificació: construcció europea, multiplicació dels intercanvis internacionals, mundialització de la vida quotidiana, cultura sexual, generacional, mediàtica, professional, regional, etc. (Abdallah-Pretceille, 2001: 34). Finalment, també Ibarra i Ballester (2010: 9) fan notar que la diversitat transcendeix els límits de la migració.

base irrenunciable del respecte i la tolerància a tothom, ens plantegem arribar a la valoració positiva de la diversitat com una riquesa que cal entendre i assumir. No es tracta d'accions puntuals, ni de projectes destinats a determinats grups en situació desfavorable: parlem d'un projecte global per a tot l'alumnat. En definitiva, es tracta de construir una cultura de la diversitat, la qual cosa té repercussions en els currículums escolars i també en la formació del professorat:

Consideramos que es preciso educar generaciones que no le tengan miedo a las diferencias. Educar seres abiertos y curiosos a otras personas y situaciones. Y eso sólo será posible si el profesorado desarrolla la capacidad de atender a la diversidad de los aprendices. Esto no debe considerarse como un esfuerzo suplementario o un procedimiento excepcional que hay que organizar en determinados momentos y para determinados alumnos y alumnas. Muy al contrario, esta capacidad significa que lo normal es la diversidad, lo normal es la heterogeneidad (Alegre, 2010: 34).

No hi ha cap dubte, que estem davant d'uns dels grans reptes de l'educació del segle XXI, que afecta no sols les relacions entre la població originària d'un determinat lloc i el col·lectiu immigrant, sinó també a la manera en què les persones construïm la pròpia identitat i, sobretot, a la necessitat de superar determinades maneres tradicionals de pensar i d'actuar en relació a la concepció de la ciutadania.

Des del punt de vista cultural, en el procés globalitzador trobem dues tendències coexistents i contraposades: d'una banda, la tendència a la homogeneïtzació i a l'estandarització cultural, que tendeix a la pèrdua de la identitat cultural i que, com a reacció, produeix resistències de diverses formes; d'altra banda, hi ha una tendència a l'aplec, al transvasament i a la interpenetració de les cultures que origina encreuaments enriquidors i noves síntesis culturals. En aquest sentit, i tal com veurem en els apartats següents, totes les cultures són mestisses però aquesta qualitat és avui dia

un procés irreversible i més accentuat que en èpoques anteriors: en sentit antropològic, no hi ha cultures pures, i la cultura és sempre interculturalitat (Bartolomé, 2008a: 10). Cal per tant aprofitar aquesta riquesa cultural humanitzadora.

Un altre aspecte d'aquest nou enfocament educatiu rau en la necessitat de pensar l'educació en la diversitat a partir d'una nova concepció de la ciutadania, sobre la base de la igualtat, la democràcia, el pluralisme, la participació i el diàleg. A partir d'aquests pressupostos, es tracta d'educar ciutadanes i ciutadans que assumisquen la diversitat, la pertinença múltiple i la singularitat com a riquesa individual i col·lectiva; a més a més, tal com indicàvem abans, s'ha d'anar més enllà de la simple tolerància per tal d'arribar al respecte i a l'acceptació positiva de la diferència com a element enriquidor; finalment, cal arribar a l'afirmació simultània del dret personal a la singularitat, del dret dels altres a singularitzar-se, del dret a la diferència i de l'obertura a la universalitat com a elements complementaris i assumibles.

Tal com explica Margarita Bartolomé (2008a: 16-17) els canvis radicals que ha experimentat la societat, en relació a la globalització, a l'intercanvi i a la immigració, afecta els processos identitaris de les persones i dels col·lectius, ja que podem optar per la defensa d'una idea essencialista de la identitat cultural o bé per la consideració de les identitats com realitats que es construeixen a partir de materials històrics i socials, i que permeten la creació de diverses pertinences que es desenvolupen al llarg de la vida. La construcció d'aquestes identitats és un dels objectius principals dels materials i de les dinàmiques que el col·lectiu docent ha d'implementar en els centres per tal d'arribar a una autèntica educació intercultural.

Quant a les definicions d'educació intercultural, els diversos autors coincideixen en una sèrie de trets característics, que Auxiliadora Sales resumeix de la següent manera:

Partim de la idea que l'Educació Intercultural és un model educatiu que propicia l'enriquiment cultural de la ciutadania, tot partint del reconeixement i el respecte a la diversitat, mitjançant l'intercanvi i el diàleg, en la participació activa i crítica per al desenvolupament d'una societat democràtica basada en la igualtat, la justícia i la solidaritat (Sales, 2005: 9).

Teresa Aguado posa de relleu que la pedagogia intercultural naix en un context sociopolític que evoluciona des de postures assimilacionistes en el tractament de les diferències culturals cap a unes altres postures en les quals aquestes diferències s'aborden des de la referència als valors democràtics d'equitat i participació social. Aquesta autora fa notar com el terme educació intercultural, generalitzat en el context europeu, fa referència a una tendència reformadora en la pràctica educativa, àmplia i variada quant a les metes, amb la qual hom tracta de respondre a la diversitat provocada per la convivència de diferents grups culturals al si d'una societat, tot superant models assimilacionistes i integradors. L'educació intercultural implica interacció, intercanvi, ruptura de l'aïllament, reciprocitat i solidaritat objectiva entre les cultures, i també reconeixement i acceptació dels valors i els modes de vida dels altres (Aguado, 2003: 33).

Olga María Alegre (2010: 46) parteix de la idea que la base d'una educació inclusiva és valorar les normes, la cultura i les formes de convivència de l'alumnat que pertany a minories ètniques o culturals. L'educació inclusiva implicaria, com a element bàsic, l'aprenentatge conjunt amb independència de les condicions personals, socials i culturals dels aprenents, incloent-hi les persones amb discapacitat. És tracta de mesures

que afecten al conjunt de l'alumnat, i no sols a les minories, perquè la interculturalitat té a veure amb el conjunt de la societat i no sols amb els col·lectius minoritaris:

La hipótesis intercultural, para ser coherente y concreta, debe ser global y genérica. Su verdadera naturaleza es estar dirigida a todo el mundo, no sólo a una parte del público escolar, pues esto provocaría contradicciones y nuevas segregaciones (Alegre, 2003: 33)

La consciència de la necessitat d'aquesta educació per al conjunt dels discents, tal com explica Margarita Bartolomé, està encara per generalitzar entre el col·lectiu docent, que sovint confón les mesures compensatòries (sobretot lingüístiques) de cara a l'alumnat immigrant amb l'educació intercultural:

La necesidad experimentada como urgencia por el profesorado era conseguir una competencia aceptable de la lengua escolar, por parte del alumnado inmigrante. Todas las otras diferencias culturales y, especialmente, la consideración de que la educación intercultural afecta a todo el alumnado y no únicamente a los que consideramos “diferentes”, quedaban relegadas a un segundo plano o no aparecían con claridad en la conciencia del profesorado (Bartolomé, 2008a: 14).

Així mateix, pel que fa a la diversitat cultural, es tracta d'incorporar aspectes o elements dels trets ètnics, lingüístics, socials, culturals, etc., de les minories en la docència, com a elements que serveixen perquè aquestes persones se senten identificades y valorades positivament, a més de servir d'enriquiment personal per a la resta. Des d'ací passem a la idea d'interculturalitat⁶⁵, que no hem de confondre amb la simple aculturació de la part més feble. Així ho fa palés Xavier Mínguez:

⁶⁵ En aquest context, preferim el terme *intercultural* a *multicultural*, ja que és l'opció que es fa majoritàriament a Europa, front a la preferència anglosaxona pel segon. A més a més, en les respectives denominacions subjauen diverses concepcions del tema. Així, l'epígraf *multicultural* sol incloure diversos col·lectius com ara els relacionats amb el gènere, l'opció sexual o les

La interculturalidad supone, pues, un intercambio donde no sólo hay una aculturación del más débil, sino que se produce un enriquecimiento mutuo fruto de la comunicación y del conocimiento del otro (Mínguez, 2010: 563).

Tal com fa notar Margarita Bartolomé, cal fer un esforç per tal d'acurtar distàncies entre els plantejaments teòrics sobre la interculturalitat i la pràctica quotidiana a les escoles: en primer lloc per tal de no confondre, tal com hem dit, integració i adaptació; així mateix, per tal de buscar respostes a la necessitat d'afavorir la cohesió social respectant al mateix temps les diferències culturals de persones i pobles. Aquestes respostes han d'estar en la base dels programes i de les activitats pedagògiques, que han de transformar les coordenades educatives tradicionals. I la primera de les qüestions que necessiten resposta és la de com afecta a l'educació la pluralitat de la societat en què vivim (Bartolomé, 2008a: 15). Per a aquesta autora:

La educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, y que comporta una solidaridad operativa.

(...)

La valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad, el reconocimiento de que la educación intercultural es *para todos*, el fomento de unas relaciones interétnicas e interculturales positivas, desde una competencia comunicativa intercultural efectiva, el deseo de integración de las personas procedentes de los procesos migratorios en las sociedades de acogida, sin reducir ese camino de integración a la escolarización o la estimación de la importancia y el papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social son, entre otras, algunas de las características que se asignan a la educación intercultural (Bartolomé, 2008a: 18-19).

discapacitats, mentre que *intercultural* sol posar l'accent en els grups ètnics i lingüístics (Alegre, 2010). Finalment, entenem amb Ballester, Ibarra i Devís que el primer terme és descriptiu, és a dir, que simplement presenta la realitat de les diferències culturals presents en les societats actuals, mentre que *intercultural* és un terme normatiu, ja que fa referència al procés d'intercanvi i interacció que cal potenciar en les societats multiculturals (Ballester, Ibarra i Devís, 2010: 548).

Banks ja havia proposat, en la dècada dels anys 90, un model ampli d'educació multicultural que inclou la interculturalitat, i que posa l'èmfasi en la dimensió institucional en insistir sobretot en la necessitat d'introduir canvis institucionals a les escoles a partir del currículum, els recursos educatius, els estils d'ensenyament-aprenentatge, les actituds, els llenguatges de l'escola, el programa d'orientació, l'avaluació educativa, la cultura escolar i el currículum ocult (Banks, 1997: 25). És evident que tots aquests canvis institucionals per tal d'introduir l'educació intercultural només seran possibles si existeix paral·lelament la voluntat política de construir una societat realment intercultural, és a dir, si existeix un projecte social i polític intercultural (Bartolomé, 2008a: 19).

A l'estat espanyol els models educatius interculturals comencen a implantar-se en els diverses comunitats autònomes en els primers anys del segle XXI, a diferència d'altres països en els quals s'havien imposat anteriorment els models basats en el pluralisme cultural ja que es tractava de territoris amb un gran contingent de població procedent d'altres territoris europeus o d'altres continents.

Quant al repte de fer de l'educació un element cohesionador i no un factor d'exclusió social, Bartolomé parteix de la proposta de Banks de cinc dimensions que permeten considerar l'educació multicultural en un sentit dinàmic, des de la perspectiva de la pedagogia de l'equitat (que focalitza i atorga sentit a les altres):

1. *Integració de contingut*: l'anàlisi de l'ús que fa o que podria fer el professorat pel que fa a exemples o continguts procedents de diverses cultures en les respectives disciplines.

2. *Construcció del coneixement*: es tracta d'accentuar la dimensió constructivista del coneixement, tot reconeixent que el procés de construcció del coneixement està travessat per múltiples influències culturals implícites i explícites, que afecten tant al professorat com a l'alumnat. Per part del col·lectiu docent, implica l'anàlisi de les possibles influències de posicions ètniques racials o de classe social en el procés d'ensenyament i aprenentatge; per part de l'alumnat, implica descobrir que el coneixement és una construcció social en la qual intervenen les pròpies concepcions culturals.

3. *Disminució de prejudicis*: es tractaria d'abordar els possibles estereotips, prejudicis i discriminacions que existeixen entre l'alumnat i en la vida de les escoles, i les estratègies que tenen com a objectiu la substitució de les actituds racistes per unes altres més democràtiques i positives. En aquest sentit, és interessant distingir entre el *model no racista*, que es fonamenta en la prevenció del prejudici i en el desenvolupament de la cooperació, i el *model antiracista*, que parteix de la diagnosi d'actituds racistes al centre escolar per tal de combatre-les i eliminar-les.

4. *Desenvolupament d'una psicologia de l'equitat*: aquesta psicologia de l'equitat suposa que el professorat oriente el seu esforç a aconseguir una qualitat major en l'aprenentatge per a tot l'alumnat, amb independència de l'origen racial, la procedència cultural, el gènere o la preferència sexual, la classe social, etc. L'objectiu últim n'és arribar a una autèntica igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

5. *Una cultura escolar afavoridora de l'empoderament (empowerment)*: en aquesta dimensió es posa l'èmfasi en els canvis organitzatius i estructurals al si de la institució escolar. Aquests canvis han de permetre a les persones amb risc d'exclusió o ja excloses l'autonomia, el desenvolupament, l'assumpció de poder personal i la confiança en les pròpies possibilitats i recursos per a la participació activa en la societat. Aquesta dimensió suposa reconèixer que no pot esdevenir cap canvi social en profunditat sense un canvi radical en la manera en què ens construïm com a persones, la qual cosa implica la idea que cal compartir poder, participació i recursos per tal de superar la injustícia i la desigualtat social.

Les dues últimes dimensions ens remeten a dues preguntes que estan en la base de l'educació intercultural. En paraules de Margarita Bartolomé:

Estas últimas dimensiones nos están remitiendo a una cuestión que se perfila como una de las más importantes para avanzar en el desarrollo de los pueblos. ¿Cómo educar en nuestras sociedades plurales para llegar a ser personas capaces de construir una democracia efectiva, una comunidad justa, cívica y moral, donde nadie quede excluido, y donde sea posible encontrar unos valores comunes que estén en la base del proyecto social y político? ¿Cómo hacerlo respetando al tiempo las peculiaridades personales y culturales, no desde un uniformismo inexistente o una cultura dominante sino desde el respeto a la diversidad, intentando superar las barreras reales, las desigualdades y los conflictos? (Bartolomé, 2008a: 22-23).

Alguns aspectes relacionats amb aquestes qüestions bàsiques i que estan entre els pilars de qualsevol projecte educatiu intercultural són, d'una banda, l'estudi de les identitats (no sols nacionals o ètniques, sinó també de gènere o preferència sexual i d'altres); d'altra banda, la gestió del conflicte

multicultural (un fenomen inevitable i que forma part de la interacció social) i la mediació intercultural (com a estratègia de resolució de conflictes en els diversos àmbits de la societat). Quant al primer aspecte, un element bàsic a l'hora de bastir qualsevol projecte d'educació intercultural, María Ángeles Marín considera dos nivells en la definició del terme identitat:

En un primer nivel de significado “identificar” quiere decir singularizar, es decir distinguir algo como una unidad en el tiempo y en el espacio, discernible de las demás. (...). Desde esta perspectiva, la identidad cultural significa la ubicación propia y la de otros grupos en referencia a una cultura, la clasificación de una persona como perteneciente a un grupo que se supone tiene una cultura específica. Desde esta visión de la identidad surgen los adjetivos identificadores del “otro”, ya sea un colectivo o una persona perteneciente a él, que son la base de la formación de los prejuicios.

En un segundo nivel de significado, la identidad se refiere a la “representación” que tiene el sujeto. En el caso individual, la búsqueda de la identidad se entiende como la construcción de una representación de sí, que sea coherente y armónica con las imágenes de uno mismo (Marín, 2008: 34)

Si apliquem aquesta idea a les societats, trobem definicions com ara la de Luis Villoro, per al qual la identitat col·lectiva és “una representació intersubjectiva, compartida per una majoria de los miembros de un pueblo, que constituiría un sí mismo colectivo” (Villoro, 1998: 65). Des d'aquesta perspectiva, la identitat dels pobles fa referència a la seua cultura com a sistema de creences, actituds i comportaments que són transmesos a cada membre del grup pel fet de pertànyer-hi; és una manera de sentir, comprendre i actuar en el món i en formes de vida compartides, que s'expressen en institucions, comportaments regulats, artefactes, objectes artístics, sabers que es transmeten, etc. En aquest sentit, cal recordar la importància de la memòria col·lectiva per a la identificació retrospectiva d'un grup, sobretot de les nacions (aquesta memòria col·lectiva es transmet

a través de la família, l'escola, els mitjans de comunicació, etc.). Tal com explica Marín a partir d'altres autors com ara Grosser (1999), el contingut de la memòria col·lectiva està subjecte a variacions temporals, de manera que qualsevol identitat és perfectament modificable amb el temps, sobretot si es tracta d'una identitat col·lectiva o està definida en termes de categories o grups (Marín, 2008: 34).

María Ángeles Marín, tot seguint Villoro (1998), considera que la representació de si que posseeix una col·lectivitat pot aparèixer per dues vies diferents: la de la *singularitat* o la del *projecte*. Des d'aquesta perspectiva, plantejar la identitat d'un poble per la via de la singularitat suposa buscar les notes pròpies que el separen dels altres pobles o nacions, detectar els trets que constitueixen allò propi i excloure tot el que és comú amb altres pobles i cultures. Es tractaria d'un plantejament que es troba present en les ideologies que defensen nacionalismes agressius o defensius, en l'imperialisme i en els moviments integristes d'arrel religiosa. La recerca de la identitat des de la singularització presenta les característiques següents:

- La identidad se alcanza por abstracción, esto es por exclusión de las notas comunes y detección de las singularidades.
- Si la identidad de un pueblo puede alcanzarse al detectar sus notas peculiares, ese conjunto de notas tiende a verse como un haber colectivo, transmitido por la educación y la tradición cultural.
- Las características en que puede reconocerse la identidad de un pueblo permanecen a través de los cambios. La identidad se mantiene bajo la voz del pasado. Esa voz del pasado ordena fidelidad a la propia historia. El haber colectivo se transforma en destino (Marín, 2008: 35-36).

Des d'aquest punt de vista, la funció de la identitat col·lectiva és bàsicament la de preservar l'herència del passat.

Tanmateix, trobem una altra manera de construir la representació de la identitat col·lectiva: la via de la interrelació i de la referència als altres. Des d'aquesta perspectiva, la identitat no es construiria sols per oposició sinó en la dialèctica amb els altres. No existeix la identitat sense un *altre*, i, d'altra banda, la identitat col·lectiva es defineix per categories socials i culturals que es troben en mutació contínua, de manera que existeix la possibilitat de construir la representació de la identitat de forma oberta, com a projecte. Aquesta manera de construir la representació de la identitat es realitza a partir de la identificació, que no significa imitació i que consisteix a integrar en la pròpia cultura elements que provenen de fora i que donen resposta a noves necessitats i satisfan nous desitjos.

Així, tant en les persones com en les col·lectivitats, la identitat no es construeix exclusivament per la diferenciació sinó per un procés complex d'identificació i separació. Allò específic de cada cultura no estaria en les notes singulars i úniques, sinó en la manera d'expressar-les i d'integrar en una totalitat específica formes i característiques culturals, que una altra cultura integra de manera diferent; des d'aquesta postura, la identitat col·lectiva d'una nació està en contínua construcció i és susceptible de canvi segons les circumstàncies (Marín, 2008: 36-37).

En relació a les identitats nacionals, Marín recull l'opinió de la majoria d'autors en vincular el naixement de la nació i del nacionalisme amb la modernitat, i en associar la identitat nacional al concepte de poble i de cultura:

Se entiende por nación un conjunto de personas que comparten un conjunto de símbolos culturales (lengua, religión, tradiciones, costumbres), con un origen común y una trayectoria histórica, asentados en un mismo territorio (Marín, 2008: 37).

Per als autors etnosimbolistes, les identitats nacionals són reconstruïdes contínuament a través de processos de selecció, dins del patrimoni d'elements etnosimbòlics, i de reidentificacions amb l'etnopatrimoni reconstituït: per a aquests especialistes, els processos de reconstrucció, reinterpretació i reidentificació dels components etnosimbòlics són fonamentals per a la permanència i la flexibilitat de moltes identitats nacionals en l'època moderna. Quant als models de construcció de la nació, María Ángeles Marín en defineix dos: el *model de la nació cívica* i el *model de nació ètnica* (Marín, 2008: 37). Parlem de nacionalisme cívic quan la nació es planteja com una comunitat política que ocupa un territori, els membres de la qual estan subjectes de manera igual a les lleis de la comunitat: qualsevol persona, independentment del seu lloc d'origen o dels seus antecedents ètnics, pot esdevenir membre de ple dret de la nació si satisfà les condicions de la ciutadania. Per la seua banda, el model de nació ètnica es caracteritza per l'agrupació d'un conjunt d'individus amb característiques comunes heretades del passat, com ara la sang, la cultura o la llengua.

En ambdós models, la construcció de la nació requereix un procés de construcció cultural i d'identitat nacional: en aquest sentit, cal recordar que les nacions no existeixen en el món amb independència de les creences de les persones, perquè justament estan definides per aquesta creença. Tanmateix, podem considerar la identitat com una construcció social, subjecta per tant als canvis socials (Marín, 2008: 38). Seguint autors com ara Miller (2000), María Ángeles Marín palesa la necessitat de construir un nou concepte d'identitat nacional que supere els models cívic i ètnic de construcció de la nació, i que estaria fonamentat en una cultura pública comuna accessible a tota la ciutadania: l'objectiu n'és la construcció d'un

concepte d'identitat nacional en la qual les nacions es conceben com a grups de persones amb una identitat comuna constituïda per una història i una cultura pública compartida, però on la qualitat de membre cultural siga inclusiva i no exclusiva. Això implica que la cultura pública comuna ha de poder coexistir amb diverses subcultures particulars.

És obvi que el sentiment de pertinença és imprescindible per a generar una ciutadania activa, i és necessari, per tal de dur a terme avanços en la construcció d'una ciutadania mundial, estudiar en profunditat el sentiment d'identificació amb la pròpia comunitat, i també cal tenir en compte la importància de la identitat col·lectiva (Marín, 2008: 40-41). Igualment, cal recordar que tota persona necessita pertànyer a una comunitat social i cultural que li proporcione un referent cultural; aquest referent és necessari per a atorgar un ordre i dotar de sentit la realitat que l'envolta. La pertinença cultural i nacional proporciona un sentiment d'identitat i és en aquest sentit una font de confiança; tanmateix, si duem a l'extrem la defensa de la tradició, de la pròpia identitat i de la diferència arribem a conflictes impossibles de resoldre. Per tant cal mantenir un equilibri, sempre inestable, entre particular i universal, entre tradició i canvi, etc. En definitiva, l'essencialisme en la definició de les identitats nacionals, religioses o ètniques pot resultar perillós, com veurem tot seguit.

La identitat ètnica es fonamenta en un sistema cultural de referència a partir del qual una comunitat defineix la seua identitat com a grup, i des d'aquesta perspectiva la identitat és la conseqüència de pertànyer a un grup homogeni culturalment. Tanmateix, tot i que els grups ètnics fan servir indicadors culturals per a definir les fronteres, la cultura no està restringida dins d'aquelles fronteres com ho està el territori, ja que la comunicació intercultural es produeix en totes les societats i estableix un camp cultural

més ampli. Aquesta realitat es fa palesa de manera especial en les societats modernes, en les quals, a més, es fa evident que la vitalitat cultural d'un poble depén dels intercanvis que és capaç de mantenir amb altres cultures (Marín, 2008: 41).

La pertinença nacional es fonamenta en la solidaritat dins d'un grup més ampli que el propi: tot i que els membres d'una nació no compartisquen valors morals o formes de vida, estan lligats profundament per altres vincles, com ara l'idioma i la cultura. Per a la majoria de les persones és positiu, i fins i tot indispensable, referir-se a la seua comunitat nacional com un espai que els atorga una part important de la identitat; en molts casos la referència nacional és tan òbvia que és pràcticament invisible, i els nacionalismes més evidents són en general aquells que es troben en una situació d'irredentisme i contrasten amb estructures estatals dominants. Però hem de reconèixer, tal com fa María Ángeles Marín (2008: 42), que la nació no és un valor absolut, ja que és una de les referències que fem servir per a viure, però no l'única: en aquest sentit, un ús equívoc del sentiment nacional seria aquell que es fonamenta en la creença (errònia) en la incompatibilitat de les identitats en el nivell personal. Cada persona sintetitza una complexa composició identitària en funció del seu origen familiar, el lloc de residència, les activitats professionals, els coneixements lingüístics, les creences religioses, el gènere i l'opció sexual, etc.

Un enfocament, alternatiu als anteriors a l'hora de definir la pertinença, és el que planteja la tendència pluralista. Des d'aquesta perspectiva cosmopolita, avançar cap a una civilització mundial significa que tothom ha de tenir la possibilitat de reconèixer-s'hi i d'identificar-s'hi, i que aquesta nova civilització ha d'integrar elements de totes les cultures. La

construcció de la identitat, sota aquest punt de vista, es du a terme des de la diversitat cultural (Marín, 2008: 42).

Tanmateix, aquest enfocament universalista ha de superar dos perills evidents: el de l'hegemonia i el de la uniformització. Les persones i els grups reaccionen quan veuen amenaçada la seua identitat i quan se'ls intenta imposar la colonització cultural (alguns esdeveniments del món àrab en les últimes dècades podrien exemplificar aquesta afirmació). Si la modernització equival a occidentalització, és lògic que una gran part del planeta experimente això com l'abandonament d'una part de si mateix; a més a més, aquest tipus de reacció no és exclusiu de les societats no occidentals, ja que en occident també trobem reaccions de defensa de la identitat pròpia quan una cultura majoritària tracta d'imposar-se a una altra de minoritària (seria el cas de les cultures i les llengües dels territoris sense estat propi a Europa, per exemple).

La mundialització ha de significar pluralitat i diversitat. El valor d'aquesta diversitat cultural no es planteja com a diferenciació, sinó com a possibilitat d'accedir a cultures de grups diferents del propi. Així, l'afirmació d'una identitat immutable i que adquirim en nàixer no és ja una actitud natural, sinó que la identitat esdevé un acte d'elecció entre tot un ventall de possibilitats (Marín, 2008: 43). D'altra banda, l'accés a altres cultures ens permet apreciar la singularitat i també les forces i les limitacions de la nostra. Finalment, cap forma de vida pot expressar ella sola tota la gamma de les potencialitats humanes.

La mobilitat i la immigració, per exemple, han causat que avui dia molts grups de persones tinguen l'oportunitat d'escollir identitats culturals diferents a les de naixement. Aquestes noves possibilitats, impensables en

èpoques passades, fan que moltes persones hagen d'efectuar eleccions relacionades amb la pertinença cultural. En aquest context, la possibilitat de combinar afiliacions diverses és un tret característic de la diversitat, i no hi ha incompatibilitat entre la valoració interna de la cultura per part dels seus membres i el valor extern de la diversitat per a tot el cos social: el valor de la pertinença augmenta a partir de l'experimentació d'altres cultures, i, inversament, sols aquelles pràctiques culturals que els membres del grup consideren valuoses contribuiran a la diversitat d'una cultura pública. Per tant, només a partir de l'obertura a les experiències d'altres grups culturals de l'entorn podem enriquir el nostre.

Tal com ressalta Teresa Aguado (2003: 37), a partir dels canvis socials esdevinguts en les darreres dècades, les tendències polítiques, socials i educatives en matèria de diversitat cultural per part dels països del nostre entorn són les següents:

- Garantir la igualtat d'oportunitats par a tots, combatre l'exclusió social i cultural i garantir el futur democràtic.
- Promoure l'educació intercultural per a tot l'alumnat amb l'objecte de preparar-lo per a la vida en convivència de manera democràtica i pacífica. En aquest sentit, és prioritària una formació adequada del professorat i la sensibilització dels mitjans de comunicació.
- Flexibilitzar els sistemes d'ensenyament perquè responguen millor a situacions cada vegada més complexes en les quals les necessitats s'han de resoldre en perspectiva global.

- Estimular la cooperació entre els centres escolars i el seu entorn, principalment les famílies, els empresaris i les associacions locals.
- Millorar i diversificar l'ensenyament de llengües com a via per a la construcció europea i la solidaritat internacional.
- Estimular la transferència d'experiències entre països i regions en les quals el fenomen de la diversitat cultural, sense ser nou, n'exigeix la comprensió i la resolució de manera renovada, i identificar, difondre i generalitzar les pràctiques d'èxit i qualitat. En aquest punt és fonamental la col·laboració de les ONGs i de les institucions universitàries i d'investigació en educació.
- Frenar l'avanç del racisme i la xenofòbia en les seues diverses manifestacions.

Segons Aguado (2003: 38) hi ha una tendència creixent pel que fa a l'acceptació de l'opció intercultural entre els responsables educatius en contextos multiculturals, però que no es reflecteix de manera suficient en la pràctica educativa i en els nivells d'acceptació per part de l'opinió pública. És evident que l'educació intercultural va més enllà del que l'autora anomena *visión liberal-asimilacionista*, i que exigeix tant una modificació de continguts i estratègies curriculars com un adequat nivell de competència cultural⁶⁶ per part dels professionals implicats. En general es detecta una tendència a les declaracions de principis en matèria educativa més que no a la producció de models i materials per a la pràctica de l'educació intercultural. Així, és evident que hi ha una falta de coordinació entre les

⁶⁶ Per a Teresa Aguado, la competència cultural està constituïda per *conocimientos y actitud afectiva hacia las otras culturas* (Aguado, 2003: 38).

declaracions polítiques i la pràctica educativa, i que en molts casos persisteixen programes obsolets que no atenen la dimensió intercultural; a més a més hi ha un discurs polític ambigu, en el qual hi ha un buit important entre les intencions i les possibilitats, entre les propostes i els recursos que s'hi aporten; finalment, hi ha una marginalització de les iniciatives de tractament de la diversitat cultural: és molt important que aquestes iniciatives s'integren en el conjunt de l'activitat educativa i formant part del currículum ordinari, i no com unes mesures especials per a grups especials.

Aquestes qüestions fan dubtar de la voluntat real de posar en pràctica l'educació intercultural. A més a més, en molts casos aquest estat de les coses afavoreix un ús pervers de l'educació intercultural que encobreix desigualtats no desitjables. Segons aquesta autora calen tres condicions fonamentals:

- a) Relacionar el discurso sobre modelos e ideologías con las consecuencias prácticas. Esto supone apoyar proyectos de investigación y de formación que permitan la colaboración de investigadores y educadores de los diferentes niveles educativos.
- b) Atender a la formación de los profesores siendo conscientes de que éstos no cambian sus actitudes a menos que descubran que es necesario y que tal cambio mejora su trabajo.
- c) Dedicar más recursos locales, regionales, nacionales e internacionales al fomento de la educación intercultural (Aguado, 2003: 38-39).

La gran valua de la diversitat cultural –i que cal potenciar en els entorns educatius- no és sols la diferència, sinó el fet que proporciona oportunitats de comunicació entre formes de vida diverses. D'altra banda, s'ha de ser conscient que hi ha la possibilitat del conflicte, però també la

capacitat –i aquest és un dels principals objectius de l'educació intercultural- de resoldre'l de manera pacífica.

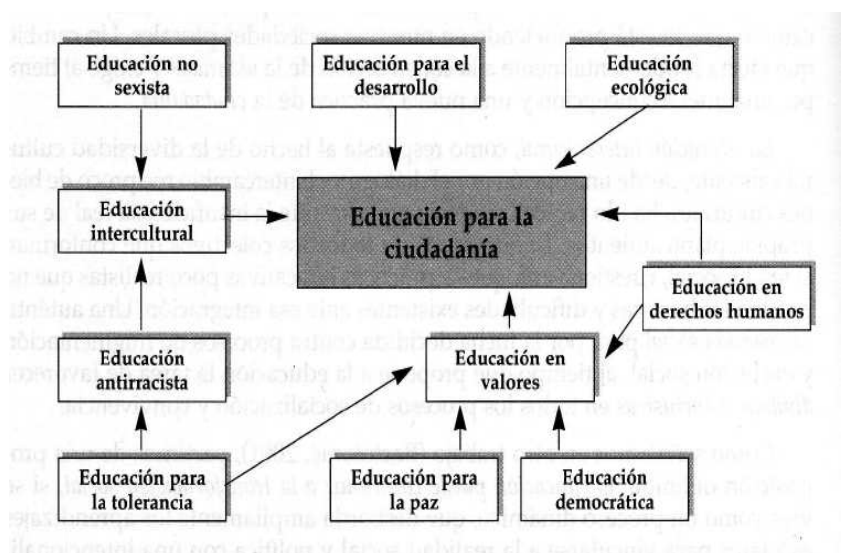
Per tant, és una tasca de l'educació el treball perquè totes les persones puguin assumir les seues múltiples pertinences, per tal de conciliar la necessitat d'identitat pròpia amb l'obertura a allò diferent: qui siga capaç d'assumir de manera plena la seua diversitat podrà ser enllaç entre les diverses cultures i comunitats del seu entorn, una funció imprescindible i fonamentadora en les societats actuals.

2.2.1.1. El tractament de la diversitat a l'aula. La globalització i tota una sèrie de fenòmens associats, com ara la immigració massiva, han originat substancials modificacions en la societat actual. Tot i que podríem dir que les migracions existeixen des dels inicis de la humanitat i que mai han existit societats totalment monoculturals, assistim avui a grans canvis en la configuració social. Tot això fa que, des de diversos àmbits del pensament, ens hàgem de plantejar com abordar el diàleg intercultural, i de manera especial com fer-ho davant de la complexitat multicultural que trobem a les aules dels diferents nivells educatius (Ballester, Ibarra i Devís, 2010: 547). L'educació intercultural implica:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003: 63).

Per tal d'abastar totes aquestes implicacions, cal un diàleg entre cultures com a instrument de coneixement i d'enriquiment mutu més enllà de les fronteres geogràfiques, ja que parlem de la convivència entre cultures que comparteixen un mateix espai físic a partir del respecte als drets fonamentals dels éssers humans. Igualment, cal ressaltar la contribució de les diverses cultures a la creació d'un patrimoni comú, d'un imaginari col·lectiu compartit per tota la ciutadania.

Parlem per tant de l'adquisició de competències interculturals: habilitats cognitives, afectives i pràctiques necessàries per a moure's amb eficàcia en un medi intercultural (Aguado, 2003: 141). Es tractaria d'un dels principals objectius de l'educació intercultural i impliquen l'alumnat, però també els docents, les famílies i la resta de persones que constitueixen el seu entorn. Aquesta competència intercultural és un dels elements que configuren la competència ciutadana –i per tant un element indefugible en l'educació per tal d'assolir aquesta competència- tal com ho representa Margarita Bartolomé en el següent quadre:



Bartolomé (2008b)

Dins de les competències interculturals hauríem de parlar especialment de l'atenció a les actituds interculturals, al coneixement de l'altre i a les habilitats d'interpretació i comparació, d'una banda, i a les d'aprenentatge i interacció, d'altra. Les actituds interculturals es referirien a la capacitat d'obertura mental per tal d'acceptar la diferència cultural i el valor equivalent de totes les cultures i d'aquestes amb la pròpia, i desenvolupar l'empatia. Quant als coneixements, es tracta d'interessar-se pels grups socials amb què es conviu, les seues inquietuds, els costums, les produccions i com es veuen a si mateixos i als altres en la nova cultura en què es troben inserits. Finalment, les habilitats d'interpretar i comparar tenen a veure amb allò que se sap de l'altra cultura, i amb la capacitat de relacionar-ho, comparar-ho amb la cultura pròpia i identificar els malentesos culturals; les habilitats d'aprenentatge i interacció estarien relacionades amb l'adquisició de coneixements d'altres cultures i a la capacitat de posar-los en pràctica en situacions reals de comunicació.

La necessitat de desenvolupar estratègies i tècniques per a l'educació en actituds i valors interculturals ha estat objecte de les reflexions d'especialistes com ara Rafaela García i Auxiliadora Sales. Per a aquestes autores és molt important que el professorat dispose d'eines adequades perquè les activitats d'aprenentatge provoquen maneres d'interacció i de comunicació entre l'alumnat que “tinguen com a conseqüència un apropament emotiu basat en el diàleg comprensiu, l'escolta respectuosa i la lliure expressió de punts de vista diferents, però al mateix temps enriquidors en la forma de comunicar-se” (García i Sales, 2003: 47).

Es tracta sobretot d'una tasca d'acostament mutu entre les diverses cultures, i del treball a l'aula dels estereotips i els prejudicis ètnics, culturals i

lingüístics (Ballester i Mas, 2003: 15), que en el cas de l'estat espanyol es combina amb l'existència de diverses nacionalitats i llengües pròpies, que igualment requereixen un tractament amb diverses estratègies per tal de superar els estereotips i els prejudicis a que féiem referència abans.

El desenvolupament curricular possibilita tota una sèrie de planificacions i aplicacions pel que fa al treball intercultural en el context concret del centre escolar i de l'aula. L'element clau per a aquesta tasca d'adaptació és el Projecte Educatiu de Centre (PEC), que pot esdevenir instrument bàsic per a la introducció d'una perspectiva intercultural capaç de modular el currículum. La importància del PEC rau en primer lloc en el fet que explicita les opcions ideològiques formulades amb valors, notes d'identitat, objectius; és ací on hauríem de situar la defensa de la interculturalitat, l'opció ètica que la sosté, la riquesa social que suposa el pluralisme cultural, i els avantatges d'una societat multicultural; d'altra banda el PEC vincula els seus objectius generals a la reflexió sobre la multiculturalitat, i la considera un potencial educatiu i un factor d'enriquiment; així mateix, és un marc de referència compartit per tota la comunitat educativa, la qual cosa implica la necessitat de ser viscut, assumit i desenvolupat pels diversos col·lectius que en formen part; finalment, el PEC exigeix, per al seu desenvolupament real, la coherència en la intervenció del professorat. Totes aquestes condicions haurien de quedar reflectides en l'elaboració de les adaptacions curriculars específiques segons els nivells i les àrees, i també en les propostes organitzatives a partir de dues idees centrals: que la realitat social és cada vegada més diversa (encara que en alguns casos la realitat del centre i del seu context immediat no ho siga), i que la base cultural de l'alumnat és un element psicopedagògic imprescindible per a generar un aprenentatge significatiu i rellevant.

Altres materials curriculars, a banda dels blocs de continguts de les diverses matèries del currículum, podrien ser textos que aporten propostes de tractament d'alguna cultura específica. Aquests textos, tot i la seua especificitat, poden donar un bon resultat si es fan servir de manera complementària a altres materials, tal com destaca Xavier Lluch. Altres possibles recursos serien aquells materials relacionats amb el treball de les actituds i els valors, i les metodologies com ara els enfocaments cooperatius, d'interacció, de diversificació, de simulació, etc. (Lluch, 2003: 29-32). Un altre grup de materials permetrien el treball intercultural en una perspectiva més global, tot considerant la implicació de les diverses àrees i atenent continguts de distinta naturalesa (per exemple "setmanes de", si es fan servir contextualitzadament i de manera integrada amb propostes de treball més àmplies). Aquest autor encara considera altres possibilitats quant a materials curriculars:

D'altres materials plantegen l'orientació metodològica que hauríem d'utilitzar per afavorir una construcció de coneixement que tinga en compte la diversitat cultural. Des d'aquesta perspectiva, qualsevol tòpic del currículum ens facilitaria l'oportunitat de posar de relleu perspectives culturals diferents en la seua explicació. Eixa és l'orientació incipient d'algunes unitats didàctiques (Lluch, 2003: 32).

Finalment, Lluch té en compte altres materials que, tot i no haver estat concebuts com a curriculars, poden rendibilitar-se educativament i ser emprats en l'àmbit escolar, com ara la literatura infantil i juvenil i alguns productes audiovisuals.

A partir de tot el que s'ha dit, els principis que se'n deriven i que han d'estar presents en qualsevol actuació pràctica serien els següents (Aguado, 2003: 49-50):

- Partir dels coneixements previs de l'alumne o l'alumna suposa tenir en compte el seu entron cultural de referència, considerar-lo i valorar-lo.
- Eliminar prejudicis i tòpics cap a allò desconegut, generadors d'actituds racistes i discriminatòries, superioritats culturals, ús generalitzat d'estereotips i naturalització dels trets culturals.
- Treballar l'adquisició d'estratègies diverses relacionades amb l'exploració, el descobriment, la planificació d'activitats i la reflexió sobre el procés d'aprenentatge i sobre tot el que s'esdevé en aquest procés.
- Dissenyar activitats motivadores, actives, participatives, dinàmiques, implicades en la vida escolar. Han de ser activitats que resulten útils i plantegen situacions reals i quotidianes, i que ajuden a transferir aprenentatges escolars a situacions vitals.
- El procés de construcció dels coneixements ha de dur-se a terme de manera intercultural, és a dir, des del plantejament d'òptiques múltiples, i maneres diverses de veure i interpretar la realitat.
- L'enfocament globalitzador és de gran utilitat en la perspectiva intercultural. Com que es tracta d'una estratègia per a relacionar-se amb la informació i per a aprendre a treballar amb aquesta informació, és una gran ajuda per a la

vida en un món que contínuament ens envia missatges a través d'una multiplicitat de canals. Juntament amb la interdisciplinarietat fa contínua referència a l'entorn en què es mou l'aprenent, i intenta connectar amb les pròpies vivències i amb la seua realitat.

- La interacció docent-aprenent i aprenents-aprenents és una estratègia pedagògica fonamental.
- Igualment, com a conseqüència del principi anterior, és de gran importància facilitar un ambient adequat i còmode d'aprenentatge per a tots i totes. Cada persona ha de sentir-se important, protagonista, respectada i valorada per igual, i cadascú ha de poder expressar la seua opinió de manera lliure, i ha de ser escoltat, acceptat i criticat de manera constructiva per part dels altres.
- La planificació didàctica ha de ser oberta, flexible i diversificada.
- La participació de la comunitat educativa, més enllà de la gestió i la organització del centre, por ser un instrument pedagògic útil com a font de coneixement i de connexió amb la realitat del context.

2.2.1.2. La dimensió europea. Un fenomen que s'entrecrua amb el de la globalització i la immigració, és el de la integració europea. També els currículums estableixen que cal treballar en aquesta direcció: la

integració europea, juntament amb la incorporació de les TIC a l'escola, és una de les bases que fonamenten la LOE. No es tracta d'una opció senzilla, en tant que les estadístiques mostren com la major part de la ciutadania europea encara està lluny d'haver desenvolupat un sentiment identitari europeu, tot i haver avançat de manera constant a causa de les relacions de tot tipus que cada vegada més s'estableixen entre els estats, les regions i els ciutadans del continent. D'altra banda, és evident que aquest procés integrador s'ha de fer des d'una concepció oberta de la ciutadania, sense que minusvalore o deixi de banda els altres sentiments de pertinença i les múltiples identitats que al segle XXI es configuren, i, sobretot, en una perspectiva dialogant cap a les altres cultures, tant les geogràficament distants com les que estan presents en l'espai europeu a causa de la immigració. Es tracta de construir un sentiment de ciutadania diferent:

El europeísmo tampoco debe confundirse con el eurocentrismo o eurofanatismo. No supone que los ciudadanos/as cambien su identidad de pertenencia. El sentimiento de pertenencia a Europa se construye a partir de las propias identidades nacionales, pero lejos de los nacionalismos radicales o excluyentes. Se construye para dotarse a sí mismo de una dimensión universalista que trasciende Europa, para sentirse ciudadano del mundo (Rodríguez Lajo, 2008: 58).

Si analitzem els esdeveniments de les darreres dècades a Europa i fem una anàlisi de les tendències del pensament, dels projectes polítics i de les actuacions d'estats, organismes i altres institucions i col·lectius, ens adonem que, d'una banda, assistim al projecte i a les diverses mesures polítiques, econòmiques, socials i culturals que tenen com a meta la integració europea; d'altra banda, és evident la revitalització del sentiment nacional, cultural i lingüístic en moltes regions del continent. Com conjujar aquestes dues tendències és un repte que l'educació no pot defugir. Mercedes Rodríguez Lajo identifica dues característiques de la cultura

europèa que poden ser d'utilitat a l'hora de plantejar com educar en aquesta perspectiva:

1. La sorprendente diversidad y riqueza de culturas nacionales y regionales en un espacio relativamente limitado. La sociedad europea es plural.

2. La originalidad de la cultura europea puede encontrarse en otro nivel, relacionado con su estilo, la forma en que se manifiesta, se crea y se desarrolla a sí misma. La cultura europea se ha desarrollado con multitud de interacciones a través de debates y contradicciones. El núcleo de la identidad cultural europea reside en la capacidad para cuestionar y reconsiderar todas las certezas (Rodríguez Lajo, 2008: 59-60)

Quant a les tendències en la construcció de la identitat, es tracta d'un tema complex i multifacètic, si atenem a la literatura recent sobre la qüestió. Per a María Ángeles Marín (Marín, 2008: 45) hi ha actualment dos enfocaments de cara a la construcció europea des de l'heterogeneïtat cultural (que l'autora anomena d'*herència cultural* i *modernista*, respectivament), que tenen com a característica comuna l'exclusió de tota la població immigrant assentada a Europa; davant d'això, apareix un tercer model de construcció de la identitat que ara es fonamentarà en la *ciutadania múltiple*.

En 1994 el Parlament i el Consell Europeu van afirmar que la dimensió europea té a veure amb l'*herència cultural*. Aquest plantejament parteix de la idea que hi ha una cultura europea, fonamentada en el judaisme, el cristianisme i l'humanisme. Es tracta d'un model que ha estat fortament criticat per etnocèntric-cultural (Marín, 2008: 46) i perquè es basa en una visió essencialista de la identitat com una cosa orgànica, donada històricament, limitada i fonamental. Tot i ser el model que predomina entre els ciutadans dels diversos estats de la Unió Europea, es tracta d'un model problemàtic, ja que basar-se en la cultura comuna per a la

construcció de la identitat europea exclou aquelles cultures i religions que es perceben com diferents (com ara el cas de Turquia). Des d'aquesta perspectiva, la construcció europea tendeix a homogeneïtzar (políticament, culturalment i institucionalment) les diferències internes, i, en conseqüència, produeix una separació entre la ciutadania europea i la resta del món; en altres paraules, inclouria les persones considerades paregudes (tot i que la diversitat cultural a Europa és ben considerable) i exclouria els individus que es perceben com diferents, a més de no respondre, per exemple, a la qüestió dels musulmans d'origen europeu (com ara la major part de la població bosniana o albanesa).

El model *constructivista i modernista*, que coexisteix amb l'anterior, té el punt de partida en el projecte polític de creació d'un espai cultural comú. Es tracta de construir culturalment Europa de la mateixa manera que s'ha construït econòmicament des dels anys 50 del segle XX, i aquest objectiu s'aconsegueix amb la creació d'espais d'intercanvi entre les nacions, i amb el desenvolupament de projectes comuns en matèries com ara l'educació, la cultura, els mitjans de comunicació, etc.

Ambdós models estan posant-se en pràctica de manera simultània, i, tal com indica María Ángeles Marín (2008: 47), això és una amenaça greu per a extensos col·lectius, ja que suposa l'exclusió de la europeïtat de tota la població immigrant que es troba instal·lada a la Unió Europea i que no participa d'aquestes polítiques comunes: si la construcció de la identitat europea es defineix per la pertinença a una de les nacions d'Europa o per la pertinença a una cultura europea d'origen comú, exclourem la població immigrant que s'ha assentat al continent.

Autors com ara Heater (1990) proposaven un model de construcció de la identitat europea que es fonamentara en la ciutadania múltiple, sobre la base que la persona pot tenir múltiples identitats cíviques i sentir-se subjecte de lleialtats diverses, sense que resulten incompatibles entre si. En definitiva, aquest plantejament l'hem d'incloure en un altre de més ampli, sobre la caducitat de la concepció clàssica de la ciutadania i la necessitat de repensar la noció de ciutadania política nacional i, sobretot, plantejar com a alternativa factible la ciutadania política postnacional (Schnapper, 2000).

Aquest nou enfocament evidencia la necessitat de comptar amb el multiculturalisme nacional i ètnic d'Europa a l'hora de definir la identitat europea. Això implicaria la construcció d'una unitat europea transnacional. La importància de l'educació en aquest projecte és evident:

Para ello se precisan estrategias de aprendizaje y modelos que promuevan una noción de personalidad emancipadora y transcultural. Propone la negociación intercultural y la Educación Intercultural como principios educativos en la cultura escolar para promover una nueva forma de ser persona que se adapte mejor a la diversidad (Marín, 2008: 49).

Quant a les respostes educatives al desenvolupament de la identitat europea, Mercedes Rodríguez Lajo insisteix en el fet que, d'una banda cal fer paleses les limitacions de la visió europea des de l'*herència comuna* i des de l'*espai cultural comú*, tal com hem vist abans; però, d'altra banda, cal trobar elements característics d'identitat compartida i el desig d'adherir-s'hi per tal de desenvolupar una identitat europea. Segons aquesta autora:

Parece que la vía más actual y prometedora está en partir de la realidad de Europa y a partir de ahí educar a las personas de tal manera que se formen una personalidad emancipadora y transcultural, que les permita construir una identidad europea en la que se supere la oposición “nosotros-ellos”, creando un “espíritu comunitario” intercultural de diversidad (Rodríguez Lajo, 2008: 52).

Un dels objectius de la Unió Europea en el terreny educatiu és el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'Educació (DEE). Amb aquest element, es tracta de invitar a tots els ciutadans i ciutadanes a donar suport a un procés d'integració pacífic per primera vegada en la història. En efecte, si els anteriors intents d'unificació europea sempre han estat imposició d'uns pobles sobre altres en base al poder militar, ara Europa té l'ocasió històrica de dur a terme el procés des d'un altre plantejament i cal estimular l'interés de les noves generacions per tal que se senten directament implicats en aquest projecte.

Partim de la idea que l'educació és un instrument de cohesió social, ja que iguala les oportunitats de les persones; en aquesta perspectiva podem situar la DEE, ja que transmet valors com ara la cooperació, la solidaritat i la tolerància, peces clau del pensament democràtic. La idea és que, en una Europa multicultural, l'educació ha d'oferir respostes que promoguen la convivència i que permeten l'enriquiment mutu a partir de la diversitat (Rodríguez Lajo, 2008: 53).

El concepte de *dimensió europea* és, tanmateix, complex i amb significacions diverses; no hi ha cap dubte que es tracta d'un concepte clau que mostra les condicions per a la construcció de l'Europa del futur; però existeix el perill de limitar aquesta idea a la de *civilització europea*, la qual cosa comporta un greu perill si no l'entendem com una civilització plural, oberta, relativa i sotmesa de manera constant a un escrutini crític (Rodríguez Lajo, 2008: 54). Si no és així, el concepte *civilització europea* no té cap significat, ja que els valors europeus no són definitius, sino que es redefeixen a cada moment. I és justament la referència a la DEE un intent d'eliminar una

visió massa rígida, positivista i etnocèntrica per tal d'accentuar una sèrie de valors que han sorgit a través del temps, com són:

- la voluntat d'aconseguir l'enteniment mutu per tal de vèncer prejudicis i reconèixer els interessos mutus, tot respectat la diversitat;
- la receptivitat a les cultures diferents, sense menysteniment de la identitat cultural individual;
- el respecte pels compromisos legals i les decisions judicials;
- el desig de coexistir amb harmonia i acceptar els compromisos per tal de fer compatibles els interessos diferents;
- la defensa de la llibertat, la democràcia pluralista, els drets humans i la justícia;
- el desenvolupament d'un sistema de producció i d'intercanvis econòmics entre els estats, que siga alhora un factor de benestar individual i social;
- la preocupació per l'equilibri ecològic i mundial;
- el desig de mantenir la pau a Europa i arreu del món.

Es tracta sobretot d'un treball de canvi de mentalitat, centrat en les reflexions i els raonaments que enderroquen les barreres mentals. La dimensió europea no és una disciplina que s'ha d'ensenyar com a tal, tot i que està constituïda de continguts específics; és un element interdisciplinar

que s'ha de treballar des de les diverses matèries i que ha de formar part també dels programes d'educació literària, i sobretot és un factor de canvi en la pràctica educativa i en el disseny dels programes en introduir una pluralitat d'enfocaments i en potenciar un esperit analític, investigador, de síntesi i de tolerància: en aquest sentit, trobem tota una sèrie de característiques que podem abordar des de la literatura comparada, i des dels elements de les diverses tradicions que convergeixen en la construcció europea. Aquesta dimensió europea és igualment un incentiu per al desenvolupament d'uns principis pedagògics que estan en la base dels programes educatius com ara la capacitat d'aprendre a aprendre, l'ús de les TIC, el treball col·laboratiu i el desenvolupament d'equips educatius oberts que potencien les mentalitats crítiques i l'habilitat en la resolució de conflictes. Finalment, es tracta de preparar l'alumnat per a la consciència i l'obertura al món, és a dir, d'introduir un sistema d'actituds i de valors: tolerància, pluralisme, obertura mental, llibertat de pensament, etc. (Rodríguez Lajo, 2008: 57).

Tanmateix, la idea que treballeu sobretot valors no ha de fer-nos pensar que no hi ha una claredat quant a les competències que s'han de desenvolupar. Algunes d'aquests competències són la capacitat del treball en equip; el sentit de la responsabilitat i la disciplina personal; el sentit de la decisió i del compromís; el sentit de la iniciativa, la curiositat i la creativitat; l'esperit de professionalitat; la recerca de l'excel·lència; etc.

Tal com hem vist, en aquesta construcció de l'Europa plural el component intercultural ha d'estar sens dubte present, i, tal com comentàvem abans, el treball amb la literatura i concretament amb el teatre de titelles pot ser una eina de gran valor, complementat amb sistemes de treball com ara el grup cooperatiu, que afavoreix el "cara a cara", la

interdependència positiva, la responsabilitat individual, les habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup, la consciència de grup, etc. (Bartolomé, 2008b: 158). Totes aquestes possibilitats de treball de la realitat intercultural hauran d'acompanyar-se de la necessària formació del professorat, i no sols quant a mètodes i tècniques, sinó també pel que es refereix a la modificació de comportaments, actituds, percepció de la realitat, maneres de fer, etc. (Espín, 2008: 126); en definitiva, una formació del professorat en perspectiva crítica, que ressalti el compromís de l'ensenyament amb l'entorn i amb el component reflexiu necessari per a mantenir una actitud crítica i dialèctica amb la societat.

2.2.2. La diversitat cultural en el currículum. Les referències a la interculturalitat en els currículums han experimentat una progressió clarament en ascens a mesura que la immigració ha posat aquest fenomen en un primer pla; tot i que ens trobem en un marc físic tradicionalment subjecte a l'intercanvi i el mestisatge, també és cert que durant els últims cinc segles les polítiques dels successius governs hispànics van tendir a aïllar els territoris de la península, més que no a facilitar l'intercanvi d'idees, i el coneixement d'altres cultures, llengües o religions. Així, cap a finals del segle XX Espanya es va haver d'enfrontar a una realitat ben diversa de la tradicional i que una bona part d'Europa i de la resta del món ja havia conegut en alguns casos (amb respostes més o menys encertades) dècades o segles enrere.

Autors com ara Teresa Aguado havien criticat la manera en què la interculturalitat es trobava inserida en el currículum LOGSE. Aquesta autora considerava que:

Las propuestas curriculares oficiales acuñan la idea de eje transversal para delimitar temas prioritarios que deberían afectar transversalmente a todas las áreas y niveles del currículo. La educación intercultural formaría parte del eje Educación para la Paz, el cual incluye la educación para la no violencia, educación para el desarrollo, educación mundialista, educación para la cooperación y educación intercultural. Evidentemente, desde nuestro punto de vista, esta visión de la educación intercultural es sumamente restrictiva y simplificadora (Aguado, 2003: 50).

També Ibarra i Ballester fan una crítica a la tradicional tendència dels currículums a l'estat espanyol a no considerar la diversitat, tot i que reconeixen un canvi de tendència a mesura que les transformacions en la societat espanyola han fet urgent la necessària reflexió intercultural:

En el ámbito educativo, la escuela española no se ha caracterizado precisamente por su apertura en su currículo a las múltiples diversidades que atraviesan la composición de su alumnado, sino por su tendencia contraria: la integración y asimilación de los colectivos minoritarios a los rasgos del grupo hegemónico. Progresivamente, el sistema escolar español ha ido evolucionando en su tratamiento de la diversidad desde la consideración de los denominados grupos “minoritarios” en la educación compensatoria, hasta el auge de la reflexión pedagógica sobre el paradigma pedagógico más adecuado (Ibarra i Ballester, 2010: 9).

Antonio Mendoza, per la seua banda, fa notar que el currículum es presenta en el seu primer nivell de concreció de manera incompleta, ja que requereix una necessària reelaboració i reflexió sobre els diversos components; es tracta d'una comunicació dels principis i trets bàsics de la proposta educativa, oberta a discussió i a crítica. És evident que les propostes curriculars no ofereixen la tasca educativa resolta: aporten línies d'actuació i la possibilitat d'inserir propostes innovadores per tal de reorientar el com, el què i el quan ensenyar i avaluar:

Como vemos, la validez de las propuestas curriculares(a pesar de su reflexionada y revisada previsión técnico psico-pedagógica), se definen mediante los términos “tentativa”,

“propósito”, “proyecto”. Con ellos se destaca el carácter *revisable* más que *definitivo*, o *abierto* en lugar de *preceptivo*. Es decir, las características de abierto y flexible señalan el tono procesual y adaptativo de la pragmática curricular, para dar forma y adecuación y puntualizar los diferentes *niveles de concreción del currículum*. Esos rasgos más la atención a la *diversidad de las necesidades educativas*, junto a la *iniciativa pedagógica y educativa innovadora del profesorado*, constituyen los puntos de actuación y el reconocimiento de la “profesionalidad de cada docente” (Mendoza, 1994: 73).

Quant a la LOE, els decrets curriculars actuals d'educació infantil i educació primària per al País Valencià recullen l'interés pels temes interculturals i de tractament de la diversitat, a partir dels canvis socials a què hem fet referència; tot i que aquestes referències són, com veurem, escasses, és cert que obrin la porta per a la presència de la interculturalitat en les successives concrecions curriculars en els àmbits de centre, de cicle i d'aula.

La LOE recull l'obligatorietat d'atendre la diversitat cultural de l'alumnat, i entre les finalitats específiques detalla la formació integral de les persones i el respecte a les llibertats fonamentals, la igualtat efectiva entre homes i dones, la superació dels comportaments i actituds discriminatòries i la igualtat efectiva d'oportunitats. En general, hi trobarem les referències a la interculturalitat en relació a dos aspectes complementaris: la necessària educació en la tolerància, la acceptació i la valoració positiva de la diversitat (que afectaria tot el col·lectiu d'alumnes), i l'atenció específica a l'alumnat amb necessitats educatives especials (en molts casos derivades de les diferències culturals i lingüístiques).

Pel que fa al primer cicle d'educació infantil, en la introducció al Decret 37/2008⁶⁷ trobem referències a la diversitat des de perspectives diferents (socials i culturals):

Les necessitats de la infància i de les famílies són complexes, perquè es referixen a diversos sectors: educació, salut, ocupació i treball. La diversitat d'estructures familiars origina noves necessitats en relació a l'atenció de la infància.

(...)

Si en algun moment del desenvolupament humà es pot incidir decisivament i compensatòriament, és precisament en estes fases inicials en què s'haurà de contemplar un nou concepte de cultura escolar adaptada al conjunt de canvis socials entre els quals adquirix especial rellevància el caràcter pluricultural produït pels moviments migratoris.

També en els objectius d'aquest primer cicle, en trobem alguns relacionats amb el treball inicial sobre la diversitat i la interculturalitat:

- conèixer el propi cos i el dels altres, les seues possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències (objectiu a)
- Observar i explorar el seu entorn familiar, natural i social (objectiu b)
- Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes (objectiu e)
- Descobrir l'existència de dos llengües en contacte en l'àmbit de la Comunitat Valenciana (objectiu h)

Així mateix, en l'article 7 estableix l'obligatorietat, per part de la conselleria competent, del foment de programacions didàctiques que treballen diversos temes relacionats amb la interculturalitat, com ara la solidaritat o la tolerància:

La conselleria competent en matèria d'educació fomentarà que les programacions didàctiques desenrotllen els continguts

⁶⁷ Decret 37/2008, de 28 de març, que estableix els continguts educatius del 1r. Cicle d'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. DOCV 3 d'abril de 2008.

educatius des d'una perspectiva de tolerància, la solidaritat, la responsabilitat (particularment en el consum i comportament vial), la pau, la salut, la sostenibilitat i la igualtat entre els sexes, facilitant el desenvolupament intel·lectual, afectiu i social dels xiquets i de les xiquetes, ajudant-los a relacionar-se amb els altres i a aprendre les pautes elementals de convivència.

La qüestió de l'atenció a la diversitat en els seus diversos aspectes està contemplada també en l'article 12, el qual estableix la necessitat de tenir-la en compte i de col·laborar en les institucions que han de fer el seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials:

La intervenció educativa tindrà en compte l'atenció a la diversitat de l'alumnat i adaptarà la pràctica educativa a les característiques individuals dels xiquets i de les xiquetes.

Els centres educatius col·laboraran amb les institucions encarregades de fer el seguiment d'aquells xiquets i xiquetes diagnosticats amb necessitats educatives especials, per mitjà d'una acció educativa que s'adapte a les característiques individuals d'estos.

Quant a les diverses àrees, el decret curricular per al primer cicle d'educació infantil fa una sèrie d'indicacions referides al tractament de la diversitat i a l'educació intercultural. Així, en la introducció a l'àrea del Coneixement del medi físic, natural, social i cultural s'especifica que:

El centre d'Educació Infantil haurà de ser integrador, acceptar les diferències i constituir-se en un marc natural per al desenvolupament i l'educació de xiquets i xiquetes diferents. Esta diversitat facilitarà que, des de molt xicotets, aprenguen a viure acceptant, respectant i defenent les singularitats dels altres: minusvalideses, deficiències i especificitats socials, culturals, etc.

És interessant el fet que el decret curricular no parle només d'acceptació o de tolerància, sinó que vaja més enllà i destaque la importància de valorar positivament i defensar la diversitat. Es tracta sens dubte d'un dels pilars bàsics de tota educació que pretenga ser realment

diversa i intercultural. A més a més, el text recorda que la intervenció educativa no s'acaba en el centre escolar:

La intervenció socioeducativa s'haurà d'estendre a l'orientació educativa de les famílies, a causa de la seua diversitat cultural i social, o per problemàtiques específiques d'integració per discapacitat, a fi d'implicar-les en aquells projectes educatius que vagen dirigits a integrar-los en l'àmbit escolar.

Quant a l'àrea dels Llenguatges, trobem un dels objectius directament relacionat amb la interculturalitat:

- Conèixer i experimentar les formes culturals i lingüístiques heretades en la construcció de la pròpia identitat, i al mateix temps, aprendre a viure en una societat plural, en continu canvi i evolució.

Pel que fa al segon cicle d'educació infantil, al Decret 38/2008 de 28 de març trobem referències diverses a l'educació intercultural i a la diversitat en general. Així, en els objectius del cicle apareixen les següents:

- Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes (objectiu e).
- Conèixer que a la Comunitat Valenciana hi ha dos llengües que interactuen (valencià i castellà), que han de conèixer i respectar per igual, i ampliar progressivament l'ús del valencià en totes les situacions (objectiu h).
- Conèixer i apreciar les manifestacions culturals del seu entorn, mostrant interès i respecte cap a estes, així com descobrir i respectar altres cultures pròximes (objectiu j).
- Valorar les diverses manifestacions artístiques (objectiu k).

L'article 10 del decret tracta l'atenció a la diversitat, i ho fa d'una manera més incisiva que en el cicle anterior, ja que de la necessitat de tenir en compte la diversitat de l'alumnat passem ara a la necessitat de contemplar com a principi aquesta diversitat:

10.1. La intervenció educativa ha de contemplar, com a principi, la diversitat de l'alumnat, adaptant la pràctica educativa a les característiques personals, necessitats, interessos i estil cognitiu de les xiquetes i dels xiquets, donada la importància que en estes edats adquirix el procés de desenrotllament.

10.2. La conselleria competent en matèria educativa establirà procediments que permeten identificar aquelles característiques que puguen tindre incidència en l'evolució escolar de les xiquetes i dels xiquets. Així mateix, facilitaran la coordinació de tots els sectors que intervinguen en l'atenció d'este alumnat.

10.3. Els centres adoptaran les mesures oportunes dirigides a l'alumnat que presente necessitat específica de suport educatiu.

10.4. Els centres atendran les xiquetes i els xiquets que presenten necessitats educatives especials buscant la resposta educativa que millor s'adapte a les seues característiques i necessitats personals, d'acord amb la normativa vigent.

En la introducció a l'annex de l'esmentat decret trobem de nou algunes referències a la heterogeneïtat dels centres i a la necessària acollida de l'alumnat nouvingut:

El centre d'Educació Infantil és heterogeni, ja que les xiquetes i els xiquets diferixen per raó de sexe, edat, perfil físic i psíquic, sociocultural, etc. Són diferències que es manifesten en la seua conducta i en el desenrotllament i que repercutien en els seus interessos, ritmes d'aprenentatge, etc. El centre d'Educació Infantil ha d'assumir el seu caràcter compensatori i integrador, ha de respectar les individualitats i atendre la diversitat.

També és ben interessant l'alusió a “diversos models familiars” com a testimoni d'una sèrie de canvis socials que incideien també en la necessitat del tractament de la diversitat a l'aula.

En la introducció a l'àrea del Coneixement de si mateix i l'autonomia personal trobem alguns aspectes relacionats amb la diversitat i el seu tractament inicial a l'aula d'educació infantil, començant per

l'acceptació de si mateixos per part dels alumnes, i de les persones que els envolten, amb les seues característiques particulars:

La identificació de les seues característiques individuals i les dels altres són instruments bàsics per al seu desenrotllament i, consegüentment, per a l'adquisició d'actituds no discriminatòries, que els portaran a assumir i acceptar els altres i actuar amb ells.

També en els objectius i els continguts d'aquesta àrea queda reflectida la preocupació per l'acceptació i la valoració de la diversitat per part dels alumnes:

- Respectar les característiques i qualitats de les altres persones, acceptant i valorant la varietat de sexes, ètnies, creences o qualsevol altre tret diferenciador (objectiu 4).
- Acceptació i valoració ajustada i positiva de la pròpia identitat i de les seues possibilitats i limitacions, així com de les diferències pròpies i dels altres, evitant discriminacions (continguts, bloc 1: el cos i la pròpia imatge).

Pel que fa a l'àrea del Medi físic, natural, social i cultural, trobem en el decret la següent reflexió:

En l'educació infantil el descobriment de l'entorn ha de facilitar-los l'exploració, el coneixement i l'acció sobre este amb els instruments socials i culturals establits, permetent-los la construcció del propi jo amb creixent autonomia. Descobrir usos i costums socials permet conèier diverses cultures presents en la societat i generar actituds de respecte i estima cap a estes.

(...)

(...) els mestres hauran de fomentar el respecte a les diferents cultures que confluïxen en els grups d'alumnes que conviuen al centre. Els esdeveniments familiars o les situacions en les quals intervenen membres d'altres grups socials o culturals són algunes de les activitats que s'han de fomentar al centre escolar.

Entre els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació d'aquesta àrea trobem els següents:

- Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenrotllar actituds d'ajuda i col·laboració (objectiu 6).
- Conèixer i apreciar festes, tradicions i altres manifestacions culturals de l'entorn a què pertany, mostrant actituds de respecte, interès i participació (objectiu 8).
- El coneixement d'altres models de vida i de cultures en el propi entorn i el descobriment d'altres societats a través dels mitjans de comunicació (contingut h, bloc 3: la cultura i la vida en societat).
- La participació en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en manifestacions artístiques, costums i celebracions populars (contingut i, bloc 3: la cultura i la vida en societat).
- Conèixer els grups humans que formen part de la societat a què pertany, aplicar normes socials de respecte i afecte en les relacions amb estos (criteri d'avaluació 3).

En la introducció a l'àrea dels Llenguatges, trobem aquestes referències, ben interessants per al treball intercultural:

En la societat valenciana hi ha dos llengües oficials que, a més, conviuen amb altres llengües, conformant una societat cada vegada més multicultural i multilingüe. Com a conseqüència d'això s'incorpora a les nostres aules alumnat de llengües i cultures diferents. Per tant, és necessari el desenrotllament d'actituds positives cap a la pròpia llengua i la dels altres, despertar la sensibilitat i la curiositat per conèixer altres llengües.

La participació de la nostra societat en el àmbit europeu implica fer dels nostres ciutadans i ciutadanes persones amb expectatives lingüístiques àmplies. Per tant, caldrà fomentar l'interès per participar en actes de comunicació lligats als seus interessos, atenent la diversitat de llengües utilitzades a l'aula i de les quals puga disposar l'alumnat.

(...)

Siga quin siga l'origen de les xiquetes i dels xiquets, és essencial aconseguir que tots i totes puguen integrar-se en una societat diversa com la nostra en condicions d'igualtat, mitjançant el respecte a totes les manifestacions lingüístiques i culturals, i la promoció del diàleg com a única manera de resoldre els conflictes i d'afavorir la participació i la convivència.

Quant als continguts i als criteris d'avaluació d'aquesta àrea dels Llenguatges, fan referència a l'educació intercultural els següents:

- El descobriment de la presència de dos llengües oficials usades en l'entorn social i a l'escola, així com d'altres usades per persones de tot el món (contingut a, bloc 1: les llengües i els parlants).
- L'actitud positiva cap a les diferents llengües i cultures que conviuen en la nostra societat, i el respecte pels usos lingüístics particulars de cada persona (contingut c, bloc 1: les llengües i els parlants).
- L'accés a l'arrel cultural comunitària i a l'imaginari col·lectiu (contingut h, bloc 2: llenguatge verbal, 2.3. Aproximació a la literatura).
- La construcció dels significats culturals dels elements de la realitat i del medi en què viuen per mitjà de la interacció i l'ús del llenguatge amb altres membres de la seua cultura o d'altres (contingut c, bloc 3: la llengua com a instrument d'aprenentatge).
- Utilitzar les llengües cooficials com a instrument de comunicació, d'expressió, de representació, d'estructuració del pensament, de gaudi, d'aprenentatge i de regulació de la conducta, valorant i respectant la diversitat lingüística de la nostra societat (criteri d'avaluació 2).

En l'educació primària, el Decret 111/2007, de 20 de juliol, ressalta ja en la introducció la necessitat de l'aprenentatge al llarg de tota la vida i del coneixement de llengües, i situa aquesta necessitat en el marc europeu. Pel que es refereix a l'atenció a la diversitat, l'article 7 estableix les prioritats següents:

L'acció educativa en esta etapa ha de procurar la integració de les distintes experiències i aprenentatges de l'alumnat i s'ha d'adaptar al seu ritme de treball. Per això, s'ha de posar especial èmfasi en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge i en la posada en marxa de mecanismes de reforç tan prompte com es detecten estes dificultats. La conselleria competent en matèria d'educació establirà les mesures necessàries per a atendre tot l'alumnat i, en particular, aquell que presente necessitats específiques de suport educatiu.

Quant als objectius de l'etapa, podem destacar-ne els següents:

- Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb estes, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania, respectant i defensant els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica (objectiu a).
- Desenvolupar una actitud responsable i de respecte pels altres que afavorisca un clima propici per a la llibertat personal, l'aprenentatge i la convivència, així com fomentar actituds que promoguen la convivència en els àmbits escolar, familiar i social (objectiu c).
- Conèixer, comprendre i respectar els valors de la nostra civilització, les diferències culturals i personals, la igualtat de drets i oportunitats d'hòmens i dones, i la no-discriminació de persones amb discapacitat (objectiu d).

Pel que es refereix a la presència de l'educació intercultural i per la diversitat, trobarem objectius, continguts i criteris d'avaluació en pràcticament totes les àrees. Així, la introducció a l'àrea de Llengua i literatura (valencià i castellà) comença amb la següent declaració: "La finalitat de l'aprenentatge de llengües és dotar les xiquetes i els xiquets d'una competència plurilingüe i pluricultural". Quant a l'educació lingüística:

Esta educació lingüística s'ha d'impartir a alumnat de procedència molt diversa. Açò comporta, d'entrada, unes competències desiguals respecte a les llengües que configuren el currículum. Les alumnes i els alumnes arriben a l'escola amb una llengua familiar o habitual, amb un repertori verbal i amb unes experiències culturals diferents,

Quant a l'educació plurilingüe i pluricultural, la introducció a l'àrea esmentada declara:

L'educació plurilingüe i pluricultural exigeix, a més del tractament curricular de les llengües, considerar l'estatus de cada una dins la societat, per a quines funcions les utilitzen els

parlants, com les valoren i quines actituds tenen cap a unes i altres, i finalment quins valors han de configurar una societat tolerant, solidària i integradora.

(...)

El respecte i l'interés per conèixer què pensen i com s'expressen els parlants de les altres llengües serà fonamental per a eliminar els possibles prejudis i usos discriminatoris de les llengües per raons socials, lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere.

Des d'aquesta perspectiva lingüística que marca l'àrea de Llengua i Literatura, trobem com la primera reflexió sobre les llengües i les cultures es fa des de la realitat lingüística "oficial" al País Valencià, on trobem dues llengües amb una tradicional minorització de la llengua pròpia respecte del castellà. A partir d'aquesta realitat i de la necessitat de configurar una societat tolerant, solidària i integradora, s'articulen unes actituds –que cal treballar en l'alumnat– cap al conjunt de llengües que existeixen en la societat valenciana. Les reflexions sobre les llengües i les cultures en aquesta àrea resulten d'especial interès, ja que l'idioma és un dels elements més visibles de les identitats culturals. És ben interessant que el decret curricular plantege com a fonamental el respecte i l'interés per conèixer què pensen i com s'expressen els parlants d'altres llengües, com a via per a l'eliminació de prejudicis i discriminació. Aquest interès per "posar-se en la pell de l'altre", amb l'enriquiment personal que això suposa, haurà de ser el camí i al mateix temps l'objectiu del treball intercultural a l'aula.

En l'apartat de la contribució d'aquesta àrea de Llengua i Literatura al desenvolupament de les competències bàsiques, trobem així mateix algunes reflexions –referides a la competència social i ciutadana– ben aprofitables des del punt de vista de l'educació intercultural:

La llengua contribuïx poderosament al desenrotllament de la competència social i ciutadana, entesa com a habilitats i destreses per a la convivència, el respecte i l'enteniment entre les persones, ja que necessàriament la seua adquisició requereix

l'ús de la llengua com a base de la comunicació. Aprendre llengua és, abans que res, aprendre a comunicar-se amb els altres, a comprendre el que estos transmeten, a prendre contacte amb distintes realitats i a assumir la pròpia expressió com a modalitat fonamental d'obertura als altres.

D'altra banda, en la mesura en què una educació lingüística satisfactòria valora totes les llengües com igualment aptes per a exercir les funcions de comunicació i de representació, analitza els modes per mitjà dels quals el llenguatge transmet i sanciona prejudis i imatges estereotipades del món, amb l'objecte de contribuir a l'eradicació dels usos discriminatoris del llenguatge, està contribuint al desenrotllament d'esta competència.

En relació als objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de l'àrea relacionats amb l'educació intercultural, podem destacar-ne els següents:

- Reflexionar sobre els diferents usos socials de les llengües per a evitar els estereotips lingüístics que suposen juís de valor i prejudis de tot tipus (objectiu 15).
- Actitud positiva davant dels usos de les llengües, evitant qualsevol acte de discriminació (1r cicle. Contingut 5, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Interés per les sensacions, les experiències i les idees expressades pels parlants d'altres llengües (1r cicle. Contingut 6, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències (1r cicle. Contingut 7, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Conèixer i apreciar la diversitat lingüística del seu entorn (1r cicle, criteri d'avaluació 12).
- Consciència positiva de la varietat lingüística i cultural existent en el context social i escolar com una manifestació enriquidora a la qual s'aporta i de la qual es participa (2n cicle. Contingut 4, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Coneixement de les llengües d'Espanya, la seua localització en les diferents comunitats autònomes i valoració positiva davant d'esta riquesa lingüística, de forma que s'eviten els prejudis sobre les llengües i els seus parlants (2n cicle. Contingut 5, bloc 1: les llengües i els parlants).

- Interés i respecte per les sensacions, les experiències, les idees, les opinions i els coneixements expressats pels parlants d'altres llengües (2n cicle. Contingut 6, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere (2n cicle. Contingut 6, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Valoració del text literari com a font de plaer, de joc, d'entreteniment, de coneixement d'altres mons, temps i cultures, d'aprenentatge i com a mitjà d'organitzar-se i de resoldre problemes de la vida quotidiana (2n cicle. Contingut 4, bloc 4: educació literària).
- Conèixer i valorar la diversitat lingüística de la Comunitat Valenciana i d'Espanya (2n cicle, criteri d'avaluació 12).
- Consciència positiva de la varietat lingüística i cultural existent en el context social i escolar com una manifestació enriquidora a la qual s'aporta i de la qual es participa (3r cicle. Contingut 4, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Coneixement de les llengües d'Espanya, la seua localització en les diferents comunitats autònomes i valoració positiva davant d'esta riquesa lingüística, evitant els prejudis sobre les llengües i els seus parlants (3r cicle. Contingut 5, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Respecte per les sensacions, les experiències, les idees, les opinions i els coneixements expressats pels parlants d'altres llengües (3r cicle. Contingut 6, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere (3r cicle. Contingut 7, bloc 1: les llengües i els parlants).
- Valoració del text literari com a font de plaer, de joc, d'entreteniment, de coneixement d'altres mons, temps i cultures, d'aprenentatge i com a mitjà d'organitzar-se i de resoldre problemes de la vida quotidiana (3r cicle. Contingut 3, bloc 4: educació literària).
- Conèixer i valorar la diversitat lingüística de la Comunitat Valenciana i d'Espanya (3r cicle, criteri d'avaluació 13).

Una altra àrea òptima per al treball sobre la interculturalitat i l'educació intercultural és la del Coneixement del medi natural, social i cultural. En la introducció a aquesta àrea, el decret curricular ens ofereix algunes reflexions i disposicions ben interessants, sobretot en relació a les identitats múltiples que s'entrecreuen en les societats actuals i a la immigració, d'una banda, i també a l'educació en valors:

(...) A més, l'estudi de les diferents societats ha de servir perquè l'alumnat s'identifique amb la seua pròpia, i comprega l'existència simultània d'unes altres diferents a les quals també pertany, com la Unió Europea i Occident. Els continguts relatius a la població, a l'estudi de l'organització social, política i territorial de la Comunitat Valenciana i d'Espanya també seran estudiats, i es concedirà especial atenció al fenomen immigratori, a les seues causes i a les seues repercussions espacials i socials.

(...)

Des d'esta visió global i organitzada del món, de la societat i de la cultura, s'impulsarà no sols l'estudi dels continguts propis, sinó l'adquisició de valors que han d'estar sempre presents en l'aprenentatge de l'alumnat, i que així apareixen en els objectius de l'àrea. Mereixen especial atenció aquells que persegueixen estimular i potenciar el gust per la lectura, l'interès per cuidar i millorar el medi ambient, l'adquirir comportaments que permeten la conservació i millora del patrimoni tant paisatgístic com artístic i cultural, el crear un esperit tolerant i solidari sobre la base de valors i drets universals compartits i, en definitiva, el desenrotllar actituds que ens permeten conviure harmònicament en una societat intercultural.

En relació a la contribució de l'àrea al desenvolupament de les competències bàsiques, trobem una de les poques referències directes del currículum a l'educació intercultural, en relació sobretot a la competència social i ciutadana, i a l'artística i cultural:

El caràcter global de l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural fa que contribuïska en alguna mesura al desenrotllament de la majoria de les competències bàsiques.

Respecte a la competència social i ciutadana, l'àrea ho fa directament en tots els aspectes que la configuren i molt especialment en dos àmbits de realització personal: el de le

relacions més pròximes (família, amics, companys...) i el de l'obertura a relacions més allunyades (el barri, el municipi, la comarca, la Comunitat Valenciana, l'Estat, la Unió Europea, etc.). En este sentit, el currículum pretén aprofundir, a més de en els aspectes conceptuals, en el desenrotllament de destreses, habilitats i, sobretot, actituds, que ens permeten assentar les bases d'una ciutadania mundial, solidària, participativa, democràtica i intercultural.

(...)

El coneixement de les manifestacions culturals, la valoració de la seua diversitat i el reconeixement d'aquelles que formen part del patrimoni cultural contribuïxen específicament a la competència artística i cultural.

Pel que fa als objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de l'àrea del Coneixement del medi natural, social i cultural, destaquem els següents:

- Conèixer la pertinença plural i compartida a més d'una realitat social, històrica i cultural. Així, la pertinença a la Comunitat Valenciana, amb els seus municipis, comarques i províncies, a Espanya, a Europa i al món (objectiu 5).
- Reconèixer les diferències i semblances entre grups i valorar l'enriquiment que suposa el respecte per les diverses cultures que integren el món, sobre la base d'uns valors i drets universals compartits (objectiu 7).
- Manifestacions culturals presents en l'entorn (tradicions, festes, jocs, cançons, danses, etc.). La cultura com a riquesa (1r cicle, bloc 4: persones, cultures i organització social).
- Reconèixer i diferenciar diferents manifestacions culturals presents en el centre escolar, en l'àmbit local i en la Comunitat Valenciana i valorar la seua diversitat i riquesa (1r cicle, criteri d'avaluació 5).
- Les normes de convivència i el seu compliment. Correlació de drets i deures (2n cicle, bloc 4: persones, cultures i organització social).
- Festes i activitats culturals de la Comunitat Valenciana. Jocs de la Comunitat Valenciana (2n cicle, bloc 4: persones, cultures i organització social).
- Espanya a Europa. La Unió Europea. Les seues institucions, competències i responsabilitats (3r cicle, bloc 4: persones, cultures i organització social).

- La població a la Comunitat Valenciana, a Espanya i a la Unió Europea. Moviments naturals i migratoris. La importància demogràfica, cultural i econòmica de les migracions en el món actual. El fenomen de la immigració a la Comunitat Valenciana, a Espanya i a la Unió Europea (3r cicle, bloc 4: persones, cultures i organització social).
- La diversitat cultural i lingüística d'Espanya. El patrimoni cultural i lingüístic de la Comunitat Valenciana. Desenrotllament d'actituds de protecció i respecte a la llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i a la seua cultura (3r cicle, bloc 4: persones, cultures i organització social).

Una conclusió que hem d'extraure respecte de la presència de la interculturalitat i l'educació intercultural és la poca relació entre les declaracions de principis de la introducció, on trobem referències encertades i disposicions clares sobre aquestes qüestions, i els blocs de continguts, on a penes hi ha unes poques referències explícites (la majoria agrupades en el tercer cicle); igualment, trobem a faltar el tema de la interculturalitat i la diversitat en els criteris d'avaluació de cadascun dels cicles.

L'àrea d'Educació artística també ofereix objectius, continguts i criteris d'avaluació relacionats amb l'educació intercultural. En la introducció a l'àrea trobem les referències següents:

Els sers humans han sigut autors i protagonistes de la seua cultura, al llarg del temps i de l'espai. I una d'estes, la de la Comunitat Valenciana, amb la seua història, els seus trets definitoris i el seu art, forma part d'una cultura mediterrània, espanyola, europea i occidental. La història ens ha deixat abundants produccions plàstiques, dels nostres avantpassats que ens han llegat les seues obres. Conèixer-les, amar-les i conservar-les és un important contingut d'una plàstica educativa culturalment arrelada. No obstant això, també hem d'observar l'espai estètic que aporta l'actual món intercultural, per a obrir-se a altres codis, respectant-los i integrant-los.

(...)

La nostra realitat s'inserix a més en un arc mediterrani que comprén cultures en constant intercanvi dels seus trets, que

donen lloc a un mestissatge fructífer que traspasa fronteres. En els ritmes i melodies, en les lletres de les cançons, en la manera d'adornar-les, en les cadències, en les danses, en els instruments, ens reconeixem i reabilitem una memòria que corre el risc de perdre's en una excessiva globalització d'estètiques, productes i formes de vida. Al mateix temps, el futur s'intuïx intercultural, els centres docents de la nostra comunitat són un exemple palpable, i, en este sentit, la música pot actuar d'element catalitzador, amb uns ciutadans i ciutadanes formats musicalment des de l'escola.

La contribució d'aquesta àrea a les competències bàsiques presenta així mateix aspectes aprofitables des del punt de vista de l'educació intercultural. Quant a la competència cultural i artística:

L'àrea, al propiciar l'acostament a diverses manifestacions culturals i artístiques, tant de l'entorn més pròxim com d'altres pobles, dota les alumnes i els alumnes d'instruments per a valorar-les i per a formular opinions cada vegada més fonamentades en el coneixement.

Pel que fa als objectius, els continguts i els criteris d'avaluació, l'àrea d'Educació artística aporta diversos elements relacionats amb l'educació intercultural:

- Conèixer i valorar diferents manifestacions artístiques del patrimoni cultural de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i de la Unió Europea, col·laborant en la conservació i renovació de les formes d'expressió locals i estimant l'enriquiment que suposa l'intercanvi amb persones de diferents cultures que comparteixen un mateix entorn (objectiu 10).
- Valoració estètica de l'entorn natural i urbà. Tradicions populars de la Comunitat Valenciana (1r cicle, bloc 1: observació plàstica).
- Curiositat per descobrir sons de l'entorn i gaudi amb l'audició d'obres musicals de distints estils i cultures (1r cicle, bloc 3: escolta).
- Respecte i atenció de l'entorn, de les obres que constituïxen el patrimoni cultural, de les produccions pròpies i de les dels altres (2n cicle, bloc 1: observació plàstica).

- Audició activa d'una selecció de peces musicals de distints estils i cultures, del passat i del present, i reconeixement d'alguns trets característics (2n cicle, bloc 3: escolta).
- Reconeiximent visual i auditiu i denominació d'alguns instruments de l'orquestra i del folklore, de la música popular urbana i de la d'altres cultures (2n cicle, bloc 3: escolta).
- Documentació, registre i valoració de formes artístiques i artesanals representatives de l'expressió cultural de les societats (3r cicle, bloc 1: observació plàstica).
- Valoració i apreciació de l'obra artística com a instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals (3r cicle, bloc 1: observació plàstica).
- Valoració i interès per la música de diferents èpoques i cultures (3r cicle, bloc 3: escolta).
- Aproximació a la història de la música. Músiques de les cultures mediterrànies (3r cicle, bloc 4: interpretació i creació musical).
- Documentació, registre i valoració de formes artístiques i artesanals, representatives de l'expressió cultural de les societats (3r cicle, bloc 4: interpretació i creació musical).
- Valoració i apreciació de l'artístic com a instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals (3r cicle, bloc 4: interpretació i creació musical).
- Buscar, seleccionar i organitzar informacions sobre manifestacions artístiques del patrimoni cultural propi i d'altres cultures, esdeveniments, creadors i professionals relacionats amb les arts plàstiques i la música (3r cicle, criteri d'avaluació 1).
- Reconèixer músiques del medi social i cultural propi i d'altres èpoques i cultures (3r cicle, criteri d'avaluació 3).
- Conèixer i identificar produccions musicals mediterrànies, a través de concerts i audicions prèviament treballats (3r cicle, criteri d'avaluació 11).

L'àrea d'Educació artística aporta, per tant, una sèrie de reflexions i de continguts ben interessants des del punt de vista de l'educació intercultural, tot i que observem algunes vacil·lacions respecte d'allò exposat en altres àrees, com ara la inclusió de la cultura mediterrània en el

patrimoni cultural valencià, aspecte que fins ara no hi havia aparegut (es parlava només de cultura valenciana, espanyola, europea i occidental). La valoració d'aquesta identitat mediterrània, i del mestissatge entre les diverses cultures de la zona, és una de les aportacions més valuoses del currículum en aquesta àrea. Lògicament, aquesta presència obri moltes possibilitats de treball intercultural.

Pel que es refereix a l'àrea d'Educació física, també aporta una sèrie de reflexions, de disposicions, d'objectius, de continguts i de criteris d'avaluació directament relacionats amb la configuració multicultural de la societat i amb l'educació intercultural i en la diversitat. En aquest sentit, cal palesar les grans potencialitats de l'exercici físic i els esports quant al treball de diversos aspectes relacionats amb la interculturalitat. Així ho trobem reflectit en el text introductori a l'àrea:

Les relacions interpersonals que es generen al voltant de l'activitat física permeten incidir en l'assumpció de valors com ara el respecte, l'acceptació o la cooperació, transferibles al quefer quotidià, amb la voluntat d'encaminar l'alumnat a establir relacions constructives amb les altres persones. El joc i les activitats físicoesportives són útils com a ferramenta d'integració social i de reeducació de problemàtiques socials greus. De la mateixa manera, les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potencien la creativitat i l'ús de llenguatges corporals per a transmetre sentiments i emocions que humanitzen el contacte personal.

(...)

Independentment que el joc pugui utilitzar-se com a estratègia metodològica, també es fa necessària la seua consideració com a contingut pel seu valor antropològic i cultural. D'altra banda, la importància que, en este tipus de continguts, adquirixen els aspectes de relació interpersonal fa destacable ací la proposta d'actituds dirigides cap a la solidaritat, la cooperació i el respecte a les altres persones.

En relació a les competències bàsiques, trobem referències a la interculturalitat en la contribució de l'àrea d'Educació física al

desenvolupament de les competències social i ciutadana, d'una banda, i cultural i artística, d'altra:

Les característiques de l'Educació física, sobretot les relatives a l'entorn en què es du a terme i a la dinàmica de les classes, la fan propícia per a l'educació de les habilitats socials, quan la intervenció educativa incidix en este aspecte. Les activitats físiques i en especial les que es realitzen col·lectivament són un mitjà eficaç per a facilitar la relació, la integració i el respecte, al mateix temps que contribuïxen al desenrotllament de la cooperació i la solidaritat.

(...)

L'educació Física ajuda a aprendre a conviure, fonamentalment pel que fa a l'elaboració i acceptació de regles per al funcionament col·lectiu, des del respecte fins a l'autonomia personal, la participació i la valoració de la diversitat. (...). Finalment, cal destacar que es contribuïx a conèixer la riquesa cultural, a través de la pràctica de diferents jocs i danses.

(...)

Esta àrea contribuïx, d'alguna manera, a l'adquisició de la competència cultural i artística. A l'expressió d'idees o sentiments de manera creativa contribuïx per mitjà de l'exploració i utilització de les possibilitats i recursos del cos i del moviment. A l'apreciació i comprensió del fet cultural, i a la valoració de la seua diversitat, ho fa per mitjà del reconeixement i l'apreciació de les manifestacions culturals específiques de la motricitat humana, com ara els esports, els jocs tradicionals, les activitats expressives o la dansa i la seua consideració com a patrimoni dels pobles.

Quant als objectius, els continguts dels diversos cicles i els criteris d'avaluació, en trobem alguns directament relacionats amb l'educació intercultural:

Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per a aconseguir objectius comuns, resolent per mitjà del diàleg els conflictes que puguem sorgir i evitant discriminacions per característiques personals, de gènere, socials i culturals (objectiu 9)

El joc i l'esport com a fenòmens socials i culturals (3r cicle, bloc 5: jocs i esports).

Trobem en l'Àrea d'Educació física, tal com succeïa en àrees anteriorment tractades, una mancança de continguts relacionats amb la interculturalitat, i també d'objectius i criteris d'avaluació, tal com hauria de desprendre's de la introducció, on es fan una sèrie de reflexions sobre la interculturalitat ben aprofitables en el treball d'aula, però que no troben continuïtat en el desenvolupament dels continguts de la matèria.

L'àrea d'Educació per a la ciutadania i els drets humans és on trobem una major quantitat de referències a la diversitat i a l'educació intercultural. Hem de recordar que aquesta matèria s'incorpora en el 3r cicle d'educació infantil. La introducció a l'àrea ens ofereix les següents reflexions:

L'augment del pluralisme i la diversitat en les nostres societats han fet encara més peremptòria la necessitat d'un acord bàsic sobre quins són els nostres drets i les nostres llibertats, quines les nostres formes de govern i les nostres lleis. Ja no podem donar per suposat el consens social en estes qüestions. Els organismes internacionals, Nacions Unides, el Consell d'Europa o la Unió Europea han insistit en la necessitat de fomentar la ciutadania responsable en una societat democràtica com a fórmula per a aconseguir la cohesió social i una identitat europea comuna.

(...)

En la mesura de les seues possibilitats, les professores i els professors es preocupen de que, des dels primers nivells del sistema escolar, les alumnes i els alumnes deixen arrere les pràctiques discriminatòries, respecten la diferència, utilitzen el diàleg o cooperen entre ells.

(...)

Es proposa un model de relacions basat en el reconeixement de la dignitat de totes les persones, del respecte a l'altre, encara que mantinga opinions i creences diferents de les pròpies, i de la diversitat i els drets de les persones.

(...)

Des del reconeixement de la pluralitat del propi entorn, cal assumir el pluralisme valoratiu que caracteritza les societats democràtiques.

(...)

Però el curs estaria incomplet si l'alumnat no transcendeix l'àmbit nacional. És necessari insistir en el principi que totes les persones tenen la mateixa dignitat. Ensenyar les nocions

bàsiques dels drets humans a fi que, en primer lloc, s'eduquen en el rebuig a la discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra circumstància personal o social; i, en segon lloc, que entenguen que el rebuig de la discriminació exigeix la igualtat de drets en el món laboral i social.

Quant a la contribució d'aquesta àrea al desenvolupament de les competències bàsiques, trobem aspectes de l'educació intercultural en relació sobretot al desenvolupament de la competència social i ciutadana:

(...) l'àrea inclou continguts específics relatius a la convivència, la participació, al coneixement de la diversitat i de les situacions de discriminació i injustícia, que han de permetre consolidar-hi les virtuts cíviques necessàries per a una societat democràtica.

Així mateix, l'àrea contribuïx a adquirir el coneixement dels fonaments i les maneres d'organització de les societats democràtiques, a valorar positivament la conquesta dels drets humans i a rebutjar els conflictes entre els grups humans i les situacions d'injustícia.

Pel que fa als objectius, els continguts i els criteris d'avaluació, l'àrea d'Educació per a la ciutadania i els drets humans fa diverses propostes relacionades amb l'educació intercultural:

- Desenvolupar l'autoestima i l'afectivitat en les seues relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, els estereotips i els prejudis (objectiu 2).
- Mostrar respecte pels costums i les formes de vida de poblacions diferents de la pròpia, en tot allò que tinguen d'enriquidor (objectiu 3).
- Identificar i rebutjar situacions en què falla la convivència, d'injustícia i de discriminació (objectiu 5).
- Reconèixer els drets humans arrellegats en les declaracions universals, així com els drets i llibertats que arrelleguen la Constitució Espanyola i l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana (objectiu 7).

- Reconeixement de les altres i els altres com a base de la convivència (bloc 1: individus i relacions interpersonals i socials).
- La convivència en la família, el col·legi, el barri, la localitat (bloc 2: la vida en comunitat).
- Convivència, diàleg i conflicte (bloc 2: la vida en comunitat).
- El pluralisme i els valors cívics en la societat democràtica (bloc 2: la vida en comunitat).
- La idea de la dignitat humana. Drets humans i drets de la infància. Relacions entre drets i deures. La universalitat dels drets humans (bloc 3: viure en societat).
- La no-discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social. La igualtat de drets en el món laboral i social (bloc 3: viure en societat).
- Identificar i respectar les diferències i característiques dels altres (criteri d'avaluació 2).
- Acceptar i practicar les normes de convivència (criteri d'avaluació 6).
- Conèixer i valorar els drets reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució Espanyola i en l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana (criteri d'avaluació 11).

Finalment, l'àrea de Llengua estrangera és també un context interessant per al treball intercultural, tal com ho mostra la inclusió de la interculturalitat com a contingut. Quant a la introducció de l'àrea, trobem les següents referències a la diversitat i la interculturalitat:

El coneixement de llengües estrangeres és cada vegada més important i necessari per a viure en un món que, a causa dels progressius avanços en els camps tecnològics i informàtics, ens porta a una societat on la comunicació a través d'altres llengües obri enormes possibilitats de progrés i llibertat, a més de contribuir a l'enteniment i respecte entre les distintes cultures i els seus parlants.

(...)

Els continguts del bloc 5, Aspectes socioculturals i consciència intercultural, contribuïxen que les xiquetes i els xiquets coneguen costums, formes de relació social, trets i particularitats dels països en què es parla la llengua estrangera: en definitiva, formes de vida diferents de les pròpies. Este coneixement promourà el respecte i l'interés de les diferents realitats socials i culturals.

Pel que fa a la contribució de l'àrea al desenvolupament de les competències bàsiques, el decret curricular aporta la següent, en relació a l'educació intercultural:

Les tecnologies de la informació i la comunicació oferixen la possibilitat de comunicar-se en temps real amb qualsevol part del món i també l'accés senzill i immediat a un flux d'informació que augmenta cada dia. El coneixement d'una llengua estrangera dóna l'oportunitat d'accedir a eixa universalitat de la informació i la comunicació, imprescindible per a la plenitud d'una realització personal plena i l'exercici dels seus drets ciutadans.

Així, esta àrea contribuïx en gran manera al desenrotllament de la competència social i ciutadana. Aprendre una llengua estrangera implica conèixer les diferents comunitats de parlants d'esta. Este aprenentatge, ben orientat des de l'escola, ha de traduir-se en un interés per descobrir altres cultures i per relacionar-se amb altres persones, parlants o aprenents d'eixa llengua, de manera que s'afavorisca el respecte i la integració.

En relació als objectius, els continguts i els criteris d'avaluació, l'àrea de llengua estrangera presenta els següents:

- Valorar la llengua estrangera, i les llengües en general, com a mitjà de comunicació i enteniment entre persones de procedències i cultures diverses i com a ferramenta d'aprenentatge de distints continguts (objectiu 7).
- Curiositat, respecte i interés per altres llengües i cultures diferents de les pròpies (1r cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 1).
- Actitud receptiva cap a les persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent de la pròpia (1r cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 3).

- Realització d'activitats de caràcter sociocultural representatives de l'idioma estranger estudiat (1r cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 4).
- Valoració de la cultura pròpia com a conseqüència del coneixement d'altres cultures distintes (1r cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 5).
- Mostrar interès i curiositat per aprendre la llengua estrangera i reconèixer la diversitat lingüística com a element enriquidor (1r cicle, criteri d'avaluació 8).
- Valoració de la llengua estrangera com a instrument per a comunicar-se (2n cicle, bloc 1: escoltar, parlar i conversar. Contingut 11).
- Motivació per a aprendre llengües, adquirir informació sobre els països on es parlen i les persones que hi viuen, conèixer les peculiaritats de la cultura que en són pròpies (2n cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 1).
- Valoració de la cultura pròpia (2n cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 2).
- Interès i curiositat per conèixer informació sobre les persones i la cultura dels països on es parla la llengua estrangera (2n cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 3).
- Coneixement d'algunes semblances i diferències més característiques en els costums quotidians i en l'ús d'algunes formes bàsiques de relació social entre el nostre país i aquells on es parle oficialment l'idioma estranger (2n cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 4).
- Realització d'activitats socioculturals relatives a l'idioma estranger estudiat (2n cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 7).
- Actitud receptiva cap a les persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent de la pròpia (2n cicle, bloc 5: viure en societat. Contingut 9).
- Valorar la llengua estrangera com a instrument de comunicació amb altres persones i mostrar curiositat i interès cap a les que parlen la llengua estrangera (2n cicle, criteri d'avaluació 7).
- Identificar alguns aspectes de la vida quotidiana, costums i celebracions dels països on es parla la llengua estrangera, i comparar-los amb els propis (2n cicle, criteris d'avaluació 8).

- Valoració de la llengua estrangera com a instrument per a comunicar-se (3r cicle, bloc 1: escoltar, parlar i conversar. Contingut 9).
- Motivació per a aprendre llengües, adquirir informació sobre els països on es parlen i les persones que hi viuen, i conèixer les peculiaritats de la cultura que en són pròpies Actitud receptiva cap a les persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent de la pròpia (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 1).
- Interés per establir comunicació amb altres parlants amb ajuda de les noves tecnologies de la comunicació (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 2).
- Valoració de la llengua estrangera com a instrument per a conèixer altres cultures, per a tindre accés a informacions noves i com a mitjà per a comunicar-se i relacionar-se amb companyes i companys d'altres països (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 3).
- Coneixement de costums i ús de formes de relació social d'altres països on es parla oficialment la llengua estrangera (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 4).
- Actitud receptiva, positiva i tolerant cap a les persones que parlen un idioma estranger i/o tenen una cultura diferent de la pròpia (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 5).
- Realització d'activitats de caràcter sociocultural relatives a l'idioma estranger estudiat (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 6).
- Coneixement i ús de fórmules d'interacció social (salutacions i comiats, normes de cortesia, tractaments...) genuïnes, que faciliten les relacions interpersonals en situacions de comunicació concretes, de manera que s'utilitzen a l'aula en els moments i contextos adequats (3r cicle, bloc 5: aspectes sociocultural i consciència intercultural. Contingut 7).
- Valorar la llengua estrangera com a instrument de comunicació amb altres persones i com a ferramenta d'aprenentatge, i mostrar curiositat cap a les que parlen la llengua estrangera i interès per establir relacions personals amb l'ajuda de les noves tecnologies (3r cicle, criteris d'avaluació 7).

- Identificar alguns trets, costums i tradicions de països on es parla la llengua estrangera, relacionant-los i comparant-los amb els propis per a desenrotllar una consciència intercultural (3r cicle, criteris d'avaluació 8).

Per tal de finalitzar aquesta anàlisi dels currículums des del punt de vista de l'educació intercultural i per la diversitat, hem de constatar la presència d'aquesta preocupació en els diversos decrets, i l'exigència de dur a terme accions en aquest sentit per part dels centres.

Una de les principals conclusions que obtenim d'aquest repàs dels currículums és que, sí bé la interculturalitat es troba present als decrets, en realitat pren sobretot la forma de diverses mesures destinades a la integració dels immigrants (lingüística, sobretot) i de la resta d'alumnat amb necessitats educatives especials, més que no de disposicions destinades al conjunt dels escolars. En aquest sentit, cal recordar que una autèntica educació per a la diversitat i la interculturalitat ha d'anar dirigida al conjunt de l'alumnat, i no a col·lectius concrets.

Un altre aspecte que cal destacar és el fet que el currículum, pel que fa a l'educació intercultural, insisteix sobretot en idees com ara *acceptació*, *tolerància* o *respecte*. En aquest sentit, i valorant els avanços en la qüestió intercultural respecte d'anteriors decrets curriculars, considerem que una autèntica educació intercultural ha d'anar més enllà de la simple acceptació per a arribar a la valoració positiva de la multiculturalitat, a la sensibilitat intercultural i a la consciència de les potencialitats d'humanització i d'enriquiment mutu d'aquest contacte entre cultures i llengües. Igualment, cal fer palesa la idea que el mestisatge cultural ha estat una realitat des dels inicis de la història, i que totes les cultures són fruit d'aquests mestisatges.

Així mateix constatem que la presència d'alguns continguts interculturals en pràcticament totes les àrees del currículm no està en consonància amb l'absència, gairebé generalitzada en les diverses àrees, de criteris d'avaluació sobre aquests continguts.

Finalment, són interessants les reflexions del currículum en les diverses àrees, que es proposen com a base de les successives concrecions curriculars que s'han de dur a terme en els centres educatius; en aquest sentit cal recordar que les diverses accions han d'estar fonamentades en el coneixement de les diverses cultures, en la relació interpersonal per tal de trencar prejudicis i en les activitats que permeten la pròpia reflexió per part de l'alumnat, més que en l'adoctrinament o en la presentació de continguts tancats per part dels docents (Ballester i Mas, 2003: 15). Tal com fa notar Auxiliadora Sales, es tracta d'un currículum que ha de ser comú, obert i plural, tot buscant l'equilibri entre comprensivitat i diferència, la representativitat de la diversitat als continguts i estratègies d'aprenentatge a l'aula i la transformació de les escoles en espais de creació de projectes compartits i de participació democràtica inclusiva. I entre els compromisos que comporta la posada en pràctica d'aquest projecte, cal ressaltar la sensibilització de la comunitat educativa sobre la diferència i la necessitat d'educar en la diversitat, el compromís en l'eliminació de discriminacions i l'atenció educativa a les situacions de desavantatge, l'atenció prioritària a les finalitats educatives i als condicionants del clima de treball dels centre escolar, i, finalment, el plantejament d'una orientació participativa, col·laborativa i democràtica en les estructures i la dinàmica de gestió del centre, i l'establiment d'una relació propera entre el centre educatiu, les famílies i l'entorn (Sales, 2005: 9-10). Segons paraules d'aquesta autora:

Es tracta, en definitiva, de democratitzar el currículum tenint com a referència la diversitat, de manera que tots tinguem

les mateixes oportunitats des de la flexibilitat en la qual siga possible la diversificació no discriminatòria. A més a més, un currículum democràtic ha d'intentar que els coneixements que s'adquireixen habiliten per a participar activament en la cultura general; açò té dues vessants: requereix que els individus confien en si mateixos, tot partint de la seua pròpia cultura, però també requereix la connexió amb una cultura general. El centre educatiu pot exercir aquesta tasca de mediació i confrontació, permetent que tots els col·lectius troben experiències amb les quals s'hi puguen identificar (Sales, 2005: 10).

2.2.3. Diversitat, literatura i titelles. Hem vist alguns aspectes bàsics de l'educació intercultural i dels seus objectius. No hi ha cap dubte que la literatura pot ser un element imprescindible per tal d'aconseguir aquests objectius, ja que és una font de coneixement d'altres cultures i de convivència intercultural, a més de tenir un paper rellevant en l'adquisició i el desenvolupament de les competències bàsiques, sobretot la competència en comunicació lingüística, la competència cultural i artística i la competència social i ciutadana. Tal com afirmen Ballester, Ibarra i Devís (2010: 550):

En última instancia, se trata, efectivamente, de formar ciudadanos en el sentido crítico del término, esto es, personas capaces de ejercer la ciudadanía de manera comprometida y responsable en la sociedad actual, así como contribuir decisivamente a la mejora de la convivencia y el respeto entre culturas.

També Antonio Mendoza insisteix en la capacitat de la literatura, sobretot en perspectiva comparada, de servir d'enllaç d'aspectes culturals comuns i diversos (Mendoza, 1994: 17). L'obra artística en general –i la literatura en particular– és un producte cultural de relacions diverses i de connexions de diferents signes. Ni les civilitzacions ni les arts i la literatura es desenvolupen de manera aïllada i incomunicada, sinó mitjançant

relacions que fomenten el desenvolupament de manera paral·lela, complementària, per contrast, per influència, per assimilació, per imitació, per rebuig, per transformació, per desintegració, etc. Un plantejament de l'ensenyament de la literatura acorde amb l'època actual i el context multicultural hauria de tenir en compte tots aquests aspectes i també les connexions culturals en la literatura: referències, dades historico-socials, influències metaliteràries:

Estamos convencidos de que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos la toma de consciencia del feed-back cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración (Mendoza, 1994: 13).

Mendoza considera per tant que aquest enfocament comparatiu de l'ensenyament de la literatura té diversos avantatges: d'aquesta apreciació de les interconnexions culturals cal esperar el desenvolupament en l'alumnat d'actituds favorables i positives cap a les produccions literàries corresponents a altres llengües i cultures; a més a més, les propostes elaborades a partir dels procediments comparatistes poden ser aplicables a tots els nivells de l'ensenyament (i proposa l'ús en educació infantil de produccions relacionades amb la literatura oral, popular i folklòrica), amb l'objectiu d'assolir actituds positives cap a la diversitat. En el context de l'ensenyament bilingüe, l'autor conclou:

En resumen, resulta evidente que la positiva aceptación de la diversidad multicultural y el logro de los objetivos que definen una educación íntegramente bilingüe no puede lograrse totalmente mediante la presentación aislada de manifestaciones lingüístico-culturales, porque éstas en realidad forman parte de un conglomerado cultural, de un continuum expresivo-comunicativo común e inseparable en la consolidación de conocimientos y de actitudes positivas hacia todos los exponentes de una cultura compartida.

Con tal finalidad, creemos que, a través de una propuesta metodológica basada en la comparación y el contraste de creaciones de signo artístico-lingüísticas, se mostrarán al alumno las comunes interrelaciones culturales y artísticas, de las que él mismo participa como receptor, porque éstas se manifiestan en creaciones propias de las diversas lenguas de su entorno (Mendoza, 1994: 25).

Aquest potencial de la literatura el posen de manifest també Ibarra i Ballester, per als quals estem davant un poderós instrument de coneixement d'un mateix i del món, de descobriment de l'alteritat, de cohesió social i de creació d'identitats plurals:

Nos encontramos en esencia ante el descubrimiento del *otro*, a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo, en el que la literatura juega un papel primordial desde las primeras etapas vitales.

(...)

La configuración del lector, finalidad última de la educación literaria, constituye el germen de la ciudadanía activa y del sentimiento de pertenencia a través de la adquisición del código escrito y de la literatura como instrumento privilegiado desde su dimensión socializadora y cohesiva. La educación literaria desde la perspectiva intercultural permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades (Ibarra i Ballester, 2010: 12).

El que afirmem de la literatura en general i de les seues possibilitats didàctiques, estètiques i lúdiques, ho podem ressaltar de manera molt especial en el cas del teatre de titelles, que, per la seua naturalesa ens ofereix des del primer moment l'ocasió de reflexionar sobre la comprensió de les diferents cultures, de la diversitat i de les nostres societats plurals. En efecte, el teatre de titelles com a vehicle de comunicació literària ofereix una representació del món que correspon als valors de la societat que la produeix, i una font de coneixement d'aquesta societat per part de les altres; en definitiva, un punt de partida immillorable per treballar l'alteritat,

la diversitat i la valoració positiva de les persones diferents i de les seues aportacions.

Les múltiples tècniques i maneres d'entendre el titella han entrat en contacte al llarg dels segles, i han configurat una complexa xarxa, un teixit d'influències mútues que ha enriquit –i continua fent-ho– el panorama actual a tot arreu. Per aquesta història configurada a partir de les diverses tradicions, que s'influeixen mútuament i van creant noves formes, els titelles són un mitjà immillorable per tal d'educar en la interculturalitat. Podríem dir que, d'alguna manera, els titelles simbolitzen i resumeixen a la perfecció les dinàmiques d'interacció de les diverses cultures i civilitzacions, un entreteixit de relacions sempre presents en la història de la humanitat i potser accentuades al llarg del segle XX i els inicis del XXI per tota una sèrie de circumstàncies polítiques, econòmiques i culturals. Aquesta simbolització és molt important, tal com remarca Jurkowski en parlar de l'intercanvi de referents per part de les diverses cultures i de l'enriquiment mutu a través dels titelles. L'autor polonés insisteix en les possibilitats i les oportunitats que obri el coneixement mutu i l'intercanvi de qualsevol tipus entre titellaires d'arreu del món:

(...) Porque el intercambio de los valores espirituales, la relación con otras mitologías, religiones y filosofías, actualmente se efectúa también en el marco del teatro de títeres. Es de esperar, por tanto, que los titiriteros asiáticos, africanos y latinoamericanos no sean sólo sensibles al racionalismo y al pragmatismo europeos, sino que perciban asimismo el interés de la cultura europea por el destino común de la humanidad, y a la inversa: que los occidentales, siempre sensibles a las diferencias formales de las otras culturas, no se contentarán con recuperar las riquezas de las ornamentaciones, sino que reconocerán en las particularidades de pensamiento y de representación aquello que puedan tener de universal. No habría que subestimar la importancia de dicho intercambio. Y aunque fuese el único mérito del teatro de títeres en relación con la cultura europea, esto justificaría ampliamente su existencia (Jurkowski, 1993: 41).

En el món dels titelles es troben presents de manera molt particular les dues forces que operen en el terreny de la multiculturalitat: la tendència al mestissatge, d'una banda, i l'esforç per preservar les pròpies identitats culturals, d'altra. L'èxit o el fracàs de les tentatives de dur a terme una autèntica educació per a la interculturalitat depèn en gran part de com solucionem aquesta aparent paradoxa. En qualsevol cas, el teatre de titelles, amb una experiència mil·lenària quant a intercanvis i comunicació intercultural, té molt a dir. Així ho han entès un bon nombre d'educadors que han vist en el titella una eina educativa en els seus centres, que cada vegada més acullen infants de diverses procedències: el titella, amb la seua enorme capacitat suggeridora i la seua qualitat de metàfora de l'ésser humà, té un gran potencial didàctic en un context d'intercanvi permanent com el d'avui dia, en el qual cal fer un esforç educatiu perquè l'alumne aprengui a valorar la diferència i al diferent –en tots els sentits possibles– com una font d'humanització i enriquiment mutu, i a respectar i a assumir tot allò que ens aporta. Aquest és el principi del treball d'especialistes com ara Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla, que fonamenten d'aquesta manera el seu treball amb teatre d'ombres a l'aula:

Es primordial el respeto a lo diferente. Tal respeto indica, además, interacción, intercambio y apertura a la solidaridad. El profesor/a debe dar una respuesta adecuada a las distintas necesidades, intereses y capacidades de los alumnos/as; debe proporcionar una formación común a todos ellos, favoreciendo la igualdad de oportunidades, así mismo debe procurar conseguir el nivel más alto posible de crecimiento personal de cada uno de sus alumnos y alumnas, poniendo especial atención a la reafirmación de los menos capacitados, los más discriminados y los más necesitados, buscando siempre un clima de libertad, de disfrute, de no tensión que permita la desinhibición de todos los alumnos/as durante la puesta en práctica de las sesiones. De esta manera el alumno/a podrá vivir el éxito, mejorar su autoestima, eliminar las dificultades en sus relaciones sociales y aumentar sus aprendizajes (Martín, Cabañas i Gómez Escalonilla: 2005: 29).

2.3. CONCLUSIONS

Al llarg d'aquest capítol hem tractat de dur a terme un recorregut per les principals tradicions dels titelles al món per tal de destacar el potencial simbòlic i educatiu d'aquest element, que trobem present en totes les èpoques i a tot arreu del món. Hem iniciat el trajecte amb els arrels del titella en els inicis de la civilització humana i del teatre, a través de diverses aportacions des del camp de la història, l'arqueologia i l'antropologia. Tot seguit hem tractat les principals tradicions del teatre de titelles asiàtic, africà, americà i europeu, i hem acabat per centrar l'estudi en les tradicions de la península Ibèrica.

La segona part del capítol ha estat articulada al voltant de les implicacions educatives de la intercomunicació de tècniques i de formes quant al teatre de titelles; aquesta intercomunicació, que avui dia és més evident que mai, ha fonamentat una reflexió sobre l'educació intercultural, sobre la diversitat i el seu tractament a l'escola, i sobre la utilització i les possibilitats dels titelles en un nou plantejament educatiu en favor de la diversitat. Igualment, la presència de la diversitat cultural en el currículum educatiu ha estat objecte d'anàlisi i crítica.

En el capítol 3 durem a terme una investigació en profunditat sobre la tradició valenciana dels titelles que complete el que hem vist en la primera part d'aquest capítol, referit a les tradicions al món i a Espanya. Aquesta recuperació de documentació històrica, juntament amb l'anàlisi dels currículums i l'enquesta d'opinió als docents dels pròxims capítols, ens servirà per a fonamentar la necessitat de crear materials didàctics que ens ajuden a recuperar una part important i sovint oblidada de la història del

País Valencià, de la tradició cultural i literària del poble valencià i de les creacions d'un gran nombre d'homes i dones, i a integrar-los en un projecte educatiu divers i intercultural.

3. ELS TITELLES VALENCIANS EN PERSPECTIVA HISTÒRICA

3.1. LA TRADICIÓ VALENCIANA FINS AL SEGLE XIX

Hem vist en els capítols anteriors com el titella és un valuós element artístic i literari present en totes les cultures i en totes les èpoques; així mateix hem aprofundit en la seua diversitat quant a estils i tècniques. El titella com a element educatiu ha estat també objecte de reflexió, juntament amb la diversitat de tradicions arreu del món. Aquesta presència universal ens ha aprofitat per a encetar una línia de reflexió i investigació al voltant dels titelles i les seues possibilitats en un projecte educatiu intercultural. En el present capítol, després d'haver mostrat les possibilitats didàctiques del titella, ens acostarem a la tradició valenciana per tal de descobrir les possibilitats d'investigació i de treball d'aula d'una part de la nostra història sovint oblidada. Aquesta recuperació del patrimoni propi, juntament amb el repàs dels currículums educatius i la recollida de les opinions del col·lectiu docent –en els capítols següents– seran els fonaments sobre els quals bastirem les propostes didàctiques que presentarem en el capítol 6.

3.1.1. Els precedents. La tradició religiosa medieval i la tradició popular. Sembla no haver cap dubte pel que fa als orígens religiosos dels espectacles de titelles. Diversos estudis històrics així ho avalen, com ara el de Henryk Jurkowski (1977), que ha estudiat de manera exhaustiva la tradició religiosa i popular a tot Europa. Antoni Ariño destaca

també l'arrel festiva i ritual d'una gran quantitat d'expressions que tenen la representació de la figura humana com a base. Quant al teatre popular d'arrel religiosa, tenim exemples que han arribat als nostres dies, com ara el *Betlem de Tirisiti*, o *La Tía Norica* de Cadis. Tot i això, queda clar que els elements religiosos es barregen amb els seculars, i fins i tot els elements sacres són tractats a la manera popular. Així ens ho fa veure l'inici del *Tirisiti*, propi dels tradicionals romanços de cec⁶⁸, i que és cantat a la manera d'aquelles peces (*Ya llegan los sagrados esposos a la ciudad de Belen, tristes y afligidos por no haber hallado posada...*).

La tradició catòlica atribueix a sant Francesc d'Assís la primera representació plàstica d'un *Betlem*, tot i que Jurkowski (1977: 89) situa l'origen almenys en el segle IV. El costum ha perdurat tant en la tradició dels *pessebres* com en les representacions populars dramatitzades del naixement de Crist. També, seguint Jurkowski hem de buscar en la religiositat europea medieval les arrels dels espectacles nadalencs. El costum d'instal·lar retaules a les esglésies es va estendre per Europa, i entre les finalitats d'aquests elements podríem destacar la funció catequètica: aquest objectiu –explicar els misteris de la fe i la vida dels sants a la població majoritàriament analfabeta– explicaria la profusió d'elements simbòlics, l'abundància de figures en espais reduïts, un tractament estètic atractiu i cridaner i una situació privilegiada a l'altar, amb una visibilitat perfecta. L'estructura d'espectacle (actor-escenografia-espectadors) ja està present en aquests retaules, que podien ser plans, amb relleu o amb figures

⁶⁸ Els romanços de cec, que van circular amb molt d'èxit pertot arreu, semblen estar emparentats en els seus orígens amb algun tipus de titella popular, i bàsicament eren auques o dibuixos sobre un bastiment, que el narrador –invident real o fingit, la majoria de les ocasions– utilitzava assenyalant amb una vara per tal de contar històries. Aquesta tècnica es va desenvolupar i perfeccionar en alguns casos, fins arribar en els segles XVII i XVIII a espectacles amb diferents escenes en moviment a base d'autòmats, l'anomenada màquina reial (Borrego i Hernández, 1999: 328). Pel que fa a les relacions entre el Betlem de Tirisiti i les cantades de cec, és interessant el comentari de Sansano (1999: 115).

exemptes (que en alguns casos podien tenir moviment mitjançant mecanismes diversos). Segons Jurkowski, els retaules nadalencs anaren adaptant-se als diversos contextos amb què es trobaven i adquiriren formes diferents, tant pel que fa a l'espai escènic com a la manera de representació.

Al sud i a l'occident europeu els retaules no solien ser portàtils (i en molts casos tenien prosceni, teló de fons i fins i tot bastidors), mentre que a països com ara Polònia, Ucraïna o Bielorrússia eren generalment mòbils i ambulants. Les tècniques també variaven segons els llocs: titelles de tija, de fils (Bèlgica) o marionetes mecàniques (Provença). Un fet interessant –que encara lliga més les representacions amb els retaules– és el fet que algunes representacions nadalencs de països com ara Polònia o Ucraïna conserven l'estructura original de retaule. Així, en alguns casos hi havia dos o tres nivells superposats, i de vegades l'acció hi tenia lloc de manera simultània. Pel que fa als països d'Europa Occidental, sembla que l'esquema va evolucionar segons l'estructura teatral clàssica d'escenes successives (Jurkowski, 1977: 89-98).

Els retaules mecànics podien estar dirigits per un sol titellaire, que posava en marxa el mecanisme i tot seguit feia de narrador; si calia manipular titelles eren dues persones les encarregades. Quant als textos, encara que les fonts eren comunes (nadales, diàlegs, misteris...) a cada lloc van anar adquirint trets propis, però sempre amb una mateixa característica, que també trobem en el *Betlem de Tirisiti*: la inclusió dins del text inicial de fragments d'obres de teatre, intermedis, entremesos, i fins i tot personatges absolutament aliens al fet religiós, que donaven al retaule un caràcter humorístic i actual, en sintonia amb els gustos de les classes populars, que serien les principals receptores d'aquests espectacles.

Les representacions amb titelles dels misteris de Nadal eren ja conegudes a tot Europa durant el segle XVI, i Varey (1957: 82) situa l'entrada d'aquests a Espanya al voltant de 1538. Quant al País Valencià –i a banda de la posterior introducció dels retaules mecànics- trobem informació sobre ninots mòbils a la processó de Corpus de València i Alacant (Lloret, Julià i Casado: 1999). Sens dubte, dos elements interessants d'aquestes representacions eren el Drac i la *Cuca Fera*, una mena de monstres de fusta i cartró manipulats des de dins per quatre homes, que llancen coets per la boca, i que trobem també en altres tradicions.

Vicent Boix (1916: 152) aporta una descripció de la festa que es realitzava a València pels voltants del segle XVII la vespra de sant Josep, en la qual situa l'origen de les falles; es tracta d'una mena de ritual catàrtic on es condueix un ninot a la foguera entre la música i l'aldarull de la població.

Seguint amb aquest ús del titella en espectacles públics i festes, hi ha el testimoni de Fra Vicent Gómez i de Gerónimo Martínez de la Vega, citats per Varey, de les respectives festes de la beatificació de Lluís Bertran i Tomás de Villanueva a la ciutat de València els anys 1609 i 1620 respectivament. En ambdues ocasions es van fer servir titelles. El 1620 s'hi afegiren unes rodes il·luminades que anys després serien utilitzades per decorar les finestres d'algunes cases en altres ocasions festives:

Era admirable la multitud de figurillas que iban dentro de ellas, movidas con secreto artificio y arte. En una se representaba la solemne procesión de el Beato Don Tomas; y en la otra un entretenido juego de toros. Todo lo demas estaba copioso de faroles en diferentes puestos concertados (Varey, 1953: 215).

Pel que fa als espectacles de titelles com a tals, Varey distingeix dos tipus bàsics en les representacions tradicionals valencianes dels segles XVII

i XVIII: els titelles de fil o marionetes d'una banda, i els titelles de mà o de guant (anomenats també *fantoques*) d'una altra. Segons aquest autor, els titelles que van aparèixer abans van ser les marionetes sobretot per Quaresma, un període on estaven prohibides les representacions teatrals amb actors (Varey, 1953: 216).

Al registre d'actuacions realitzades a València en aquests segles hi ha referències a *volatins*, *volatiners*, *bolantins* o *buratins*, sense que puguem saber amb claredat suficient els límits significatius d'aquests mots, que en principi eren aplicats als acròbates i que després es van estendre a tots els espectacles ambulants, i especialment als titelles (Varey, 1953: 213). No obstant això, el més freqüent era l'oferta per part de les companyies d'una mescla de diversions, entre les quals hi havia titelles, com ara l'espectacle que presentava el 1656 Francisco Morales i que estava constituït per *Titires*, *Bolatins* i *Chocs de mans*.

Diversos estudis -com ara els de Jurkowski, Ariño i altres- semblen estar d'acord amb el fet que, progressivament, els titelles patiren un procés de laïcització que els porta a distanciar-se d'aquest origen religiós a què féiem menció. Les històries comencen a tenir cada vegada més elements aliens al fet religiós, i fins i tot alguns que contesten o ridiculitzen no tant el fet religiós en si, com el poder eclesiàstic. És molt probable que s'arribara a situacions intolerables per als bisbes -més avall oferim un exemple- i el Concili Provincial de València (1565) i els Sínodes de València (1590) i Oriola (1600) prohibiren -tot seguint les ordres del Concili de Trento (1546-1563)- l'ús de figures mòbils en les representacions religioses, i fins i tot les representacions a l'interior de les esglésies (Castaño, Navarro, Llorens i Martínez, 2001: 96):

Ne posthac hujusmodi imagines, more aliarum foeminarum, turbinate capillo, aus vestibus, a profanis mulieribus commodato acceptis, aut sacculari habitu comptae & calamistratas induantur (...).

Gestorum item Christi & integerrimae Virginis & sanctorum representationes, imagunculis fictilibus mobili quadam agitatione compositis, quas tyteres vulgari sermone appellamus, eisdem in Ecclesiis, aut alibi ne fiant, cum irrisionem potius & contemptum, quam devotionem excitent (...).

Jubemus, imagunculae parvae, fictili opere confectae et fucò consignatae, si vanitatem et profanitatem praebeant, ad altare ne admoveantur in posterum.

A partir d'aquesta data i durant tot el segle XVII hi hagué una forta reacció contra els titellaires –i contra la sàtira irreverent que en molts casos promovien- per part de l'Església. Les indicacions del Concili feien referència fins i tot a la configuració de les imatges religioses, per tal de diferenciar-les clarament dels titelles. Això va causar com és lògic una disgregació, un “posicionament” podríem dir, entre la imageria religiosa – apartada de les representacions i només apta per al culte- i els titelles que es faran servir en les representacions d'inspiració religiosa. Una vegada que es produeix aquesta bifurcació d'elements (titella-imatge religiosa), s'accelerará l'evolució cap a les formes més populars des de la matriu ritual originària, a la qual s'incorporen temes i personatges populars d'una manera molt més fàcil, en no estar ja sotmesos al poder directe del clergat ni fer-se les representacions dins de les esglésies. A molts indrets d'Europa podem seguir aquestes tradicions i el seu progressiu allunyament de l'origen religiós. Al País Valencià seria el cas del *Betlem de Tirisiti*.

A tall d'exemple de l'actitud de l'Església davant d'algunes exhibicions satíriques amb titelles, hi ha constància de documents de la Inquisició del Regne de València que ordenen l'empresonament de titellaires, acusats d'atemptar contra la moral i contra l'honor dels

religiosos. És el cas d'aquest explícit informe de 1619, citat per Varey (1957: 96):

Y así mismo hemos sido informados que paseando cierta procesión de la orden de Santo Domingo por una calle que está cerca de su convento en una casa particular donde por modo de fiesta tenían un juego de títeres al tiempo que así pasaban por allí aparecieron juntas dos figuras la una con hábitos de Santo Domingo y la otra con hábito clerical de manteo y bonete, y que a la del dicho fraile que llevaba alzadas las faldas por detrás la iba azotando el clérigo y aun también han querido añadir que intervenía una figura de mujer a quien retozava el fraile de que han resultado varias interpretaciones malsonantes y perjudiciales en especial contra la dicha orden de Santo Domingo de lo qual parece que la audiencia real ha comenzado a proceder y ha hecho algunas prisiones de tres o cuatro personas (...)

Miguel de Cervantes recull a *El licenciado Vidriera* aquest sentiment aversiu a què fem menció:

De los titereros decía mil males: decía que era gente vagabunda y que trataba con indecencia de las cosas divinas, porque con las figuras que mostraban en sus retablos volvían la devoción en risa, y que les acontecía envasar en un costal todas o las más figuras del Testamento Viejo y Nuevo, y sentarse sobre él a comer y beber en los bodegones y tabernas; en resolución, decían que se maravillaba de cómo quien podía no les ponía perpetuo silencio a sus retablos, o los desterraba del reino ⁶⁹.

Però aquest rebuig cap als titellaires no ve només de part de l'Església. També, ja en el segle XVIII, la Il·lustració blasma contra la proliferació d'aquests espectacles ambulants, als quals considera grollers i enemics del bon gust. Melchor Gaspar de Jovellanos n'és un exemple:

Porque, ¿de qué serviría que en el teatro se oigan sólo ejemplos y documentos de virtud y honestidad, si entre tanto, levantando su púlpito en medio de una plaza, predica don Cristóbal de Polichinela su lúbrica doctrina a un pueblo entero que, con la boca abierta, oye sus indecentes groserías? Mas si

⁶⁹ Cervantes, M. (1983, 22a ed.). *Novelas Ejemplares*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 303-304.

pareciese duro privar al pueblo de estos entretenimientos, que por baratos y sencillos son peculiarmente suyos, púrguense a lo menos de cuanto puede dañarle y abatirle. La religión y la política claman a una por esta reforma⁷⁰.

A principis del segle XVIII hi ha constància que un grup de valencians recorre diverses ciutats d'Espanya amb espectacles d'ombres. Durant les últimes dècades del segle anterior s'ha fet popular un nou tipus d'espectacle teatral amb titelles: la màquina reial. Varey (1957: 172) assenyala que la màquina reial:

Consiste en títeres, figurillas o maniqués vestidos, manejados como era costumbre durante la cuaresma en los teatros y corrales de Madrid, representando y hablando, como si fuesen vivos, en prosa, verso y acompañados de música, detrás de unas cortinas.

Durant aquest segle passen per la ciutat de València, segons l'autor abans esmentat, diversos titellaires: Cristòfol "el Bolantiner" (1697), el polonés Kinsky (1737 i 1744), el turc Gaspar Ministrina (1761), Antonio Cortés (1764 i 1766), Pedro Juan de Dios (1773), Félix Ortiz (1782) i Cristóbal Franco (1783 i 1784), entre altres.

Un altre gènere, segons Varey, ben arrelat a les nostres terres era el dels autòmats, retaules i teatrets mecànics, els quals tindran una gran difusió al llarg del segle XVIII. Aquest autor aporta diversa documentació que mostra també l'interés del públic pels entreteniments a base de llums: és en aquest moment quan es desenvolupen les llanternes màgiques, que van tenir en aquell segle el seu moment d'esplendor.

Pel que fa a les ombres, tot i que manquen detalls de la seua història, podem seguir a grans trets el camí que van seguir fins arribar a Europa.

⁷⁰ Jovellanos, G. M. (1966). *Obras escogidas. Vol II*. Madrid: Angel del Río, pp. 32-33.

També durant el segle XVIII hi ha una onada al País Valencià d'aquests tipus d'espectacles procedents de França, on se les anomenava *ombres chinoises* en al·lusió a la seua procedència asiàtica. L'any 1780 es presenten a la ciutat de València les ombres xineses de Brunn, aleshores molt de moda, i un any després les de Simon Uber, tots dos alemanys. D'aquesta manera, al final del segle trobem un públic especialment decantat pels espectacles d'autòmats, la màquina reial i els prodigis òptics (llanternes màgiques, ombres...). Aquesta tendència continua en general al llarg de tot el segle XIX, però potser el més destacable siguen les referències a figures mecàniques que es van anar introduint en aquesta centúria, no només en els miracles vicentins, sinó també en les falles.

Les Falles constitueixen un fet específic de la ciutat de València, que amb el temps ha arribat també als pobles del seu entorn i fins i tot a altres més llunyans. Diversos estudis veuen el fet teatral i catàrtic de la festa mediterrània en l'origen d'aquesta tradició. En primer lloc, pel seu contingut satíric i crític i per l'estructura de cadafal que encara avui conserven, i que ens dóna inevitablement la sensació d'un escenari on es representa una acció mitjançant els ninots. Tal com remarquen Borrego i Hernández (1999: 327-336), a finals del segle XIX predomina la falla del tipus escenari, sainetesca o teatral, amb una lectura frontal i directa, que accentuava la sensació escènica, més encara si tenim en compte que els versos representaven suposats diàlegs entre els ninots.

En l'origen de les falles és, per tant, evident la influència del teatre i, més en concret, dels retaules -caixes on diversos ninots eren accionats mitjançant un sofisticat mecanisme per una persona que contava un romanç -la màquina reial- maniquins de grandària considerable que representaven històries acompanyats per música-, a més dels altars efímers de la festa barroca valenciana (Borrego i Hernández, 1999: 328).

Hi ha algunes referències a figures mòbils en les falles del segle XIX i principis del XX. Així, La revista *Pensat i Fet* de 1916 reproduïx en la pàgina 152 un article de Vicent Boix escrit el 1864, en el qual parla de l'evolució de l'estètica fallera. En aquest escrit diu:

(...) damunt se pòsa, o be una o be moltes figures, que representen alguna escena de costums, o algún personatge típic, aplegant el lujo de estos últimos años hasta l'extrem de que les figures siguen de moviment, y estiguen vestides en propietat y encara en gust la major part.

També l'any 1922 torna a aparèixer en la mateixa revista el tema dels ninots mecànics en les falles: segons podem deduir d'un article d'Enric Malboisson, el costum havia estat suficientment arrelat com perquè l'autor el defense davant de "les noves tendències" dels ninots immòbils:

(...) les (falles) que més m'agradaven eren les de moviment. ¡Cuántas preocupaciones me portaven aquellos menejóns que pegaven els ninots i que yo atribuía a un mecanismo diabólico!...

Es una llástima que hagen decaigut les falles (...) La falla deu ser moviment, com les antigues, aon la sátira i el bon gust s'agermanen: res de "figuras decorativas" que li donen aspecte de panteó i espirit de fosar. Això tan quiet, tan mut i tan coent no podem sentiro nosatros.

Ja des de finals del segle XIX hi ha un procés de potenciació de l'estètica, amb pèrdua de les arrels teatrals -i del moviment- per part de les falles⁷¹. A mesura que l'element satíric es desenvolupa en la línia de la iconografia eròtica amb simbologia fonamentalment agrària, anirà perdent pel camí part de la càrrega més verinosa de crítica al poder establert i de ritual d'ajusticiament simbòlic amb el foc per part del tribunal sobirà del

⁷¹ Parlem de les falles en tant que monument. És cert però, tal com remarquen Borrego i Hernández (1999 : 36), que la teatralitat de la festa fallera ha continuat per altres vies, com ara les presentacions, les exaltacions, les cavalcades, els passacarrers, les ofrenes...

poble, el qual, almenys de forma metafòrica i catàrtica, exercia per un dia aquesta potestat.

El teatre sainetesc, que, segons Ricard Blasco (1986: 40), abasta el 95% de la producció dramàtica valenciana durant l'època de la Restauració (1874-1902), sembla influir també d'alguna manera en el teatre de titelles, en el qual es generalitza el quadre costumista com a eix de l'acció dramàtica, s'incorporen elements de la vida quotidiana i predomina el to còmic. Representacions tradicionals amb ninots com ara els *Betlems* accentuen la pèrdua d'elements religiosos en favor d'altres aliens al fet religiós, i improvisats la major part dels casos.

Durant l'últim quart del segle XIX visiten el País Valencià algunes companyies estrangeres, com ara Mr. Brunet i el seu espectacle de prestidigitació i ombres, i la companyia de *Fantoches* de Thomas Holden (dels Estats Units), que va actuar al Teatre Principal d'Alacant el 1888 tal com recull Casado, qui a més assenyala que en aquests anys són freqüents els espectacles de titelles, de ventrílocs, de siluetes animades i d'autòmats en festes populars i també formant part de la programació de cafés, teatres, etc. Malgrat això, el mateix autor (Casado, 1997b: 25) detecta una crisi general del titella ja des de mitjan segle:

(...) a mediados del siglo XIX el espectáculo de títeres entró en una crisis profunda. Tradicionalmente el titiritero tenía fama de pendenciero, blasfemo, bebedor y correccaminos: en este sentido no nos ha de sorprender que tanto los moralistas como los ilustrados fueran tan contrarios a los titiriteros vagabundos. Así, estos miembros de la farándula tuvieron que refugiarse en el mundo rural, yendo de un pueblo a otro a la búsqueda de ferias, fiestas o de una ocasión propicia para ejercer su oficio. En Cataluña y Mallorca la actividad de los titiriteros se extendió con fuerza, mientras que en el País Valenciano las noticias son más escasas.

3.1.2. El *Betlem de Tirisiti*. Cap al 1880, moment en què es tenen les primeres notícies clares del betlem alcoià, és un costum arrelat la representació de *Betlemets* amb titelles per Nadal. Aquests retaules, que, com hem vist, entren en la Península en el segle XVI (Varey, 1957: 82), evolucionen amb la creació d'una dramaturgia i d'un joc escènic, possibilitada potser per l'alliberament dels ninots de les rodes mecàniques. En aquesta cadena evolutiva podem situar diversos betlems tradicionals a Catalunya i a les Illes Balears (Porrás, 1981: 97). Al País Valencià trobem testimonis d'alguns d'aquests espectacles en el segle XIX, per exemple el de J. Martí Gadea (Ariño, 1999: 99):

El teatrillo de tablas se levanta en las ferias y otros sitios,
donde se representa por medio de títeres el nacimiento del
Salvador.

També el poeta Constantí Llobart havia recollit a mitjan segle la tradició dels retaules nadalencs amb titelles –referida a la ciutat de València– en uns versos:

Els pinxos de faixa
que els diuen gent baixa,
templats amb les nòvies
se'n van als belèms
i alegres les xiques
com sols de boniques
se'n riuen de veure
els actors ninotets⁷².

Entre 1870 i 1880 hi ha a la ciutat d'Alcoi tres famílies que ofereixen representacions per Nadal, i que són conegudes popularment pels noms dels seus propietaris: *el tio Sarguero*, *Pepe el Culleroto* i Josep Esteve Carbonell. A partir de 1904 Josep Esteve aconsegueix fusionar els tres

⁷² Citat per Porrás (1981: 97).

negocis, i durant un temps compta amb dos Betlems que exhibeix a diversos llocs.

Uns anys després els dos Betlems es converteixen en un, i el *Betlem de Tirisiti* comença les seues funcions sota la direcció d'Esteve fins a 1960, data de la seua retirada. Els anys següents la trajectòria serà inestable: el Betlem canvia sovint de propietaris i passa diverses temporades d'inactivitat (la més llarga, entre 1961 i 1967). El 1968 la premsa d'Alcoi anuncia la tornada del *Tirisiti*, a càrrec de José Peydro, que havia treballat anys enrere en la manipulació del Betlem. L'antic barracó on es feien les representacions és substituït per una antiga escola de manera provisional, i el 1971 i 1972 tampoc no hi ha representacions. Un any després se'n fa càrrec la influent *Asociación de Amigos y Damas de los Reyes Magos*, amb la qual comença una etapa de noves representacions que dura a penes dos anys, ja que el 22 d'agost de 1975 cau accidentalment l'edifici on es troba emmagatzemat el retaule, i aquest resulta íntegrament destruït. Pel desembre del mateix any l'Associació posa de nou en escena el Betlem, reconstruït de manera precipitada. Tot i que en general manté l'estructura i el contingut original, el resultat d'aquesta reconstrucció era un *Tirisiti* bastant despersonalitzat. Posteriorment les representacions seguiran, ara al càrrec de la companyia de titellaires *Diamante y Rubí* fins que l'any 1990 l'Ajuntament d'Alcoi obté la titularitat i la Companyia de Teatre Dependent la gestió del Betlem. Es construeixen de nou escenografia, titelles i un nou barracó que es munta cada any a la Glorieta i que recorda els que plantaven els antics betlemers, alhora que introdueix disseny i confort per als espectadors. Comença així una etapa de recuperació i de promoció que culmina l'any 2002, amb la declaració de Bé d'Interés Cultural per part de la Generalitat Valenciana.

Quant a l'espectacle, aquest té una durada d'una mitja hora i consta de dues parts ben diferenciades, a les quals caldria afegir una tercera –o més aviat una segona part de la segona- més localista. La primera –en castellà- narra la història del naixement de Jesús fins a la fugida a Egipte de la Sagrada Família, tal i com figuren en els Evangelis de sant Lluç (fins a l'adoració dels pastors)⁷³, sant Mateu (el passatge dels Reis)⁷⁴ i els Apòcrifs de la Infantesa (la llegenda de la palmera i la collita miraculosa). Aquesta primera part és un relat conduït per un narrador –narradora en la configuració actual de l'espectacle-, amb algunes intervencions esporàdiques de Tirisiti, ara en el paper de venter, i diàlegs amb la narradora. Ací ja són ben apreciades una sèrie de recursos que atorguen a l'acte sacre un estil vivaç i simpàtic: els sorolls, la successió ràpida d'esdeveniments, els canvis en l'escenografia, els moviments dels personatges, el to de cantar de cec amb què es narra l'acció, etc. Aquests trets anticipen el caràcter sainetes i popular que es farà palès en la segona part.

Després d'una introducció en *off*, comença el relat bíblic:

Ya salen los santos esposos de la ciudad de Belén, tristes y afligidos por no haber hallado posada (*Ixen per la dreta sant Josep a peu i la Mare de Déu dalt d'una burra. Creuen l'escenari i van a parar a la venta, a l'altre extrem*). El santo patriarca se acerca a la puerta de la venta dando unos golpes (*se senten els colps, que fan un efecte còmic*) esperando que le abran, y el ventero, con su palabra orgullosa les despide diciéndoles que no hay posada.

En aquest punt hi ha un diàleg entre el narrador i Tirisiti –que representa l'hostaler- en el qual aquell intenta convèncer el protagonista perquè aculla la parella a sa casa. Tirisiti, amb el xiulet característic de la

⁷³ Lc 2, 4-12; 16-20.

⁷⁴ Mt 2, 1-2; 10-14.

llengüeta a què feiem menció més amunt, insisteix repetidament a dir que no. El diàleg –en valencià– és un element amb una certa comicitat que sembla que va ser afegit tardanament al relat evangèlic, com una mena de parèntesi potser per tal d'atenuar el dramatisme del moment:

(...)

NARRADOR: Vinga, deixa'ls entrar. No veus que són una parella i tenen fred?

TIRISITI: He dit que no, no i no!

Després d'aquest parèntesi, la narradora continua amb el relat evangèlic, en el qual, de manera ràpida i sovint quasi telegràfica, es succeeixen els esdeveniments :

Ya se marchan llenos de pena y dolor sin saber donde pasar la fría noche. *(De sobte, apareix en escena el portal, arrossegat sobre unes guies, amb l'infant Jesús i els pares).*

Ya ha nacido el Salvador del mundo. Ya baja un ángel del cielo anunciando a los pastores: oíd pastores dichosos, os anuncio el nacimiento del Mesías, que vosotros seréis los primeros en adorar al Hijo de Dios. *(Mentre el narrador va parlant, baixa l'àngel i l'estrella sobre el portal, de manera precipitada i còmica).*

Ya salen los pastores cantando y bailando y ofreciendo ricos dones al Señor *(durant uns minuts els pastors i les pastores van acostant-se al portal i fent reverències: alguns van ballant, una parella discuteixen pel camí, uns altres es perden i els costa trobar el lloc... tots plegats donen a l'escena un caràcter ben còmic).*

Ya salen los tres Reyes Magos, Melchor, Gaspar y Baltasar. *(Es veuen els Reis per les muntanyes i s'acosten a poc a poc. La música solemneacompanya el moment. Arriben al pessebre i baixen dels cavalls per adorar l'Infant Jesús. El moviment brusca amb què descavalquen i tornen a pujar als cavalls és molt característic).*

Ya están adorando al Niño Dios. Ya están ofreciendo ricos dones: oro, incienso y mirra. Oro como rey, incienso como Dios y mirra como hombre. *(El portal desapareix amb la mateixa rapidesa com havia aparegut, després d'anar-se'n els Reis. Després, comença l'escena de la persecució i la fugida a Egipte).*

Després de l'adoració dels Reis, sembla que falta una part del text original, ja que el narrador –que fins ara ha contat pas per pas el que ha anat succeint en escena- no explica per què la Sagrada Família està fugint, un detall que l'espectador haurà de deduir quan apareguen els soldats d'Herodes poc després. Aquest salt probablement siga un rastre de l'antic costum de representar amb rodes mecàniques alguns quadres evangèlics sense cap nexa d'unió, en els quals no existia dramaturgia i la diversió consistia a admirar els moviments dels personatges, que entraven i eixien mitjançant rodes i ressorts.

La primera part finalitza amb uns quadres extrets dels evangelis apòcrifs. Enmig del relat de la collita miraculosa, trobem de nou un salt en passar el relat de la tercera persona a la primera sense cap preàmbul:

Ya sale la Sagrada Familia. Ya le dice san José al labrador que si preguntan por ellos que diga que estando sembrando pasaron. La palmera cubre con sus hojas a la Sagrada Familia. *(El llaurador està en un camp erm; la Família –amb la burra- es refugia davall d'una palmera i, de sobte, les palmes es tanquen per amagar els fugitius. Tot seguit envaeixen l'escenari tres soldats vestits de romans i un d'ells s'acosta al llaurador).*

Ya sale el capitán con su guardia. Ya le pregunta al labrador que si ha visto pasar a la Sagrada Familia. Y el labrador le dice que estando sembrando pasaron /.../ y ahora voy a recoger este fruto que es un milagro de la Providencia, que ya está el trigo bueno para sembrar. *(Mentre parla el llaurador, apareix de sobte el blat crescut mitjançant un ressort; els soldats es retiren).*

Ya se marchan llenos de confusión, sin saber qué camino tomar. La Sagrada Familia sigue su camino libre bajo la porfía del rey Herodes. *(La palmera alça les palmes, i la Mare de Déu, sant Josep i l'infant Jesús segueixen el camí).*

Arribem així, sense cap intermedi, a la segona part. Ara l'estructura encara s'acosta més al sàinet (que ja veiem d'alguna manera en la part religiosa, tot i el seu caràcter d'acte sacre), i només s'apunta una dèbil línia

de moviment escènic que aglutina una sèrie de personatges i situacions molt diverses, que van desfilant davant l'espectador. Potser aquest punt s'explica per la voluntat de renovació constant dels betlemers, que anirien afegint situacions i personatges nous any rere any, o com a reflex espontani de la seua capacitat imaginativa i satírica. El que sembla segur és que no tots aquests ingredients de la segona part han perdurat en el temps: així, mentre que alguns dels elements afegits perdrien força i desapareixerien amb els anys, d'altres (com ara els moros i cristians o el bou) han perdurat fins a configurar el *Tirisiti* que avui coneixem. D'aquesta manera, i més enllà del seu caràcter espectacular, el *Betlem* constitueix una font de documentació a través de la qual podem reconstruir la fisonomia de la societat alcoiana i seguir-ne l'evolució amb una certa fidelitat: la relació entre les diverses classes socials, la transformació urbana, les festes i els costums locals, els àmbits d'ús de les llengües, les particularitats lingüístiques, etc.

En aquesta segona part, l'escenari s'ha transformat sense a penes canvis en la ciutat d'Alcoi (recordem que fa uns segons representava el poble de Betlem), i comencen les periècies dels personatges, encapçalats per Tirisiti i la seua dona Tereseta. L'espectacle es fa ara més participatiu i predomina el caràcter còmic sobre qualsevol altre. Entra el Sereno en escena –és de matinada– i la veu del narrador li recorda que ha de cridar el capellà i acompanyar-lo a l'església. El públic en aquest punt pregunta l'hora reiteradament al Sereno, i l'atabala amb les seues veus: aquesta primera interacció públic-titelles inicia una sèrie que marca aquesta segona part (Sereno-públic, Sagristà-públic, *Agüelo*-públic, Tirisiti-públic, *Clásico*-públic...).

Les campanes de la parroquia de Santa Maria són l'anunci de la missa. Els personatges –les beates i l'*agüello*- comencen a desfilar davant el públic i Tirisiti contempla l'escena des de la finestra de sa casa (la mateixa que abans era l'hostal en el relat evangèlic). El *monesillo* espenta els homes cap a l'interior del temple, pero reserva un tracte més sensual al grup de les dones. El sagristà i Tereseta provoquen la ira de Tirisiti en besar-se davant dels seus ulls, una situació que no deixa de resultar curiosa en un espectacle que amb els anys ha esdevingut infantil. Mentre té lloc la missa, Tirisiti comença a mostrar el seu tarannà burlesc:

TIRISITI: *(als homes del camp i dels tallers, representats amb titelles que es mouen amb mecanismes automàtics)* Treballeu, treballeu!

NARRADOR: I tu, Tirisiti, per què no treballes?

TIRISITI: Perquè jo sóc l'amo.

NARRADOR: L'amo? L'amo de què?

TIRISITI: De tot!

NARRADOR: De tot? L'amo del comú, quan no hi ha ningú!
(Tirisiti s'enutja i crida fort. El Narrador li replica) A Treballar, malfaener! Que tu no ets l'amo de res!

En eixir de l'església es repeteix la cerimònia de l'entrada. El públic avisa de nou a Tirisiti que la seua dona està festejant amb el sagristà, i Tirisiti baixa indignat, però la parella ja ha fugit. De sobte, sense contextualitzar l'acció, apareix un bou en escena. L'animal persegueix Tirisiti davant els crits del públic. Hi ha diverses escaramusses, en què el protagonista intenta mostrar la seua falsa valentia, i finalment el bou l'agafa. Hi ha un nou, i escatològic, diàleg entre Tirisiti i el narrador:

TIRISITI: *(Plora)* Ai!, Ai! Ai!

NARRADOR: Per què plores, Tirisiti?

TIRISITI: Perquè m'ha *tupat* el bou!

NARRADOR: T'ha *tupat* el bou? I què t'ha fet?

TIRISITI: M'ha fet un forat!

NARRADOR: T'ha fet un forat? On?

TIRISITI: En el cul!

NARRADOR: En el cul? Ai, pobre!

Una vegada el protagonista està ja a casa sa i estalvi, apareix un torejador. El narrador anuncia que es tracta de *Clásico*, un famós torejador alcoià que aconsegueix sotmetre l'animal mentre Tirisiti i el públic criden *olé* a cada passe de capot. Tirisiti brinda el bou al públic mentre el narrador intenta persuadir-lo perquè baixi a torear.

La desfilada de tipus humans ja és considerable en aquest moment: el Capellà, les beates i el Sereno representarien diversos col·lectius de la societat alcoiana, mentre que Clásico o Filo la *Ballaora* són personatges reals d'Alcoi transportats a la ficció. D'altra banda, tant el personatge de l'ancià com el nom de la muller de Tirisiti o la presència del bou (Oltra, 2000: 43) ens indiquen línies de connexió amb altres tradicions europees dels titelles.

Amb l'entrada en escena del torejador començaria una suposada tercera part estrictament de temes alcoians, si bé és cert que podríem considerar-la dins de la segona part (o sainetesca). La següent escena està protagonitzada pels Moros i Cristians, que van desfilant des de la llunyania, pel mateix camí que han seguit els Reis Mags i amb la mateixa tècnica per fer veure l'acostament (fent servir primer titelles menuts i plans, i després més grans). El públic alcoià reconeix les *filaes* pels símbols i el vestuari, i el narrador presenta els grups per al públic forani. La desfilada finalitza a la plaça, davant de l'església, on hi ha el castell que es munta cada any per la Festa. Irromp Sant Jordi dalt del cavall enmig de focs artificials entre les torres del castell, i amb la silueta del barranc del Sint al fons. Tirisiti i el públic vitoregen el patró, mentre sona l'himne de la Festa, que marca el moment culminant de l'espectacle.

Després d'aquesta apoteosi, i amb un petit diàleg sobre la importància de les festes, que fa de lligam amb l'escena final, Tirisiti anuncia que se'n va:

NARRADOR: Per què te'n vas?

TIRISITI: Perquè estic fart!

NARRADOR: Fart de què?

TIRISITI: De tots!

NARRADOR: Són uns escandalosos! I on te'n vas, Tirisiti?

TIRISITI: Me'n vaig a la lluna!

NARRADOR: A la lluna?

TIRISITI: Sí, sí, a la lluna! Amb el *globo* de Milà!

NARRADOR: Amb el *globo* de Milà?

TIRISITI: Sí, sí, adéu xiquets!

Quan el globus ja està ben alt se sent un esclafit i l'aparell cau: és l'explosió de la *Piula*, que marca el final de l'espectacle i anuncia als qui estan esperant fora que ja està per començar la següent sessió.

Pel que fa a la tècnica de manipulació, es tracta d'un dels aspectes més singulars del Betlem alcoià: els titelles es mouen per un entramat de guies que creuen l'escenari en distintes direccions, tot creant una mena de carrils que connecten els diferents punts de l'escena. Els manipuladors se situen davall de l'escenari i mouen els perots mitjançant un repeu. Per tal d'atenuar la rigidesa, els braços dels titelles estan solts, la qual cosa els dóna una gran comicitat en els moviments. També les figures dels Reis són peculiars, amb el sistema abans esmentat per a pujar i baixar dels cavalls.

Tota aquesta aparent complicació tècnica ens indicaria una sèrie de connexions del Tirisiti amb la tradició clàssica dels retaules nadalencs, tal com ho fan veure especialistes com Jurkowski o Varey: s'haurien mantingut les guies com un residu del recorregut que feien antigament els ninots amb els repeus sobre una roda mecànica, amb la qual entrarien a escena i n'eixirien sense la participació directa de cap manipulador i, com hem vist

adés, sense cap dramatúrgia. Una altra característica que ha seguit inalterada és l'escassa altura de l'escenari, que impossibilita als manipuladors actuals treballar drets –ho han de fer corbats- i que ens suggereix que en principi no estava concebut per a acollir persones davall. De fet, tal com remarquen alguns testimonis a Alcoi, antigament els titelles eren manipulats per xiquets. En definitiva, trobem tota una sèrie d'elements que ens parlen de les línies d'evolució des de la tradició religiosa medieval al teatre més popular que ha arribat als nostres dies.

3.2. LES PRIMERES DÈCADES DEL SEGLE XX

3.2.1. El context cultural: la fascinació per la tècnica. El titella tradicional, com ja hem esmentat, havia evolucionat des de la seua eixida de les esglésies i s'havia fet bàsicament ambulat, i cada vegada més marginal. Tot i això, veurem com algunes formes de titella culte –és el cas de Manuel de Falla i el seu *Retablo de Maese Pedro*- tenen una immillorable acollida entre el públic d'un cert nivell cultural i econòmic. D'altra banda, els autòmats – dels quals consta l'existència des de l'antiguitat- han adquirit des del segle XVIII un prestigi innegable. La màquina és un element que cada vegada fascina més el públic del segle XIX i primeria del XX, un públic que, després de la Revolució Industrial i els avanços de la tècnica, ja no veu els robots com éssers màgics o terribles, sinó com a criatures, un producte de la intel·ligència d'una humanitat cada vegada més perfeccionada. L'ésser humà se sent orgullós de la màquina, i moviments avantguardistes com ara el Futurisme la converteixen en un nou déu, viril i anarco-feixista:

Nosaltres afirmem que la magnificència del món s'ha enriquit amb una bellesa nova: la bellesa de la velocitat. Un cotxe de carreres amb el seu capó adornat amb grans tubs semblants a serpents d'alé explosiu... un cotxe brogent, que sembla que corre sobre la metralla, és més bell que la Victòria de Samotràcia. (...)

Nosaltres volem glorificar la guerra -única higiene del món-, el militarisme, el patriotisme, el gest destructor dels llibertaris, els bells ideals pels quals hom mor, i el menyspreu per la dona⁷⁵.

La fascinació pel robot, que prendrà traces d'obsessió, ansietat i culpa cap a la civilització amb l'arribada de la I Guerra Mundial -la primera en què es fa un ús indiscriminat de la tècnica al servei de la mort- viurà un

⁷⁵ Marinetti, F. T. "Manifest del Futurisme". *Le Figaro* (20-II-1909).

moment culminant quan el cinema en farà ús. Així, aquest seté art -nascut com tants altres als barracons d'una fira- recollirà per la seua part tota una tradició de robots i criatures que quasi sempre es revolten contra el seu creador, una metàfora de la tècnica girada contra la civilització. Tot i que hi havien precedents des de pràcticament els inicis del cinematògraf, podem dir que l'estrena de *Metropolis* (1926) de Fritz Lang marca una fita en l'inici de tota una filmografia que arriba fins als nostres dies. Les possibilitats d'aquest nou cinema d'animació són ilimitades, i així ho han vist un gran nombre de directors que han aplicat els titelles al cinema.

3.2.2. Francisco Sanz i els autòmats. Mentre les formes tradicionals pel que fa als titelles continuen vigents, amb el canvi de segle arriben al seu apogeu la ventriloquia i els espectacles d'autòmats, en consonància amb el gust per les màquines i els enginys a què feiem referència en el capítol anterior. Un gran nombre de ventrílocs recorren el País Valencià pels voltants del 1900: Pastor i Llovet, el Gran Ferry, Caballero Ariñano o Mr. Nehelo. En el cas dels autòmats com a diversió i com a exhibició tècnica, durant el primer terç del segle XX llegim a les cartelleres noms com ara els francesos *Los Walton's*, o l'anomenada *Compañía Automecànica* de Narbón⁷⁶. Però, sens dubte, el més destacable d'aquests anys és el desenvolupament de la carrera d'un dels grans creadors valencians vinculats al món de l'animació: Paco Sanz.

⁷⁶ L'artista Gonzalo Cañas fa servir en l'actualitat un teatre ambulants d'autòmats d'origen valencià, que va estar en actiu fins als anys 40 i que ha estat acuradament restaurat. Ens aporta una interessant reconstrucció de l'ambient d'aquests barracons de fira de principis del segle XX: <www.teatrodeautomatas.com>. D'altra banda, tal com recollia el diari *Levante* (18-IV-2006), el Museu d'Etnologia de València ha iniciat la restauració d'un altre carro de fira molt semblant; el *Pabellón artístico de los hermanos Valle*.

Francisco Sanz Baldoví va nàixer a Anna (La Canal de Navarrés) el 3 de maig de 1872. Al seu poble natal es conserva una bona part dels seus titelles en perfecte estat, sota la custòdia de Consuelo Marín, la seua nora, qui conserva així mateix una gran quantitat de documentació fotogràfica i retalls de premsa de les nombroses gires nacionals i internacionals de l'artista.

Després d'apropar-se gradualment al món de la música i de l'escena, Sanz abandona el seu poble l'any 1895, per tal de començar la carrera artística a València. A la ciutat va continuar els estudis de guitarra, amb professors com ara Joaquín García de la Rosa i Francisco Tàrrega; d'altra banda, comença a treballar en la sarsuela i a impartir classes de guitarra a principiants. Durant l'estiu de 1898 va realitzar una gira per diversos pobles de València com a concertista, amb un discret èxit que l'animarà a introduir en el futur números musicals en els seus espectacles. L'estiu següent va fer una sèrie de funcions amb el nom artístic de *Camaleonte*; en aquest moment els números són monòlegs i l'anomenada *Oratoria fin de siglo*⁷⁷, que Sanz va modificar i va anomenar *Oratoria modernista*.

El 1900, any del seu matrimoni amb Josefa Sols, alterna els monòlegs i els concerts amb actuacions en sarsueles, en les quals va arribar a ser tercer tenor. Durant aquesta època té ocasió de veure els espectacles del ventríloc Marthen, els quals influiran en ell de manera notable. A principis de 1901 encarrega a l'escultor Francisco Bovi i als escenògrafs del Teatre Ruzafa la construcció dels primers autòmats, i el mateix any compra els ninots d'un artista retirat, per a la qual cosa ha de demanar un prèstec.

⁷⁷ Jiménez Guerra, A. (1900). *Oratoria fin de siglo: monólogo en verso y prosa*. Madrid: R. Velasco.

Amb tot aquest material es llança al seu debut, després d'acabar la temporada al Teatre Ruzafa: l'èxit obtingut va permetre que prescindira de la sarsuela, un gènere en què –com ell mateix confessa- havia treballat per tal de poder mantenir la seua família. Així contava Sanz a un diari de Madrid els seus inicis artístics:

Yo vivía de la guitarra; pero al morir mis padres me quedé con cuatro hermanitos, y como con la guitarra no podía mantenerlos, me dediqué al teatro. Estuve en el Ruzafa, en Valencia, siete años, de infeliz partiquino, sin que nadie me ayudase. Creían que yo era un cómico fatal, y desesperado me despedí. En Barcelona, por cuatro pesetas, trabajé en el Edén-Concert. Declamaba *Oratoria fin de siglo* y otros monólogos y daba conciertos de guitarra. Y una noche vi en el Edén a Okil –kil con ka de kilómetro- que manejaba unos muñecos que levantaban los párpados y movían las piernas, y comprobé que podía hablar con la boca medio cerrada y cambiando de voz, y decidí imitarle. Bueno, ¡si llega usted a ver mis primeros muñecorros!... Eran horribles. Un don Liborio, un Pepito y un viejo que no decía más que “¡ay, ay, ay!” Pero con los tres y un cuadernillo en el que escribí unas docenas de chistes para que me los apuntaran, me presente en Alcoy, y en una noche gané ¡quinientas pesetas por tocar la guitarra, decir unos chascarros y recitar *Oratoria fin de siglo!* Era un sueño, un milagro, una cosa increíble⁷⁸.

En el programa de la seua presentació i la gira posterior s'anuncien vuit autòmats que canten i ballen: don Liborio i família, dos xiquets entremaliats, la Cabeza Parlante, el Terceto Frégoli i la senyoreta Lulú, aquesta última presentada com a parella de ball del mateix Sanz.

A l'octubre de 1903 inaugura el Salón Arnau, al Paral·lel de Barcelona. A causa de l'èxit, l'espectacle és prorrogat fins al gener de l'any següent. Després es presenta al Teatre Novedades, també a Barcelona, i d'aquesta manera s'obri a un nou sector de públic, més format culturalment i amb major nivell econòmic: la burgesia catalana, un públic sens dubte més

⁷⁸ *Heraldo de Madrid* (15-VI-1917).

exigent però que també aplaudeix l'espectacle de Sanz. Poc després s'incorpora temporalment a la *Compañía Alegría*, el circuit de varietats més important del moment, amb la qual viatja per tot Espanya⁷⁹.

Entre 1906 i 1910 comença a destacar entre els artistes del seu gènere, i experimenta una evolució constant pel que fa a la tècnica, els números i la presentació. Poc després llança noves creacions, personatges que arriben a ser internacionalment famosos: don Venancio “el vejete”, Cotufiyo i el seu Mestre, don Melanio “el borracho”, el Loro, i diversos efectes de veu, entre les quals destaca la imitació d'una conferència telefònica d'aquells anys. Retira alguns dels ninots antics i altres s'adapten a les noves tècniques i mecanismes que va provant i desenvolupant. Aquest interès per perfeccionar els ninots és un element constant en Sanz al llarg de la seua carrera, amb una evolució sempre cap a una major perfecció de moviments i també en el pla estètic i visual.

Fins a 1912, data de la primera gira per Amèrica, Sanz realitza diverses actuacions, en les quals comparteix cartell amb els millors artistes del moment. També és contractat l'any 1911 pel *Circo Parish* (que després seria el Price de Madrid) per a un festival al Palau Reial. El mateix any del debut americà presenta Frey Volt, un nou autòmat que es mou aparentment sol a escena. L'èxit d'aquesta nova creació a l'Argentina farà que repetesca l'experiència un any després. Entre ambdues gires es presenta al teatre Principal de València, i una vegada finalitzada la segona, al Teatro de la Comedia de Madrid, el 1914. L'any 1916 inicia la tercera gira americana, en la qual visitarà Cuba. Després de debutar al Teatro Pairet de l'Havana, una sèrie de revoltes socials –freqüents en aquesta època neocolonial a l'illa- desllueixen els seus èxits i causen fins i tot danys al

⁷⁹ Informació aportada per Consuelo Marín en conversa (Oltra, 2000: 50-52).

material escenogràfic. Torna a Espanya l'any 1917 i no tornarà a Amèrica fins l'any 1935.

Els anys següents són una etapa d'intens treball: les funcions són gairebé diàries i Sanz ha d'adquirir una furgoneta preparada especialment per al transport dels ninots i de l'escenografia. En aquest moment l'espectacle Sanz ha implicat ja un bon nombre de persones, entre les quals hem de destacar els mecànics i Josefina Sanz, filla de l'artista i que l'acompanya al piano en les funcions.

El 1922 es troba al Teatre Eslava de València. La premsa d'aquells dies destaca la capacitat de fer riure el públic, sobretot per la ironia en el tractament de temes d'actualitat:

Singularmente las alusiones a la nueva fachada del Ayuntamiento y al dirigible del Dédalo, produjeron explosiones de carcajadas y aplausos, mereciendo Paco Sanz los honores del proscenio⁸⁰.

Després de viatjar en gira per les Illes Canàries, entre 1926 i 1930 trobem Sanz novament en territori valencià. El 1927 al Teatre Ruzafa, i pels mateixos anys el diari *El Mercantil Valenciano* publica alguns dels seus guions en una columna titulada "Del mundo creado por Paco Sanz". D'altra banda, el *Diario de Alicante* destaca l'any 1926 la presència de l'artista a la ciutat cada setembre des de 1917, amb el reconeixement i la fidelitat del públic malgrat la creixent competència:

Ahora, Sanz se encuentra con que al comenzar su espectáculo tiene cinco más en competencia; unos teatros con compañía de comedia, otro con canto y baile, y los demás con cinematógrafo que es el espectáculo que por su baratura y sus condiciones de comodidad ha cautivado a las gentes. Y con

⁸⁰ *El Pueblo* (12-XII-1922).

cinco espectáculos más, el Teatro de Verano está completo cada noche durante la actuación de los muñecos de Sanz⁸¹.

També de 1926 és la nota apareguda al periòdic *Ciudad de Alcoy*, de la qual deduïm un encontre de l'artista amb la censura del general Primo de Rivera:

Comprobado que lo dicho por el ventrílocuo Sanz en una de las funciones celebradas por dicho artista en el Teatro Circo no encierra ofensa alguna para la autoridad, como por tragiversar (sic) algunas palabras creyeron en un principio, la multa de setenta y cinco pesetas que le fue impuesta por la Alcaldía ha quedado sin efecto.

Durant els primers anys de la II República, Sanz presenta els seus ninots arreu de l'Estat, amb una popularitat que es reflecteix amb profusió en els mitjans de comunicació del moment. A setembre de 1935 inicia l'última gira per Amèrica, en aquesta ocasió a Mèxic, amb un espectacle totalment renovat. Abans, s'acomiada de València als teatres Serrano i Eslava: aquestes van ser les últimes actuacions a Espanya i en totes es va penjar el cartell de "No hi ha localitats".

Quan torna d'Amèrica el 1936, i a causa de la situació de guerra, Sanz es dirigeix a França, on esperarà al final del conflicte. Durant aquests anys realitza funcions a diverses sales de festes de París, i a més se li presentarà la possibilitat d'actuar a Londres, oferiment que declina ja que no posseeix una bona competència en anglès i perquè la seua salut comença a ressentir-se. Finalment torna a València per juliol de 1939 i mor en la mateixa ciutat uns mesos després.

L'any 1972, centenari del seu naixement, es van celebrar a Anna una sèrie d'actes, exposicions i conferències en honor de Sanz. Se'l va nomenar

⁸¹ *Diario de Alicante* (23-IX-1926).

fill predilecte de la població i se li va dedicar un carrer. La Comissió de l'homenatge va organitzar fins i tot un concurs de premsa i ràdio sobre el ventríloc, amb la col·laboració de *Radio Valencia* i del diari *Levante*. Igualment, es va inaugurar una exposició amb els ninots de l'espectacle Sanz: feia més de trenta anys de la seua mort, i, no obstant això, els seus artefactes van aconseguir provocar de nou l'admiració del públic.

Quant als ninots, Sanz els construïa sota el consell i la col·laboració del mecànic Lorenzo Mataix, que sempre el va acompanyar en les gires a partir de 1904. A cada lloc que actua munta un taller per a construir i reparar els autòmats, que funcionen mitjançant sistemes de corrioles, palanques, fils de ferro i molls. La manipulació amb un especial sistema de pistons que ell mateix va idear aconseguia uns resultats espectaculars.

Un moment important pel que fa a la tècnica de manipulació és sens dubte la presentació de Frey Volt el 1913: aquest era un autòmat considerat per molts mitjans *el millor del món*, atenent sobretot a l'expressivitat del rostre i a la perfecció mecànica de les mans, i que va esdevenir el centre de les funcions. Josefina Sanz, en les notes biogràfiques que va escriure sobre el seu pare, fa referència a un article aparegut al diari *La Razón* de Buenos Aires, signat per Edmundo Calcagno:

Frey Volt es la más alta concepción del genio mecánico y la más atrevida conquista de la fantasía artística. Y el mecánico y el artista refundidos en Sanz, han hecho, quizás el principio de un nuevo arte o de una nueva ciencia que nos dará quién sabe que futuro y portentoso teatro, en que el artista esté detrás del intérprete, como en la tribuna de Frey Volt. ¡La obra maestra!... Miguel Angel, ante su Moisés dióle un martillazo, gritando ¡Parla!... Sanz, pone sus manos sabias sobre el muñeco, y le hace hablar⁸².

⁸² Heredia, C. (1921). *Paco Sanz: el secreto de su arte*. Barcelona. Publicació efectuada amb motiu de l'estrena del llargmetratge del mateix nom.

Al llarg de la seua carrera, Sanz va mantenir una voluntat constant de perfeccionament en els trets fisonòmics dels seus ninots i també en els mecanismes: així, el 1914 va millorar extraordinàriament la mobilitat de don Liborio, i al Lloro se li va substituir la caixa que tenia davall i que ocultava els pistons per una branca de metall. La tècnica de Sanz com a ventríloc va evolucionar en paral·lel a aquest afany de superació en l'aspecte i el moviment dels autòmats: la seua veu privilegiada, i apta per a qualsevol canvi de personatge sense l'ajuda de micròfons, sembla ser la base sobre la qual va treballar per arribar a una posició difícilment superable.

Resulta evident, a partir de diverses declaracions, l'opció de Francisco Sanz per la dignificació del món de la ventriloquia dins de les arts escèniques. Sembla estar convençut que els seus espectacles són tan dignes com els de qualsevol altra variant teatral. Aquesta idea el fa peculiar i innovador respecte a les arts tradicionals de l'animació. Quant al terreny concret de la ventriloquia, es considerava a si mateix un heterodox:

De ventriloquia estoy en desacuerdo con casi todo lo que se ha escrito y preconizado; los libros que tratan de ese arte, son comentarios más o menos extensos e ingeniosos contruidos según las reglas de un antiguo profesional inglés (...).

Las cosas están sometidas a una evolución constante, y la ventriloquia ha experimentado en veinte años una metamorfosis total; de la ingenuidad de antaño a la complicación y a la máquina de hoy, media un abismo enorme (...).

Hace mucha falta un tratado de ventriloquia, de fácil comprensión, que facilite la entrada en este arte a todo aquel que posea condiciones y vocación. Hay que desvanecer el misterio de que algunos profesionales se rodean ante los profanos, suprimir las dificultades que han ido acumulando por egoísmo o por ignorancia⁸³.

⁸³ *La Razón*, Buenos Aires (16-II-1912).

Per a Sanz, l'únic secret de la ventrilòquia és la disciplina i el treball constant. Així ho mostren algunes declaracions en què es beslluma com un home pragmàtic i allunyat de qualsevol idea de l'art que no vaja acompanyada de l'esforç i la constància en el procés creatiu:

Aquí no hay secreto. Lo que yo he dicho lo sabe cualquier persona medianamente culta, y por otra parte, estamos demasiado lejos del tiempo de las pitonisas, para que yo ni nadie pretenda asignar propiedades sobrenaturales a lo que está, como todo lo del universo, dentro de las leyes conocidas y estudiadas⁸⁴.

Igualment, Sanz afirma que el bon ventríloc ha de tenir nocions de cant i una bona col·lecció de personatges, cadascun amb la seua veu, el seu accent i els seus gestos. L'artista ha de ser capaç d'interpretar tots aquests personatges modificant la respiració, la posició de la llengua i l'obertura de la laringe. Així es distingeix l'autèntic intèrpret de qui no ho és:

Que muchos andan por el mundo capaces de dar voces por la panza, como decía el célebre epigramista, pero muy pocos saben presentarse en escena⁸⁵.

Quant a la tècnica, l'artista declara seguir la definició de Richeraud, centrada sobretot en aspectes com ara el control de la respiració i diversos exercicis relacionats:

Todo el mecanismo consiste en una espiración lenta y graduada, que va siempre precedida de otra más fuerte, por medio de la cual el ventrílocuo introduce en los pulmones una gran cantidad de aire, cuya salida ordena después⁸⁶.

Pel que fa als tipus de ventrílocs, a la manera d'actuar i a les dificultats tècniques, Sanz declarava l'any 1910 a un periòdic madrileny:

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem.

Los ventrílocuos se pueden clasificar en diversas categorías. Unos que imitan los gritos y cantos de los pájaros, ruidos de herramientas, etc. Otros que remedan el sonido de los instrumentos musicales o el rumor de las multitudes, y otros que hacen hablar a los muñecos. (...) El arte de la ventriloquia está basado en un fenómeno acústico: en la dificultad que tiene el oído para determinar con exactitud el punto en que el sonido se produce. Si varias personas se colocan en fila y una de ellas, sin despegar los labios, emite un sonido, no se podrá determinar con exactitud quién lo produjo. Por eso, el ventrílocuo, que se sitúa siempre cerca de los muñecos y hace a éstos moverse, lleva a los espectadores la ilusión de que es el muñeco quien habla.

La principal dificultad del ventrílocuo, pues, consiste en conservar impasible la fisonomía mientras emite los sonidos, hablando sin que se mueva ninguno de sus músculos. En esto, pues, y en la emisión de la voz a distancia, para lo que se necesita una laringe privilegiada, es donde estriba la principal dificultad de esta tan divertida profesión⁸⁷.

És important remarcar que Sanz suposa una nova manera d'entendre el teatre d'animació al País Valencià, com podrem comprovar tot seguit quan ens acostem a les produccions audiovisuals amb autòmats que va realitzar als anys 20. Potser Sanz haguera pogut estar un dels referents que els titellaires posteriors han trobat a faltar; tanmateix, la seua mort el 1939 i l'oblit posterior de la seua obra són ben significatives de la dramàtica situació del país en aquells moments.

Un aspecte de l'activitat professional de Sanz que encara el fa més interessant és la seua relació amb el cinema. De la relació entre el cinema valencià i els titelles s'ha ocupat, entre altres, Mariví Martín. Aquesta investigadora, després de fer un recorregut pel cinema d'animació en general, situa Paco Sanz en l'origen del cinema valencià d'animació (Martín, 2004: 121).

⁸⁷ *La España Nueva* (26-V-1910).

Segons sembla, el primer contacte de Sanz amb el cinema va ocórrer a l'Havana l'any 1916:

En mi última tourné por América, trabajando en el Teatro Pairé de La Habana, durante uno de los entreactos entró en mi cuarto un señor a quien momentos antes había visto en una butaca de la sala. Se me presentó diciendo que era operador de unos talleres cinematográficos en América del Norte y me rogó que le permitiera impresionar unos metros de negativo sobre mi muñeco Juanito. Accedí, hicimos la escena a la que agregué algunos detalles de funcionamiento del muñeco, desnudándole para mostrar su mecanismo. El operador me garantizó que aquello era para una revista de actualidades que únicamente se proyectaría en Estados Unidos. Ya no volví a verle; cuatro meses después de esto recibí una carta fechada en Nueva York, en la que decía que la escena del muñeco era el éxito de la revista; concluía animándome a ir allá para filmar un trabajo serio y minucioso. Por mi galantería me envió cien dólares. Momentáneamente pensé complacerle, entusiasmado con la proposición. En aquella época intervinieron los Estados Unidos en la guerra europea. Dificultades en el viaje me hicieron desistir.

Avortada aquesta incursió en el món del cinema, el projecte cinematogràfic es postposa una vegada i una altra fins que l'ocasió es presenta a causa d'una malaltia:

Dos años tardé en volver a España. Agobiado por el trabajo escénico, estuve un año más sin hacer nada, hasta que una grave afonía me dejó sin voz. Aprovechando este obligado descanso fui a Barcelona, decidido a hacer la película; indagué, y en los talleres de la «Hispano Films» puse manos a la obra. Fue un trabajo ímprobo; lo que creí cuestión de un mes duró cuatro; hubo de resolverse muy lentamente por los inconvenientes que surgían a cada momento (Lahoz, 1999: 3-4).

Pel que fa a la data del rodatge, hi ha hagut diverses opinions, però en l'actualitat es considera que la pel·lícula es va rodar a Barcelona al voltant de 1918 (Lahoz, 1999: 2). L'expectació que va provocar la seua estrena a la Sala Olympia de València és una mostra significativa de la clarividència de Sanz en la seua aventura cinematogràfica:

Por Olympia desfilará justamente todo el público valenciano. El éxito acompañará a Sanz, artista nuevo y emprendedor siempre, allí donde la película se represente⁸⁸.

El film ha arribat a nosaltres gràcies a la restauració duta a terme per la Filmoteca de la Generalitat Valenciana l'any 1997. Dos anys abans Josefina Sanz va entregar dues còpies incompletes que hi havia a la casa familiar d'Anna, a més d'alguns fragments, imatges descartades i intertítols, en format de 35mm sobre suport de nitrat, i seriosament danyades pel pas del temps. Després d'un llarg treball de recuperació i de restauració del film, aquest es va presentar el 22 d'abril de 1999 en un acte que va comptar amb la presència dels familiars de l'artista.

Es tracta d'una gravació muda i de gènere documental, si bé amb una certa estructura narrativa, la qual cosa en va permetre l'exhibició com a pel·lícula comercial. En els primers minuts veiem els ninots de la primera època, amb una certa inexpressivitat i arcaisme, efectes potser buscats per Sanz per tal de destacar l'evolució posterior en la factura i la mobilitat dels autòmats. Un per un, presentats pel famós Frey Volt, els personatges apareixen mentre realitzen números en què postren les seues habilitats. Com a element d'especial rellevància per al públic, els primers plans mostren la perfecció en els suggeridors moviments d'ulls de la Ballarina, els trontolls del Borratxo, la rialla nerviosa del Negre, o en com fumen i beuen aigua don Liborio i el mateix Frey Volt. Més endavant Sanz explica la manera de moure els ninots, i en mostra els mecanismes interns⁸⁹.

⁸⁸ *Valencia Gráfica* (21-XII-1923).

⁸⁹ Seguint les crítiques aparegudes a la premsa, la pel·lícula va aprofitar perquè el públic valorara més Sanz com a manipulador, potser perquè en directe la seua capacitat d'imitar i de canviar els tons de la veu eclipsava d'alguna manera les altres qualitats. Ara, en una pel·lícula muda i amb un gran nombre de plans curts, destacava necessàriament la perfecció i l'harmonia tant en la factura dels autòmats com en la manipulació virtuosíssima. Heredia, C. (1921). *Paco Sanz: el secreto de su arte*. Barcelona.

L'última part del film és potser la més interessant: es tracta d'una comèdia protagonitzada pels autòmats: don Liborio, fart que la seua nòvia flirtege amb altres ninots, decideix abandonar la Companyia. L'escena prèvia de gelosia és semblant en molts aspectes a aquella que trobem al *Betlem de Tirisiti*, i que conforma un quadre amb evidents connotacions sexuals molt del gust del públic, i que era freqüent trobar als escenaris. El mateix ocorre amb l'escena taurina, igualment present en el teatre popular i que també hem vist al betlem alcoià.

Amb tren, i rodejat d'humans, don Liborio se'n va al seu poble, on al poc de temps comença a sentir nostàlgia de la seua vida anterior. Els records –que són presentats en forma de somnis- el convencen perquè torne al treball. Finalment, té lloc el retorn i la reconciliació amb Sanz, el seu creador.

Aquesta última part, en què els autòmats es presenten com éssers amb vida pròpia, és un exemple extraordinari del cinema d'animació, sobretot si atenem al moment i a la situació de crisi del cinema valencià, de la qual no es recuperaria almenys fins el 1923 (Lahoz, 1999: 3).

Hi ha altres exemples de l'activitat audiovisual de Sanz: l'any 1921 va enregistrar alguns “discos argumentals”, entre els quals destaquen *Entierro de pueblo* i *Una boda de conveniencia*. D'aquest tipus de gravacions hi havia un precedent involuntari per part del mateix Sanz: el 1913, estant de gira a l'Argentina, es van realitzar reproduccions en disc dels seus números, que van aconseguir unes vendes espectaculars. Com que l'artista no havia autoritzat aquest llançament, la casa discogràfica va haver d'indemnitzar-lo. Igualment, Josefina Sanz afig que a banda del noticiari de la Fox –resultat

dels enregistraments de Cuba el 1916- Sanz va gravar durant la seua estada a París entre 1936 i 1939 una actuació del seu personatge Juanito en cinema sonor, amb format de curt cinematogràfic, que mai no es va estrenar a Espanya. Finalment, don Liborio ha intervingut en alguna escena del film *París Tombuctú*, dirigit per Luis García Berlanga a Peníscola el 1998.

3.2.3. Els titelles de Manuel de Falla a València. Juntament amb aquest panorama de primeries del segle XX, marcats pel final del somni de la *Belle Epoque* i el període d'entreguerres, on els autòmats de Sanz omplien els teatres arreu del País Valencià, trobem almenys dos esdeveniments que cal remarcar per la seua repercussió mediàtica en el seu moment i per la influència en els professionals valencians: la representació de *El retablo de maese Pedro* l'any 1925 i l'arribada a Espanya (1924) dels titelles italians de Vittorio Podrecca, el *Teatro dei Piccoli*, que actuarà al País Valencià per primera vegada el 1935.

El retablo de maese Pedro, de Manuel de Falla, es presenta al teatre Principal de València el 1925. El 2 de febrer va tenir lloc una audició, i el dia 4 es va representar l'obra amb titelles i amb la presència del compositor. Els dos concerts, organitzats per la Sociedad Filarmónica de Valencia, formaven part d'un homenatge a Falla en el qual participava la Orquesta Bética de Cámara, dirigida per Ernesto Halffter.

Al concert s'executaren obres de Ravel i Debussy, i finalment *El retablo de maese Pedro*, amb els cantants Vicente Martí (tenor) en el paper de Maese Pedro, Enrique Domínguez (baríton) com el Quixot i Paquito Redondo (xiquet *mezzosoprano*) com el Trujamán. L'equip de manipuladors i d'escenògrafs era el mateix que havia representat l'obra a Sevilla uns dies

abans i que ho faria poc després a Barcelona. L'any següent se'n farà una nova versió per presentar l'obra a Amsterdam, ara sota la direcció escènica de Luis Buñuel.

El retablo de maese Pedro havia estat estrenat a la Sala Polignac de París en 1923: en aquesta ocasió falla havia volgut unir la tradició popular dels titelles amb un relat clàssic com és el Quixot, però amb un concepte musical i escènic nou i complex. L'obra està pensada per a orquestra, cantants i un teatre de titelles on es representa l'acció. Van col·laborar en successius dissenys escenogràfics, en la construcció dels titelles i com a assessors en l'escenografia Manuel Ángeles Ortiz, Hernando Viñes, Hermenegildo Lanz i Federico Garcia Lorca. A l'estrena de París i després a Granada es van fer servir titelles de guant. Per a les representacions de Sevilla, València i Barcelona es va introduir alguns canvis: es va augmentar la grandària dels titelles, ara articulats, i la manipulació es feia mitjançant palanques. Igualment es van fer servir figures planes decorades per ambues cares, de gran utilitat i efectisme en l'escena de la persecució final que estava solucionada amb un mecanisme que girava (en una clara connexió amb els retaules antics i les seues rodes mecàniques).

L'obra ha estat representada poques vegades més a València, tot i que va resultar un èxit i ha influït de manera notable en els titellaires posteriors. L'any 1946 de nou al Teatre Principal de València i un any després, a la sala d'actes del Conservatori, per l'Orquestra Municipal de València. Una versió musical al Teatre Principal el 1977 (Sirera, 1986: 321) i al Palau de la Música l'any 1995, ara a càrrec del Grup Instrumental de València. L'última versió escènica és la que va estrenar la companyia Bambalina Titelles el 1996 i representada al claustre de la Universitat, al Palau de la Música i a diversos teatres del Circuit Teatral Valencià.

L'estrena d'*El retablo de maese Pedro* representa sens dubte una fita en la nostra història del titella. Amb Manuel de Falla els titelles es beneficien del prestigi del Mestre i obtenen nous públics; d'altra banda el compositor va posar en joc els recursos, les idees i la plasticitat del món dels titelles que havia tingut ocasió de conèixer a Granada juntament amb Federico García Lorca (Gibson, 1985: 301).

3.3. LA REPÚBLICA I LA GUERRA CIVIL

3.3.1. La II República: diverses iniciatives en el camp del titella. Durant la II República cal fer esment de diverses iniciatives culturals amb les quals van estar relacionats els titelles, i que van marcar potser el moment més interessant d'aquest gènere fins a la Transició. Així, destacarem per la seua envergadura el treball de *Misiones Pedagógicas* i de diversos col·lectius universitaris, polítics i sindicals.

El *Patronato de las Misiones Pedagógicas* es va crear l'any 1931, impulsat pel *Ministerio de Instrucción Pública*, amb la intenció de compensar la desigualtat d'oportunitats quant a l'accés a la cultura entre els habitants de les zones rurals i les ciutats. Buscarà, a més, que el poble tinga una actitud activa cap a la cultura: estimular la creativitat i desenvolupar la capacitat d'apreciació estètica respecte a les arts. Les seues actuacions, com comprovem en observar les hagudes al País Valencià, anaven dirigides sobretot a les aldees i als municipis més menuts. Van actuar sobretot els primers anys, ja que a partir de 1933 la subvenció del Ministeri va anar reduint-se fins a ser pràcticament nul·la. Dirigia el projecte Bartolomé Cossío, i comptava amb diverses seccions. L'àmbit teatral estava sota la supervisió d'Alejandro Casona. Quant als delegats de València en la direcció de les Missions Pedagògiques, eren José Navarro, Angelina Carnicer i María Molina.

La fundació de Misiones Pedagógicas apareix en la *Gaceta de la República* el 31 de maig de 1931, si bé les primeres actuacions teatrals documentades són de juny de 1932. L'estructura de les visites als pobles era sempre idèntica: el matí es dedicava als xiquets, i la nit als adults, mitjançant

diverses activitats com ara la recitació de romanços, sessions de cinema, exposicions, actuacions teatrals, conferències, etc.

Anys després, Casona afirmava que les Missions havien visitat més de 300 pobles; a les nostres terres, entre altres, Jaraguas, Las Monjas, Casas de Pradas, Venta del Moro, Fuenterrobles, Casas del Río, Torre Baja, Puebla, Castielfabib, Mas de Jacinto, Alpuente, Campo de Arriba, La Carrasca, Campo de Abajo, El Chopo, Las Eras i Baldozar. L'any 1936, arribaren als pobles de la Vall d'Albaida. Atenent al caràcter i a la situació dels pobles visitats per les Missions, ens podem fer una idea de la ferma voluntat d'arribar realment als pobles més menuts, apartats dels centres productors de cultura i menystinguts en tots els aspectes.

En Misiones Pedagógicas va destacar amb força el seu guinyol, anomenat en els diversos informes *Guiñol*, *Teatro de Fantoques* i també *Retablo de Fantoques*. Casona deia, al poc d'iniciar la seua activitat:

Todavía es pronto para estimar la aceptación reservada en los pueblos al Guiñol que hace ahora sus primeras salidas; pero ya se adivinan en los rostros de niños y de grandes señales de máxima simpatía para esta expresión de arte ingenua, con sus grandes posibilidades⁹⁰.

Sembla que en principi el retaule va sorgir davant la necessitat de substituir el *Teatro del Pueblo*, que per raons òbvies de volum no podia ser traslladat sempre amb la rapidesa que calia. Una actuació a Galícia en va ser la primera, amb diàlegs improvisats:

Un prestamista codicioso finge pobreza y se lamenta de su suerte para desembarazarse de un pobre de verdad que le pide auxilio. No obstante, le promete remediar su miseria espléndidamente si mejora de fortuna. Luego, favorecido por la lotería, el prestamista se hace el olvidadizo y con

⁹⁰ *Patronato de las Misiones Pedagógicas* (1935). Madrid: Aguirre.

sofisticadas evasivas despide al pobre esperanzado que venía a recibir el aguinaldo prometido. Se indigna el limosnero, viendo cómo se desbaratan sus ilusiones; y al "perdone hermano" del avaro responde con furia de estacazos y un "¡no perdono!" reiterado y frenético⁹¹.

Una vegada de nou a Castella, es van introduir innovacions, i es va representar la primera farsa escrita específicament per al guinyol: *El dragón y la paloma*, amb una bona acollida per part del públic. Els artistes van coincidir que era un espectacle coherent, en estar pensat per al guinyol i ben calculats els seus efectes. Sembla que la direcció del retaule estigué a càrrec del pintor Miguel Prieto (Marrast, 1978: 193), si bé altres fonts donen com a director al gallec Rafael Dieste, autor i adaptador de diverses obretes per a titelles, com ara *El Falso Fakir*.

Les Misiones van tenir un funcionament irregular, sobretot arran de la victòria de la dreta en les eleccions de 1933 i el subseqüent retall de les subvencions per a projectes culturals. Tot i això, amb la victòria del Front Popular a febrer de 1936, encara es van fer -com hem vist- algunes activitats. La Guerra va paraitzar els projectes del Patronat de Missions Pedagògiques com a tal, encara que alguns grups van fer en diversos pobles activitats de missió pedagògica. La victòria franquista va suposar com és lògic la seua dissolució l'any 1939.

Com estem comprovant, la dramatització en obres teatrals, lectures, recitals i obres de guinyol, serà una de les eines més emprades en els anys de la República i la Guerra pels diversos col·lectius educatius i culturals.

No hi ha cap dubte que el teatre universitari **La Barraca**, fundat i dirigit per Federico Gacía Lorca és el referent del teatre universitari

⁹¹ Idem.

d'aquests anys, i sobretot el model que copien altres iniciatives, com ara el grup El Búho a València.

Aquest projecte, nascut de la identificació de Lorca amb les intencions de la República en matèria cultural, no era original del poeta sinó d'un grup d'estudiants de Filosofia i Lletres i d'Arquitectura, sota la innegable influència de les Missions Pedagògiques, creades per maig de 1931. És evident que Lorca es va entusiasmar amb la idea, que li posava a la mà el vell somni de joventut de portar el teatre als pobles de l'Alpujarra i per la resta del món. Amb el recolzament de la UFEH (Unión Federal de Estudiantes Hispanos) i del Ministeri, va proposar en principi que hi haguera un teatre universitari permanent a Madrid, i un altre ambulant que recorreguera el país per les vacances. La seu de Madrid seria una carpa o barraca.

La tardor de 1931 Lorca es nomenat director artístic del projecte, i Eduardo Ugarte, ajudant de direcció. Així mateix es va demanar una subvenció al govern i un primer préstec bancari de 4.000 pta. per a teles i decorats. Des del Ministeri es va preveure la possibilitat de coordinar les activitats de La Barraca amb les de les Missions Pedagògiques, però aquesta coordinació mai no es va dur a terme.

A gener de 1932, Rafael Alberti havia publicat des de París un article en un diari madrileny en el qual saludava efusivament la iniciativa, i la posava en relació amb un grup francès, Les Comédiens Routiers, que actuaven en un barracó de fira a París:

Nuevos cómicos ambulantes que pasean por los caminos,
las aldeas y las ciudades de Francia el juego simple y puro de la
primera forma popular del teatro⁹².

Les referències constants a les formes populars del teatre, als barracons de fira i en general a l'ambient dels antics còmics ambulants ens remetent a l'estètica del teatre de titelles. Sembla clara la intenció per part de Federico García Lorca de dotar a *La Barraca* d'un teatre de guinyol, que segons sembla mai no va arribar a materialitzar-se. Tot i això, Carlos Morla Lynch (1958: 127) en parla, quan recorda la declaració d'intencions de la nova companyia:

Un teatro errante y gratuito que recorrerá las tórridas
carreteras de Castilla, las rutas polvorientas de Andalucía, todos
los caminos que atraviesan los campos españoles. Penetrará en
las aldehuelas, poblados y villorrios, y armará en las plazoletas
sus tablados y tingladilos de guiñol. Resurrección de la
farándula ambulante de los tiempos pasados.

I tanmateix, en aquests dies políticament convulsius, és clar que hi ha detractors dels projectes culturals de la República, i en concret de *La Barraca*. Així per exemple la revista dretana *Gracia y Justicia*, que defineix despectivament el teatre universitari com una *Falla portátil*⁹³.

Com a director, Federico Garcia Lorca -que també va actuar, com ara en el paper de *La sombra* en *La vida es sueño*- incidia especialment en el control dels moviments per part dels actors, amb uns efectes quasi coreogràfics de persones que es mouen com si foren maniquins, tal i com fa veure el material filmat d'algunes actuacions, enregistrat per Gonzalo Menéndez Pidal (Gibson, 1985: 171). L'estètica del titella, que a través de les avantguardes havia entrat amb força en el món escènic, no faltava en aquests moments en les diverses iniciatives, tal com veurem.

⁹² *El Sol* (20-I-1932).

⁹³ *Gracia y Justicia* (12-III-1932), p. 11.

Les activitats de La Barraca, com a tal, finalitzen quan comença la guerra i el seu director és assassinat a Granada. Tot i això, hi ha constància que la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH), on estaven integrades les diverses Federacions Universitàries Escolars (FUE), sol·licita -i obté- per febrer de 1937 una subvenció del Ministeri per a la publicació d'un butlletí i l'organització de viatges de propaganda i missions culturals amb exposicions, cinema i *teatrillo*.

La **Federación Universitaria Escolar (FUE)** havia nascut durant els anys de la dictadura del General Primo de Rivera, i en oberta oposició a aquesta. Per això, va assumir com a pròpies les declaracions de principis de la República, i va dur endavant un ampli ventall d'activitats educatives i culturals, entre les quals el guinyol va ser un dels elements principals. Ja en el curs 1927-28 existia la FUE en moltes universitats espanyoles, amb un esperit laic, democràtic i reformador. Lògicament, la progressiva politització de la vida espanyola farà que els estudiants prenguen partit i abandonen la pretesa neutralitat i apoliticitat dels inicis -tal com figura en els estatuts de l'organització- en favor de la defensa d'uns ideals que consideren propis.

Des dels inicis de la República, els grups d'estudiants van ser uns col·laboradors entusiastes de la política d'extensió cultural del Ministeri d'Instrucció Pública. Del II Congrés de la FUE, celebrat a València el 1933 va sorgir la companyia *El Búho*, creada el curs 1933-34 a imatge de *La Barraca* de Federico García Lorca, que serà el vehicle de les activitats teatrals de la FUE. Com hem dit més amunt, comptarà amb un teatre de guinyol.

El Búbo es va presentar al públic el 22 d'abril de 1934, amb obres de Calderón i Cervantes, amanides des d'un concepte escènic innovador i amb sistemes de muntatge senzills, per tal d'afavorir el seu transport. Amb aquest motiu, els estudiants van emetre un manifest, que entre altres coses deia:

Hoy por hoy el teatro es un feo remedo de lo que fue en antinomia de lo que debió ser. Por eso la tarea de reencontrarlo, de aquilatar su existencia en nuestros días precisa de fértiles entusiasmos, de voluntades optimistas, de anhelos sinceros. (...) Frente a lo caduco y estúpidamente anodino del teatro actual la impercedera solera del teatro español, de vibración potente en nuestros días y un entusiasmo juvenil que se entrega plenamente al deleite jugoso del arte dramático⁹⁴.

Com veiem, hi ha una clara coincidència amb els plantejaments de Federico García Lorca i La Barraca. Quant al finançament, van col·laborar la Universitat i l'Ajuntament de València. Més avant, també rebran ajudes del Ministeri d'Instrucció Pública i dels comitès de cultura d'alguns partits i sindicats.

Els estudiants van dur endavant -abans i durant la guerra- una gran quantitat d'iniciatives, com ara la Universitat Popular i les Colònies Infantils (especialment significativa en aquest camp fou l'actuació de la FUE de Magisteri). També col·laboraren amb altres grups creats arran de la contesa, com ara *Milicias de la Cultura*.

Max Aub, que havia presentat l'any 1936 un projecte de Teatre Nacional per al govern de Manuel Azaña, és elegit el mateix any director de *El Búbo*, càrrec que deixarà tan sols uns mesos després del nomenament, en ser destinat com a agregat cultural a l'ambaixada d'Espanya a París.

⁹⁴ *El Pueblo* (22-IV-1934).

En general, cal parar esment que *El Búbo* amb el seu repertori de clàssics, d'obres de circumstàncies i també d'experimentals, va ser un dels motors de dinamització cultural de la rereguarda republicana, si bé a canvi de renunciar en alguns moments als aspectes estèticament més avantguardistes, en favor de la senzillesa i els missatges directes. Tot i això, hi ha una clara preocupació en els seus muntatges per la construcció dramàtica de les peces, que, fins i tot les d'agitació i propaganda, són bastant més que simple propaganda. María Fernanda Mancebo fa un bon resum de la filosofia i l'actuació de les companyies de teatre universitari durant la República:

Los teatros de la FUE empezaron con *La Barraca* –que lo era de la UFEH- y muy pronto muchos FUE de provincias crearon el suyo. En el País Valenciano conocemos *El Búbo* de Valencia ciudad, el *Juan Marco* de Castellón, el de Alicante y el de Alcoy. También tuvieron un grupo teatral propio Murcia, *Teatro Universitario*, y Jaén.

Estas compañías formadas por estudiantes aficionados, en un contexto sociocultural donde el teatro era prácticamente usufructado por una burguesía aún poco culta, trataron, por una parte, de hacer llegar al pueblo el hecho teatral y, por otra, establecer una ruptura con el teatro comercial al uso. El teatro FUE, que murió en su infancia sin poder ofrecer el ciclo completo de su evolución, comenzó con el teatro barroco español, el teatro clásico, y a su desaparición, al final de la guerra, estaba representando obras de Casona, Valle Inclán, García Lorca, Max Aub y Alberti. En 1937 apareció el número 1 y único de los *Cuadernos de Teatro Universitario*, publicación teórica iniciada por José Orozco y Ricardo Muñoz Suay, que pretendía introducir a los grandes autores, directores e investigadores de la expresión escénica y las técnicas de la vanguardia europea –Stanislavsky, Piscator, etc.- (Mancebo, 1994: 158).

La Tarumba va ser una companyia emblemàtica de titelles en els anys 30, que havia estat creada sota el nom de *Guiñol Octubre* -que va mantindre fins a 1934- i estava dirigida per Miguel Prieto. En La Tarumba confluïa d'una banda l'experiència adquirida per Prieto en la URSS, on

havia estudiat l'estètica dels titelles soviètics i el teatre realista rus, i d'altra l'exemple del teatre universitari *La Barraca*. L'objectiu era oferir un repertori d'obres antifeixistes per a guinyol, o versions amb titelles d'obres escrites per a actors.

Uns anys després, ja durant la Guerra, Miguel Prieto torna a aparèixer amb un teatre de guinyol, segons el testimoni de J. Marrast:

El Comisariado de Guerra tuvo un guiñol, muy apreciado por su gracia y desenvoltura, que regía la mano inteligente de Miguel Prieto, antiguo realizador de los primeros guiñoles revolucionarios, *Octubre* y *La Tarumba*, por el año 1933 (Marrast, 1978: 193).

Juventud Socialista Unificada (JSU), resultat de la fusió de les Joventuts Socialistes i les Joventuts Comunistes el 1936, agrupa sens dubte les joventuts més actives i, en els pocs anys que va tenir existència efectiva, ens ha deixat diversos testimonis programàtics (sobretot actes de congressos i reunions) i també realitzacions pràctiques. Lògicament, l'inici de la Guerra quan la JSU a penes comptava tres mesos d'existència, va fer que primara l'interés bèl·lic, i així donaren prioritat a l'educació i la cultura dels soldats del front de batalla, sense deixar de banda altres col·lectius. Les línies d'actuació es perfilarien en la *Conferencia Nacional de la Juventud*, que va tenir lloc a València del 15 al 17 de gener de 1937. Com veurem quan parlem dels grups artístics dels anys de guerra, la JSU va reeixir per l'ús del teatre i del guinyol en la seua tasca lúdica, formativa i propagandística.

El context principal d'actuació seran els Casals de la Joventut, amb una sèrie d'activitats encaminades a la formació i el desenvolupament de les capacitats físiques, intel·lectuals i morals de les persones. Es creen comitès per sectors, i no hi falten els comitès infantils. La premissa bàsica és que la

cultura ha deixat de ser un privilegi de classe⁹⁵, i que, per tal d'aconseguir una societat nova, són elements indefugibles l'educació i la cultura. El poble és protagonista per primera vegada en la història, i ha d'estar capacitat.

Respecte de les manifestacions artístiques, es propugna un art compromés, lluny de l'adulació i el servilisme cap als poderosos:

A la literatura y al teatro se pide no solo una amplia orientación social y artística, sino también un compromiso acorde con el carácter de literatura de guerra que adquiere (Fernández, 1984: 105).

3.3.2. Vittorio Podrecca: l'arribada dels titellaires italians. En aquest ambient de teatre d'urgència i on els titelles van adquirint un caràcter de lluita contra les amenaces que es faran reals amb la Guerra Civil, cal destacar un esdeveniment important per tal d'entendre la posterior història d'aquest gènere al País Valencià.

Els titelles de Podrecca havien visitat Espanya per primera vegada l'any 1924: la introducció d'un estil nou i peculiar fa que puguem d'alguna manera considerar aquest fet una “segona onada d'italians” que ens aporta una nova manera d'entendre el titella, com ja havia ocorregut als segles XVII i XVIII amb la *Commedia dell'Arte*.

Vittorio Podrecca havia fundat l'any 1912 la seua companyia, que ofería espectacles per a públic infantil al *Palazzo Odescalchi* de Roma. A poc a poc va anar ampliant el seu repertori, va perfeccionar les tècniques de manipulació i va arribar a produir espectacles exquisits i amb una ironia

⁹⁵ *El combatiente*, òrgan de la JSU, núm 11 (7-IX-1937).

subtil, molt valorats pels crítics del moment. El Teatro dei Piccoli, conegut després com Teatro de los Prodigios, va centrar posteriorment el seu interès en l'oferta de titelles per a públic adult. El 1931 Podrecca ix d'Itàlia i recorre diversos països d'Europa i Amèrica, amb 30 manipuladors i més de 1.200 titelles. Als Estats Units va fer una incursió en el cinema (Porras, 1981: 282).

En les successives ocasions que els titelles de Podrecca van visitar el País Valencià, les abundants referències als mitjans de comunicació ens donen una idea de la seua repercussió social i cultural, sobretot a mesura que van anar sent coneguts pel gran públic. A octubre de 1935 el Teatro dei Piccoli es presenta al Teatre Principal de València amb el següent programa:

Opereta, revista, circo, music-hall, corrida de toros, revista de Hollywood, con la voz auténtica de las estrellas, Betty Boop, los tres cerditos, música de cámara por el más pequeño, el más cómico y el más célebre pianista del mundo.⁹⁶

La premsa va recollir també les impressions dels assistents a la conferència que va impartir Podrecca la vespra de l'estrena, i que ens permet conèixer el tipus d'espectacle que realitzava i apropar-nos al seu univers artístic:

Muchos años fueron precisos para dominar el mundo de los personajes de madera. Algunas veces el muñeco se resistía a dar la expresión de gesto, de movimientos que se quería: la lucha se hacía encarnizada y... a veces vencía el muñeco y había que someterse a sus exigencias, y realizar una fórmula nueva... Así las personas que los manejan llegan a identificarse y a depender de los muñecos, éstos mandan... ¿no hay aquí un sentido "pirandelliano"?

La charla de Podrecca es amena, inquieta, animadísima, y hace comprender el alto sentido artístico de su teatro. De

⁹⁶ *Las Provincias* (10-X-1935).

origen popular (los famosos “pulcinelli” de Italia o “cristobitas” españoles), sólo eran cosa grotesca; ahora son cosa enteramente artística (además de una maravilla de mecánica), en donde se ha logrado estilizar emociones humanas en los movimientos de las marionetas. Y ello dentro del ambiente moderno: especie de síntesis de teatro y de cine, de pintura y de escultura. Wagner y Diaghilef que se han hecho niños y sonrían⁹⁷.

Les crítiques aparegudes després de les funcions no es desdiuen en absolut de les previsions, i coincideixen a assenyalar la qualitat artística del treball de Podrecca:

Es algo muy superior, muy artístico, muy admirable, lo realizado por Podrecca y lo que el público presenció ayer. Ello no es ya una presentación técnica, ni sólo un problema de mecánica muñequil: es más, mucho más que todo ello; es un problema de arte admirablemente resuelto, lleno de humorismo, un sano humorismo que nos reconcilia con la vida y que nos hace ser mejores. (...)

Y todo realizado de una manera sorprendentemente artística, en donde los muñecos llegan a adquirir indecible personalidad, siendo a veces, en su estilización, más puramente personales que sus modelos humanos⁹⁸.

Els diaris *El Pueblo* i *La voz de Valencia* també se'n feien ressò:

Los muñecos de Podrecca, viven, bailan, cantan y accionan como si un soplo sobrehumano les hiciese vivir, cantar, bailar y accionar. Ganan al público, le conquistan, se adueñan de él. (...)

Muchos años de constante y difícil labor se ha necesitado para formar en el mundo este nuevo arte de las marionetas, que si en sus principios fue rudimentario y simple, hoy es difícil arte en el que los muñecos viven y actúan y como los mortales hacen sentir y saben deleitar.⁹⁹

(...) El Teatro de los Prodigios no es un espectáculo de marionetas, como vulgarmente podría creerse. Es mejor un

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ *Las Provincias* (11-X-1935).

⁹⁹ *El Pueblo* (11-X-1935).

desarrollo extremo de la idea de la marioneta, una estilización¹⁰⁰.

Amb un equip format pels millors escenògrafs, artesans i manipuladors, a més de la pròpia experiència i sensibilitat artística, Podrecca aconseguia un espectacle realment excepcional. Una característica interessant, rescatada dels titellaires tradicionals, era introduir les funcions amb un pròleg en l'idioma del país on s'actuava, en el qual un titella explicava al públic l'argument. Altres grans professionals –com ara el rus Obratzsov- també solucionaran amb aquests proemis el problema de l'idioma en les representacions a l'estranger.

Podrecca va influir directament en titellaires de la notorietat d'Herta Frankel, i ha estat per a molts valencians el descobridor de les possibilitats del titella a l'escena, més enllà de la visió únicament infantil o dels entreteniments de fira. Va aportar al món del titella una depuradíssima tècnica teatral, el realisme, la precisió en els moviments, la presentació impecable i el sincronisme en el cant. A més, va comprendre la importància del cinema, la seua estètica i els seus personatges, i els va incorporar als espectacles. En aquest aspecte podem relacionar Podrecca amb el valencià Sanz: tots dos van ser conscients de la importància que havia aconseguit el cinematògraf a les poques dècades de la seua invenció, i tots dos van tenir la consciència empresarial necessària per a aventurar-se en projectes d'aquesta envergadura. Sanz i Podrecca coincideixen finalment en la seua idea, desmitificadora podríem dir-ne, de l'art: ells conceben la seua professió com a fruit del treball dur, més enllà de mites, i·luminacions o inspiracions automàtiques. La formació musical i, sobretot, la perenne intenció de fer arribar els espectacles de titelles a les capes de públic més formades i cultes, els connecta també amb Manuel de Falla.

¹⁰⁰ *La voz de Valencia* (11-X-1935).

3.3.3. La Guerra Civil. L'any 1936, la idea que subjau a molts dels grups que es dediquen -entre altres coses- al teatre i al guinyol, és que no sols s'està en guerra per un territori, sinó per una ideologia, i que totes les manifestacions teatrals han de posar-se al servei d'aquesta. La cultura no s'adquireix només quan hom deixa de ser analfabet, sinó també quan les actuacions de la persona són conscients perquè són per una causa. Per tant, la instrucció i la cultura, a més d'un dret, també constitueixen una obligació moral: la de comprendre les idees socials i polítiques i estar capacitats per tal de lluitar contra el feixisme. Aquests principis informaran una quantitat esbalaïdora d'iniciatives culturals i escèniques que sorgeixen espontàniament o es reafirmen amb l'inici de la guerra.

María Teresa León recull en les seues memòries aquest afany dels diversos grups entre 1936 i 1939:

El espectáculo de nuestra pasión asombró a los intelectuales que llegaron en agosto de 1937 al Congreso de Escritores. Nuestra literatura de urgencia, preciosa, saltarina, oportuna, iba por plazas, trincheras y pueblos animando a los combatientes. Camiones del Altavoz del Frente, de Cultura Popular, de la Alianza de Intelectuales, ¡Cuánto rodaron llevando la buena nueva de la cultura para todos! (León, 1999: 212).

Milicias de la Cultura (MC) naix per un decret del Govern de la República del 30 de gener de 1937. A banda de l'alfabetització –la seua missió principal, en la qual es va utilitzar profusament la *Cartilla Militar Antifascista*- es van realitzar una gran quantitat d'activitats culturals, com ara l'organització de biblioteques, lectures dramatitzades i recitals de poesia, cursets, sessions de cinema, i quasi un centenar d'actuacions de titelles (algunes d'elles, pel guinyol valencià de la FUE). Com a inspiradora d'aquest grup -vinculat al partit Comunista i al ministre d'Instrucció Pública

Jesús Hernández- una frase del general Miaja que apareix en el primer número de *Armas y Letras*, revista de *Milicias de la Cultura*:

La Cultura en el Ejército Popular, no sólo es necesaria, sino imprescindible. La República necesita un Ejército para la defensa del país y esta fuerza armada ha de estar identificada con el pueblo. Es imposible lograrlo si no se hace una labor cultural amplia¹⁰¹.

Per setembre de 1937, la premsa es feia ressò d'un acte de MC, amb diverses intervencions polítiques i l'actuació del que anomena *Teatro Guignol de Milicias de la Cultura*:

**MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y
BELLAS ARTES**
Inspección General de Milicias de la Cultura
Actividad de Milicias de la Cultura

En el Cuartel del Almirante, Regimiento de Infantería núm. 9, se celebró el día 17 a las ocho y media de la tarde un festival artístico organizado por Milicias de la Cultura con la colaboración de su Cuadro Artístico, Recitadores, Orquesta y Coros que se disponen a salir para los frentes en tournée de propaganda cultural por las trincheras (...).

Finalmente dió comienzo a su actuación el Teatro Guignol de Milicias de la Cultura, que hizo las delicias de los soldados, interpretando las siguientes farsas: "Cuidado con Venus, Canuto", el "Gil Gil", de R. Alberti; "Los papaítos de Franco", de Ortega Redondo, y "El tomate guerrillero", de R. Gaya.

Concha Cervera, también Miliciana de la Cultura, recitó con emoción y acierto el romance de Emilio Prados "Soledad en Málaga" y el romance del "Buque Rojo", de Gil Albert, que fueron magistralmente ilustrados por Alvaro Conzá en un transparente (...).

La fiesta finalizó coreando los soldados diversos himnos revolucionarios en medio de un gran entusiasmo y vivas¹⁰².

¹⁰¹ *Armas y Letras*, núm. 1 (1937).

¹⁰² *Verdad* (22-IX-1937).

Pels mateixos dies, el diari *Frente Rojo* donava compte de les activitats de MC del mes anterior, entre elles l'esmentada més amunt, i diu així:

(...) La Inspección General organizó en Albacete varias representaciones teatrales en colaboración con el grupo artístico de la F.U.E., de Valencia, "El Búho".

Últimamente, y organizado el cuadro artístico de Milicias de la Cultura a base de guiñol, música y recitación, se dispuso lo necesario para su salida a los frentes, realizadas previamente algunas representaciones en cuarteles de Valencia y hospitales, como el de Benicásim (Castellón), en las que se comprueba su grandiosa aceptación por los combatientes¹⁰³.

Com veiem, la presència del guinyol pel que fa a activitats escèniques és més que evident, juntament amb la recitació i la música, i amb una bona acollida pels soldats. En el mes d'octubre tornem a tenir notícies del teatre organitzat per MC, en les quals es dona compte de diverses representacions de titelles.

La **Centúria d'Art** es va crear a València a octubre de 1936 per tal d'organitzar grups artístics que anaren al front, no tant per tal d'alfabetitzar o conscienciar els soldats, sinó “procurar-los en les jornades de descans unes hores de distracció que els compense de l'amargor de la guerra”¹⁰⁴.

Resulta ben interessant la intenció lúdica, si comparem aquesta iniciativa amb els altres projectes escènics al front de batalla. Segons els fundadors, la creació de la *Centúria*:

Es una necessitat que ens imposen les circumstàncies i a la qual hem de contribuir tots aquells que es sentim afermats per la noble inquietud de l'art en qualsevol de les seues manifestacions. Per a tal fi hem pensat -d'acord amb un grup

¹⁰³ *Frente Rojo* (21-IX-1937).

¹⁰⁴ *Frente Rojo* (13-X-1937).

d'artistes catalans- el crear la "Centúria d'Art", la missió de la qual ha de ser una pelegrinació artística a tots els fronts de la lluita per a portar l'alegria del nostre treball als que oferixen les seues vides per la causa.

En Madrid i en Barcelona ja han actuat estes "Centúries" en els diversos fronts i la seua actuació ha mereixcut l'elogi de tots pel seu desinterés i patriotisme.

Com en València fins ara no s'ha complit este deure, nosatres solícitem el concurs de tots els artistes valencians o que residixquen en la capital que no tinguen traçat un pla fixe de treball per a que s'inscriguen en esta "Centúria"; ajudant-nos en la mampresa de fervor artístic que ens mereixen els defensors de la nostra Patria lliure"¹⁰⁵.

Aquesta iniciativa sembla que va ser imitada per altres grups. Així, el **Comissariat General de Guerra**, a través del Subcomissariat de Propaganda, va presentar a principis de 1937 al teatre Olympia de València la idea de fer teatre i guinyol al front. La nota que va publicar el diari *Verdad* insisteix en la necessitat de mostrar entusiasme en la lluita i també alegria en els moments de lleure, la qual cosa justificaria la importància dels muntatges escènics senzills per al gaudi de l'exèrcit popular, que al mateix temps contribuïrien a millorar el nivell cultural dels soldats. D'altra banda, era intenció del Comissariat General que els efectius del exèrcit de la República foren conscients que en la rereguarda la població sentia interès i preocupació per ells:

(...)

Ya se ha presentado al pueblo de Valencia un guiñol; hoy se presentan nuevos medios de alegrar la vida al miliciano que lucha en los frentes de combate.

El miliciano comprenderá que se está creando un nuevo ejército que al lado de las amargas del frente goce de formas culturales y estéticas que le hagan la vida más agradable, y vea en él un nuevo medio de educación en nada parecido al anterior al 19 de julio (...).

¹⁰⁵ *Verdad* (9-X-1936).

A continuación los grupos teatrales presentan cinco cuadros: "Los escopeteros", "Lidia de Mola en Madrid", "Entre trincheras" y "Sevilla por radio", que son muy bien interpretados. En los intermedios actúa la orquesta con gran éxito. (...)"¹⁰⁶.

Quant a **JSU**, les circumstàncies faran que el seu àmbit d'actuació més important siga l'Exèrcit, bé en primera línia o en la rereguarda. Els *Clubs de Educació del Soldado* seran les seues organitzacions en l'exèrcit, i entre les seues activitats cal fer esment de l'ensenyament de cultura general, en col·laboració amb *Milicias de la Cultura*; també, la cultura física i els esports; finalment, festivals i altres actes en què es combina l'educació amb la distracció, i en els quals el teatre de guinyol està present. Tal com explica un article de l'època, les activitats eren:

(...) enseñan a leer y a escribir, remozan y amplían la cultura primaria de quienes ya la poseían, facilitan libros y revistas a los soldados, organizan escuelas y bibliotecas, comentan lecturas de interés, organizan cursillos literarios, imparten cursos de capacitación de mandos, proyectan sesiones de cine, ofrecen representaciones de guñol y teatro, destacando en este aspecto las actuaciones del teatro universistario de la FUE de Valencia - El Búho- y el teatro universitario de la UFEH -La Barraca-, organizan recitales de poesía, emisiones de gramófono, etc¹⁰⁷.

JSU tenia entre altres, el grup de teatre anomenat *Teatro Proletario*, del qual hi ha l'anunci de l'actuació el dia 8 d'abril de 1937 al teatre del *Col·legi Imperial de Xiquets Orfes de Sant Vicent Ferrer*, rebatejat com *Teatro Ferrer Guàrdia*, de València, en un festival infantil¹⁰⁸.

La **Federació de Pioners**, que atenia sobretot els fills dels combatents i altres xiquets orfes o evacuats, organitzà el 18 de juliol de 1937 una Biblioteca infantil en l'actual Gran Via Germanies de València, on

¹⁰⁶ *Verdad* (9-I-1937).

¹⁰⁷ A.D. (1986) *Valencia, capital cultural de la República*. València: Generalitat Valenciana.

¹⁰⁸ *Frente Rojo* (17-IV-1937).

van tenir lloc diverses actuacions de guinyol. També hi va haver activitats artístiques en les residències infantils que s'havien instal·lat en alguns hotels de la Malva-Rosa. A Madrid, la Federació de Pioners va crear el grup teatral *Caracol*, exclusivament de teatre infantil, que representava romanços escenificats i altres obres considerades revolucionàries.

Per agost i setembre de 1937, la JSU va organitzar a València una *Exposición Nacional de la Juventud*, amb diverses activitats, com aquesta que anunciava el diari *Verdad*:

TARDE DEL ESTUDIANTE
En la Exposición Nacional de la Juventud
se celebrará esta tarde, a las 5'30, con el siguiente

PROGRAMA:

1. Actuación de los coros de la Torrance.
2. Intervención de la Barraca.
3. Representación del Guiñol.
4. Charla por Vicente Marcos, Secretario de Movilización de la U.F.E.H.
5. Proyección de un Noticiero Gráfico¹⁰⁹.

Pel setembre de 1937, l'organització juvenil va amansir un concurs d'art revolucionari a la plaça Castelar de València (l'actual Plaça de l'Ajuntament), amb una actuació de l'anomenat *Teatro del Proletariado la Carátula*, que va representar *La Hechicera*, i del *Cuadro infantil Máximo Gorki*.

També a la rereguarda, la **FUE** va continuar les seues activitats teatrals, i col·laborà també en una mena de continuació de les Missions Pedagògiques, almenys fins a febrer de 1938, última actuació documentada, al teatre Avenida de València. El compromís polític de l'organització

¹⁰⁹ *Verdad* (21-IX-1937).

d'estudiants havia quedat palés en la declaració *Nuestra Línea*, publicada l'agost de 1936¹¹⁰.

L'any 1936 es va habilitar un local social del carrer de la Concòrdia de València com a Casal de l'Estudiant. Allí es van realitzar una gran quantitat d'activitats escèniques fins a 1938.

La primera funció d'*El Búho* – la companyia teatral de la FUE- durant la Guerra va tenir lloc al teatre Eslava de València, el 27 d'agost de 1936, amb un espectacle d'ombres: *Ligazón*, de Valle-Inclán i els entremesos *La guarda cuidadosa*, *Los dos habladores* i *Entremés del duende*, en una actuació a benefici de les milícies. La premsa anunciava l'esdeveniment amb aquesta nota, remesa per l'agrupació:

TEATRO UNIVERSITARIO, F.U.E.
**Campaña de "El Buho" en favor de
las Milicias Populares**

"El Buho", Teatro Universitario de la F.U.E., de Valencia, organiza para esta tarde un acto en el Teatro Eslava a las seis de la tarde.

Al organizar esta función nos mueven dos fines: dar unas horas de regocijo al pueblo, representando las obras de nuestra mejor estirpe literaria, y, al propio tiempo, declarar una vez más nuestra ardiente posición antifascista.

En el programa daremos los entremeses de Cervantes "La guarda cuidadosa" y "Los dos habladores"; el entremés del "Duende", de Torres Villarroel, y el auto para siluetas, de Valle-Inclán, titulado "Ligazón".

Finalmente, suma su arte a esta representación, en ayuda de las Milicias antifascistas, la gran actriz dramática Amparo Reyes, que recitará vibrantes popesías de Rafael Alberti, "¿Qué muerte?" de Pla y Beltrán, y otros poemas revolucionarios.

¹¹⁰ *Verdad* (28-VIII-1936).

Max Aub ha cuidado esta vez con su experto talento escénico y literario, la dirección artística de este "Buho" renovado¹¹¹.

El día següent a l'actuació, el diari *Verdad* publicava un comentari, en el qual s'afalaga la direcció de Max Aub, i on destaquen les afirmacions següents:

Los actores de la F.U.E dieron la sensación de formar un teatro nuevo, de ser un instrumento maleable pronto a forzar y formar un cuadro de actores capaces de realizar las mayores empresas teatrales. (...).

Esperamos mucho de esta renovada agrupación. Y más, siendo dirigida por quien lo está hoy, ya que en contados días ha hecho patente de lo que es capaz: gusto escénico, acertado movimiento, modernidad¹¹².

El 8 de setembre, al col·legi dels Salesians del carrer Sagunt - reconvertit en caserna- es va representar *Pedro López García* de Max Aub i *El Bazar de la Providencia*, obra per a titelles de Rafael Alberti. La nota apareguda en premsa transmet l'ambient de revolució que es viu a la ciutat un mes i mig després de l'Alçament:

**"El Buho", Teatro Universitario de la F.U.E.,
en el cuartel de las M.A.O.C.
de la barriada de Sagunto**

Surge nuevamente este conocido teatro de la juventud estudiantil ante su público, ante el verdadero público, ante el pueblo, ahora representado en las bravas Milicias que enérgicamente luchan en defensa de nuestra libertad.

Va a actuar "El Buho" en el cuartel de las M.A.O.C. (antiguos Salesianos), esta noche, a las diez, ofreciendo, entre otras, dos piezas adaptadas a nuestro momento revolucionario: "El bazar de la providencia", de Alberti, y un auto de Max Aub.

Cultura y revolución, términos siempre unidos por nosotros, son los ideales constantes de la juventud. "El Buho"

¹¹¹ *Verdad* (27-VIII-1936).

¹¹² *Verdad* (28-VIII-1936).

plasma en su escena, como representante de la juventud, estos dos términos, hermanándolos. Son Cervantes y Valle-Inclán, Max Aub y Alberti. Cultura revolucionaria nos ofrece el teatro universitario de la F.U.E. Nuestro teatro clásico, popular, es por esos dos términos, por su conjunción, eminentemente revolucionario.

Sus actuaciones darán esta noche, en la barriada de Sagunto, a las diez, su eco innovador, su arte revolucionario.

¡Todos estáis invitados! ¡Acudid!¹¹³

El 10 de setembre de 1936 té lloc a la plaça de la Universitat de València una actuació, presentada en els diaris com de Missions Populares, en la qual van col·laborar la FUE i la AIDC (Aliança d'Intel·lectuals per a la Defensa de la Cultura). No és gens estrany pensar que, en els pocs mesos que Aub estigué al cap del teatre universitari es produïren aquesta mena de col·laboracions entre entitats, a què ell estava unit personalment i políticament, a més de la col·laboració amb les Missions Pedagògiques, col·laboració que es correspon al progressiu compromís de la comunitat universitària en aquest camp. Entre el repertori, de nou *Ligazón* de Valle-Inclán. Els dies 12, 13 i 14 de setembre, com hem dit en parlar de les Missions Pedagògiques, es troba a les aldees de Requena. El 21, a l'església dels Dominics de València -convertida en teatre- posen en escena diverses obres, entre elles *Bazar de la providencia* i *Negocio*, d'Alberti, *Romance de Pedro García*, d'Aub, etc. Per octubre actuen a Castelló i al Port de Sagunt, amb *Ligazón* i amb la presentació a més d'un auca on es cantava un romanç de cec.

El 3 d'octubre, *El Búho* va actuar a l'església de la Beneficència, a la ciutat de València. Així se'n feia ressò la premsa:

¹¹³ *Verdad* (8-IX-1936).

Ayer tarde en la ex-iglesia de la Beneficencia continuó el Teatro Universitario su labor cultural y revolucionaria. Ante 500 chiquillos encantados se representaron varias obras con la gracia y el brío que en Valencia le fueran ya general, concedidos a esta excelente reunión de hombres de buena voluntad. Vicente Marco expuso, en valenciano, la finalidad de la obra de teatro. Se recitaron varias poesías y las obras de Alberti, Cervantes y Torres Villarroel quedaron grabadas por mucho tiempo en las inteligencias en formación que con enorme interés los escuchaban¹¹⁴.

Com hem vist abans, el col·lectiu universitari va obtenir per mediació de la UFEH -de la qual havia sigut nomenat Comissari General Ricardo Muñoz Suay- una subvenció el 1937 per realitzar activitats de missió cultural: exposicions, cinema i guinyol. En el seu mètode, el grup segueix el model de la Revolució Russa, que al mateix temps l'havia pres de la Revolució Francesa: utilitzar els mitjans culturals i estar present en tots els àmbits de la vida per tal de fer conèixer els valors de la República a la població, i fer impossible la indiferència¹¹⁵. Aquesta organització va col·laborar en la preparació de la Cavalcada Infantil de 1937, juntament amb el Ministeri d'Instrucció Pública, el *Socorro Rojo*, l'Associació de Dones Antifeixistes, *Milicias de la Cultura* i les Colònies Infantils (Agulló, 1994: 81).

L'any 1937 s'uneix a la companyia teatral *El Búbo* el teatre de guinyol d'Alvaro Ponsá, i també els titellaires Canet, Soto i Tulio Marco. Així van realitzar les últimes expedicions de Missions Pedagògiques. En coordinació amb *Milicias de la Cultura* posaren reiteradament en escena obres com ara *El*

¹¹⁴ *Verdad* (4-X-1936).

¹¹⁵ Així, diverses fonts escrites i molts testimonis personals ens fan palesa la presència a la ciutat de València d'una immensa quantitat de cartells al·lusius a la Guerra, i d'anuncis de diferents actes polítics i culturals referits al conflicte. Es tractava de fer que la ciutadania no visquera d'esquenes a la realitat. Tot i això, els testimonis asseguren que València va esdevenir una metròpoli alegre i festiva, amb un gran augment de la població pels funcionaris i evacuats vinguts de Madrid, i aliena a la guerra com a mínim fins que va patir els primers bombardejos per part de l'aviació franquista pel gener de 1937. Cf. Garcia, A., "Artistas y bombas", en *Levante-EMV* (12-VIII-2001).

Retablillo de don Cristóbal, de Federico García Lorca i *Ligazón*, de Valle-Inclán.

A València, l'**Aliança d'Intel·lectuals per a la Defensa de la Cultura**, realitzà diverses activitats culturals i escèniques. Al llarg de la Guerra, va organitzar conferències, incidint sobretot en el compromís dels artistes amb la República¹¹⁶. L'Aliança comptava com a base la *Casa de la Cultura*, al carrer de la Pau, on residien els artistes i els intel·lectuals evacuats de Madrid. Tenia una secció de literatura, des de la qual es van escriure un bon nombre de textos d'urgència per a ser representats. Així mateix, una altra secció -formada per artistes plàstics- elaborava esbossos, figurins, decorats i titelles. Finalment, la secció d'art popular va realitzar diversos treballs, entre ells el disseny de les carrosses de la Cavalcada Infantil de 1937 i les falles d'aquell mateix any. El seu teatre de guinyol, dirigit per Alvaro Ponsà -que poc després s'uniria al guinyol de la FUE- va actuar al teatre Olympia de València el 14 de març de 1937, en un acte en honor dels soldats de la República¹¹⁷, amb la projecció d'una pel·lícula i l'actuació del *Retablo Rojo*, del qual parlarem més avall. Sembla que el guinyol de l'Aliança va actuar en repetides ocasions i en col·laboració amb altres grups com ara *Altavoz del Frente*, tal com mostra aquest anunci aparegut en premsa a gener de 1937:

¹¹⁶ Per posar només alguns exemples, el diari *Frente Rojo* anunciava per al 25 de febrer de 1937 a l'Aula Magna de la Universitat de València una conferència de David Alfaro Siqueiros titulada: "El arte como herramienta de lucha contra el fascismo". Estava dirigida a "todos los artistas, intelectuales y trabajadores en general". En el mateix periòdic, i per al dissabte 27 de febrer es convoca a l'Exposició del Llibre Antifeixista les conferències de Ramón Gaya i Juan Gil-Albert, la d'aquest últim amb el títol: "El poeta, como juglar de guerra". Després hi havia una lectura de poemes. *Frente Rojo* (24-II-1937).

¹¹⁷ Així ho anunciava *Frente Rojo* (12-III-1937).

Altavoz del Frente
ACTUACIONES ARTISTICAS
EN LA EXPOSICION DE GUERRA

A partir del lunes de la próxima semana, todos los días, a las seis de la tarde, habrá representaciones de arte revolucionario a cargo de nuestros camaradas de Altavoz del Frente.

Con ello el éxito de nuestra Exposición, constantemente visitada por un público numeroso, se verá todavía más aumentado, ya que al interés de las obras expuestas vendrá a añadirse la novedad de las representaciones de arte al servicio del pueblo en armas.

El programa de las actuaciones estará integrado por teatro, música y coros, alternando cada día con las representaciones del guignol de la Alianza de Intelectuales y la intervención de los poetas de nuestro Romancero de la Guerra.

Radio Altavoz del Frente, en emisión especial, radiará los programas completos para los camaradas que luchan en el frente en onda extracorta, E A 5 N E, 41'87.

També va actuar el guinyol el 25 d'abril del mateix any al Teatre Principal d'Alacant, en un acte en favor de la defensa de Madrid, també juntament amb el grup de Teatre de l'organització *Altavoz del Frente*, que dirigien Martínez Allende i Ortega Arredondo. En aquella ocasió es posaren en escena farses de Ramón Gaya, Rafael Alberti i Rafael Dieste (Casado, 1997a).

D'altra banda, el **Ministeri d'Instrucció Pública**, va construir en la aleshores plaça Emilio Castelar de València una tribuna pública de propaganda, on es van realitzar una gran quantitat d'actes polítics i també un bon nombre de recitals, d'actuacions teatrals i de guinyol. A més a més, el Ministeri va ser l'organitzador de la Cavalcada Infantil de 1937, organitzada en substitució de la tradicional cavalcada de Reis i en la qual van participar una sèrie de carrosses amb figures al·legòriques de la República i la Guerra, i d'altres del món infantil:

Las fiestas dedicadas a los niños con motivo de la Semana Infantil -iniciativa generosa y oportuna, y realización acertadísima del Ministerio de Instrucción Pública del Gobierno de la República Española- va a tener como digno colofón una magnífica cabalgata que el próximo domingo recorrerá las calles de Valencia.

(...)

La idea de finalizar esa Semana Infantil con una brillante cabalgata surgió en el Ateneo Popular, que obtuvo entusiasta colaboración de la Alianza de Intelectuales para la Defensa de la Cultura, y fué aceptada con todo cariño por el Ministerio de Instrucción Pública.

Esa cabalgata, interpretada por la Alianza de Intelectuales Antifascistas, entidad esta en la que figuran todos los destacados y más populares artistas valencianos, tendrá las características de la inspiración e ingenio de la tierra valenciana. Como obra dedicada a la infancia ofrecerá, junto a las carrozas monumentales de nuestra grandeza, los detalles jocundos de humorismo desbordado que harán vibrar la ruidosa alegría de los niños.

Desde hace varios días una legión de escultores, pintores, decoradores, carpinteros, etc., trabaja con febril actividad para dar cima a esa obra artística que será la cabalgata.

(...) un desfile de dieciocho carros que simularán juguetes de gran tamaño. Entre otros, los popularísimos "Ratoncito Mickey", "Los tres cerditos", "El lobo feroz"... que tiene en su cabeza los rasgos característicos de la del traidor Queipo de Llano. "El pelut de caixeta" (la típica caja de de sorpresa de la que surge un busto grotesco para asustar a los niños, y que, en este caso, el "pelut" es el faccioso general Franco, trsitemente célebre (...).

La cabalgata comenzará a las diez de la mañana, saliendo del Instituto Luis Vives, recorriendo el siguiente itinerario: calle de Colón, Glorieta, pasando por la calzada central, calle de la Paz, San Vicente, plaza de Emilio Castelar, donde terminará con un gran acto para cerrar la Semana del niño"¹¹⁸.

La Companyia del Frente Popular, dirigida per Benito Cibrián i Pepita Melià, va actuar en aquests anys, amb obres sobretot del matrimoni Salvador Bartolozzi i Magda Donato (pseudònim de Carmen Eva Nelken).

¹¹⁸ *Verdad* (9-I-1937). Acompanyen la nota els esbossos de dues de les carrosses.

Aquests, també actors i titellaires, havien escrit conjuntament tota una sèrie de textos infantils per a titelles, amb *Pipo i Pipa* com a protagonistes, a més d'altres obres estrenades en diversos teatres de Madrid entre 1934 i 1936. Amb la seua pròpia companyia de guinyol, i amb el disseny dels decorats i els titelles a càrrec del propi Bartolozzi, havien estrenat el 1930 en el Teatro de la Comedia *Luna lunera*, d'Elena Fortún (pseudònim de Encarnación Aragonese), un text antològic en el teatre infantil espanyol (Nieva, 1993).

Salvador Bartolozzi, autor i escenògraf, va destacar en el dibuix de figurins i en la construcció de titelles. Era un dibuixant popular, que va introduir a Espanya el conegut personatge italià *Pinocchio* de Collodi (editat per Calleja l'any 1917), sempre en oposició a *Chapete*, un personatge inventat per ell. Igualment inventà els personatges de *Pipo* i la seua gosseta *Pipa*, que després portaria a escena, i el malvat *Gurriato*. Va fundar a Madrid el *Teatro Pinocho*, i col·laborà durant els anys 20 i 30 en la posada en escena d'obres per a titelles de Benavente, Valle-Inclán i Federico García Lorca. Igualment, va col·laborar en diverses iniciatives amb Martínez Couto, el renovador del teatre tradicional de titelles *La tía Norica*, i també amb Antonio Fernández Lepina, Enrique Tedeschi, Ricardo Boronat i Rivas Cheriff.

Magda Donato, casada amb Bartolozzi, era una destacada autora, actriu i crítica teatral, col·laboradora de Rivas Cheriff en diverses iniciatives, com ara el *Teatro de la Escuela Nueva* i *El Caracol* (al qual hem fet referència quan parlàvem de la JSU). A banda dels textos escrits en col·laboració amb el seu marit, també en té alguns en solitari, com ara *En las redes de la araña* o *El profesor Klenon*, a més de nombroses adaptacions.

El Guiñol Satírico La Tarumba. Seguint el testimoni de Marrast (1978: 93), va haver-hi un guinyol dirigit per Prieto, però diferent a *La Tarumba*. Siga com siga, tenim notícies de diverses actuacions de la companyia per alguns cartells -sembla que de 1937- on es convoca als soldats a les actuacions del guinyol, amb el següent repertori: *Lidia de Mola en Madrid, Radio Sevilla, Retablillo de Don Cristóbal* i *Los salvadores de España*.

Altavoz del Frente, afí al Partit Comunista, es va constituir com una *organización de información y propaganda para el pueblo en armas*. També va crear a principis de 1937 una organització teatral: El Retablo Rojo.

Altavoz del Frente ha creado una organización de teatro para el pueblo titulada El Retablo Rojo. Dará representaciones en las calles y plazas, en los cafés y bares, y en los frentes, junto a las trincheras, donde combate el Ejército Popular¹¹⁹.

Frente Rojo anunciava a febrer l'aparició del col·lectiu, i el presentava com a opció innovadora de teatre al carrer i als cafés (i, òbviament, segons el diari, com una rèplica a les reaccionàries programacions dels teatres oficials). Si el públic a penes tenia ocasions de veure teatre compromés a les sales d'exhibició valencianes, el teatre compromés aniria a buscar el públic. Hi ha descripcions en premsa de les seues actuacions, la majoria al carrer i amb la utilització de màscares i altres objectes.

D'altra banda, en la línia del teatre popular i tradicional vinculat a l'art dels titelles, Altavoz del Frente va organitzar una colla de cecs que cantaven els romanços de guerra de la publicació *El mono azul* (Monleón, 1979), amb una bona acollida sobretot per part dels evacuats de parla

¹¹⁹ Tot i que Altavoz del Frente es dedicava sobretot a les emissions radiofòniques, va dur a terme diverses activitats teatrals com veurem, a més de comptar amb un taller d'arts plàstiques on construïen escenografies, cartells, pancartes, etc., per encàrrec, i així ho anunciaven en diversos mitjans de comunicació, com ara *Frente Rojo*.

castellana. Fóra com fóra, i vist des de la perspectiva d'avui, totes dues iniciatives semblen originals i innovadores, a mitjan camí entre els artistes tradicionals ambulants i les *performances* dels nostres dies.

El gener de 1938 **Milicias de la Cultura** publicava en premsa un balanç de les activitats realitzades des de la seua creació, entre les quals inclouen 78 representacions del seu teatre de guinyol per als soldats dels fronts de batalla¹²⁰.

La JSU va continuar les seues activitats culturals, fins que a poc a poc comencen a sentir-se les disensions internes. Aquest mateix any, un grup de membres pròxims al PSOE intenten allunyar-se de la radicalització que protagonitzaven els joves de procedència comunista, i creen una *Comisión de Jóvenes Socialistas*. Ja des de 1937 existia un projecte anomenat *Alianza Juvenil Antifascista* (AJA), que inclouria, a més de la JSU a joves anarquistes, catòlics fidels a la República, etc., sempre amb l'objectiu primari d'organitzar, unir i educar la joventut.

En el context de les activitats artístiques organitzades per l'AJA, trobem potser l'única referència en tots aquests anys a una companyia de clowns; es tracta d'un espectacle organitzat per febrer de 1938 per la rama femenina d'AJA, *Unión de Muchachas*:

(...) el próximo domingo, día 20, a las diez de la mañana se celebrará un magnífico festival, organizado por la Unión de Muchachas.

El programa es el siguiente:

(...) Quinto. Los mejores clowns de España, Poppi y Pompi, demostrarán su difícil arte, lleno de gracia (actualmente trabajan en el Circo España)¹²¹.

¹²⁰ *Verdad* (27-I-1938).

¹²¹ *Verdad* (18-II-1938)

Amb motiu del segon aniversari de la JSU (3 d'abril de 1938) es van organitzar diverses activitats artístiques, sobretot als anomenats *Hogar del Combatiente*, on tenien lloc les activitats dels clubs. Sembla que aquest fou l'últim acte d'alguna transcendència de les Joventuts. Respecte de la Federació de Pioners, a mesura que avança la Guerra, tenim menys notícies d'activitats seues, fins a perdre el rastre per complet.

Quant al teatre de la **FUE**, al qual s'havien unit com hem vist altres col·lectius, l'última actuació està documentada a València a febrer de 1938. La progressiva incorporació al front dels components, la caiguda de Catalunya i la desmoralització al bàndol republicà van fent-se de notar irremissiblement. Tanmateix, la tasca que el col·lectiu universitari va fer en els anys de la Guerra va ser realment extraordinària atenent als mitjans amb què comptaven i per la situació del moment. Manuel Aznar, Nel Diago i María Fernanda Mancebo resumeixen d'aquesta manera el que va suposar *El Búho* per a la vida cultural de la València republicana i democràtica dels anys 30, i com a model de la posterior lluita antifranquista a la Universitat:

El Búho, al·legoria de la saviesa i la intel·ligència al servei d'una cultura popular, va existir mentre Espanya va ser lliure i, des de la nostra perspectiva històrica, va ser un digne precursor d'alguns intents del teatre universitari valencià per construir una cultura democràtica, en oposició a la cultura oficial de la Dictadura franquista (Aznar, Diago i Mancebo, 1993: 17).

3.3.4. El final de la Guerra i l'exili republicà. Durant la guerra van haver diverses actuacions benèfiques a l'estranger. Així, als Estats Units hi hagué representacions de guinyol, com la de l'obra *Victimas inocentes*, d'Aurora Alvarez, a càrrec del grup *Cultura Libertaria* i a benefici dels xiquets evacuats (Aznar, Diago i Mancebo, 1993: 71). Tanmateix, va ser el final de la Guerra i l'onada d'empresonaments, d'assassinats i d'exilis de la

intel·lectualitat republicana els esdeveniments que marcaran la història cultural espanyola de les dècades següents: la majoria dels casos serà fora de les nostres fronteres on es desenvolupen projectes ideats i madurats durant la Segona República

Així, cal fer menció d'algunes iniciatives que, inspirades en el treball realitzat a Espanya els anys de la República, donaren el seu fruit a milers de quilòmetres de distància. És el cas de José Ricardo Morales, dramaturg responsable de l'àrea de cultura de la FUE valenciana. Morales havia nascut a Màlaga l'any 1915, i durant els anys de la República i la Guerra va ser molt prolífic tant com a escriptor -amb obres per a actors i per a titelles- com en la seua vessant política. Del seu teatre -que ell anomenava Teatro del ingenio- cal destacar en els anys de la Guerra *Smith, industria controlada*, *No hay que perder la cabeza* i *Burlilla de don Berrendo, doña Caracolines y su amante (bagatela para fantoches)*, peça en la qual és acusada la influència de les farses per a titelles de Federico García Lorca. És la seua obra una denúncia a la deshumanització, amb un gran domini del llenguatge, una gran riquesa d'efectes i ús amb profusió de la paradoxa. Exiliat a Santiago de Xile després de la Guerra, on va tenir un contacte estret amb l'actriu Margarita Xirgu, va posar en escena el 1941 la *Burlilla de don Berrendo*, que ja havia estat representada per El Búho en diverses ocasions, a més de l'emblemàtica obra per a ombres *Ligazón* de Valle-Inclán. Tal com reconeixia el mateix director, aquella iniciativa fou una mena de *Búho* xilè, que feia a l'exili allò que era impensable al nostre país. Nel Diago considera que la influència distorsionant de la Guerra Civil en la història dels titelles al País Valencià fou immensa, i posa com a exemple la trajectòria artística a l'exili -que en altres circumstàncies s'haguera desenvolupat a València- de José Ricardo Morales i d'*El Búho*:

La fratricida contesa condicionà una cosa tan impensable com la possible evolució del titella valencià. En done un exemple: eixos mateixos anys de la guerra els titellaires de El Búho, grup universitari adscrit a la Universitat de València i en algun moment dirigit per Max Aub, estrenaren un programa amb dues peces de José Ricardo Morales, un jove escriptor que començava així la seua trajectòria teatral. Una de les peces, la titulada *No hay que perder la cabeza*, es va perdre irremeiablement; l'altra, *Burlilla de don Berrendo, doña Caracolines y su amante*, publicada i reestrenada tant a Xile, país d'adopció de Morales al seu llarg exili, com posteriorment a Espanya, és una obreta excel·lent, amb algun toc pirandellià (o unamunià, si es vol) i emparentada amb els "crístobitas" garcilorquians i amb tota una magnífica tradició on figuren noms tan egregis com els de Casona i Valle-Inclán (Diago, 1999: 12).

3.4. ELS ANYS 40

3.4.1. El context cultural i artístic de la postguerra. La situació cultural després d'abril de 1939 és desoladora a tot arreu de l'Estat. A Madrid –i també al País Valencià- les possibilitats d'accés a la cultura es trobaran reduïdes pràcticament al cinema –retallat per la censura- i a algunes representacions teatrals afins al Règim. Per a les noves autoritats, tot el moviment cultural i escènic que s'havia esdevingut en l'època de la II República era absolutament rebutjable, a més d'incompatible amb la construcció del nou estat feixista i nacionalcatòlic:

La cartelera se ha dividido en el bienio rojo entre comedias de circunstancias, chorreando bermellón y zafiedades, y obritas pornográficas, rezumando mugre y atrevimiento. El pasto espiritual, por otra parte, que correspondía al público de milicianos y milicianas¹²².

Ferran Carbó i Santi Cortés resumeixen en unes poques paraules la situació escènica del moment a València, que és perfectament aplicable al món dels titelles com podrem veure més endavant:

El tipus de teatre que es va afavorir a la postguerra va ser o un teatre propagandístic al servei dels projectes franquistes de dominació o un teatre insubstancial “de divertir y distraer”, la finalitat del qual era fomentar el conformisme i la insensibilitat social dels espectadors (Carbó i Cortés; 1997: 33).

Aquests moments de silenci cultural són, paradoxalment, l'època d'or del *Betlem de Tirisiti*. Aquesta aparent contradicció podríem tractar d'explicar-la atenent al caràcter popular del *Betlem*¹²³, que va ser considerat

¹²² ABC (5-IV-1939).

¹²³ En aquest sentit, és probable que també hi influïra la menor repressió lingüística que va patir el País Valencià en comparació amb la resta del domini lingüístic, cosa que també està en la base del permís que s'obté de Madrid per a l'estrena de *La filla del rei Barbut*, de Matilde Salvador, l'any

inofensiu pel franquisme; al baix cost de les localitats, que les feia accessible a tothom; i al fet de constituir una de les poques possibilitats d'oci dels alcoians en aquells moments, la qual cosa assegurava un bon aforament a cada representació. Algunes famílies amb recursos lloguen l'espectacle en exclusiva de tant en tant: en aquelles ocasions *Tirisiti* ha de brindar el bou al cap de família i s'hi introdueixen referències. En aquest moment s'hi incorpora Josep Peydro Ferre i part de la seua família a l'equip de Josep Esteve, en qualitat de manipuladors.

Tanmateix, aquest moment brillant del *Tirisiti* és una excepció, en una època en què a penes trobem referències importants a espectacles de titelles. A València només cal destacar la presència d'*El Retablo de Maese Pedro* al Teatre Principal el 1946, com esmentàvem abans. A Castelló, l'excepció és l'estrena de l'òpera per a titelles *La filla del rei Barbut*, de Matilde Salvador. Totes aquestes iniciatives es queden com a fets excepcionals en uns anys –els 40- socialment i culturalment ben foscos.

3.4.2. La propaganda franquista i els titelles. És molt aclaridora la referència de Manuel Sáinz-Pardo pel que fa a la doctrina oficial franquista sobre el teatre de titelles. Si atenem a la importància que havia tingut el teatre en general i els titelles en concret en la vida cultural de la II República, no és difícil entendre el gran interès del nou Estat per vigilar aquest tipus de manifestacions artístiques que, tradicionalment, fan burla al poder i són difícils de controlar entre altres causes pel seu caràcter sovint itinerant. La voluntat de reforma gira al voltant de dos eixos principals: que el tradicional titellaire ambulat siga substituït per un altre tipus d'artista,

1943. Tal com apunta Ballester (2006: 32), “Ni el grau de consciència nacional ni el desenvolupament cultural del nacionalisme, en la preguerra i durant el conflicte bèl·lic, foren tan importants perquè les autoritats el tinguessen com a perillós”.

controlat des de l'Estat, i que els arguments dels espectacles es convertesquen en vies d'adoctrinament, sempre sota la disfressa "d'interés educatiu". El següent text de Manuel Sáinz-Pardo recull aquestes línies d'actuació pel que fa als espectacles de titelles en la "nueva España":

Quando se promulgó el Decreto de la Jefatura del Estado de fecha de 29 de abril de 1944 estableciendo la nueva ordenación del Frente de Juventudes, se concedió categoría nacional a los títeres en nuestra Patria, destacando con ello su importancia educativa. No lo llevaba muy explícito en el Decreto; no se extendía en largas consideraciones para demostrarlo, pero el laconismo del apartado f) del artículo 45, que señala a la Asesoría de Cultura y Arte la «organización del teatro de títeres» es suficientemente elocuente. El hecho de que en un Decreto se establezca su utilización como medio educativo, es reconocerle un mérito, es considerar a los títeres con alguna cualidad aprovechable.

Pero no era nuevo en el Frente de Juventudes. La organización juvenil había resurgido muchas ilusiones durante nuestra Guerra de Liberación con los primeros retablos que fueron llevando las hazañas de la guerra y la valentía del Flecha que vencía a los rojos traidores a su patria, por los pueblos y ciudades de la España Nacional. Más tarde se fueron extendiendo por las capitales de provincias liberadas, hasta que, finalmente, y reconociendo los éxitos logrados, comprendiendo el valor educativo que tienen, se promulgó el decreto mencionado, con lo que se vino a dar un carácter más efectivo a los ensayos realizados. Aquello no fue más que el principio, puesto que la Asesoría de Cultura y Arte dictó las normas necesarias para la puesta en marcha de esa actividad en las centurias de flechas, recomendando su difusión por todos los pueblos y esbozando, a través de sus circulares, algunas de las características pedagógicas que poseen estos muñecos manejados en un retablo (...).

Es, sin duda alguna, nuestro Frente de Juventudes, el que ha realizado una mayor labor en este sentido, pues gracias a la difusión que ha logrado y a las competiciones provinciales y especialmente las de carácter nacional que anualmente se celebran, ha conseguido valorizar los títeres en nuestra Patria. Prueba de ello son las actuaciones que nuestros camaradas Echenique, Talio y el célebre Maese Villarejos, infatigable colaborador de la Asesoría Nacional de Cultura y Arte, que ha llevado su retablo, no sólo por todos los distritos de Madrid, diversas provincias, centros benéficos y escuelas, sino que ha seguido a nuestras centurias en sus marchas por etapas, levantando su tinglado en las plazas de muchos pueblos de

España llevando la alegría, el buen humor y la simpatía a un público boquiabierto por las gracias de sus muñecos.

En justicia, es el Frente de juventudes, salvo muy valiosos grupos aislados en algunos centros de enseñanza de Madrid y Barcelona, al que le corresponde el honor de haber difundido y valorizado esta actividad, que en épocas pasadas estuvo en manos de barraqueros, feriantes y charlatanes. Gracias a esta labor extraordinaria, ha pasado en nuestra Patria a ser, el teatro de títeres, un instrumento de enseñanza en lugar de un medio para obtener pingües beneficios lucrativos (Sáinz-Pardo, 1956: 58-60).

Veiem doncs la intenció de posar fi a tot allò que recordara els titelles tradicionals i ambulants, ahora que es realitzava un adoctrinament polític i moral de la població. Titellaires afins al Règim, com ara Talio o Echenique, realitzaven gires pertot arreu amb el beneplàcit del govern. Segons l'autor esmentat més amunt, el sindicat universitari (SEU) de l'Escola de Magisteri de Madrid va organitzar un teatre de titelles, amb el qual va visitar pobles i ciutats amb una mena d'imitació de les Missions Pedagògiques de la República. El títol d'un dels seus espectacles per a guinyol és ben significatiu: *Periquito contra los monstruos de la democracia*.

Quant als elements pràctics com ara l'estructura i els continguts de les representacions de guinyol, les autoritats intervenen de manera absoluta. Així ho mostra aquest fragment de les instruccions que va donar l'*Asesoría Nacional de Cultura y Arte*, amb unes indicacions que van molt més enllà del simple assessorament:

Las obras, en prosa, necesariamente han de estar escritas por los flechas que las interpreten. El personaje central de cada obra será el flecha «Juanín», cuyas aventuras y peripecias tendrán como fin el triunfo del «bien», que representará en contra del «mal», simbolizados en ogros, brujas, diablos, milicianos rojos y los logreros estraperlistas enemigos del Régimen...

Esta Asesoría recomienda la brevedad del diálogo, la agilidad de movimientos de los muñecos, su expresión exagerada y su dinamicidad, aparte del contenido formativo del tema, siempre amoldado a lo que se fija en la norma anterior.

Al escribir las consignas o piezas representables, se atenderá no sólo a la perfección de la representación, sino también al optimismo infantil del tema y sentido político-social con que esté desarrollado¹²⁴.

Manuel Sáinz-Pardo comenta aquestes indicacions i n'afegeix algunes altres, les quals ens ajuden a fer-nos una idea de com eren aquells espectacles de titelles de la postguerra, i de la seua influència evident en l'estructura dels espectacles d'alguns titellaires valencians en els anys següents, tot i que, tret d'algunes gires de Maese Villarejos pel País Valencià i algunes representacions escolars, sembla que aquests titelles a penes van funcionar a casa nostra com a sistema propagandístic. Tot i això l'estructura i alguns personatges dels espectacles van perviure en titellaires com ara Mario Jiménez.

No deben olvidarse las escenas en las que tomen parte los espectadores (...). Ello se consigue haciendo que avisen al protagonista principal, al héroe que va a realizar la hazaña cuando va en busca del Diablo, de la Bruja, del Dragón o del Ogro, o simplemente de los bandidos, los rojos o los ladrones, pues con ello da lugar a escenas de gran hilaridad (...).

Se evitará que las personas, instituciones, etc., dignas del mayor respeto, estén representadas por muñecos demasiado ridículos y grotescos, para evitar que por asociación de ideas de la imaginación infantil, puedan confundir su concepto ya formado. Naturalmente estas figuras no deben ser de aspecto horrible, que puedan producir sensaciones desagradables en el espíritu infantil que puedan traer consecuencias psicológicas (Sáinz-Pardo; 1956: 188).

Les prescripcions, com podem observar, eren ben clares: Juanín –el protagonista- havia d'eixir sempre triomfant en la seua lluita contra la

¹²⁴ *Instrucciones Técnicas* núm. 123/2 i 198/29 de l'Asesoría Nacional de Cultura y Arte del Frente de Juventudes, de 25 de maig de 1939.

democràcia, el comunisme, la masoneria i la resta d'enemics de l'Estat franquista. Es va intentar imposar un nou heroi artificial i programàtic, que res no tenia a veure amb la tradició precedent i que s'allunyava molt de la sensibilitat popular. Es tractava d'un teatre imposat, i com diu Francisco Porras:

Un teatro impuesto puede llegar a ser cualquier cosa menos teatro popular. Y la imposición de Juanín no pasó de ser un mediocre intento, a pesar de la cantidad de retablos regalados y muñecos distribuidos en escuelas y centros docentes. El flecha Juanín desapareció sin dejar rastro (Porras; 1981: 329).

3.4.3. Matilde Salvador i *La filla del rei Barbut*. En els difícils anys de la postguerra, és ben sorprenent trobar un esdeveniment cultural de primer ordre com el que tractarem a continuació: l'estrena a Castelló d'una òpera per a titelles escrita en català i per una jove que havia vençut amb una tenacitat sorprenent tots els contratemps –lògics, si atenem a les circumstàncies polítiques i socials- que van anar sorgint en el procés de creació i de muntatge de l'obra.

Matilde Salvador Segarra havia nascut a Castelló de La Plana l'any 1918 i va estudiar piano amb Joaquina Segarra i composició amb Vicente Asencio. A més de *La filla del rei Barbut* ha compost una altra òpera, *Vinatea*, amb text de Xavier Casp, que va ser estrenada el 1974 al Liceu de Barcelona. A banda de les dues òperes, és autora de diversos ballets, misses, el *Retaulle de Nadal*, nombrosos cicles de cançons per a veu i piano i per a veu i orquestra, el *Betlem de la Pigà*, el *Cant a la Terra Nativa*, *Les Hores* (cantata per a baríton, cor i orquestra), i abundant música coral, de cambra i escènica. Al llarg de la seua vida ha rebut un gran nombre de guardons i

premis, entre ells la Distinció al Mèrit Cultural de la Generalitat Valenciana i la Medalla d'Or de la Universitat Jaume I de Castelló.

Vista des d'una perspectiva històrica, la representació de *La filla del rei Barbut* va ser un fet inversemblant en la conjuntura de la societat valenciana dels anys 40. Tal com assenyala Ricard Blasco (1986: 191), l'obra té el gran mèrit de ser la primera òpera per a titelles escrita en valencià, i que a més a més infringeix la proscripció franquista de l'ús públic de la llengua vernacle, sobretot en un acte d'alta cultura.

Matilde Salvador fa notar que l'entrada en l'univers dels titelles va ser casual, ja que el text amb què es va trobar com a base per a compondre la seua òpera era un text per a titelles. Tot i això, declara que des de l'inici es va impressionar amb la capacitat vital i expressiva dels ninots:

El titella té molta vida, i a voltes trobe més vida en un titella que en algunes persones. I encara que és molt complicat fer teatre de titelles, jo ho preferisc (Rubio, 1997: 6).

La compositora explica d'aquesta manera els obstacles que va haver de superar des que va nàixer el projecte fins a l'estrena:

La idea de fer *El rei Barbut* va nàixer llegint el *Tombatossals*; quan estava al paràgraf que diu "i a les ensems trompetes i tímbrals començaren a sonar per al rei Barbut", vaig notar com una punxada, em vaig alçar i vaig començar a compondre. De moment era només una peça aïllada.

Després Manuel Segarra Ribes, que sabia moltes coses de tradicions i històries, va escriure una comèdia basada en el *Tombatossals*¹²⁵, que va arribar a ser estrenada i de la qual vaig aconseguir el llibret, i vaig pensar fer una òpera. Ens posàrem a treballar: els músics anaven fent feina, i venien els diumenges

¹²⁵ *Tombatossals* és un conte escrit per Josep Pascual Tirado l'any 1930, i que va rebre el mateix any de la publicació el Premio Nacional del Libro. *La filla del rei Barbut* és una farsa per a titelles que va escriure Segarra a partir del *Tombatossals*, i que havia estat estrenada a Castelló el 1940 en un homenatge a Tirado.

per veure com anava la funció. En aquest moment vaig conèixer personalment Manuel Segarra Ribes...

Ben aviat van tenir problemes: mentre es preparava el muntatge es va rebre un comunicat de Madrid denegant el permís per a la representació, la qual cosa era sorprenent, ja que la versió per a ninfots de Segarra Ribes havia estat estrenada sense cap problema. Matilde Salvador remarca que la censura va intervenir per tractar-se d'una obra escrita en una llengua distinta del castellà, i també perquè l'autora de la versió operística era una dona jove. En paraules de Matilde Salvador:

...jo vaig dir que la idea havia sigut del president de la Filharmònica. Assajàvem al Palau que hi havia al carrer Vilarrasa, darrere del Mercat Central a València, on en aquell moment estava el local de la Societat Coral El Micalet. Leopoldo Querol, que estava políticament molt ben situat, va anar a Madrid per a aconseguir que s'alçara la prohibició, i se li van unir l'alcalde de Castelló i el rector de la Universitat. Obtinguérem un permís per a una sola funció, però havia de ser en castellà. Ací s'armà la guerra perquè imposicions, això sí que no¹²⁶.

Recordava Matilde Salvador com el poeta castelloner Bernat Artola, assabentat que l'òpera havia estat censurada, li va enviar unes dècimes per tal d'animar-la. La primera deia:

La filla del rei Barbut
ha mig perdut el senderi
perquè el censor de l'Imperi
no deixa fer son debut.
Es veu que l'home ha cregut
que una reial magestat
no deu eixir al taulat
per a fer de putxinel·la
i com un gat la recela
amb el llom estorrufat¹²⁷.

¹²⁶ Informació aportada per Matilde Salvador en conversa (Oltra, 2000: 85).

¹²⁷ Idem.

Davant la decidida oposició de la compositora a la traducció de l'obra al castellà, algú va idear un subterfugi per tal d'aconseguir l'autorització dels censors respectant al mateix temps el text: abans de començar l'espectacle algú explicaria, en castellà, el significat d'allò que es veuria en escena. És ben explícita la nota que apareix al programa de mà de l'estrena, en la qual hi ha tot un seguit de referències folklòriques segons l'estètica del moment, per tal que el fet de la representació en català s'interpretara com un element folklòric més (cf. Ballester, 2004: 32-33):

Para esta función, que traduce el homenaje de la Sociedad Filarmónica al espíritu vernáculo castellonense, encarnado en la magistral obra literaria de José Pascual Tirado, el teatro aparecerá exornado por el Departamento de Plástica de la Delegación Provincial de la Vicesecretaría de Educación Popular, con elementos decorativos típicos de nuestra comarca, y en el vestíbulo del Coliseo un conjunto de parejas jóvenes vestidas a la castiza usanza labradora de Castellón, representando a las diferentes partidas del campo de nuestro término, obsequiarán con manojitos de flores a las señoras, y con «volaorets» a los caballeros que asistan al espectáculo¹²⁸.

L'estrena va tenir lloc el 31 de març de 1943 dins del programa de concerts de la *Sociedad Filarmónica Castellonense*, amb la col·laboració de la *Vicesecretaría de Educación Popular de la Falange Española*. Cantaven Carmen Andújar, Emilia Muñoz, Antonio Cortis, Vicente Martí, Antonio Sales i Manuel Rodrigo. Els titelles, de Manuel Segarra, van ser vestits per María Lidón Segarra i Dolores Carregui. L'escenografia va ser obra de Luis Sales, i com a manipuladors la premsa enumerava els següents: Peláez, Sales, R. i J. Barberá, Pascual, J. i L., Braulio, Sanchis Babiloni i Fajardo. El diari *Las Provincias* recollia la notícia uns dies després:

Las fiestas de la Magdalena del presente año tuvieron una original característica: el estreno de una ópera de humor que fue representada por muñecos de retablo, importante creación

¹²⁸ Fullet de mà de l'estrena (31-III-1943).

musical, que se salía de los tópicos musicales corrientes en festejos análogos. (...) La nueva obra tiene una modalidad muy especial y ultramoderna, como podía esperarse de su autora (...).

Los temas de origen popular, y aun vulgar, son empleados de una manera que les quita toda apariencia manida, y les da especial humor, como por ejemplo el de la Marcha de la ciudad de Valencia modificado para aludir al Rey de las grandes barbas, o el «airet de la matinada» y tantos otros (...).

La obra no es de fácil interpretación, antes al contrario, ardua por sus entonaciones y sus ritmos varios, pero fue dominada con toda convicción merced al talento y la voluntad de los cantantes, que entonaban sus voces mientras arriba en el teatrillo las marionetas realizaban sus graciosos movimientos.

En referència als manipuladors i als escenògrafs, comenta el mateix diari:

Los muchachos resultaron graciosos, regocijantes en grado sumo y de inmejorable traza artística (...). Moviéronlos con soberbia maestría y salada intención (inenarrables por sus ocurrencias los hijos del Rey Barbudo) (...). El decorado apareció sintético y bien sentido, y como los muñecos, llamó grandemente la atención (...).

Cada final de acto era seguido de grandes ovaciones. Autora e intérpretes eran reclamados en el proscenio (...) ¹²⁹.

Quant al text, *La filla del rei Barbut* recrea, segons la història del *Tombatossals* de Tirado, els orígens de Castelló a partir d'elements mitològics, amb una estructura dividida en quatre actes. En el primer la infantona Merilde, filla del rei Barbut, recita un proemi abans d'alçar-se el teló. La primera escena ens mostra l'habitació de Merilde, i a aquesta contant-li les penes d'amor a la seua assistenta, Josepa Maria.

El segon acte situa l'acció al pati d'armes del palau reial, on apareix el rei Barbut amb els seus fills Tahor i Casse (que representen l'horta i el

¹²⁹ *Las Provincias* (2-IV-1943).

secà), els quals només pensen a jugar i no assumeixen les seues responsabilitats com a futurs reis. El rei Barbut, que se sent vell i cansat, ha decidit repartir el regne entre ells i casar la filla amb un altre rei. Perquè li ajude en aquests menesters ha manat cridar el gegant Tombatossals, que arriba al regne de manera apoteòsica i atronadora.

Després de l'arribada de Tombatossals i del seu seguici, el rei li encomana la transformació del País. Es presenten els personatges encarregats de les diverses tasques: Arrancapins (la missió del qual és acabar amb les males herbes i els arbres danyosos), Bufanúvols (que farà ploure perquè cresquen les collites), Cagueme (que no sap fer res) i el mateix Tombatossals (el qual enderroca muntanyes, anivella terres i embassa l'aigua dels rius). Finalment, mentre el gegant i la seua tropa s'acomiaden abans d'iniciar la tasca, la infantona descobreix que està enamorada de Tombatossals i comença a patir una gran melangia.

En l'últim acte, novament al Palau, Tombatossals anuncia la seua tornada, després d'haver passat dos anys organitzant el regne i d'haver conquerit les Illes Columbretes. La infantona recupera l'alegria, i tant ella com el rei es disposen a rebre el gegant com es mereix. Però aquest torna per sorpresa i es retroba amb Merilde. Ambdós reben la benedicció reial i l'oferiment del regne per part dels dos prínceps hereus, que segueixen preferint els jocs a governar el país. L'obra finalitza amb la *Marxa del rei Barbut*.

El text de l'òpera recull la versió de Manel Segarra Ribes, tal com indicava l'autora. Es tracta d'un text eminentment popular, tal com ja queda palés en el títol: *La filla del rei Barbut. Comèdia folklòrica de la Plana*

Castellonenca, per a representar en retaule de ninots-titelles. El proemi de l'obra ens introdueix en el tema i en l'estil:

*(Abans d'alçar-se la cortina
s'ouen per dins unes passes;
ix la INFANTA, que és molt fina,
trau el nas, i diu aixina,
fent melindres i carasses):*

Nobles dames i donzelles
que al convit haveu vingut
a gojar les meravelles
de la Cort del Rei Barbut:

Cavallers que plens de ciencia
oblideu la serietat
per a viure la ignocencia
de la eterna novetat:

Pollastres de mentirola
que feu lo que no és pot fer,
puix esteu a la cassola
quan esteu al galliner:

¡No sigau tocats de l'ala
i no em mireu de reüll,
que no és cap funció de gala
la festa que ací ens acull!

Per més que a la cort estiga
plena de solemnitat,
jo porte la sang antiga
del Poble que m'ha infantat.

No tinc pasta de merengue
ni soc alfanic primet;
no tinc altre perendengue
que les trenes que m'han fet.

Vulle dir, que no tinc manies
i la etiqueta no em plau.
¡Ja tinc massa galanies
a les sales del Palau!

Podeu protestar, o riure,
segons vos vinga de gust,
que també la por és lliure
ací dins, com és molt just.

Però no feu de notari

i vullgau notar-ho tot
¡que vindrà el bibliotecari
i vos pegarà un cartxot!

L'edició original de *La filla del rei Barbut*, editada en facsímil per la Acadèmia Valenciana de la Llengua el 2007, porta una nota referida a l'estrena de l'obra a Castelló i a les persones que en van formar part; resulta interessant la lectura de la primera part d'aquesta dedicatòria per fer-nos una idea de l'ambient polític social i cultural de la postguerra al País Valencià, a més de ser un dels pocs documents en valencià del moment i en el qual crida poderosament l'atenció el llenguatge en consonància amb el franquisme triomfal de l'època (segurament, tal com explicava Matilde Salvador en referència a l'estrena de la versió operística, per tal d'evitar problemes amb la censura):

ESTE RETAULE, del qual és autor Manuel Segarra Ribés, amb proemi i paraules finals de Bernat Artola Tomás, vestuari de Maria del Lledó Segarra Blanch, musicalització de Vicent Sales Rovira i decoració de L. Sales Boli, fon estrenat privadament el dia de l'Asunció de la Mare de Deu d'Agost de l'any 1939 –Any de la Victòria- al Mas de Guimerà, Terme de Benadresa.

I LA VIGÍLIA de la festa de la Magdalena de l'any 1940 -24 de febrer-, fon solemnement representat al casal de la Societat Castellonenca de Cultura, amb motiu de l'iniciació de les activitats de la dita societat després de la guerra de la Lliberació nacional i com a homenatge al gran Mestre costumbriste de la Plana JOSEP PASQUAL TIRADO, mort en la Vila durant les dies de la dominació marxista.

Pel que fa a les condicions en què es va dur endavant la iniciativa de representar la versió operística, Matilde Salvador recorda que en aquells anys no hi havia a Castelló infraestructures que propiciaren o acolliren les propostes artístiques, la qual cosa normalment se suplía amb molt de treball i molta imaginació. Pel que fa als detalls de la preparació, l'autora els recorda amb el seu to d'humor característic:

Se m'ocorregué venir a València a buscar cantants, i allí assajàvem per les nits la música i les veus, mentrestant a Castelló ho feien els titelles (Segarra Ribes, que els havia construït, assajava el text i l'acció). Interpretava *El Tombatossals* el cantant Enric Domínguez, que era un baríton que havia estrenat el *Retablo* de Falla, però 15 dies abans de l'estrena el cridà des de Lisboa Nicolás Franco –a ell no se li podia dir que no- i em vaig quedar «compuesta y sin novio». Finalment, va fer el paper Antonio Cortis, el gran tenor de l'Òpera de Chicago, nascut a Dénia. Ell estava entusiasmat amb l'òpera, i va treballar amb molta il·lusió: sense ell no s'haguera pogut estrenar l'obra.

El personatge de Bufanúvols era per a un baríton, ja que jo el que pretenia era ridiculitzar els «gorgoritos», que mai m'han agradat, i volia parodiar-los. Antonio Cortis ho va fer amb molt de gust. Era un bon músic¹³⁰.

Els titelles, de fil, estaven manipulats per catorze persones en total. L'estètica, d'acord amb la història narrada, era clàssica i austera. Els detalls i la posada en escena es van cuidar de la millor manera possible, tenint en compte que era molta més la il·lusió pel projecte que els coneixements tècnics. La compositora recorda com a dada anecdòtica que, d'una manera o d'una altra, tot Castelló estava involucrat en la preparació de l'estrena.

Cal destacar finalment la importància –mai no valorada suficientment- d'aquesta data en la història dels nostres titelles, tot i no haver més que una representació. Ens trobem possiblement en un dels moments més pobres de la vida cultural valenciana, amb un control rigorosíssim per part de les autoritats de tot allò que es posa en escena, i amb una intenció clara d'acabar amb tot allò que no fóra propaganda del règim o espectacles anodins (Carbó i Cortés, 1997: 33). Segons l'autora, és molt probable que *La filla del rei Barbut* s'arribara a estrenar perquè es tractava d'un espectacle musical, considerat tradicionalment menys subversiu que el teatre d'autor. Igualment hem de tenir en compte les

¹³⁰ Informació aportada per Matilde Salvador en conversa (Oltra, 2000: 86).

remarques de Ballester (2004: 32-33) a l'embolcall folklòric –inofensiu per al nou Estat i per a la “Lengua del Imperio”- per tal de “desactivar” el potencial perill de les representacions escèniques en català. En aquest sentit hem vist anteriorment les referències pseudofolklòriques de la premsa a l'endemà de l'estrena. D'altra banda, Matilde Salvador apuntava que el contingut era realment inofensiu per al règim franquista, si exceptuem el fet que el protagonista era un rei (cosa que la censura més escrupolosa podria interpretar com una reivindicació monàrquica), que hi havia la possibilitat que el públic identificara al *rei Barbut* amb el mateix Franco (cosa que sembla que obsessionava els censors), o fins i tot que algun eclesiàstic s'hagués adonat de l'essència absolutament pagana del mite castelloner. Sens dubte, l'element més subversiu de l'obra era que estava escrita en llengua catalana, i així ho mostra el fet que inicialment la censura condicionara l'estrena a la seua traducció prèvia al castellà, i també totes les referències folkloritzants de què va estar envoltada l'única representació que es va celebrar.

3.4.4. Mario Jiménez de la Peña, *Chacolí*. L'any 1945 comença a funcionar a la ciutat de València el teatre de guinyol de *Chacolí*¹³¹. Aquest artista es considera a sí mateix el més vell de tots els titellaires de València.

Mario Jiménez va nàixer l'any 1928 i des de ben jove va començar a realitzar espectacles de titelles a la platja de Les Arenes, a partir d'uns entreteniments per als xiquets que va anar desenvolupant a poc a poc. *Chacolí* potser representa a la ciutat de València el contacte entre la tradició i els nous artistes que arribarien anys després, la major part dels quals ha

¹³¹ El nom *Chacolí* (o *Chacolin*) és molt freqüent en titellaires i sobretot en personatges dels espectacles de titelles arreu de l'Estat. Així, per exemple el trobem a llocs tan allunyats entre si com ara Mieres (Astúries), a Múrcia i a Cadis, entre d'altres.

conegut el teatre de titelles de Jiménez. Chacolí és també un bon exemple de tota una filosofia al voltant del titella: com a entreteniment, sense grans pretensions i amb l'únic objectiu de distreure el públic. Com tants d'altres, ha viscut i treballat sense cap reconeixement per part de cap institució pública, malgrat que per a molts valencians i valencianes és un referent de la infantesa.

Assegura Mario Jiménez que mai no havia vist a València cap guinyol abans del seu (cosa que crida poderosament l'atenció, si atenem al gran nombre de representacions amb titelles hagudes a València abans i durant la Guerra Civil). A més a més, Jiménez va transmetre molts dels seus coneixements al Gran Fele, que va començar la seua trajectòria professional anys després i del qual parlarem al capítol següent.

Pel que fa als textos, el titellaire partia d'una sèrie de motius amb una línia argumental que anava adaptant segons les circumstàncies i el públic. Els personatges eren l'*Enano Sordo*, la *Bruja*, *Barba Azul*, el *Dragón*, el *Conejo* i la *Baldomera* (aquesta última una granera amb què es colpegen els uns als altres). Els títols sempre giraven al voltant del nom del protagonista: *Ojo Birloque*. Tenim un exemple amb aquest fragment de l'espectacle *Ojo Birloque hace experimentos*, tal com el va escriure l'autor, que il·lustra aquesta manera de treballar: només amb una sèrie d'acotacions i deixant a la improvisació les expressions, la qual cosa feia que cada actuació fóra única:

OJO BIRLOQUE: Sale leyendo un libro y no hace caso de nada. Murmura y otras veces lanza exclamaciones, está como fuera de sí. Tropeziza y cae y entonces se da cuenta de que los niños están allí.

Les dice que ahora sí que Chacolí, el amigo de esos tontos está arreglado, que él, el gran químico y maravilla de los físicos, diplomado en honor y gran medalla arborícola, tiene un gran secreto.

Después de reirse un poco de los niños y de hacerles burla se va con grandes carcajadas con el libro bajo el brazo.

BRUJA: Sale y pregunta que si han visto a su primo, que hace una semana que le está esperando para comerse un caldito de lagartijas y que no aparece por ninguna parte. Como es natural, los niños gritan (...) ¹³².

L'autor insisteix que el seu espectacle era molt pedagògic –tot i reconèixer que de vegades es trencaven els caps dels ninots pels colps– perquè mai no moria cap personatge, sinó que el càstigs per als dolents era llançar-los al fem. Els caps dels titelles els realitzaven artistes fallers, seguint les indicacions de Jiménez.

Respecte de la censura, el titellaire valencià afirma que mai no va tenir cap problema: fins i tot en les seues obres s'aclamava al rei (el personatge de Barba Azul), i que ell mateix imitava la veu del director del Instituto Nacional de Previsión, sense que mai li cridaren l'atenció. Fins a la seua retirada, l'any 1981, va recórrer amb els seus titelles un gran nombre de pobles i ciutats del País Valencià, a més de realitzar espectacles de guinyol a Radio Valencia i Radio Nacional de España ¹³³.

A tall de conclusió, cal remarcar que Jiménez considera el seu amateurisme fóra de tota discussió: sempre va realitzar els seus espectacles com a entreteniment, a banda de la seua professió com a funcionari.

¹³² Manuscrits aportats per Mario Jiménez (Oltra, 2000: 90-91).

¹³³ Informacions aportades per Mario Jiménez en conversa (Oltra, 2000: 90-91).

3.5. ELS ANYS 50 I 60

El teatre valencià comença pels anys 50 a eixir de la pobresa material i cultural que havia marcat els anys anteriors. Les diverses iniciatives del teatre universitari comencen a donar els seus fruits. L'any 1961 el grup de teatre (TEU) de la Facultat de Dret estrena a València *Títeres de Cachiporra*, de Federico García Lorca, en versió per a actors. Aquesta obra, dirigida per José Luis Gil de la Calleja i en la qual va col·laborar Matilde Salvador, va guanyar el primer premi al Concurs Nacional de Teatre de Barcelona, i es va exhibir a València amb gran èxit. Altres estrenes relacionades amb el món de l'animació i els titelles seran la de *El celoso y su enamorada (paso a dos para adolescentes, máscaras y voces)*, de Max Aub, sota la direcció d'Antonio Díaz Zamora, i sobretot –ja el 1972– la tornada als escenaris de *Ligazón*, de Valle-Inclán, a càrrec del TEU de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València.

3.5.1. Els titellaires tradicionals valencians. Tanmateix, aquest aire renovador no ha arribat encara a l'àmbit dels titellaires. A banda de Mario Jiménez del qual ja hem parlat, hi ha constància d'algunes gires de Maese Villarejos, un dels representants d'allò que anomenàvem «titelles del Règim» pel País Valencià a partir de 1956. Per posar només un exemple, l'Ajuntament de Xixona el contracta per a actuar en les festes patronals des de 1964 fins a 1967. L'esquema d'aquestes representacions continua sent el clàssic dels anys anteriors: titelles de guant, interactuació constant amb el públic, diàlegs improvisats i humor sostingut per la presència constant del bastó i els colps.

De l'any 1956 són també algunes dades referides al *Teatro de Títeres de Benimar*, inaugurat el 5 de juliol i sota la direcció de Bernardo Martínez, també cap del *Coto Escolar de Previsión*. En aquella ocasió es van representar amb guinyol les obres *Barba Azul* i *El hacha de oro*. Amb aquesta iniciativa va començar un projecte d'oci infantil anomenat "dijous infantils" al barri de Natzaret, a la ciutat de València..

Per aquests anys inicien la seua trajectòria alguns artistes valencians que treballen el titella des d'aquesta vessant més tradicional i popular. D'una banda, Bernardo Salleras comença la seua activitat professional com a pallasso el 1968, i introdueix la ventrilòquia i el guinyol per tal de donar varietat als seus espectacles: així naixen els *Títeres Balín* i el seu personatge *Ditto*. Els números eren curts i els textos improvisats, i els temes continuaven sent tradicionals: en aquest cas, la princesa segrestada i, com era habitual, bones dosis de colps¹³⁴. En la mateixa línia, però des del sector *amateur* cal fer esment d'un altre titellaire curiosament anomenat igual que el de les Arenes: Mario Jiménez.

Mario Jiménez *Titín* va nàixer l'any 1936 i va iniciar el seu contacte amb els titelles el 1964. Durant els primers anys va ser ajudant de l'altre Mario Jiménez (*Chacolí*), i va realitzar amb ell funcions a la platja de Les Arenes, en la plaça de l'Ajuntament de València (en aquell moment Plaza del Caudillo) i en la Sala Escalante (coneguda aleshores com el Patronato). Jiménez va aprofitar en aquest treball la seua formació prèvia en tècnica vocal i en la ràdio. En aquests muntatges col·laborava amb ell un altre titellaire valencià: Félix Navarro, *Chopito*¹³⁵. Encara avui *Titín* segueix amb les seues representacions de titelles en comunions i festes infantils, en les

¹³⁴ Informació aportada per Bernardo Salleras en conversa (Oltra, 2000: 101).

¹³⁵ A penes hem pogut trobar informació d'aquest titellaire. Jiménez recorda que, després de treballar amb ell, va emigrar a Alemanya a finals dels anys 60.

quals munta el seu teatret i desenvolupa les seues històries amb l'esquema ja esmentat abans: participació del públic i els bons que vencen els dolents. En aquest cas, les protagonistes són *Mari Pili* i la Bruixa, que la vol segrestar i hipnotitzar. Finalment, aquesta rep el seu càstig amb el bastó. Tant pel que fa a l'estil com en la seua condició de no professional, aquest Mario Jiménez segueix l'estil de l'altre Jiménez –el seu mestre-, i ambdós han quedat units al record dels valencians i valencianes que van viure la infantesa a la ciutat els anys 50, 60 i 70¹³⁶.

Pel que fa al *Betlem de Tirisiti*, tot i que ha passat el seu període de major esplendor –que tal com hem vist va coincidir amb la postguerra- es manté durant aquest període, si bé en un estat de crisi del qual no eixirà fins que se'n faça càrrec l'Ajuntament d'Alcoi el 1990. A principis dels anys 60 José Esteve decideix vendre el *Betlem* després de setanta anys de representacions: l'espectacle anirà passant d'unes mans a altres i s'interrompen les representacions entre 1961 i 1967. Per desembre de 1968 el periòdic *Ciudad*¹³⁷ anuncia la tornada del *Tirisiti*, ara al càrrec de José Peydro, antic manipulador dels perots sota la direcció d'Esteve. L'antic barracó ja no existeix, i el retaule s'instala en una vella escola on estarà ubicat algun temps. El 1971 i el 1972 tampoc no hi haurà representacions.

3.5.2. Rafael Pla. L'any 1952 inicia la seua carrera professional Rafael Pla, després d'un període *amateur* en el qual havia combinat la dedicació al teatre amb la seua feina al tramvia de València. Pla no tenia antecedents artístics en la família, per la qual cosa va anar adquirint els seus coneixements amb l'estudi autodidacte i amb la pràctica. No obstant això,

¹³⁶ Informació aportada per Mario Jiménez –Titún- en conversa (Oltra, 2000: 102).

¹³⁷ *Ciudad de Alcoy* (10-XII-1968).

trobem en els seus espectacles influències d'artistes com ara Paco Sanz, *Chacolí* o Wenceslao Moreno¹³⁸.

En la trajectòria artística de Pla trobem dues etapes: en la primera representa els seus números juntament amb altres artistes, en gires de les anomenades *varietats*. Però, a partir de la temporada 1956-57 crea una companyia pròpia i elabora els primers espectacles de titelles, entre els quals trobem títols com ara *El rescate de Margarita* i *El diablo que fue por lana y salió trasquilado*. Els seus fills recorden que construïa els seus ninots a partir de motles de l'empresa *Laina*, ubicada al passatge Rex de València i els decorats eren obra dels escenògrafs del Teatro Alkázar. Igualment, va desenvolupar un gran nombre de números de ventriloquia, una especialitat en la qual va aconseguir un gran prestigi.

Rafael Pla va realitzar un bon nombre de gires, en les quals va visitar entre altres ciutats Ceuta, Tànger, Melilla, Lisboa i Sevilla. A principis dels anys 60 va intervenir per primera vegada en Televisió Espanyola, on va ser pioner en el treball amb ninots. D'altra banda, aquestes actuacions en televisió van reforçar la seua reputació tant a terres valencianes com a la resta de l'Estat.

Els seus titelles de ventriloquia més coneguts eren *Felín* i *Felón*: el primer, que havia estat dissenyat al taller de fressadors del tramvia, és un ninot creat a partir d'un motle, amb una peculiar textura granulada que s'obté amb una tècnica especial. *Felín* va ser reciclat en diverses ocasions

¹³⁸ Wenceslao Moreno ("El señor Wences") va morir a Nova York l'abril de 1999 als 103 anys. Membre d'una família de ventrílocs (era germà del titellaire Talio, i el famós ventríloc i productor José Luis Moreno és el seu nebot), va emigrar als Estats Units als anys 30, i durant dècades va ser l'artista de més renom al *Chatéau Madrid*, un conegut local hispà de Manhattan. La particularitat de Moreno –que veiem ara en alguns artistes com l'italià Claudio Cinelli– és que no feia servir ninots, sinó el seu cos: amb el puny tancat i una perruca creava personatges. Va fer nombroses incursions en el món del *music-ball*, a Broadway, al cinema (amb Jerry Lewis i Dean Martin) i a la televisió.

per a diferents espectacles, i va estar en actiu fins a 1985. L'altre protagonista el va aconseguir Pla d'una sèrie de televisió: *Los vigilantes de las estrellas*. Comparat amb l'anterior, aquest ninot té una gran mobilitat facial: les orelles, les celles, els ulls, els llavis i la part inferior de la boca tenen moviment independent. Ambdós estan construïts per a ser utilitzats amb la mà dreta, i presenten la mirada orientada a l'esquerra per tal de facilitar la sensació de diàleg amb el manipulador.

A diferència de Chacolí, Rafael Pla sí que va haver de suportar l'acció de la censura en els seus textos, que havien de passar per un control previ per a poder ser estrenats. Igualment hagué d'obtenir el carnet de la Falange per poder treballar¹³⁹.

Pla és l'iniciador d'una nissaga d'artistes, que després de la seua mort l'any 1979 han continuat amb el Circo Gran Fele, companyia que ha fet ús dels titelles en diversos espectacles. Rafael Pla va representar en el seu moment la recuperació de la qualitat artística i la introducció d'un nou estil marcat sobretot per la televisió: aquest fenomen, i la incipient arribada de turistes a Espanya van marcar la seua trajectòria, que d'alguna manera camina paral·lela a l'evolució de l'Estat espanyol cap al progrés i la modernització.

¹³⁹ Informació aportada per Empar Pla en conversa (Oltra, 2000: 95-97).

3.6. LA TRANSICIÓ

Podríem establir una primera època dels titelles valencians contemporanis que aniria des de 1875 fins a 1975, o, dit d'una altra manera, des de les primeres notícies escrites del *Betlem de Tirisiti* al canvi que suposa la mort del general Franco per a la vida del nostre país i per al redreçament de la nostra cultura. Ara, la següent etapa la iniciarem justament a la meitat dels anys 70, un moment de canvi i també d'incerteses i il·lusions, i ens portarà a una data carregada de simbolisme: el 2002. Aquell any i per primera vegada en la història dels premis de les Arts Escèniques de Teatres de la Generalitat Valenciana, un espectacle de format gran amb titelles obté el Premi al Millor Espectacle¹⁴⁰. Si bé és cert que això no ocorre per casualitat, que en aquest moment ja hi ha hagut diversos premis teatrals per a companyies de titelles¹⁴¹, i que darrere d'aquest esdeveniment hi ha molts anys de treball de la companyia guardonada i de la professió en general per la dignificació d'aquesta modalitat escènica, també ho és que aquest premi marca un moment d'inflexió en la història dels nostres titelles, i així ho reconeixen els mateixos professionals del sector. D'alguna manera, l'esdeveniment representa l'accés dels titellaires al món escènic en situació de plena igualtat amb la resta d'actors i actrius, ballarins i ballarines, personal tècnic, etc. Aquesta tendència integradora per part de les grans companyies valencianes marcarà la primera dècada del segle XXI.

¹⁴⁰ *Pasionaria* també va obtenir el mateix any el Premi de Teatre de la *Cartelera Turia*.

¹⁴¹ Així, *Bambalina* ja havia obtingut el Premi de la Crítica per *Ulisses*, i un premi de Teatres de la Generalitat per *El jardí de les delícies*. També *L'Entaulat*, el *Teatre Buffo*, *Lluerna* i altres companyies havien estat guardonades per Teatres de la Generalitat Valenciana, per l'Associació de Crítics o per altres col·lectius del sector. Sens dubte és un bon indicador del nivell que les companyies valencianes de titelles han anat assolint dins del sector teatral.

3.6.1. Serguei Obratzsov i els titelles de Moscou. L'abril de 1975 es presenta a València el teatre Estatal de Titelles de Moscou. El director, Serguei Obratzsov, havia nascut l'any 1901, i el 1931 va ser l'encarregat de dirigir el Teatre Central de Moscou, un centre nou, l'objectiu del qual era compondre un repertori i facilitar mitjans que respongueren a l'ideal de l'art soviètic. Amb la desestalinització, el model realista-socialista va obrir pas a una major llibertat creativa i a la possibilitat d'aprofundir en la pròpia tradició cultural a la recerca de noves propostes. La companyia d'Obratzsov va esdevenir un gran centre de creació i d'experimentació, fins i tot amb incursions amb èxit en el món del cinema. El 1975 la companyia havia recorregut totes les repúbliques soviètiques i nombrosos països d'Occident, i havia actuat davant de personatges tan rellevants com ara Stanislavski o Gorki. Tenia un edifici propi a Moscou, amb dues sales d'exposició, tallers de construcció de titelles i escenografies, un museu i una plantilla de 350 persones. Obratzsov va ser guardonat amb el títol d'Artista del poble de la URSS.

La seua arribada a València va suposar el contacte del públic i els artistes valencians amb un nou model dramaturgic i estètic, amb uns textos acuradament seleccionats i una posada en escena grandiosa. El nom de l'espectacle era *Un concierto extraordinario*, i eixien a escena un gran nombre de titelles de vareta, simples i caricaturescs, manipulats amb una perfecció de moviments que la premsa va destacar reiteradament:

Por este Concierto Extraordinario desfilan números inefables y no se sabe qué admirar más, si el trabajo preciso, seductor, que los muñecos lucen arriba en el escenario, o la magistral tarea bajo (sic) de quienes lo mueven con una precisión y encanto arrebatadores¹⁴².

¹⁴² *Las Provincias* (17-IV-1975).

El muntatge presentava una estructura de *music-hall* amb diferents números: un baríton, una soprano, un cor de dones, zíngars, el pianista tímid... Tots ells amb bones dosis d'humor. L'element que dona coherència a les diferents actuacions dels personatges és el presentador, un xarrador poc agraciats, encarnació de la farsa i l'exageració. La música i el cant en directe conferien a l'espectacle una qualitat sorprenent. *Un concierto extraordinario* havia estat traduït a una vintena d'idiomes, i l'intèrpret que parlava —representant el personatge del presentador— s'aprenia de memòria el text, transcrit fonèticament amb grafia russa a totes les llengües: això els va permetre realitzar alguns números en valencià i amb una pronunciació més que acceptable, segons recollia la premsa.

El llenguatge de la paròdia és el preferit per Obratzsov per a denunciar el mal gust i l'estafa al teatre, la pedanteria i la falsa afectació, la impostura artística i la falsa profunditat. Amb el suport dels titelles, l'artista aconsegueix nivells d'exageració i d'expressivitat als quals no podria arribar un actor. Segons declaracions del director al diari *Levante*, la intenció de l'espectacle era *mostrar al público lo que es el arte precisamente a partir de aquello que no lo es*¹⁴³.

Obratzsov ha quedat en la memòria del públic valencià com a sinònim de bon gust i de qualitat artística, en atorgar al titella el prestigi que li pertoca entre les arts escèniques. Molts dels professionals que després s'han dedicat a l'animació declaren haver-ho fet des de l'empremta que els van deixar aquells titelles vinguts de Rússia.

¹⁴³ *Levante* (17-IV-1975).

3.6.2. Panorama dels titelles valencians després de 1975. A la mort de Franco ens trobem a l'època del teatre independent, que havia continuat l'activitat teatral ressuscitada anys enrere pel teatre universitari. Tanmateix en aquest moment a penes hi ha espectacles de titelles, ni les companyies teatrals en fan ús. Tal i com assenyala Herreras (2004), caldrà esperar la confluència de dos fenòmens que tenen poc a veure entre si: l'arribada a València de titellaires argentins, i un canvi general en les produccions de les companyies, que optaran majoritàriament per espectacles infantils i –sense eixir d'aquest gènere- per espectacles de titelles.

Juntament amb els titellaires tradicionals de les dècades anteriors, trobem a València cap al finals de la dècada dels 70 tres companyies – podríem anomenar-les experiències o grups, per la seua curta durada- que d'alguna manera són l'excepció a aquest panorama de renovació teatral que no afectaria els titelles: es tracta dels grups *Magia Potagia*, *Tabalet Guiñol* i *Pof Bazaar*.

Magia potagia va ser creat al voltant d'Antonio Díaz Zamora, i de l'acadèmia de teatre que ell dirigia, el *Centro de Preparación del Actor*. Aquest grup va estrenar només un espectacle, i va actuar en algunes ocasions, sobretot en col·legis i en algunes sales.

Tabalet Guiñol estava constituït per Encarna López i José Vicente Domínguez. Van crear una versió del conte tradicional *La casita de chocolate*, en castellà i amb titelles tradicionals de guant.

Pof Bazaar, potser en una línia més avantguardista que els dos grups anteriors, va presentar al Teatre Micalet un muntatge de guinyol de creació col·lectiva en el qual va col·laborar entre altres Xavier Mariscal. El creador de la companyia fou Pep Molins.

Poc després del canvi en la Diputació que van suposar les primeres eleccions municipals, aquest organisme crea *Teatres de la Diputació*, amb seu al Teatre Principal. Coincidint amb aquest esdeveniment, al Teatre Micalet comença a funcionar l'Aula de Teatre Infantil, dirigida per Joan Cubedo, del grup L'Entaulat. L'objectiu de l'Aula és organitzar activitats per als escolars, des d'una perspectiva pedagògica i en col·laboració amb el professorat.

En aquests moments hi haurà dos esdeveniments que resultaran indefugibles per entendre les iniciatives posteriors en el camp dels titelles, i sobretot l'eclosió que tindrà lloc els anys posteriors. Es tracta de dues estrenes, una valenciana i l'altra vinguda de Catalunya. A partir d'un taller de titelles que va organitzar l'Aula de Teatre, la companyia L'Entaulat – recordem que Cubedo era director de l'Aula i membre de la companyia- va incloure un titella en el seu muntatge *Salvem la Natura* (1977). Aquest fet va suposar, segons reconeixen especialistes com Herreras o professionals com Policarpo, una nova etapa en la concepció dels titelles per part del teatre valencià i en les noves produccions dels titellaires.

L'altre esdeveniment clau és l'estrena el 1978 a la sala València Cinema de *Mori el Merma*, un espectacle de la companyia catalana La Claca que va sorprendre pel seu avantguardisme visual i en el qual va col·laborar Joan Miró en el disseny de l'escenografia i dels titelles.

D'altra banda, cap al final dels anys 70 comença a haver-hi una sèrie de canvis en la demanda del públic i en el teixit teatral valencià, que incidirà en una significativa disminució del nombre de grups de teatre i, d'altra banda, en una progressiva professionalització de les companyies. La majoria de grups que van sobreviure ho van fer reduint el nombre de components, realitzant activitats complementàries i sobretot apostant pel teatre infantil. Són casos paradigmàtics Pluja Teatre i L'Entaulat. Aquest darrer grup entra en contacte amb el titella en un curs impartit per Rosa Gómez a l'Escola de Teatre de la Societat Coral El Micalet (Herrerias, 2004: 62). Després de l'acceptació per part del públic de la primera experiència amb els titelles, L'Entaulat va continuar amb el teatre de carrer i va estrenar una altra obra on alterna titelles i actors: *El drac de l'albufera* (1979). Després van muntar *Pim-pam-pum... ceba!* (1980), amb la col·laboració de Josep Palanca, un artista i constructor de titelles valencià amb qui van treballar també en *Gran Circus Clac* (1981), on per primera vegada L'Entaulat va utilitzar titelles de tija.

En aquests moments es creen noves institucions –arran de la transició democràtica i la descentralització– com ara Teatres de la Diputació, sota la direcció del dramaturg Rodolf Sirera. El Teatre Principal de València començarà a exhibir produccions pròpies, i s'encarrega a L'Entaulat una mena de guarderia al mateix teatre perquè els xiquets estiguen vigilats mentre els pares assisteixen a les funcions. El grup construeix un teatre de titelles i estrena un nou espectacle de format reduït: *La rata, el llop i el malparlat* (1982).

3.6.3. Els titellaires argentins. *Los Duendes*. Entre 1977 i 1978 arriben i s'instal·len a València els argentins Alberto Cebreiro i Jorge

Varela. El 1982 César Omar García –també argentí- fixarà la seua residència a la ciutat d'Alacant. Amb ells irrompen tres companyies noves en el panorama valencià: *Los Duendes*, *Bagatela* i *Don Patacón*, respectivament. Aquest fet, juntament amb alguns canvis que s'estan produint en el teixit teatral valencià, amb la necessitat –per part de l'Administració- d'invertir pressupostos en infraestructures i no en muntatges, i amb la creença –en augment- que el teatre té un bon component pedagògic, farà que –segons afirma Herreras (2004: 58)- el teatre infantil adquireisca un protagonisme inèdit fins aquest moment. D'altra banda, tot seguint el mateix autor, els aspectes ideològics que uns anys abans van ser fonamentals en els professionals del teatre van anar perdent força, i els grups que havien fet teatre “contra el Règim” van haver de reconvertir-se cap a les noves demandes del públic o simplement desaparèixer. La majoria dels supervivents van optar pel teatre infantil.

Alberto Cebreiro arriba a Madrid el juliol de 1977, després d'haver realitzat un curs a Bucarest amb el Tandarica Teatrul¹⁴⁴ i d'haver conegut Serguei Obratzsov a Moscou. A Orpesa –on s'havia desplaçat per muntar un festival de titelles en col·laboració amb Gonzalo Cañas- coneix Sise Fabra, i tots dos creen la companyia Los Duendes i s'estableixen a València, on s'integren sense problemes en el teixit teatral¹⁴⁵. Potser és la primera companyia professional específicament de titelles a València. Entre els seus espectacles cal destacar *Titirijuegos* (1978), *Cuentititeres* (1980) i *Cosas de Duendes* (1984). En col·laboració amb la companyia L'Entaulat va realitzar *Tirant lo Blanc*, una adaptació del text de Martorell produïda per la Sala Escalante. Igualment, va col·laborar amb la companyia PTV clowns i

¹⁴⁴ Del Tandarica Teatrul arribaria anys després a València el titellaire Ion Ladarescu. El 1990 es va incorporar a Bambalina Titelles, companyia amb la qual va col·laborar durant més d'una dècada. Posteriorment va crear la companyia Minimax.

¹⁴⁵ En aquell moment els professionals de l'escena s'articulen al voltant de l'Assemblea de Teatre Independent del País Valencià.

d'aquesta col·laboració va nàixer un espectacle molt interessant, entre el clown i els titelles: *Sideral sin gas* (1986). Després ha realitzat treballs de format menut, la majoria de vegades adaptacions lliures de contes populars, com ara *Los cuentos de Willy, el duende* (1988); *La bolsa mágica de Willy* (1990); *La bella durmiente* (1992), *Pedro y el lobo* (1993); *Que caiga un chaparrón* (1994); *La cueva del troll* (1995); *La ratita presumida* (1997); *El patito feo* (1999); *La tienda del mono cachirulo* (2001), *Caperucita, no gracias* (2003) o una nova versió de *Titirijuegos* (2008); aquest últim espectacle ha gaudit d'un especial èxit, sobretot per la interacció amb el públic i per la factura dels titelles (hem de recordar que Los Duendes van realitzar un curs amb Jim Henson, la qual cosa els va familiaritzar amb els *muppets* i els va convertir en la companyia introductora d'aquesta tècnica al País Valencià).

La trajectòria artística de Los Duendes, que produeixen els espectacles al seu taller d'Alboraia, ha estat guardonada amb freqüència, com ara amb la qualificació de 2n Finalista del públic infantil en el Festival de Títeres de Tolosa (2003) per *El Patito feo*, i amb l'obtenció del Premi a la millor interpretació en la Mostra Internacional de Titelles a la Vall d'Albaida (2004), el Premi al millor espectacle en el Festival de Titelles de Tolosa (2006) amb l'espectacle *Caperucita no, gracias* o el Premi al millor espectacle en la Mostra de Titelles de l'Estat Espanyol de Terrassa amb *Titirijuegos* (2009).

Quant al sistema de manipulació, tal com hem dit, Los Duendes treballen sobretot els *muppets*, una tècnica en la qual són autèntics mestres. La companyia i els seus intregants han col·laborat en diversos programes de televisió d'àmbit estatal, com ara *El carro de la farsa* i *Club Disney*.

També vingut des de l'Argentina, Jorge Varela va fundar l'any 1979 el grup Bagatela a Castelló. Varela, capdavanter de la producció i la investigació artística amb titelles a Castelló, va morir el 2009 després de rebre diversos homenatges com ara el que li va retre l'Associació d'Espectadors Platea l'any 2003. En arribar a Castelló, l'artista va intentar crear un laboratori teatral dedicat a la formació integral de l'actor (Taller Imagen), una iniciativa que no es va consolidar però que marcaria les inquietuds de la companyia, centrada en la investigació i en l'estudi de les possibilitats de diverses tècniques de construcció i de manipulació de ninots i en la combinació de diverses modalitats escèniques. Així mateix, juntament amb Amparo Ruiz, Varela s'ha dedicat sobretot a tasques didàctiques i de divulgació sobre el titella, amb conferències, exposicions didàctiques i amb més d'una desena d'espectacles per a ombres xineses, màscares, titelles de tots els tipus i teatre negre com ara *Pensió Amparito* (1979), *Bachoqueta y Pimentón* (1981), *Cuentos de la luna* (1986), *Bagatelas ocultas* (1988) i *Objetos en la noche* (1992). Interessat sobretot en la dinamització cultural de les poblacions de l'interior, Varela va promoure des de les Coves de Vinromà –on residia– una Mostra de teatre de format petit i mitjà que articulava culturalment les zones més allunyades dels focus tradicionals de cultura. Igualment, va publicar el manual *El actor oculto. Máscaras, sombras y títeres*, editat per la Diputació de Castello.

Igualment a principis dels vuitanta arriba a Alacant Don Patacón, un grup que havia estat creat per César Omar García i Mirta Crespo el 1977. La formació d'aquests titellaires és en principi bàsicament autodidacta, tot i que en un segon moment reben cursos de diversos professionals provinents, entre altres, del Teatre Central de Titelles de Praga, del Tandarica de Bucarest, del Centre Dramàtic de Sofia, del Marionetteatern d'Estocolm o de l'Institut del Teatre de Barcelona (Herrerias, 2004: 61).

Títeres Don Patacón actuaria posteriorment sota el nom d'Artitíteres, i entre els seus espectacles, cal destacar *Cuentos e historias*, *El Circo*, *El niño de la noche*, *Cuentos de ratones*, *El Principito*, *Historia de una rosa*, *La ventana azul*, *Pastel de títeres*, *Un perro que es un tesoro*, *Payasos en las nubes*, *Aventuras de Ric Rac* o *Zoorpresa*; en els últims anys han produït *Donoso y los duendes*, *Un cuento, dos cuentos...*, *Un omni para comérselo* i *Cuento de Gallinópolis*, entre d'altres. Quant a la tècnica, solen fer servir *muppets*, ombres i titelles de vara. Sovint realitzen campanyes escolars, i des de 1987 col·laboren en la organització del festival Festitíteres. Així mateix, són fundadors del Centro de Títeres de Alicante, un espai del qual parlarem més avall.

3.7. ELS ANYS 80 I 90. LES NOVES PROPOSTES

3.7.1. Bambalina Titelles. Per novembre de 1981 naix a Albaida un dels grups de titelles capdavanters al País Valencià, a partir d'una companyia de teatre *amateur* que decideix experimentar amb els titelles. El constituïen els germans Jaume i Josep Policarpo i Vicent Vila, però aquest últim va deixar el grup anys després en ser nomenat director del Centre Teatral Escalante. Fins al dia d'avui han estrenat més d'una vintena d'espectacles, entre les quals cal destacar *Moviscopi* (1985), *La cova del gran Banús* (1986), *Ferrabràs* (1987), *Pinotxo* (1989), *Aladí* (1990), *Quijote* (1991), *Jojo* (1991), *Ulisses* (1992), *El jardí de les delícies* (1994), *El fantasma de Canterville* (1996), *El retablo de maese Pedro* (1996), *Alicia* (1997), *Cyrano de Bergerac* (1999), *Pasionaria* (2001), *Lennon* (2002), *Historia del Soldado* (2003), *La sonrisa de Federico García Lorca* (2004) i *Ubú* (2005), aquesta última una coproducció de gran format amb Jácara Teatro i Paco Bascuñan. A partir d'aquest moment, Bambalina aprofundeix en el vessant del teatre d'actor sense que això implique l'abandó del titella, que reprenen amb produccions com ara *Kraft* (2007) i *Carmen* (2010), totes dues produccions ben arriscades per motius diversos.

La cova del gran Banús va marcar el pas de Bambalina al món professional. Es tractava d'un espectacle de titelles de fil, amb uns efectes plàstics molt interessants i amb un suport tècnic –sobretot pel que fa a llums- ja en el nivell de qualsevol grup de teatre professional.

Cal destacar per la seua envergadura i pel que ha suposat en la seua trajectòria alguns dels seus espectacles. Així, *Aladí* va ser un dels últims espectacles valencians realitzats completament amb titelles de fil (Herrerias,

2004: 81). D'altra banda, *Quijote* és un treball des de l'experimentació amb un format reduït (dos titellaires amb una taula) i sota la direcció escènica de Carles Alfaro. Potser és l'espectacle amb més anys en el repertori de Bambalina, i el que més premis ha fet guanyar a la companyia. Igualment ha estat l'espectacle més internacional i el que ha obert camí al teatre de titelles per a adults. Va ser el primer espectacle de titelles que es va representar en un teatre convencional a València: la Sala Moratín, i el muntatge va ser resultat d'una coproducció amb el Circuit Teatral Valencià, la qual cosa implicava un cert reconeixement per part dels programadors valencians. *Quijote* ha estat presentat fins al moment en llocs tan diversos com Anglaterra, Holanda, Itàlia, França, Alemanya, Suïssa, Rússia, Finlàndia, Grècia, Àustria, Eslovènia, Croàcia, Romania, Polònia, Marroc, Pakistan, Malàsia, Indonèsia, Filipines, Singapur, Corea del Sur, Xina, Japó, Canadà, Perú, Xile, Argentina, Costa Rica, El Salvador, Hondures, Guatemala, Nicaragua, Panamà, Cuba, República Dominicana, Mèxic o Brasil.

Una fita important en la trajectòria de Bambalina és l'any 1992, quan el seu espectacle *Ulisses*, dirigit per Ramon Moreno, va guanyar el Premi de la Crítica de València a la millor producció teatral valenciana de la temporada; es tracta d'un premi important des de la perspectiva integradora que sempre ha buscat Bambalina, si atenem al fet que els crítics valencians havien considerat el muntatge com un espectacle teatral en el mateix nivell que el teatre d'actors.

El jardí de les delícies, tal com ja havia ocorregut amb *Quijote*, va arribar a un escenari públic de la ciutat de València, ara de majors dimensions: el Teatre Rialto. Aquest espectacle colpidor, visual i per a

públic adult -inspirat en l'obra del Bosco- va suposar un canvi radical en la proposta de la companyia.

Amb *El retablo de maese Pedro*, la companyia era conscient de retrobar-se amb el vessant més avantgardista dels titelles espanyols, que ofereix diverses possibilitats artístiques i també didàctiques. Així ho remarca Jaume Policarpo en la introducció al muntatge:

El retablo de maese Pedro és un dels referents més importants per al teatre de titelles espanyol del segle XX. L'estrena d'esta òpera de cambra per a titelles a París el 1923 és fruit de la col·laboració de Manuel de Falla i un reduït grup d'artistes espanyols vinculats tots ells amb les avantguardes artístiques. Tant en la concepció escènica com en posteriors versions de l'obra van participar creadors tan rellevants com García Lorca o Buñuel.

L'any 1996 hi ha la possibilitat d'abordar esta peça en col·laboració amb el Grup Instrumental de València i el director musical Joan Cerveró, amb els quals realitza una primera gira internacional per Itàlia. La nostra versió d'*El Retablo* adquireix una certa rellevància en els circuits musicals i col·laborem amb nombroses orquestres nacionals i internacionals per a presentar l'espectacle en ciutats com València, Granada, Còrdova, Santander, Lió, Montpeller, Arles, Poitiers, Saint Jean de Luz o Miyazaki. L'any 2005 s'obri una nova via de col·laboració amb l'Institut Valencià de la Música per a coproduir una versió didàctica de la mateixa peça.

Alícia va ser una producció de la Sala Escalante, de format gran i amb titelles i *actors*, amb una versió del conte de Carroll feta per Pasqual Alapont i sota la direcció de Joaquín Hinojosa. L'escenografia va estar a càrrec de Jaume Policarpo. L'espectacle estava interpretat per alguns dels actors i actrius més reeixits del moment al País Valencià, com ara Inés Díaz, Empar Canet o Pep Ricart, i els tres titelles que hi apareixien estaven manipulats pel romanés Ion Ladarescu. La fórmula mixta i la presència actoral cada vegada major ha sigut, com veiem, una constant en les produccions amb titelles de Bambalina en els últims anys.

Cyrano de Bergerac, una adaptació de l'obra d'Edmond Rostand a càrrec de Jaume Policarpo, fou un espectacle que va impactar al públic i a la crítica, per una sèrie de característiques, com ara la manipulació de dinou titelles per només tres manipuladors, i per un tractament dels titelles en escena i de la interacció dramàtica titella-actor inèdites fins aquell moment. El muntatge va estar dirigit per Gemma Miralles.

L'estrena l'any 2001 de *Pasionaria* va suposar un aprofundiment en la tendència a treballar amb actors i amb titelles en escena, i va afegir un element més d'interdisciplinarietat: la dansa contemporània¹⁴⁶. L'espectacle, amb dramaturgia de Jaume Policarpo i posada en escena de Jorge Picó, pretenia ser una dansa per actors i marionetes. La recuperació poètica de la vida de Dolores Ibárruri des d'una perspectiva visual va aconseguir crear un ambient molt especial; els actors i titellaires Gemma Miralles, David Duran i Esperanza Giménez i la coreografia de Cristina Andreu van dur a escena una història ben colpidora, en la qual, tal com recorda Herreras (2004: 82) sovint el públic oblidava que la protagonista era un titella (això sí, amb un disseny impecable). El Premi de Teatres de la Generalitat Valenciana al Millor espectacle va ser sens dubte un reconeixement a una nova manera de fer teatre.

Historia del Soldado i *Ubú* han sigut dos produccions de gran format i amb la col·laboració de grans institucions (en el primer cas, de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones culturales i el Grup Instrumental de València, i en el segon una coproducció amb Teatres de la Generalitat Valenciana).

¹⁴⁶ La introducció de la dansa en els espectacles de titelles no era un fet nou a València: anys enrere companyies com ara el Teatre Buffó havien mesclat dansa contemporània amb els ninots, però sembla que sense massa continuïtat. Herreras (2004: 65) diu respecte d'això que havia estat més un intent que una consecució real.

Historia del Soldado, realitzada en el context del centenari del naixement de Rafael Alberti, incorporava de nou la dansa i un magnífic repartiment actoral encapçalat per Juli Cantó, a més de la presència dels titelles que connectava directament amb l'època de les avantguardes, quan Igor Stravinski va compondre aquesta peça musical, de la qual C. F. Ramuz i Rafael Alberti realitzaren versions escèniques. La direcció escènica va ser de Jaume Policarpo i la direcció musical de Joan Cerveró (qui ja havia col·laborat amb Bambalina en muntatges com ara *El Retablo de Maese Pedro*, l'obra de Manuel de Falla per a orquestra i teatre de titelles). Quant a *Ubú*, cal destacar sobretot les dimensions del muntatge i de nou la presència de l'element visual –ara la direcció artística a càrrec del dissenyador gràfic Paco Bascuñan- i d'un grapat de bons actors i actrius, entre ells Mamen García.

Entre *Historia del Soldado* i *Ubú*, Bambalina va presentar un espectacle de format més reduït: *La sonrisa de Federico García Lorca*, una mena d'aproximació afectiva a la vida i a l'univers del poeta de Granada¹⁴⁷. Es tracta novament d'un espectacle molt visual, oníric en alguns moments, on es fonen la dansa, la interpretació d'actors i actrius i els titelles, i amb una gran capacitat suggeridora que ens endinsa en el món de Federico García Lorca, sobretot en la seua etapa surrealista i aprofundint en perspectives i en temes poc tractats de la vida del poeta.

Entre 2005 i 2010 han produït *El cel dins una estança*, *Hola Cenerentola!*, *Kraft* i *Carmen*; les dues últimes –per a titelles– són obres ben diferents amb la direcció artística i el disseny de l'espai escènic a càrrec de Jaume Policarpo. La primera és un joc a partir del paper, una mena d'experimentació en escena. Tal com indica el director:

¹⁴⁷ Fullet de mà de l'estrena.

Els arbres fan ombra i ens donen fruites, flors, medicaments, oxigen... i paper.

Ens hem preguntat on podia estar amagada l'ànima d'un arbre que s'ha convertit en paper i decidirem fer sonar els seus plecs. Aparegueren sorolls que semblaven notes d'una escala musical primària amb una sonoritat que, en desplegar-se, reconstruïa màgicament el murmuri de les fulles dels arbres, la remor de les ones a la vora de la mar, el crepitat del foc o els trons d'una tempesta d'estiu.

Ja no podíem ajornar la necessitat de fer un espectacle lúdic i vital que transmetera la nostra estima per les coses i per les persones. Senzillament ens vam deixar portar, sense artificis i sense embuts, sense gran pretensions. I així va aparèixer Kraft, d'una idea primària, com la d'un xiquet que arreplega papers i cartons per començar el gran joc¹⁴⁸.

Kraft ha rebut diversos guardons, com ara al Millor espectacle de teatre infantil en els Premis de les arts escèniques de Teatres de la Generalitat Valenciana (2008), el Premi a la millor actriu de repartiment (Mercedes Tienda) en els Premis Abril (2008), Premi a la millor empresa productora en els Premis Abril (2008), Premi al millor espectacle en el International Puppet Festival de Maribor-Eslovènia (2007), Millor aportació dramaturgic en la Mostra de Titelles a la Vall d'Albaida (2007) i la Menció d'honor en el Torun International Puppet Festival-Polònia(2007), entre d'altres.

Pel que fa a *Carmen*, aquesta producció va estar precedida d'una sèrie d'accions visuals en la Xarxa per tal de publicitar l'espectacle, que va crear una gran expectació al voltant de l'estrena i que va implicar diversos grups de persones relacionades amb la companyia. Bambalina tornava així als titelles per a adults –un dels tipus d'espectacle preferits pel seu director- a partir de la versió d'un text clàssic que permetia una reflexió en profunditat

¹⁴⁸ <www.bambalina.es>

sobre temes universals com el plaer, l'amor, la bogeria o la mort. Tal com s'indica en la introducció a l'espectacle:

Deixa't dur, d'acord? Situa't aprop del cor, en la cara més oculta. VENTALL. Ara pensa en l'AMOR. Aquell que fa bullir la sang. Aquell que obri una esclatxa als teus peus. Aquell que anul·la la teua voluntat. Aquell que t'arrossega a la perdició. TRABUC. Què collons et passa? No és amor, l'has superat, has caigut més enllà. CLAVELL. Els seus ulls negres t'han atrapat, el balanceig dels seus malucs, els pits agitats. EGUA. Què té eixa dona? És lliure, pura i salvatge. Què sent eixa dona? MISTERI. De ningú, ni tan sols teua. Mai. DOLOR. BOGERIA. MORT. CARMEN. Carmen és el seu nom. Sempre¹⁴⁹.

Carmen ha rebut crítiques ben interessants, i, a pocs mesos de l'estrena va rebre els premis Drac d'Or del jurat de les autonomies i la Menció Especial del jurat internacional a la Fira de Titelles de Lleida (2010).

Quant a la tècnica, Bambalina ha experimentat al llarg de la seua existència com a grup pràcticament totes les formes de manipulació: fils, tija, *bunraku*, *muppets*, guant... Segons han experimentat les diverses tècniques, han optat per fórmules mixtes i, sobretot a partir de *Quijote*, per la presència en escena dels manipuladors i per la interactuació d'aquests amb els titelles¹⁵⁰. Amb *Kraft* van aprofitar les possibilitats del paper per

¹⁴⁹ <www.bambalina.es>

¹⁵⁰ Tal com fa notar Herrerias (2004: 76), la presència en escena dels manipuladors a la vista del públic no va estar exempta de crítiques: els detractors pensaven que amb aquesta tècnica suposadament innovadora –directament inspirada en el *bunraku* japonés– es perdia part de la màgia perquè els titellaires hi estaven presents i el públic podia veure com movien els ninots. Tanmateix, Bambalina va radicalitzar aquesta arriscada opció, de manera que en els muntatges següents els titellaires arriben a ser protagonistes, ja siga com a *alter ego* del titella o com a personatges dins de l'acció dramàtica. Aquest fet ha atorgat a la companyia una estètica molt particular i també molt efectiva, i així ho comprovem en la magnífica acollida d'espectacles com per exemple *Quijote* (1991), *Ulisses* (1992), *Pasionaria* (2001), *Kraft* (2007), *Carmen* (2010) o el mateix *Cyrano de Bergerac* (1999), espectacles on es fan paleses les immenses possibilitats d'aquesta manera d'interpretar. Tal com s'ha vist amb el temps, considerar que l'actuació a la vista del públic era una traïció a l'essència de teatre amb titelles implicava no conèixer el teatre de titelles, ni la seua història ni allò que el constitueix com a gènere.

experimentar en escena, amb uns resultats ben interessants. La companyia ha viatjat arreu del món i ha participat en els festivals més reeixits, i a hores d'ara ha recollit un bon grapat de premis. Bambalina presenta una sèrie de característiques que la diferencien dins de l'àmbit escènic i en el món del titella: potser la principal siga l'aposta per una estructura empresarial i per la voluntat d'incorporar aquesta modalitat teatral sense cap complexa a les arts escèniques amb total normalitat. Tal com hem remarcat, l'obtenció l'any 2002 del Premi al Millor espectacle per part de Teatres de la Generalitat Valenciana és sens dubte una fita en aquesta tasca dignificadora del titella. Fins i tot, l'evolució en la marca i el logotip de l'empresa reflecteix aquesta recerca de nous llenguatges: Bambalina Titelles, Bambalina, Bambalina Teatre, i finalment Bambalina Teatre Practicable.

3.7.2. El Teatre Buffo. Aquesta companyia va nàixer l'any 1983, a l'Institut Leopardi de València. Empar Claramunt, llicenciada en Filologia per la Universitat de València, va iniciar en 1985 la seua formació com a titellaire amb Maria Signorelli, i després va treballar amb Philippe Genty en l'Institut del Teatre de Barcelona i amb Peter Schuman en l'Institut Internationale de la Marionette de Charleville-Mézières; igualment, ha realitzat cursos d'escriptura i direcció escènica a càrrec de Margareta Nicolescu, Henry Jurkowski i Joan Baixas. A partir de l'ús dels titelles per ensenar italià, va decidir crear una companyia i va encetar la seua trajectòria amb *Nyic Nyac* (1983) i *De pel·lícula a Bruixiwood* (1985). La primera gran producció del Teatre Buffo va ser *El jugador de Petrer* (1986), basat en la rondalla homònima d'Enric Valor i que va rebre una ajuda a Produccions per part de la Generalitat Valenciana. Es tractava d'un espectacle de format gran i molt original, en el qual no faltava la música ni el folklore valencià. D'aquest espectacle Herreras (2004: 67) destaca l'abundància de

personatges, la fidelitat en el vestuari i l'acurada escenografia. Després d'aquest muntatge, Claramunt es va centrar en el teatre, l'educació i la discapacitat, tema en el qual va destacar amb algunes produccions com ara *Historia del mar* (1988), *Dragonis B-7* (1990) i *El enano saltarín* (1995) la primera interpretada per xiquets amb síndrome de Down, i les dues següents per alumnes de secundària i de primària, respectivament. En aquest vessant pedagògic, a partir de l'any 1994 Claramunt va treballar les possibilitats de les noves tècniques del teatre de titelles aplicades al currículum escolar, amb la impartició de diversos cursos als docents en col·laboració amb els CEFIRE, el Centre Teatral Escalante, associacions teatrals (La Tarumba, Cucurucú Teatre, Pallasenda, etc.), Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana i la Universitat de València, entre d'altres. Empar Claramunt ha estat també pionera en la publicació de textos dramàtics per a titelles al País Valencià: el 1996 va publicar juntament amb Carmen G. Corberán l'obra *El gos que no sabia lladrar*, amb propostes per al muntatge per a docents i escolars. L'any 2002 es va reeditar aquesta publicació dins de la col·lecció El Marionetari de l'editorial Brosquil, ara amb el títol *El gosset políglota*.

El muntatge de *La princesa Malasort* (1990) va suposar l'inici d'una nova etapa de la companyia quant al llenguatge, amb un muntatge arriscat que comptava amb titelles abstractes realitzats en fusta reciclada. El grau d'innovació que va aportar en el seu moment va ser sorprenent, i d'alguna manera va marcar l'inici al País Valencià de l'interés pel teatre d'objectes, entès com una visió avantguardista del món del titella (Herrerias, 2004: 83). La princesa Malasort és l'adaptació per a teatre de titelles d'un conte popular italià, recollit per Italo Calvino, sobre una jove capaç de canviar la desgràcia en bona sort. Aquesta línia renovadora va continuar amb *DZ-3000* (1990), un espectacle inspirat en *La Flauta Màgica* de Mozart on es

mesclava la dansa contemporània i els titelles a la recerca d'experimentació i de fusió entre els ninots i el cos del ballari¹⁵¹. En la mateixa línia innovadora, van presentar *Rebel·lió a la cuina* (1995), tot mesclant el llenguatge del *clown* i el teatre d'objectes.

Posteriorment la companyia s'ha dedicat a la lectura i la reinterpretació en clau actual de contes clàssics com ara *La Bella i la Bèstia* (1996), o *El enano saltarín* (1998). Els últims anys han estrenat *Un montón de cuentos* (2002), *Cuentos del caballito de madera* (2002) i *Cuentos en femenino plural* (2003), en general adreçats als més menuts i amb l'ús d'objectes quotidians com titelles. La trajectòria ha continuat els darrers anys amb la investigació quant a les formes i les tècniques, amb un projecte anomenat Operació Rodari que ha donat com a resultat els espectacles *Alerta roja e.t.s?* (2003) i *Visca Rodari* (2004): el primer està basat en una història de l'autor italià en la qual conflueixen la tècnica de les ombres i els pupi; quant al segon, de petit format, és una escenificació de contes en homenatge a l'escriptor italià.

A partir de 2008 inicia amb *La flauta màgica* una nova aposta, ara centrada en l'acostament de l'òpera als més menuts, a partir de la deconstrucció narrativa en tres contes de l'obra inicial: la història de Tamino, que s'enamora d'una imatge de Pamina i ha de superar tres proves per tal d'aconseguir l'amor; la de la Reina de la Nit, que desitja el cercle solar en poder de Zoroastre; i la de l'ocellaire Papageno, que només desitja gaudir dels plaers de la vida, trobar una companya i tenir descendència.

El Teatre Buffo és una de les iniciatives més interessants del teatre de titelles al País Valencià si parlem de companyies professionals, però

¹⁵¹ Tot i que *DZ-3000* no va aconseguir en el seu moment l'èxit esperat, és innegable que va suposar una experiència ben interessant en l'evolució del teatre objectual al País Valencià (Herrerias, 2004: 65).

també ho és en el terreny didàctic. Així, ha contribuït a la difusió dels titelles a l'escola amb diverses experiències, com ara el teatre amb discapacitats a què féiem menció prèviament, i sobretot amb la creació d'un espai únic a València de difusió i experimentació amb els titelles, del qual parlarem més endavant: el Marionetari, una associació d'amics i amigues de la marioneta que promou la difusió i la dignificació d'aquest art a la ciutat de València.

3.7.3. Altres companyies. En els inicis dels anys 80 naix el col·lectiu Coll Verd, creat per L'Entaulat i el Circ Gran Fele per tal de dur endavant l'animació del projecte *Juguem al Teatre*, una idea que pretenia acostar les arts escèniques als més menuts d'una manera lúdica. Van estrenar *20.000 llegües de viatge submarí* (1981), un espectacle dirigit per Manel Cubedo i Rafael Pla, amb un bon nombre de titelles en escena.

L'Entaulat va continuar en solitari després d'aquest muntatge i de la desaparició del Col·lectiu Coll Verd, i va afegir els titelles als seus espectacles. Juntament amb Edu Borja van produir *El gegant del Romani* (1982). En aquest moment, l'ens Teatres de la Diputació va decidir fer un teatre infantil, a càrrec de L'Entaulat i amb seu a la Sala Escalante: el Teatre dels Somnis, una experiència capdavantera arreu de l'Estat espanyol. En aquest primer moment, L'Entaulat, juntament amb Los Duendes, va produir *Tirant lo Blanc* (1985), un gran projecte per portar a escena amb titelles el gran clàssic de la literatura catalana. Aquest muntatge va tenir una gran repercussió: es tractava d'un gran espectacle, fet amb mitjans més que suficients, amb sis manipuladors i més de cent ninots. Manel Cubedo es va fer càrrec de la dramaturgia i la direcció escènica, Alberto Cebreiro de la direcció artística, i la Sala Escalante de la producció. Posteriorment

L'Entaulat tornaria a fer servir titelles en els muntatges *El drac* (1995) i *Nosferatu* (1996), aquest últim per a públic adult, i més recentment han tornat amb la reposició del *Tirant* (2004).

El grup **Gran Fele**, que havia continuat la tradició familiar encetada pel pare de la nissaga en els anys 50, s'ha centrat sobretot en el circ i les varietats. Tot i això, han dut a terme produccions amb titelles, com ara l'espectacle *Viaje a la luna* (1986).

L'any 1985 naix a Elx el grup **La Carreta**, que treballa sota la direcció artística de Francisco Guirado i Manuela Montalvo. A més de la dedicació a la producció i exhibició d'espectacles han treballat a la televisió (amb les sèries per a la Televisió d'Elx *Kiko y Kiriko* i *Tireretas*), i s'han involucrat en el món didàctic. Entre els espectacles de La Carreta cal destacar *Fantasías* (1986) i *Festagala* (1989), aquest últim sobre personatges d'*El Retablillo de don Cristóbal* de Federico García Lorca. Igualment cal destacar *In concert* (1993), *Arturo* (1995) i els espectacles de carrer *Ave Fénix* (1993), *Bufons* (1997) i *Morgana la Pirata* (1999). Amb *La isla del tesoro* (2004) aprofundeixen en el teatre mixt i visual, amb un plantejament estètic inspirat en el llenguatge del teatre d'animació. La Carreta fa servir sobretot guinyol, titelles de fil, *muppets* i titelles de taula. L'any 1998 obrin la primera sala de teatre infantil a la ciutat d'Elx.

El 1987 sorgeix una nova companyia: **Teatro Viajero** (en aquell moment anomenada Títeres Viajeros). El grup, creat per Teresa i Vicent Cortés, es va presentar amb *Pepito y Garbancito*. Posteriorment, s'ha especialitzat en l'adaptació de contes contemporanis: *Los enanos de palacio* (1989) de Gianni Rodari, *Cuentos rebeldes* (1991), basat en un conte de Roald Dalh, *Érase una vez* (1994), *El libro es algo mágico* (1995), *Los secuestrallibros*

(1995), *Mágicos cuentos* (2001) i *Adán y Eva* (2004). Teatro Viajero treballa amb la tècnica del *bunraku* i del teatre negre, i complementen el seu treball artístic amb l'organització de diversos tallers de construcció de titelles, com ara de construcció de titelles de paper, ombres, teatre negre, titelles amb material de reciclatge, etc. En els últims anys han produït *¡Peligro: libros!* (2007).

El grup **La Estrella**, creat per Gabriel Fariza i Maite Miralles, va començar el seu treball a Madrid, on va participar en programes de televisió com ara *Barrio Sésamo*, *La Cometa Blanca*, *Robinson y Tiempo de papel*, entre 1981 i 1987 (Herrerias, 2004: 77). En aquesta època van estrenar *Abola no es de leil*, d'Alfonso Sastre (1987). L'any 1988 van arribar a València amb un espectacle que havien creat uns anys abans: *El circo Malvarrosa* (1983). Després van estrenar *Bombalino en camionet* (1992) i *Hansel i Gretel* (1993), *Pulgarcita en China* (1995), *Bombalino y Cuchufleta, dos payasos de peseta* (1996), *Historieta marciana* (1997), *El pequeño Fausto* (1997), *El viaje submarino de Cuchufleta y Bombalino* (1998), *Los músicos de Bremen* (1999), *Payasos "pensat i fet"* (2000), *Animal Circus* (2000), *Ricitos de oro y los tres osos* (2002), *Cenicienta en el circo* (2002) i *La casita de chocolate* (2004), *El retablo de Maese Pedro* (2005), *El laberinto de la estrella* (2006), *La Bella Durmiente de Bombalino y Cuchufleta* (2006) i *La camioneta de Cuchufleta* (2007).

La companyia La Estrella, que gestiona en l'actualitat dos teatres de titelles a la ciutat de València, ha participat en un gran nombre de festivals nacionals i internacionals, i diverses gires per Europa, Àfrica i Amèrica. L'any 1995 van obrir la primera sala de representació: el Teatro de Marionetas La Estrella, que ofereix espectacles per a grups concertats durant la setmana i per a grups familiars els caps de setmana. El 1996 van ser uns dels artífex de la Mostra de Titelles al Cabanyal, en la qual van

participar nou grups de titelles de la Comunitat Valenciana. L'any 2004 va organitzar juntament amb la Diputació de València el I Festival de Amigos Titiriteros, en commemoració del desé aniversari de la sala de teatre; en el festival –que ha tingut successives edicions els anys posteriors- van participar sis grups de titellaires d'arreu d'Espanya.

L'any 2005 la companyia va iniciar una gira amb l'espectacle *El Retablo de Maese Pedro*, juntament amb l'orquestra de RTVE. El mateix any obrin una segona sala pròpia: el Teatro de Marionetas La Estrella Espai-Campanar, amb la mateixa filosofia que la del Cabanyal; el 2006 obrin la sala Café-Teatro, especialitzada en titelles, música, teatre i monòlegs per a adults en horari nocturn: ambdues sales tancaran el 2007. Posteriorment obrin una altra sala de representacions al carrer Sanchis Bergón de València.

L'any 1989 apareix la companyia **Lluerna teatre**, creada per Rosa Navarro i Josep Beltran, tots dos amb una llarga experiència prèvia en els titelles, amb companyies com ara L'Entaulat o Teatrel·lo. El primer espectacle de Lluerna va ser per a adults: *¿Quieres un whiskey, Joe?* (1989), un muntatge per a café-teatre. Tot seguit es van decantar pel públic infantil, amb espectacles com ara *Ivan el fava* (1990), *Duet* (1992), *PC (Personal Computer)* (1994), *C.O.N.R.A.D* (1996), *Somni* (1998), *Illa Perduda* (2001), *Pinotxo, el titella* (2004), *L'ombra de Peter Pan*, *Rosegó el rodamón* (2008), i *Somiant Alicia* (2009).

Quant a les últimes produccions de la companyia, *Rosegó el Rodamón* és una adaptació per a teatre de titelles (indicada per a infants a partir de 7 anys) de l'única obra infantil de Manuel Molins (*Alfara del Patriarca*, 1946): es tracta d'una història urbana amb un gos i un home com a protagonistes,

i entre els quals s'estableix una relació molt particular que porta a la reflexió sobre diversos temes socials. Tal com indica la companyia en la documentació informativa sobre l'espectacle:

Amb aquest nou projecte la Companyia Lluerna Teatre pretén sensibilitzar al voltant d'algunes de les diferents problemàtiques socials que existeixen al món actual i atraure al públic mitjançant la màgia visual dels titelles.

Mitjançant el teatre podem tractar problemàtiques socials que afecten, no tan sols als menuts, sinó a altres sectors de la població, dramatitzant una forma artística però educativa i amena alhora. D'aquesta manera es poden tractar amb major eficàcia problemes tan actuals com el racisme, la convivència intercultural i el respecte entre les diferents classes socials.

Açò és el que es pretén amb l'espectacle "Rosegó el Rodamón", crear un espectacle de titelles actual, que transmeta la fantasia i la llibertat creativa amb el que ha estat dirigit al públic i remoga les seves idees i la seva imaginació¹⁵².

Pel que fa a *Jugant amb Alicia*, Lluerna va plantejar aquesta producció (per a infants a partir de 3 anys) en relació als altres dos grans contes clàssics que havien versionat abans: Pinotxo i Peter Pan. Tal com s'indica en la introducció als materials didàctics per a treballar l'espectacle a l'escola, *Jugant amb Alicia* és:

Un divertiment colorista al voltant del món d'Alicia. Una proposta surrealista per tal de conèixer les absurditats i les incoherències de la reina de Cors, les presses del Conill i la seua obsessió per arribar d'hora enlloc, les normes, les converses incomprensibles de la llebre... Tot en un ambient íntim i càlid envoltat per la màgia dels titelles¹⁵³.

Lluerna té des dels seus inicis una gran inquietud per la investigació en el món del titella i per la didàctica, que ha portat els seus components a impartir diversos cursos i tallers de construcció i manipulació per a infants, joves i universitaris; en aquest últim punt, cal fer esment de la conferència-

¹⁵² <www.lluernateatre.com>

¹⁵³ Idem.

espectacle *Titelles i Marionetes*, un repàs pels principals tipus de titella i la seua manipulació que han portat a diversos àmbits del món educatiu i universitari. En la commemoració del 20 aniversari de la companyia el 2009, es va muntar una exposició itinerant i un llibre commemoratiu amb el títol: *Ara que fa 20 anys*.

Cal tenir en compte **Edu Borja**, un titellaire amb molts anys d'experiència al País Valencià. Borja ha treballat en diverses companyies valencianes (com ara L'Entaulat o Los Duendes) i internacionals (la Marionetteantern, d'Estocolm). A partir de 1989 comença a treballar a València com a actor de doblatge, i paral·lelament crea companyia pròpia de titelles, amb la qual ha produït diversos espectacles com ara l'espectacle *Soledats* (1990), *T'odie*, *El Circus la Teranyina*, *Història de Titella*, *Quixot viu* o *Geronto Show*, alguns per a infants i públic familiar i d'altres per a adults. També realitza una conferència-demostració anomenada *La Marioneta*, on explica la història, les principals tècniques i altres particularitats del teatre de titelles. Borja s'ha dedicat així mateix a la impartició de cursos i tallers per a escolars, per a professionals i també per a docents, a la construcció de titelles i a l'animació teatral. Igualment s'ha endinsat en les noves tecnologies amb la creació de *Toonmachine*, una plataforma d'animació de personatges interactius en 3D (Herrerias, 2004: 79). Edu Borja posseeix una completíssima col·lecció de titelles que conformen l'exposició itinerant "Boig per les marionetes", que ha recorregut una bona part de l'estat espanyol.

Durant aquests anys també s'han creat alguns grups que per diverses circumstàncies han tingut una curta durada, com és el cas de Minimax (creada i dirigida pel titellaire romanés Ion Ladarescu) o Apiti-Pitinna, altres grups de menors dimensions que en alguns casos continuen relitzant

espectacles (com ara Teatro Filigranas, Grupo Títere, Mi compañía, Esbart Lo peuet, Great Aventures, Asociación Cultural Títeres, Los Títeres de Mariano, Miguel y sus títeres, La Baranda, La Viajera...) i d'altres que, tot i no ser companyies específicament de titelles, han enriquit el panorama de la marioneta al País Valencià en donar protagonisme als ninots en els seus espectacles: és el cas de grups com ara Nanà teatre, Imprebís-l'Om, PTV-Clowns o Engrata Companyia de Teatre (aquests dos últims amb mestissatges molt interessants entre el *clown* i els titelles).

3.7.4. La Unió Internacional de la Marioneta. UNIMA-PV. Des dels inicis de la represa del titella com a vehicle escènic al País Valencià, i tal com fa notar Enrique Herreras (2004: 66), els titellaires van sentir la necessitat d'agrupar-se per tal de reflexionar sobre la seua situació concreta i de reivindicar millores en les seues condicions de treball. Tot això des de la perspectiva que el col·lectiu dels titellaires participa dels problemes del món escènic en general, però agreujats i concretats per tractar-se d'un tipus de teatre amb unes particularitats tant pel que fa a la història com pel que es refereix a la seua estructura física, que no es fonamenta només en la tècnica teatral i actoral sinó que hi afegeix un important component plàstic. El món de la marioneta al País Valencià es va agrupar l'any 1982 al voltant d'un organisme internacional ja existent: la Unió Internacional de la Marioneta (UNIMA). Així es va crear UNIMA-PV (integrada en UNIMA Federación España), tot i que ben prompte van començar a haver-hi les primeres dissensions i les primeres baixes en l'Associació. Potser l'eixida més sonada va ser la de Bambalina, que va abandonar la UNIMA per no estar d'acord amb els plantejaments del col·lectiu, segons paraules de

Jaume Policarpo¹⁵⁴, sense que això afectara les relacions cordials i de germanor entre els grups de titellaires valencians.

Tanmateix, UNIMA-PV va continuar la seua tasca, des de l'objectiu fundacional de difondre i dignificar el teatre de titelles. Així, ha organitzat diversos cursos de formació permanent des de 1987, a càrrec de professionals com ara Meshke, Ilkov, Jaros, Nicolescu o Cerdeiriña. En l'actualitat UNIMA-CV està constituïda per vint-i-cinc socis, i segueix mantenint la inquietud dels inicis per la formació dels professionals i per constituir un canal de comunicació entre els titellaires.

Quant a les publicacions, UNIMA ha publicat una revista, *La Múndia*, amb l'objectiu d'aprofundir en el diàleg entre els professionals i els afeccionats a l'art del titella. Es van editar sis números fins a l'any 1999, i a partir d'aquest moment *La Múndia* es va transformar en *Cuadernos Técnicos* i s'ha especialitzat a tractar temes monogràfics.

L'any 1996 Alberto Cebreiro va ser elegit per formar part del Comité Internacional d'UNIMA. Per la seua part, Angel Casado és en l'actualitat membre del Consell Internacional i es va fer càrrec de la coordinació dels documents de l'Estat espanyol en un interessant projecte que pretén recollir informació sobre els titelles (companyies, artistes, tipus i tècniques, festivals, investigacions i publicacions etc.), d'arreu del món;

¹⁵⁴ Segons Jaume Policarpo, de seguida es van fer paleses les dues concepcions antagòniques del teatre de titelles actual a què feiem referència en el capítol 1: per a alguns havia de seguir sent un art amb característiques pròpies i amb una filosofia de vida marcada per la solitud, el nomadisme i la continuació dels models del titellaire tradicional; d'altra banda, molts professionals defensaven la necessitat de la integració del titella i del titellaire –sense obviar les característiques pròpies– en la professió teatral. D'alguna manera, afegeix Policarpo, el tradicional aïllament i el caràcter ambulant dels professionals de la marioneta es veien reflectits ara en les dificultats per articular una professió ben estructurada, amb una mentalitat en consonància amb el temps actual i amb capacitat reivindicativa.

aquest projecte, el *World Encyclopedia Puppet Art* (2009), està coordinat per UNIMA Internacional, i el dirigeix el polonés Henry Jurkowsky.

3.7.5. Els festivals i els teatres de titelles. En l'actualitat hi ha al País Valencià dos festivals de titelles de primer ordre, i diverses iniciatives relacionades¹⁵⁵. D'altra banda, trobem en els últims anys una sèrie d'iniciatives relacionades amb la difusió dels titelles, amb resultats dispars, i també festivals de teatre on els titelles tenen una presència important, com és el cas de la Mostra de Mím de Sueca, o la de Pallassos de Xirivella.

És en els anys 80 que van aparéixer els principals festivals de titelles a Espanya. També al País Valencià hi ha una conjuntura especial que afavoreix el naixement de diversos projectes¹⁵⁶. Així, el primer festival de titelles valencià naix a Elda a principis dels anys 80, però el festival més antic que avui dia segueix celebrant-se és la Mostra Internacional de Titelles a la Vall d'Albaida. Una de les característiques més interessants d'aquest certamen és que no té com a seu una capital, sinó una comarca: aquest fet ha contribuït en gran mesura a la descentralització dels serveis culturals, a la major coordinació entre els ajuntaments i els òrgans comarcals i fins i tot a la dinamització cultural dels municipis, en fer el festival més paleses les mancances d'infraestructura i de serveis de les poblacions en els anys 80.

La Mostra de Titelles a la Vall d'Albaida naix l'estiu de 1985, amb la intenció de vertebrar culturalment els municipis de la Vall i d'oferir un lloc

¹⁵⁵ Festivals de menors dimensions i iniciatives puntuals relacionades són per exemple els festivals de titelles de Petrer, Aldaia, Vinaròs o Elda, la Setmana de la Marioneta de Benidorm, el Nadal de Titelles a Alcoi, la Mostra de Titelles al País Valencià (de la qual es va celebrar una única edició l'any 1996), el Festival de Amigos Titiriteros o la Invasió de Titelles a Sagunt, entre altres.

¹⁵⁶ Herreras (2004: 91) destaca les campanyes escolars d'algunes administracions públiques, la construcció de cases de cultura a gairebé tot el territori, les campanyes infantils d'algunes caixes d'estalvis, etc.

de trobada i de promoció de les companyies de titelles valencianes. Uns anys després obrirà les portes als grups de la resta de l'Estat i també a les internacionals, sense renunciar al seu caràcter de plataforma de projecció de les companyies pròpies. Així mateix canvia les dates a desembre, i en els darrers anys a novembre, dins de la temporada teatral. El retall de subvencions per part de la Generalitat Valenciana a partir de 1995 ha estat compensat per una aposta clara de la Diputació de València pel Festival i també per un major esforç per part dels ajuntaments que hi participen. Des de l'any 2000 la Mostra s'ha coordinat amb la Sala Moratín de València per tal que aquesta programe alguns dels espectacles que es presenten a la Vall. D'alguna manera, la ciutat de València es converteix en una mena de subseu de l'esdeveniment, amb tot el que això suposa de promoció i d'accés a nous públics. A més a més, aquest festival ha optat per la tematització: cada any l'interès se centra en un determinat àmbit de la marioneta, al voltant del qual gira la major part dels espectacles i de les activitats paral·leles programades. En definitiva, la Mostra ha aprofitat les dues dècades d'existència per a crear una infraestructura cultural a la Vall d'Albaida i un públic que ja coneix el teatre de titelles i que per tant es va fent més exigent any rere any.

L'altre gran festival és sens dubte Festitíteres, que se celebra a Alacant a començament del més del desembre¹⁵⁷. L'esdeveniment està patrocinat per l'Ajuntament de la ciutat i l'organitza UNIMA-CV. Les primeres edicions va ser una mostra dels titellaires locals, però a partir de la quarta edició es va transformar en un festival internacional.

¹⁵⁷ Les dates de celebració del festival, coordinades amb els de la resta de l'Estat i sobretot amb el de la Vall d'Albaida, permeten un millor aprofitament dels recursos i també organitzar les estades de les companyies internacionals que es troben de gira per Espanya.

Festitíteres pretén acostar el titella d'una banda a tot tipus de públic, i d'altra banda a tots els espais de la ciutat, tancats i oberts, i fins i tot als llocs d'oci nocturn. Igualment organitza cada any un grapat d'activitats paral·leles com ara tallers, exposicions, cursos i conferències. També ha iniciat una línia de publicacions, amb volums com ara *El títere en Alicante*, *Documenta Títeres* i els *Quaderns Tècnics de La Múndia*.

A partir dels anys 90 trobem altres festivals –majoritàriament organitzats per ajuntaments i altres administracions públiques– que s'incorporen al mapa dels esdeveniments relacionats amb el titella al País Valencià: alguns dels més reeixits són el Festival de Titelles de Castelló (FITCAS)¹⁵⁸, el Festival de Titelles del Mediterrani, el Festival de Titelles de La Ribera (a Alberic)¹⁵⁹ i els que organitzen anualment a València el Centre Teatral Escalante i el Teatre El Musical (organitzat, en aquest últim cas, per l'Associació de Titellaires en Valencià); una iniciativa semblant, que se celebra des de l'any 2004, és el Festival de Amigos Titiriteros que organitza la companyia La Estrella.

Quant als espais d'exhibició de titelles, cal fer esment en primer lloc d'alguns teatres que, tot i no ser específicament de titelles, programen habitualment aquest tipus d'espectacle i han estat sens dubte peces clau en la promoció de l'art de la marioneta al País Valencià. En aquest sentit cal destacar la Sala Escalante, al barri del Carme de la Ciutat de València. Aquest teatre ha produït diversos espectacles de titelles, començant pel

¹⁵⁸ El FITCAS ha superat les 10 edicions. En aquest festival, que se celebra a setembre, solen participar companyies de Castelló, de la resta del País Valencià i d'altres indrets d'Europa. Algunes poblacions turístiques, com ara Orpesa, celebren també un festival de titelles propi en els mesos d'estiu.

¹⁵⁹ El Festival Titelles de La Ribera ha celebrat el 2010 la cinquena edició, amb la presència de les companyies Teatre de l'Home Dibuijat, Lluerna Teatre, Teatre Buffo, La Carreta, Edu Borja, Cia. Karromato, Fadunito, Teresetes Migjorn, Scura Splats, Visitants i Txo Titelles, a més de diverses activitats paral·leles. <www.festitellaalberic.org>

Tirant lo Blanc (1985) del qual ja hem parlat; tot i això, potser la seua tasca més reeixida haja estat l'exhibició d'espectacles de titelles infantils, sobretot en els Cicles de Microespectacles, el Nadal a l'Escalante o la Mostra de Teatre Infantil Valencià. La Sala Escalante ha dut a terme una tasca pedagògica de primer ordre, sobretot a partir de la proposta d'activitats destinades als professors i als col·legis, per tal de treballar els espectacles que els alumnes veuen a la sala. A partir de 1993 aquesta acció pedagògica pren força amb la incorporació del grup Abanico (integrat per professors, pedagogs, dissenyadors, professionals del teatre, etc.), que realitza amb els xiquets activitats prèvies i posteriors a les representacions i que distribueix materials relacionats. Igualment, tal com remarca Virgilio Tortosa (1999b: 29-30) la col·laboració de la Sala Escalante amb l'editorial Bromera per tal de publicar els textos d'alguns muntatges produïts, és una proposta pionera al País Valencià, que a més incorpora als textos abundants propostes escèniques per a l'alumnat.

A més de la Sala Escalante, sovint s'han exhibit espectacles de titelles a d'altres sales com ara la Sala Moratín i el desaparegut Espai Moma (a València), el Teatre l'Horta (a Castellar-l'Oliveral) i el Teatre del Raval (a Gandia), entre altres.

Pel que es refereix als teatres específicament de titelles, el 1995 va obrir les portes el Teatro de Marionetas La Estrella, amb l'espectacle *Hansel i Gretel*. És una data significativa, ja que es tracta del primer teatre privat de titelles al País Valencià, seguit per la Iniciativa del Teatre La Carreta a Elx.

La Estrella es troba situat en una casa rehabilitada al barri del Cabanyal de València, i a més del teatre, té una sala d'exposició de titelles i una tenda d'artesanía. Té un aforament de 150 espectadors i ofereix una

programació estable de cap de setmana per a públic familiar i durant la setmana programa funcions escolars. Igualment, s'hi imparteixen classes de construcció de titelles. L'any 2005 la companyia La Estrella va obrir una segona sala d'exhibició en un conegut centre comercial de la ciutat de València, amb la mateixa filosofia del primer.

L'any 1998 va ser inaugurat el Marionetari (es va anomenar Marionetarium fins el 2000), un espai impulsat per la companyia Teatre Buffo i que pren la forma d'associació sense ànim de lucre constituïda per titellaires, actors i actrius, ballarins i ballarines, artistes plàstics i d'altres professionals de diversos àmbits artístics i de la pedagogia. El Marionetari es presenta com un espai de difusió i d'exhibició de l'art de la marioneta, i ha creat un centre de documentació, a més d'un espai de formació i de creació i d'experimentació, i una línia editorial. Entre els seus objectius destaca el de ser un lloc d'encontre dels titelles amb altres disciplines artístiques, com ara la dansa, el cinema, la fotografia o les arts plàstiques.

El Teatre La Carreta a Elx, que comença a funcionar l'any 1999, és el primer teatre infantil a aquella ciutat. Generalment alterna espectacles produïts per la Companyia La Carreta amb altres de diverses companyies valencianes i internacionals.

A Alacant, el grup Artíteres va crear la sala del Centro de Títeres de Alicante, integrada en la Coordinadora Estatal de Salas Alternativas de España, i amb l'objectiu de divulgar els titelles en els seus aspectes didàctics i artístics. En general programa muntatges de la companyia Don Patacón-Artíteres, si bé en determinades circumstàncies –com ara el Festival Festitíteres- programa espectacles d'altres companyies. A més de la sala d'exhibició, amb un aforament de 100 places, compta amb videoteca,

biblioteca i un gran centre de documentació sobre companyies i festivals de tot el món, i una bona col·lecció de titelles.

3.8. PANORAMA DELS TITELLES VALENCIANS EN LA PRIMERA DÈCADA DEL SEGLE XXI

La Guia de Recursos Culturals de la Diputació de València, en les edicions anuals a partir de l'any 2000, recull un bon nombre de companyies de titelles¹⁶⁰. És cert que no tots els grups de titellaires que treballen al País Valencià es troben en aquest llistat¹⁶¹ –en principi només trobem companyies professionals o semiprofessionals- però les dades ens ajuden a fer-nos una idea de qui són, com són i quins tipus d'espectacles realitzen.

3.8.1. L'oferta de les companyies i les programacions. Quant a les estrenes de les companyies professionals valencianes des de l'any 2000, hem de començar fent notar que, tot i que no hi ha hagut un ritme frenètic de produccions, les companyies han anat presentant espectacles, alguns amb formats mitjans o grans, i amb una acollida variada per part del públic i de la crítica. Hem de fer notar així mateix l'impacte de la crisi econòmica i dels canvis en el Circuit Teatral Valencià sobre les produccions i la distribució dels espectacles teatrals valencians en general i de titelles en particular, una repercussió que potser encara és prompte per poder valorar de manera completa, però que sens dubte afectarà de manera molt negativa al teixit escènic valencià.

¹⁶⁰ Hem de tenir en compte que hi ha altres grups que fan servir titelles de manera habitual però que figuren en la Guia de recursos Culturals com a companyies de teatre: és el cas de grups receixits com ara Lluerna Teatre i Teatre de la Caixeta (València), Jàcara Teatro (Mutxamel), o grups amb sala d'exhibició pròpia com ara La Estrella (València) i d'altres col·lectius de gegants i cabuts, de teatre de carrer, de pallasos, etc.

¹⁶¹ Per ser inclòs al catàleg del Servei d'Assessorament i Recursos Culturals de la Diputació de València (SARC) cal complir una sèrie de condicions pel que fa a les característiques dels espectacles i al caixet de la companyia, el qual no pot superar una determinada quantitat. La pràctica totalitat de grups de titellaires solen estar presents en les campanyes del SARC, sobretot pel format menut o mitjà amb què treballen.

Pel que es refereix a la presència d'espectacles i de companyies estrangers, en general els trobem en els festivals de titelles, de teatre infantil, o bé en els festivals valencians de teatre, que en nombroses ocasions han acollit espectacles de titelles i de teatre d'objectes.

Quant a la programació de les sales d'exhibició arreu del País Valencià, autors com ara Enrique Herreras (2004: 99) remarquen la inexistència d'un circuit específic per a titelles. Aquest fet comporta que les companyies de titelles participen en les programacions del Circuit Teatral Valencià¹⁶² en el mateix nivell que les companyies de teatre, la qual cosa té com a conseqüència resultats diversos en la presència de les companyies de titelles en les programacions.

Com veurem a continuació, el nombre d'espectacles de titelles en les sales del Circuit Teatral Valencià continua sent molt minoritari, i quasi sempre són les companyies de titelles més arrelades les que hi figuren. Aquest fet contrasta amb la major quantitat de companyies de titellaires professionals, semiprofessionals i *amateurs* que treballen amb el SARC de la Diputació de València, ja que les dimensions que solen tenir els espectacles de titelles d'aquests grups són considerades més adequades per a les poblacions més menudes, les principals receptores d'actuacions programades pel SARC.

¹⁶² El Circuit Teatral Valencià (CTV) naix oficialment l'any 1995 amb la signatura oficial de l'Ordre de creació per la aleshores consellera de cultura Pilar Pedraza, tot i que aquesta Ordre en realitat donava marc legal a una iniciativa encetada a finals dels anys 80, de cooperació entre la Conselleria i alguns ajuntaments per tal de millorar les xarxes de distribució i d'exhibició de les produccions escèniques, i de promocionar el teatre valencià. Amb els canvis d'estructura introduïts per la Conselleria de Cultura l'any 2010 –amb Trinidad Miró com a consellera– s'inicia un període d'incertesa segons els professionals escènics valencians, que consideren que aquests canvis suposen la desaparició definitiva del CTV i un empobriment substancial del panorama escènic al País Valencià, el qual arrossegava ja diversos altres problemes (Rosselló, 2010: 83-85).

En general, si comparem el nombre de representacions de titelles del CTV amb altres modalitats escèniques “minoritàries” com ara el teatre de carrer o la dansa, hem de dir que en principi es mantenen en un nivell acceptable, tenint en compte que el titellaire ha hagut de superar un cert prejudici per part de la societat per tal de ser admés com a vehicle de cultura. Trobem diverses actuacions de companyies de titelles amb una alta qualitat, tant de grups valencians –com veurem més avall- com d’altres foranis, entre els quals cal destacar pel nombre d’actuacions la companyia andalusa Titiritrán, o la basca Txo Títeres. Pel que fa a poblacions, destaca Ontinyent (com és lògic, en relació a la Mostra de Titelles a la Vall d’Albaida) amb un 31% de la programació absoluta dels espais, i en segon i tercer lloc trobem poblacions culturalment rellevants com ara Vinaròs o Villena. Cal destacar que aquests percentatges són el producte de la voluntat dels programadors de recolzar les variants teatrals minoritàries, i, d’altra banda, de la coordinació amb els festivals de titelles que se celebren cada any al País Valencià. Finalment, cal fer palés que les programacions d’espectacles de titelles estan en relació directa amb les dimensions de les poblacions respectives i amb el nombre absolut d’espectacles programats a l’any (com més espectacles es programen, més percentatge de muntatges de titelles, i al contrari). Com a dada general, cal fer esment que no hi ha cap població amb menys de 14 espectacles a l’any que haja programat espectacles de titelles en els últims anys.

En les estadístiques del Circuit Teatral Valencià de l’última dècada, trobem que entre les 10 companyies professionals valencianes amb més actuacions al CTV hi ha només una de titelles (Bambalina, amb més d’una vintena d’actuacions anuals) i una altra que fa servir titelles, tot i ser sobretot una companyia de teatre infantil amb actors (Teatre de la Caixeta, amb gairebé vint actuacions). Ja no hi apareix cap companyia més, tot i que

alguns grups fan servir titelles en algunes ocasions, com ara PTV-Clowns. D'aquestes dades deduïm l'escàs pes específic dels espectacles de titelles valencians dins del CTV, la qual cosa ens portaria a la necessitat d'estudis en profunditat sobre les polítiques de programació de les sales del Circuit, uns estudis que, com és obvi, ultrapassen l'objectiu d'aquest treball. En qualsevol cas, i aquesta afirmació està avalada per la major part dels programadors i programadores, la causa de l'elevada programació –en termes relatius– de companyies com Bambalina està sobretot en el llenguatge propi que el grup ha aconseguit després de molts anys d'experiència, basat en la barreja de tècniques i de llenguatges (sobretot titelles, interpretació i dansa), i en l'alternança d'espectacles amb titelles infantils i per a públic adult. D'alguna manera Bambalina ha fet seua la tasca de trencar prejudicis pel que fa a l'associació tradicional entre titella i món infantil, amb espectacles per a titelles adreçats als adults com ara *Quijote*, *Pasionaria*, *Carmen* o *Cyrano de Bergerac*, (aquest últim pensat per a infants però que va patir una considerable transformació durant el procés creatiu). Sens dubte una altra clau d'aquest relatiu èxit al Circuit és, d'una banda, la relació qualitat-preu dels espectacles, i d'altra els formats (majoritàriament petits o mitjans).

3.8.2. Els espais d'exposició i de documentació. Entre els espais expositius cal destacar el Museu Internacional de Titelles d'Albaida (MITA), inaugurat el 1997. El museu es troba situat al Palau dels Marquesos d'Albaida, un edifici emblemàtic a la ciutat que ha estat rehabilitat per tal d'acollir la col·lecció de titelles i també amb altres funcions diverses. Des de la seua inauguració ha anat ampliant l'espai expositiu i els fons, que estan constituïts per titelles d'arreu del món i de diverses èpoques.

A la primera planta trobem els titelles tradicionals europeus, americans, asiàtics i africans. Cal destacar els titelles d'Indonèsia, Japó, Pakistan, Turquia i la Xina. Igualment trobem titelles europeus de la segona meitat del segle XX corresponents a les grans escoles d'Europa oriental, com ara romanesos, txecs o búlgars. Els titelles africans estan representats per ninots de Mali i Nigèria.

La segona planta està dedicada a les diverses tradicions i companyies de l'Estat espanyol, amb una bona part de l'espai expositiu destinat a la tradició dels titellaires ambulants i als titelles de tradició popular i religiosa, com ara el *Betlem de Tirisiti* (del qual hi ha reproduccions del protagonista i de Tereseta, la seua dona).

El MITA compta així mateix amb una sala d'audiovisuals, on el visitant pot veure un documental sobre la història de la tradició valenciana dels titelles, de les tècniques de construcció i de manipulació dels ninots i finalment un reportatge sobre el Museu. Aquesta inclinació per l'audiovisual és també palés en les darreres adquisicions del MITA: marionetes provinents de la televisió, com ara els ninots del programa *Gomaespuma*, i els de la sèrie *Fraguel Rock*, aquests últims construïts per la factoria nord-americana de Jim Henson. Els directius del Museu asseguren que la presència de titelles del món audiovisual ha afavorit el renom del MITA als mitjans i ha fet augmentar en gran mesura el nombre de visites.

El Museu ofereix també als investigadors una sala de treball amb biblioteca i un abundant fons documental imprès, gràfic i audiovisual, i proposa diverses activitats teatrals adreçades als visitants, sobretot als grups d'escolars.

L'any 1999 el MITA va encetar una línia de publicacions, inaugurada amb el catàleg del museu, amb una bona col·lecció d'articles especialitzats en diversos aspectes dels titelles¹⁶³, a més de nombroses fotografies. Han seguit a aquesta primera publicació tres volums més: un d'història dels titelles al País Valencià (2000), un altre de textos per a titelles signats per Pasqual Alapont, Rodolf Sirera i Paco Zarzoso (2001) i, finalment, un altre volum per commemorar el 20 aniversari de la Mostra Internacional de Titelles a la Vall d'Albaida (2004), amb articles de diversos autors.

Altres centres expositius i de documentació els trobem al Centre de Titelles d'Alacant, al Marionetari, a la Sala Escalante i al Teatro La Estrella. La proliferació en l'última dècada de centres d'aquestes característiques és sens dubte indicatiu de l'interés creixent que suscita el titella en els especialistes i en el públic en general.

3.8.3. L'estètica del titella al País Valencià: autors, temes, tècniques i llengua. En general, els titellaires consideren que hi ha pocs textos per a ninots en la literatura dramàtica universal. Així ho expressava Alberto Cebreiro a principi dels anys huitanta (Herrerias, 2004: 84). Aquesta és, sens dubte, la idea que subjau també a la iniciativa de Bambalina el 2001 de demanar a diversos autors dramàtics valencians l'escriptura de textos per a titelles. Tanmateix, si fem una ullada en perspectiva històrica, trobem un bon nombre d'autors que en un determinat moment han escrit textos per a titelles, és a dir, que han considerat la marioneta com un vehicle privilegiat d'expressió artística i teatral.

¹⁶³ Signen els articles del catàleg Nel Diago, Virgilio Tortosa, Joan Baixas, Josep Policarpo, Olenka Darkowska i Leslee Asch.

Al País Valencià, la tendència dominant ha estat adaptar textos dramàtics o literaris en general al teatre de titelles. Tot i això trobem alguns exemples d'escriptura dramàtica original: algunes obres de Jaume Policarpo per a Bambalina Titelles, diverses obres d'Empar Claramunt i d'Alberto Cebreiro per a les respectives companyies, i altres de César Omar García, Gabriel Fariza, Edu Borja, Manel Cubedo, etc.

Quant als temes, i seguint l'opinió general avalada per creadors i investigadors com ara Enrique Herreras o Vicent Vila (Herreras, 2004: 86), un problema greu ha estat la poca imaginació per tal de tractar temes nous: la majoria dels casos els titellaires presenten versions de contes tradicionals, sobretot per qüestions de mercat. Per tal d'atraure el públic, moltes companyies opten pels títols tradicionals, tot i que preparen versions personals modificades i més actuals. Les fonts temàtiques més utilitzades són:

- Versions de contes del repertori universal.
- Adaptacions d'obres d'autors coneguts.
- Adaptacions d'obres no dramàtiques clàssiques.
- Adaptacions d'obres no dramàtiques actuals.

En aquest sentit són excepcionals les companyies que preparen versions realment originals (seria el cas de *Alicia* o *Cyrano* de Bambalina, o Pinotxo del Teatre de la Caixeta), o que busquen contes no tradicionals (com ara Teatro Viajero amb obres de Roald Dhal). Molt menys nombrosos encara serien els casos d'obres de creació pròpia i l'ús de textos de teatre escrits per a titelles (*El Retablillo de don Cristóbal*, per La Carreta; *El retablo de maese Pedro*, de Bambalina...).

Les guies didàctiques són una eina de treball realment interessant en l'educació teatral, i concretament pel que fa al teatre de titelles. Latorre i López defineixen les guies d'aquesta manera:

Entenem per guia teatral l'instrument, l'eina que facilita, al professorat i a l'alumnat, el treball sobre el fet teatral. Cal incloure-hi tot tipus d'activitats: unes per fer-les abans de la representació, unes altres per fer-les després; algunes de reflexió i d'altres de creació; orals i escrites; lingüístiques i dramàtiques; lúdiques i didàctiques, sobre aspectes transversals de la programació o sobre qualsevol aspecte concret que interesse seqüenciar per construir un aprenentatge vivencial (Latorre i López, 2003: 82).

Les guies solen incidir en dos elements bàsics, el text i l'espectacle, i els objectius són diversos. El primer i principal és facilitar i assegurar la millor comprensió del text o de l'espectacle. Entre els objectius secundaris, Latorre i López esmenten els següents:

- Millorar la comprensió del fet teatral, de tot allò que és inherent a l'espectacle (vestuari, il·luminació, música, etc.).
- Identificar els elements bàsics de la representació (actes, direcció, escenografia, etc.) i del text (acotacions, monòlegs, escenes, diàlegs, etc.).
- Fomentar la creativitat mitjançant activitats d'escriptura, d'improvisació, etc.
- Potenciar la tolerància, la convivència i la solidaritat mitjançant debats i posades en escena, etc.
- Incentivar la imaginació amb activitats de creació i representació (Latorre i López, 2003: 83).

Tant si estan enfocades al treball del text teatral com si es dirigeixen a l'estudi de l'espectacle com a tal, les guies solen estar constituïdes per un quadern per a l'alumnat i un altre per al professorat. El primer inclou activitats relacionades amb diversos aspectes del tema i l'argument, amb elements escènics i amb la creació; en el cas de les propostes sobre el text, les activitats estaran relacionades amb fitxes de lectura, amb qüestions

sobre comprensió del text, a l'anàlisi de l'obra i dels personatges, dels temes i els subtemes, etc., i diverses activitats complementàries. Quant al quadern per al professorat, sol estar constituït per documentació (biografia de l'autor, contextualització de l'època o del tema, resum argumental, suggeriments de lectures...) i indicacions diverses per al treball abans i després de la representació.

La presència de guies didàctiques és ara mateix general en les companyies valencianes de titelles: amb aquests materials (que solen oferir-se en les respectives pàgines web, en les sales teatrals o a petició directa de les persones interessades) es proposa un treball d'aula anterior i posterior a l'assistència o el visionat de l'espectacle, que els mestres poden dur a terme per tal que l'assistència al teatre siga més profitosa i s'insere en un itinerari d'educació literària ben planificat. En aquest sentit l'evolució en quantitat i en qualitat de les guies didàctiques que les companyies posen al servei dels docents és un bon indicador pel que fa a la preocupació pedagògica de les companyies i a l'interés artístic per part del professorat, elements imprescindibles si busquem un acostament real i efectiu entre teatre i escola.

Un aspecte molt important per a la supervivència del gènere dels titelles i per a la percepció de la diferència i de les especificitats d'aquest és la publicació per part de les editorials valencianes d'obres per a titelles. En aquest sentit, hem de fer referència a dues editorials que han publicat col·leccions de textos per a titelles amb materials didàctics addicionals per a la representació a l'escola i per a treballar les obres abans, durant o després del seu visionat (en viu o enregistrat en qualsevol tipus de suport).

L'editorial Bromera, dins de la col·lecció *Micalet Teatre*, ha publicat diverses obres per a titelles, amb interessants indicacions per a la comprensió dels textos i per a la posada en escena. La majoria d'aquestes obres tenen alguna relació amb les companyies valencianes, bé per haver estat posades en escena, o per ser obra d'autors valencians, o per tractar-se d'adaptacions de clàssics o d'altres obres anteriors versionades per autors i direccions valencians i adaptades al teatre de titelles (seria el cas de *Cyrano de Bergerac*, d'Edmond Rostand i *Alícia* de Lewis Carrol, la primera en versió de Jaume Policarpo i la segona versionada per Pasqual Alapont, totes dues representades al País Valencià per la companyia Bambalina. Altres obres per a titelles en aquesta col·lecció són *Rosegó el Rodamón*, de Manuel Molins (portada a escena per la companyia Lluerna); *Pinotxo* i *Les bótes del Gat amb Bótes*, de Vicent Vila (totes dues representades per la companyia Teatre de la Caixeta) i *El Drac*, de Manel Cubedo (posat en escena per L'Entaulat), entre d'altres.

Pel que fa a l'Editorial Brosquil, va encetar el 2002 una col·lecció amb l'objectiu d'animar els infants a llegir teatre i a fer titelles. La col·lecció s'anomena Llibres del Marionetari, i ha publicat textos com ara *El gosset políglota* i *L'aneguet Lleig*, d'Empar Claramunt i Carme G. Corberan.

Quant a les tècniques, hi ha un esquema que sembla repetir-se en la majoria de grups: quasi tots solen començar amb titelles de guant i després van assumint altres tècniques fins a trobar alguna —o la combinació d'algunes— on se senten còmodes. En general, des de fa anys ha adquirit protagonisme el bunraku (l'entaulat o Lluerna), però encara més les tècniques mixtes i la presència dels actors en escena (Bambalina). No obstant això, i com déiem, sembla que cada grup s'ha anat centrant en una

tècnica –pura o mixta- i l’ha desenvolupada en donar-li característiques pròpies.

Un tema que fins aquest punt no ha estat tractat, però que seria matèria interessant per a un estudi en profunditat és el de la llengua dels espectacles de titelles al País Valencià. Si mirem els espectacles tradicionals, trobem que la pràctica totalitat dels espectacles de titelles han sigut en castellà o en altres llengües diferents de la pròpia del País Valencià. Això s’explica per diverses raons, entre les quals cal destacar el caràcter ambulant de molts titellaires (que venien d’altres indrets de l’Estat i fins i tot de l’estranger), i també que els titellaires més populars, justament els que en molts casos semblen haver actuat en català, són els que menys empremta han deixat en la premsa i en els estudis sobre aquest gènere teatral. En qualsevol cas, hem d’esperar a 1943 per veure un espectacle de titelles ben documentat i en català (*La filla del rei Barbut*). Després del parèntesi del franquisme pel que fa a les llibertats i també als drets lingüístics, és durant la Transició quan trobem de nou espectacles de titelles en la nostra llengua. Tanmateix, hi ha un fet que amb el pas dels anys ha influït en la decisió de molts grups de treballar o no en català: la comercialitat. Es tracta d’una qüestió en què el teatre de titelles, tot i les seues particularitats, segueix les pautes del teatre en general: resulta complicat estrenar obres en català, ja que les possibilitats de gira es redueixen considerablement (tret d’especialitats escèniques com el teatre gestual o la dansa, per posar només dos exemples); tanmateix, preparar els espectacles en català i en castellà és costós, sobretot si no hi ha ajudes per part de l’administració. En definitiva, hi ha companyies teatrals que ofereixen els espectacles en les dues llengües oficials, quasi sempre per compromís amb la llengua pròpia més que no per altres avantatges, i moltes altres opten finalment per actuar en castellà. El mateix diagnòstic podem fer per a les companyies de titelles.

Una iniciativa ben interessant pel que fa al tema de la llengua és l'Associació de Titellaires en Valencià, nascuda oficialment l'any 2006, i que posteriorment va canviar el nom pel d'Associació de Titellaires Valencians (APTV). Es tracta d'un grup de reivindicació de l'art de la marioneta en la nostra llengua, i està constituït per les companyies Edu Borja, Lluerna Teatre i Teatre Buffo. L'objectiu fundacional de l'Associació és "promoure i divulgar el teatre de titelles en valencià com a forma de comunicació, educació i cultura, a més de dignificar el teatre animat i incrementar la qualitat de les creacions artístiques". L'Associació de Titellaires en Valencià ofereix més d'una vintena d'espectacles de titelles en llengua catalana, una exposició itinerant de titelles valencians, i altres diverses activitats i recursos¹⁶⁴.

¹⁶⁴ <www.titellaires.com>

3.9. CONCLUSIONS

Hem intentat acostar-nos en aquest capítol a la història dels titelles al País Valencià, per tal de recuperar la tradició pròpia i assajar diverses possibilitats d'incorporació a l'educació literària. Hem vist anteriorment la importància del teatre de titelles en l'educació, i les grans tradicions al món en aquesta disciplina artística. Amb tota aquesta informació a les mans, hem dut a terme una investigació sobre la pròpia tradició, la importància de la qual justificaria d'alguna manera la inclusió dels titelles en els programes educatius valencians i en els itineraris formatius dels docents, tal com veurem en els següents capítols.

A partir dels diversos estudis realitzats prèviament per diversos especialistes, trobem els precedents de la tradició valenciana dels titelles en la tradició religiosa medieval i en la tradició popular, que, al llarg dels segles convergirà en diverses ocasions i que dona com a resultat a casa nostra *El Betlem de Tirisiti*, un dels pilars de la pròpia cultura en relació al titella, del qual tenim documentació ja a finals del segle XIX.

Les primeres dècades del segle XX estaran marcades per un canvi radical en la concepció de l'art dels titelles, un canvi que representa a la perfecció l'artista Francisco Sanz i que pretén posar al dia l'art dels titelles i reincorporar-lo en la vida cultural del moment. Les estrenes a València d'espectacles de titelles com ara el de Manuel de Falla o els de l'italià Vittorio Podrecca segueixen també aquesta tendència, que es veurà reforçada durant els anys de la II República amb l'ús dels titelles amb intenció artística, educativa i també propagandística.

El final de la Guerra Civil i l'exili de la intel·lectualitat marquen els anys 40, una època que ofereix un panorama cultural gairebé desert. En el camp dels titelles, el règim franquista intenta emular els muntatges de les companyies de la II República, amb textos i personatges que busquen enaltir els valors feixistes, però que a penes tenen ressò en la societat del moment. En aquest període de sequera cultural crida l'atenció *La filla del rei Barbut*, una òpera per a titelles de Matilde Salvador que aconsegueix el permís per a ser estrenada a Castelló el 1943, tot i estar escrita en català. D'altra banda, els anys 40 són el moment d'esplendor d'una sèrie de titellaires tradicionals que conreen fonamentalment el guinyol, com ara Mario Jiménez de la Peña, *Chacolí*.

Serà en els anys 50 que començarem a experimentar, a Espanya i al País Valencià, una sèrie de canvis que seran palesos sobretot en la dècada següent, i que tenen a veure amb l'obertura del franquisme a l'exterior i amb l'arribada de la televisió, dos elements que contribuiran a precipitar el final de la dictadura. Els titellaires tradicionals valencians comencen en aquest moment a tenir la competència d'altres artistes que són capaços de valorar la potencialitat del món audiovisual per al seu treball; entre aquests últims és paradigmàtic el nom del valencià Rafael Pla.

Els anys 70, dècada intensa pel que fa a esdeveniments polítics, socials i culturals, tenen, en el camp dels titelles, dos moments d'extraordinària importància a València: l'actuació dels titelles de Sergei Obratzsov el 1975 i l'arribada el 1978 dels primers titellaires argentins a la ciutat, circumstància que suposarà tota una sèrie de canvis i d'interaccions en el panorama escènic en relació al titella.

Pel que fa als anys 80 i 90, seran el moment de canvis en profunditat en el teixit teatral valencià, i de l'aparició de les companyies de titelles més importants del panorama cultural valencià, com ara Bambalina, Lluerna o el Teatre Buffo. D'altra banda, serà l'època de la creació del Circuit Teatral Valencià i de la implantació de diversos festivals i sales d'exhibició per a titelles. Finalment, serà l'època d'enfortiment d'UNIMA al País Valencià.

Si hem de fer un balanç sobre la situació del teatre professional de titelles valencià en la primera dècada del segle XXI hem de fer esment de la importància del Circuit Teatral Valencià i dels programes culturals de la Diputació de València (SARC) en la difusió de l'art dels titelles, i així mateix hem de fer palesa la inquietud dels professionals de l'escena pels darrers canvis en l'estructura i les funcions del CTV.

Els espais d'exhibició, d'exposició i de documentació han augmentat considerablement els darrers anys, i també els festivals de titelles. D'altra banda trobem iniciatives ben interessants en relació a la llengua pròpia: col·leccions de textos per a titelles per part d'algunes editorials valencianes, i interès de les companyies per realitzar muntatges en valencià. Així mateix, observem una diversificació en els temes i els tipus de text que es duen a l'escena per part de les companyies valencianes, i una major consideració de l'element pedagògic, que es reflecteix per exemple en la confecció i en l'ús generalitzat de les guies didàctiques que es posen a l'abast de professorat i estudiants.

En definitiva, la història dels titelles al País Valencià ha estat marcada per la minusvaloració d'aquest tipus de teatre, i sobretot per l'esclatxa de la Guerra Civil, que va esborrar qualsevol referència a una tradició sobre la qual construir una nova visió del titella valencià.

Tanmateix, un estudi en profunditat ens revela l'existència d'una sèrie d'espectacles, d'autors, de titellaires, de tècniques, d'influències, i de maneres d'entendre el titella que constitueixen el substrat sobre el qual s'ha escrit al llarg del temps la història del teatre de titelles a casa nostra.

4. ELS TITELLES EN ELS CURRÍCULUMS D'EDUCACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ PRIMÀRIA DES DE 1970

4.1. INTRODUCCIÓ

Després d'haver tractat en els capítols anteriors la importància del titella com a vehicle d'expressió artística i també en l'educació, hem recorregut la tradició pròpia per tal de rescatar persones i fites importants en la nostra història en referència als titelles. En aquest capítol farem una valoració de la presència dels titelles als currículums vigents des de 1970 a l'estat espanyol, que complementarem més endavant amb els resultats de l'enquesta sobre la percepció, les idees i les creences dels docents sobre aquesta eina, que en altres indrets s'ha incorporat fa anys als sistemes educatius amb un bon resultat.

Pel que es refereix a la presència dels titelles en els currículums escolars, hauríem d'avançar que és mínima, i en molts casos hem de considerar-la inclosa en les referències al teatre o la dramatització en general, de manera que sovint el treball amb titelles a l'aula es veu afectat per un doble problema: la presència marginal del teatre en l'educació infantil i primària, i la pobra situació dels titelles en el context del teatre i la dramatització a l'aula. Motos i Navarro (2003: 11-25) fan notar que la dramatització està present als currículums bé com a assignatura o bé com a vivència, és a dir, com a activitat que es du a terme en les diverses matèries escolars i en les activitats extraescolars. Aquests autors fan notar així mateix

que alguns dels canvis pedagògics de l'època contemporània han significat la inclusió en els currículums escolars d'alguns aspectes provinents del teatre, com ara la vivència del propi cos, el pensament pràctic i autònom, l'entrenament i el control de les emocions, el sentiment de grup i la interacció social, i l'ésser huma com a centre de la reflexió i l'oralitat, entre d'altres:

Si el currículum és la selecció de continguts i experiències valuosos, quin és el valor que hi aporta el teatre? Per a respondre aquest interrogant, n'hi haurà prou amb comprovar com els grans objectius de la pedagogia teatral són incorporats al currículum de forma explícita des de l'època de l'escola activa (Motos i Navarro, 2003: 11).

Els mateixos autors remarquen la gran importància d'aquesta aportació dels objectius de la pedagogia teatral als currículums, juntament amb la interdisciplinarietat del fet teatral:

A més de l'argument que el currículum pren prestats els objectius de la pedagogia teatral, cal considerar aquest altre: el llenguatge teatral, per la seua pròpia naturalesa, es constitueix com a integrador de molts llenguatges: verbal, icònic, corporal, musical. La paraula, la pren de l'idioma; els sons i el ritme, de la música; el color i la forma, de la pintura; el gest i el moviment, del llenguatge corporal. I aquests signes els combina d'acord amb la sintaxi pròpia de l'esquema dramàtic (Motos i Navarro, 2003: 13).

Quant al teatre fet per l'alumnat, els decrets curriculars contempen la Dramatització com una àrea de coneixement amb contingut específic, i també com a procediment didàctic per tal d'assolir objectius propis de les distintes àrees. Pel que fa als continguts, aquests hauran de ser rellevants en significats, representatius de la tradició cultural teatral, però respectuosos amb la diversitat i la multiculturalitat (Motos i Navarro, 2003: 15). Les lleis educatives des de 1970 i els corresponents desplegaments curriculars ens ofereixen –amb algunes variacions– una presència discreta però constant

dels continguts relacionats amb la dramatització, el teatre i els titelles en els ensenyaments infantil i primari; l'evolució dels successius currículums vigents a Espanya ha suposat, com veurem, algunes modificacions en la posició curricular de la dramatització i en les possibilitats d'ús dels titelles a l'escola.

4.2. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

*La Ley 14/1970 de 4 de agosto, Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*¹⁶⁵ va suposar en molts aspectes l'adaptació de l'escola als diversos canvis que havia experimentat la societat espanyola els darrers anys. Igualment, va tractar de superar les pròpies contradiccions d'un sistema educatiu per al qual resultaven insuficients les reformes parcials efectuades fins a aquell moment. Els accelerats canvis socials i econòmics demanaven aquesta resposta educativa.

Els plantejaments de la LGE estan fonamentats en la tradició educativa liberal i suposaven el reconeixement implícit del fracàs del sistema educatiu autoritari anterior. La nova llei proposa un sistema unitari i flexible, que queda organitzat en quatre nivells: Preescolar, Educació General Bàsica, Ensenyaments Mitjans i Ensenyament Universitari. Per l'abast d'aquest treball, ens centrarem només en els dos primers. Podríem resumir les característiques més rellevants de la llei en els següents punts¹⁶⁶:

1. Generalització de l'educació dels 6 als 14 anys per a tota la població, en el doble sentit d'integració en un sistema únic, no discriminatori de tots els xiquets i xiquetes compresos en aquestes edats, i d'escolarització plena.
2. Preocupació per la qualitat de l'ensenyament.

¹⁶⁵ Ley 14/1970 de 4 de agosto, con modificación establecida por Ley 30/1976 de 2 de agosto. BOE 6 de agosto de 1970. Correcciones de errores en BOE 7 de agosto de 1970 y 10 de mayo de 1974. Modificación en BOE 3 de agosto de 1976.

¹⁶⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MEC/CIDE

3. Final del principi de subsidiarietat de l'Estat. La llei reconeix la funció directiva de l'Estat en la planificació de l'ensenyament i en la provisió de places escolars.
4. Presència notable de l'ensenyament privat en els nivells no universitaris.
5. Un sistema educatiu –almenys teòricament- poc selectiu en comparació amb altres països de l'entorn.
6. Preocupació per establir relacions entre el sistema educatiu i el món laboral, des de la idea que l'educació ha de preparar per al treball.
7. Configuració d'un sistema educatiu centralitzat, que va implantar la uniformitat de l'ensenyament.

Pel que fa als currículums, la LGE i els seus programes educatius van tenir com a desenvolupament una sèrie d'orientacions pedagògiques i posteriors modificacions publicades els anys 1970, 1973, 1981 i 1982. Pocs mesos després de promulgada la LGE, s'aproven les *Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de la E. G. B.*¹⁶⁷ i una dècada després es promulgaran les successives Ordres del Ministeri d'Educació i Ciència que modifiquen i regulen els ensenyaments obligatoris¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para los planes y programas de la Educación General Básica (BOE. de 8 de diciembre). Orden de 27 de julio de 1973, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar. Madrid (BOE. de 4 de agosto).

¹⁶⁸ Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo inicial (BOE. de 17 de enero). Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. Madrid (BOE. de 21 de enero).

Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. Madrid (BOE. de 14 de mayo).

Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Madrid (BOE. de 4 de diciembre).

En ser aprovada la LOGSE com a norma general bàsica en matèria educativa, va quedar derogada la LGE. Tanmateix alguns articles van continuar encara vigents, com ara el que fa referència al calendari escolar (art. 10), i les disposicions sobre la informació personal de l'alumne/a que s'ha d'incloure en l'expedient escolar (art. 11. 3), sobre Fundacions i Associacions de caràcter docent (art. 137) i sobre Inspecció General de Serveis (art. 144).

Els canvis polítics que van succeir a partir de 1975 i la promulgació de la Constitució Espanyola de 1978 van propiciar una sèrie de reformes parcials en la legislació educativa per tal d'adaptar-la al nou context de l'estat espanyol. Així, l'article 27 de la Constitució, que estableix els principis generals de tota la legislació actual en matèria educativa, va comportar la promulgació de la *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* (LOECE) en 1980, derogada uns anys després.

Pel que fa a la dramatització i el teatre a l'escola (lloc on hauríem d'adscriure els titelles com a punt de partida), les orientacions pedagògiques tracten de desenvolupar l'article 16 de la LGE, que fa referència a l'exercici de les capacitats imaginatives i d'iniciació en la valoració i l'expressió estètica i artística. A partir d'allò que indiquen les orientacions pedagògiques es configura una àrea anomenada *de Expresión Dinámica*, que inclourà l'educació del moviment, el ritme, l'expressió corporal, el mim, la dramatització, els jocs, la gimnàstica, els esports, la música, etc. (núm. 56). Tal com indica Cervera (1976), aquest conjunt de continguts i d'activitats es pot dividir almenys en dues àrees: Expressió Dinàmica i Expressió Plàstica, i inclou la dramatització en la primera (deixant ací de banda la consideració del titella, que com a objecte plàstic i dramàtic alhora hauria d'estar en ambdues àrees).

Les orientacions pedagògiques fixen els objectius generals de l'àrea d'Expressió Dinàmica, que es resumeixen en el desenvolupament i perfeccionament intencional de la percepció, l'atenció, la curiositat, la sensibilitat, l'espontaneïtat, la naturalitat i la creativitat.

Quant a preescolar i primera etapa de la E.G.B, (de 3 a 10 anys), les orientacions pedagògiques estableixen com a metodologia els principis de globalització i gradació. En les orientacions pedagògiques per a l'educació preescolar es fa palesa la importància del llenguatge i l'expressió en aquesta etapa, tal com reproduïx el punt 3 de l'apartat A (*Postulados básicos de la educación preescolar*):

3. Existen en esta edad zonas y momentos óptimos de aprendizajes, tales como la expresión –artística, dinámica o de lenguaje- que es preciso desarrollar para evitar la atrofia por falta de ejercicio.

En relació als objectius de l'educació preescolar (apartat B), cal ressaltar els punts 2 i 6:

B. Objetivos generales de la educación preescolar

2. Favorecer la expresión de su originalidad en las actividades:
 - Dinámica
 - De lenguaje
 - Artística
 - De observación y reflexión
6. Tratar de conseguir, fundamentalmente mediante actividades lúdicas, los anteriores objetivos.

Pel que es refereix als objectius específics i les activitats per edats, les orientacions pedagògiques ubiquen la dramatització com una de les

activitats per als xiquets i xiquetes de dos anys. Quant als tres anys, situen els jocs col·lectius d'imitació com a activitat dins de l'àrea d'Expressió Dinàmica, Rítmica i Plàstica; en l'Àrea de Llenguatge trobem com un dels objectius iniciar la narració d'un conte senzill, i com a activitat les dramatitzacions simples; finalment, com a activitat de l'àrea de Conducta Social i Adaptació trobem:

Ejecutar pequeñas habilidades de imaginación o comportamiento para entretener a los demás, tales como recitar, cantar y bailar.

Per als xiquets i xiquetes de quatre i cinc anys, i dins de l'Àrea d'Expressió Dinàmica, trobem objectius relacionats amb la dramatització als punts 3, 4, 6, 7 i 8:

3. Desarrollar y perfeccionar la precisión y la coordinación de movimientos: la lateralidad y el equilibrio.
4. Lograr la percepción espacial, temporal y espacio-temporal, así como la orientación espacial.
6. Cultivar la expresividad en gestos, sonidos y movimientos.
7. Dramatizar estados de ánimo.
8. Escenificar cuentos.

Les activitats d'aquesta àrea (de flexibilització, d'agilitat, de ritmes...) estan directament relacionades amb el treball de dramatització (amb o sense objectes).

L'àrea d'Expressió de Llenguatge presenta com un dels objectius aprendre a narrar i a recitar. Quant a les activitats d'aquesta àrea, podem observar com totes poden estar relacionades amb el treball de dramatització:

Conversaciones
Invención de cuentos
Escenificar un cuento o poesía
Invención de frases
Recitar poesías
Interpretar cuentos oídos
Interpretar una dramatización
Interpretar narraciones
Dialogar con los muñecos
Explicar fantasías
Pregones
Inventar una adivinanza
Inventar pequeñas historias a partir de dibujos
Creación de historietas

També en l'àrea d'Expressió Artística i fins i tot en altres –com ara la de Formació Social i Moral- trobem diverses activitats susceptibles de ser abordades des de la dramatització. Tot i això, tal com hem indicat més amunt, per l'abast d'aquesta investigació ens centrarem en les dimensions literària i intercultural.

Els suggeriments metodològics de les orientacions pedagògiques (punt D) insisteixen en la globalització de les activitats i en l'adaptació de les programacions per part dels docents, així mateix es promou una metodologia activa i el predomini de l'activitat lúdica, entre altres aspectes.

Finalment, l'apèndix sobre el material que convé tenir al centre de preescolar inclou els ninots (per a xiquets i xiquetes de dos anys) i el teatre de titelles (per a xiquets i xiquetes de quatre i cinc anys).

En la EGB, les activitats suggerides per a l'àrea d'Expressió Dinàmica es poden agrupar en tres camps: Moviment, Música i Dramatització, i és en aquest últim àmbit on trobem algunes referències explícites als titelles (tot i que es redueixen al guinyol):

- Interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto
- Mimos y pantomimas
- Dramatizaciones de cuentos y leyendas
- **Teatro guiñol**
- Teatro infantil, representación en grupo
- Lecturas dramatizadas con fondo musical

Autors com ara Cervera (1976: 58) fan notar com la pràctica habitual del professorat ha estat donar prioritat a la música, i en alguns casos a l'expressió corporal, en detriment dels aspectes relacionats amb la dramatització.

Pel que fa a la segona etapa (cursos 6é, 7é i 8é), les orientacions expliciten que no es tracta de formar artistes, sinó més aviat que els escolars arriben a una comprensió àmplia de l'art a través de la vivència de diverses manifestacions com ara el cant, l'audició, el moviment, la creació, etc. En aquesta etapa han desaparegut les referències als titelles, tot i que moltes de les activitats que es proposen són susceptibles de ser realitzades amb la manipulació d'objectes o titelles, algunes de les quals hem ressaltat en negreta (si bé no hi apareix al text original cap orientació sobre les possibilitats o les aportacions que poden efectuar els objectes plàstics en les respectives activitats):

- 1) Actividades psicodinámicas en grupo:
 - a. Expresar sentimientos, estados de ánimo, etc., a través del gesto corporal global.

- b. Interpretación instrumental de sentimientos, sensaciones y vivencias.
 - c. Combinación tímbrica espontánea.
 - d. Creación de polirritmias.
 - e. **Dramatización e improvisación con inclusión de la voz como elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya y verbalización.**
- 2) Interpretación individual y en grupo:
- a. Canto al unísono y a dos voces.
 - b. Realización de coros hablados.
 - c. Participación en pequeños grupos instrumentales.
 - d. **Caracterización a través del gesto dramático animales, plantas, personas...**
 - e. **Respresentar gestualmente situaciones correspondientes a unidades temáticas.**
 - f. **Escenificación de romances y obras cantadas.**
 - g. **Representación de obras teatrales.**
- 3) Creación individual y en grupo:
- a. Creación de ostinatos rítmicos y melódicos.
 - b. Improvisación de fragmentos rítmicos basados en uno o más ostinatos.
 - c. Improvisación melódica (instrumental o vocal) con acompañamiento de notas pedales y ostinatos.
 - d. Realizar combinaciones tímbricas.
 - e. **Dramatizar libremente situaciones imaginarias.**
 - f. **Dramatizar libremente situaciones cotidianas.**
 - g. **Creación de guiones y textos teatrales (para recitar o escenificar).**
 - h. **Composición del lugar dramático: iluminación, caracterización, decoración, vestuario...**
- 4) Conocimientos:
- a. Comprensión de los elementos musicales.

- b. Conocimiento y práctica de la grafía y dictado musical.
- c. Conocimiento de los instrumentos y familias instrumentales.
- d. Conocimiento de realizaciones musicales y teatrales de valor universal.**
- e. Conocimiento de la música y del teatro en relación con la cultura de su tiempo.**
- f. Audición y análisis de obras musicales.
- g. Iniciación a la interpretación y análisis de textos teatrales.**

Tal com van fer notar alguns autors en el seu moment (Cervera, 1976: 62), aquesta enumeració d'activitats presenta una certa lògica de gradació si tenim en compte els quatre punts esmentats; tanmateix, dins de cada apartat sembla haver-hi una certa confusió i desordre en les activitats; a més a més, semblen estar presents elements que més aviat corresponen a l'àrea d'Expressió Plàstica (escenografia, il·luminació, vestuari, construccions de qualsevol tipus...). Finalment, la pràctica docent no va ser coherent, per exemple, amb els diversos epígrafs que fan referència a la dramatització i que no es van traduir en una presència significativa d'aquestes pràctiques a l'escola dels anys 70 i 80 en general.

Entre 1977 i 1979 es van introduir experimentalment reformes en Preescolar i en 1r i 2n de la EGB en alguns centres d'Espanya; els resultats d'aquest procés inspiraran els canvis posteriors en l'estructura i els programes (Pérez Prieto, 2001: 193). Entre aquestes modificacions cal fer esment de la desaparició de l'àrea d'Expressió Dinàmica, i l'adscripció de la dramatització a l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Autors com Juan Cervera fan notar que aquest és el seu lloc natural, tot i que el període en què la dramatització va formar part de l'àrea d'Expressió Dinàmica juntament amb la música i l'educació física va servir per incorporar

elements interessantíssims relacionats amb l'expressió corporal al servei del treball dramàtic:

(...) vale la pena destacar que la liberación de la dramatización de dicha área, donde permanecía secuestrada, ha permitido recalcar sus aspectos eminentemente lingüísticos y literarios, con lo cual se ha despejado el horizonte hasta el punto de que en el momento actual nadie pone en duda que la dramatización pertenece al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, como defendemos, y que aparece incluida en la literatura infantil. ¿Se despega la dramatización de la expresión corporal? Es evidente que ésta constituye uno de los tipos de expresión que se integran en la dramatización, y no al revés. Mucho menos puede confundirse con ella y condicionarla de forma excluyente. Lo más positivo de este período de secuestro tal vez sea la conciliación entre expresión lingüística y expresión corporal en servicio de la dramatización. En definitiva, también puede concluirse que en aras de la interdisciplinariedad, la expresión corporal ha podido pasar a tener papel importante en el seno de la didáctica de la lengua y la literatura (Cervera, 1988).

Aquest fet, juntament amb la propagació d'un concepte globalitzador de la literatura infantil (que abasta camps cada vegada més extensos, com ara el cinema o el còmic) i la valoració de l'aproximació lúdica a la literatura per part de l'infant (enfront de l'aproximació intel·lectual, més pròpia dels adults), entre altres canvis succeïts al llarg dels anys 80 del segle passat, origina sens dubte una renovació dels plantejaments i les propostes per a la pràctica de la dramatització i del teatre de titelles a l'aula.

En el Reial Decret 69/1981 s'estableixen dos cicles per a la primera etapa de la EGB (1r i 2n curs d'una banda, i 3r, 4t i 5é d'altra). Quant a la segona etapa (cursos 6é, 7é i 8é), s'anomenarà Cicle Superior. Aquest mateix decret fixa els continguts mínims per al Cicle Inicial. Tal com hem dit, la dramatització apareix ara dins del bloc temàtic 1 (*Comprensión y expresión oral*) en l'àrea de Llengua Castellana.

L'Ordre de 17 de gener de 1981, que regula els ensenyaments d'educació preescolar i del cicle inicial de la EGB, estableix que a partir del curs 1981/82 les programacions d'han d'ajustar a les directrius pedagògiques dels plans renovats. Quant a l'àrea de Llengua Castellana, en l'educació preescolar hi haurà tres blocs temàtics (*Comprensión auditiva y visual, Expresión oral i Escritura*), sense que trobem cap aspecte especialment relacionat amb l'ús dels titelles. Pel que fa al cicle inicial, els blocs temàtics de Llengua Castellana són *Comprensión y expresión oral, Lectura i Escritura*. En el primer (comprensió i expressió oral) trobem la única referència al treball de dramatització. Com és lògic, també en les altres àrees trobem alguns continguts relacionats amb el treball de dramatització i amb els titelles (sobretot en Educació Física, Educació Plàstica i Experiència Social i Natural). El tema de l'educació literària i intercultural, des de l'acostament als valors culturals de la societat, estarà esbossat en alguns continguts de l'àrea de Comportament Afectiu i Social com ara el de:

Apertura a los valores culturales de la sociedad en que vive:
expresiones del arte, símbolos culturales, realizaciones
concretas, tradiciones folklóricas, etc.

Tanmateix, tal com veurem en els posteriors decrets curriculars, l'interés per la diversitat cultural, els intents de dur a terme una educació en la interculturalitat i la preocupació per la discriminació són aspectes que s'explicitaran en els successius currículums a partir dels canvis que s'esdevindran en la societat espanyola dècades després, i sobretot per la configuració multicultural a partir de l'afluència migratòria; aquest nou escenari social serà determinant d'una sèrie de transformacions en una societat caracteritzada secularment pel tancament a l'exterior i reàcia a l'intercanvi cultural.

Els ensenyaments del cicle mitjà de la EGB es renovaran amb l'Ordre de 6 de maig de 1982. En la introducció a l'àrea de Llengua Castellana trobem una referència a l'educació literària, tot i que directament vinculada a la lectura:

La aproximación al hecho literario se realizará siempre a partir de los textos, de modo que se vayan familiarizando con géneros y obras adecuados a su nivel, teniendo en cuenta que, en este campo, el fin último es el desarrollo del gusto y afición por la lectura.

Pel que fa als continguts, els blocs temàtics de l'àrea són: *Lenguaje Oral, Lenguaje Escrito, Vocabulario, Iniciación a la Reflexión Gramatical i Técnicas de Trabajo*. Trobem la dramatització com a contingut en el Bloc 1 (llenguatge oral) en tercer i quart curs (*dramatizar cuentos en los que intervengan varios personajes*), i en el mateix bloc del cinqué (*dramatizar cuentos y narraciones*). No hi trobem cap referència a titelles ni a teatre d'objectes. Continguts relacionats amb la integració en la pròpia realitat cultural i de respecte a la diferència els trobem en l'àrea de Ciències Socials, dins del bloc temàtic de *Comportamiento cívico-social*.

Troblem de nou la dramatització –i el teatre de titelles- en l'àrea d'Educació Artística:

La Educación Artística, a través de la música, la plástica y el juego dramático, ha de despertar la imaginación y capacidad expresiva de los alumnos: cultivar la sensibilidad, el buen gusto y el interés por lo artístico: iniciarse en el uso y manejo de los recursos y técnicas expresivas: estimular el aprecio y valoración de las realizaciones artísticas y culturales y promover actitudes favorables al reconocimiento y estima de todo aquello que, como obra humana, representa un esfuerzo de la inteligencia e imaginación del hombre.

La metodología ha de respetar y favorecer la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal y el espíritu crítico. La acción didáctica se desarrollará a través de experiencias, situaciones y actividades que,

graduadas en dificultad, sean motivadoras, abran nuevos horizontes e intereses y entronquen con los sentimientos personales y la realidad local, la tradición y valores culturales de su entorno, como medio para llegar a entender y comprender a las personas y pueblos de España y sus culturas.

Per la particularitat i la complexitat de l'àrea, el text presenta els continguts per cicle, delega en cada centre i en cada docent la tasca de l'adaptació. Finalment, enuncia l'objectiu últim d'aquests ensenyaments:

Teniendo en cuenta las especiales características de esta área, los Niveles Básicos de Referencia de cada uno de los sectores (Educación Musical, Educación Plástica y Dramatización), se presentan por Ciclo, a fin de que cada Centro y cada Profesor los acomode y distribuya en función de los intereses, necesidades y madurez de los alumnos.

La Educación Artística no aspira a conseguir especialistas sino personas equilibradas y sensibles, capaces de captar y gozar de la belleza y constituirse, a su vez, en creadores.

En la introducció a la Dramatització (com a sector dins de l'àrea d'Educació Artística), l'Ordre la fonamenta així:

La expresión dramática es fuente de conocimiento de la personalidad infantil, cauce indiscutible para el desarrollo de la expresión corporal y oral, del pensamiento y de la acción, medio eficaz de autodomínio, de sometimiento a la regla libremente elegida y de integración en el grupo. Es importante, pues, en la Escuela por la gran aportación que realiza en la labor educativa.

Con los objetivos propuestos en la dramatización se pretende conseguir la buena configuración y agilidad corporal necesarios para la representación de arquetipos y situaciones en la vida cotidiana, así como la representación espontánea, la coordinación del mundo de la imagen icónica con lo real y llevar a la Escuela el mundo del cine, el teatro y la televisión, para ser observado, estudiado, imitado y criticado.

L'estructura del sector de la dramatització és la següent:

Bloque temático 1. Gesto y expresión corporal

- 1.1. Utilizar los miembros del cuerpo para seguir un movimiento controlado y reconocer a través del mismo y la visualización la simetría corporal.
- 1.2. Conseguir la agilización de la columna vertebral y el equilibrio postural con movimientos adecuados.
- 1.3. Realizar movimientos coordinados y llegar a la relajación por medio de técnicas adecuadas (respiraciones, posturas, etc.).
- 1.4. Utilizar la memoria sensorial para reproducir imágenes, imitar animales y reproducir sonidos.
- 1.5. Representar con el cuerpo diferentes arquetipos de personalidad, situaciones de la vida cotidiana, narraciones secuenciadas (cuentos, leyendas).
- 1.6. Representar pantomimas a partir de imágenes y sonidos.
- 1.7. Utilizar adecuadamente el espacio escénico para representación de secuencias, movimientos y ritmos.

Bloque temático 2. El juego dramático

- 2.1. Representar papeles (el viento, el oso, etc.), y seleccionar en grupo aquél que esté logrado.
- 2.2. Elaborar procesos dramáticos (presentación, nudo, desenlace), proponiendo y seleccionando temas, realizando improvisaciones...
- 2.3. Observar y criticar las representaciones propias y de los demás (cómo se encarna, el personaje, utilización del espacio y tiempo, aplicación de técnicas, etc.).
- 2.4. **Conseguir una buena coordinación motriz para la construcción y manipulación de títeres, construcción de teatrillos y escenarios de guiñol.**
- 2.5. **Confeccionar textos teatrales, representándolos en diferentes situaciones, y aplicando los recursos aprendidos.**

Bloque temático 3. La imagen estática

- 3.1. Visualizar imágenes y confeccionar el texto que a cada uno le sugiere dicha visualización.
- 3.2. Representar por dibujos o imágenes el mensaje recibido a través de un cuento o narración, o una audición.

Bloque temático 4. El movimiento en imágenes

- 4.1. Inventar narraciones después de la lectura de imágenes, audición de sonidos, visualización de colores, etc.
- 4.2. Comentar colectivamente programas de TV como medio de formación crítica y selectiva

El Reial Decret 3087/1982 de 12 de novembre (BOE 22 de novembre) fixa els ensenyaments mínims per al cicle superior de la EGB, i l'Ordre de 25 de novembre de 1982 (BOE de 4 de desembre) regula aquests ensenyaments, complementa i desenvolupa el text legislatiu anterior i incorpora els programes d'Educació Artística i d'Educació Física.

Cal destacar l'absència de continguts referits a la dramatització i als titelles en l'àrea de Llengua Castellana, en el Real Decret 3087/1982. El bloc temàtic 6 (*Literatura y comentario de textos*) fa referència sobretot als gèneres, als recursos estilístics i al comentari de textos. En l'àrea de Ciències Socials (bloc temàtic 6: *Comportamiento cívico-social*) trobem continguts referits a la tolerància i a la interculturalitat (punt 3.1).

El l'àrea d'Idioma Modern (francés i anglés) apareix de nou la dramatització com a recurs: en ambdós casos dins del bloc temàtic 1 (*Lenguaje oral*):

IDIOMA MODERNO: FRANCÉS

Bloque temático 1: Lenguaje oral

1.4. Comprender breves diálogos presentados oralmente y reproducirlos, memorizándolos mediante presentaciones sucesivas y repeticiones en grupos y en parejas. En los casos apropiados, dramatizarlos.

1.7. Memorizar rimas, poemas y canciones adecuados a los intereses del alumno: recitarlos, cantarlos o dramatizarlos cuidando el ritmo y la entonación.

IDIOMA MODERNO: INGLÉS

Bloque temático 1: Lenguaje oral

1.7. Memorizar rimas, poemas y canciones adecuados a los intereses del alumno: recitarlos, contarlos o dramatizarlos cuidando el ritmo y la entonación.

Pel que fa a l'Ordre de 25 de novembre, en l'àrea de Llengua Castellana trobarem en els nivells bàsics de referència (annex I) una referència dispersa a la dramatització en els diferents cursos del cicle i en el bloc temàtic de llenguatge oral; en el vuité curs ha desaparegut qualsevol menció del teatre o la dramatització en l'aula (i per descomptat, molt menys amb titelles o objectes):

SEXTO CURSO

Bloque temático 1. Lenguaje oral

1.8. Saber dramatizar e improvisar cuentos y narraciones breves.

SÉPTIMO CURSO

Bloque temático 1. Lenguaje oral

1.10. Saber dramatizar e improvisar piezas breves de teatro.

El bloc temàtic de literatura continua estant destinat a les figures retòriques, als gèneres i al comentari de textos.

En les àrees d'Idioma Modern tornem a trobar les referències a la dramatització que veiem en el decret d'ensenyaments mínims, i vinculada també a l'ensenyament del llenguatge. Igualment, l'àrea de Ciències Socials aporta continguts referits al respecte i la valoració de la diversitat (Bloc temàtic 3. Punt 3.1).

Pel que fa a l'Educació Artística (on s'encabiran els continguts de dramatització i alguna referència a objectes), trobem en la presentació de l'àrea una interessant referència al treball de la tolerància i de la valoració positiva de la diversitat mitjançant el treball didàctic en aquest àmbit:

La metodología procurará el acercamiento del arte al niño y del niño al arte, no con el ánimo de convertirlo en mero acto contemplativo, sino como recurso que estimule el interés del alumno. En todo caso la metodología ha de respetar y favorecer la espontaneidad, la libertad de creación no exenta de orden y rigor, la interpretación personal de los hechos y sentimientos que le circundan y el espíritu crítico. La acción didáctica se desarrollará a través de experiencias, situaciones y actividades que, graduadas en dificultad, sean motivadoras, abran nuevos horizontes e intereses y entronquen con los sentimientos personales y la tradición y valores culturales de su entorno, como medio para llegar a entender a las personas de España y sus culturas, así como a los demás pueblos del mundo.

Per la complexitat d'aquesta àrea, integrada per tres sectors, el document en presenta els continguts mínims conjuntament per a tots els cursos, per tal que els centres i el professorat en facen les adaptacions necessàries. La introducció al sector de dramatització insisteix en la interdisciplinarietat d'aquest:

La dramatización en el ciclo superior ha de contribuir, en convergencia de esfuerzos con otras áreas y sectores educativos, como el Lenguaje, la Música, la Plástica y la Educación Física, a que los alumnos adquieran un mayor

conocimiento y dominio de sí mismos y de su propio cuerpo como vehículos de expresión y comunicación.

Hi trobem quatre blocs temàtics i només en el segon trobarem una única referència tangencial a l'ús dels titelles (2.4. *Integrar: imàgenes, plàstica, música, muñecos, etc.*):

Bloque temático 1: Gesto y expresión corporal

Bloque temático 2: El juego dramático

Bloque temático 3: La imagen estática

Bloque temático 4: El movimiento en imágenes

A partir de 1982 s'inicia una reforma educativa en profunditat, que interromprà la implantació de les reformes de la LGE de 1970 i es plasmarà en quatre lleis bàsiques al llarg dels anys 80 i 90:

- *Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU).*
- *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).*
- *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*
- *Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).*

La *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* desenvolupa l'article 27 de la Constitució Espanyola, si fem excepció de l'apartat 10 que fa referència a l'autonomia universitària. L'objectiu de la LODE és garantir per a tothom el dret a l'educació i fer especial èmfasi en l'ensenyament bàsic, obligatori i gratuït, sense cap tipus de discriminació. L'activitat educativa ha de perseguir el ple desenvolupament de la

personalitat de l'alumne, la formació en el respecte i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat com a principis democràtics de convivència, l'adquisició de coneixements, hàbits i tècniques que capaciten per a l'activitat professional i la participació activa en la societat, i la formació per a la pau i la convivència. En l'article segon queden enunciats els objectius que ha de tenir l'activitat educativa:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La LODE garanteix i desenvolupa el dret a la llibertat d'ensenyament. Als pares i mares i a l'alumnat se'ls reconeix així mateix una sèrie de drets que garanteixen la consecució de les finalitats de l'acció educativa, d'acord amb el que estableix la Constitució Espanyola. S'aprova així mateix l'existència d'una doble xarxa de llocs escolars, públics i privats, i s'estableix un règim de concerts al qual es poden acollir centres de titularitat privada per a ser finançats amb fons públics.

La LODE regula així mateix la participació en el programa general de l'ensenyament de tots els sectors implicats en el procés educatiu des del centre escolar fins als nivells de màxima decisió de l'Estat, i es reconeix la llibertat d'associació, federació i confederació de pares i mares i dels mateixos alumnes.

4.3. LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990)

La *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* regula l'estructura i l'organització dels sistema educatiu en els nivells no universitaris, i reitera els principis i drets que reconeix la Constitució Espanyola de 1978 i la LODE.

Aquesta reordenació del sistema té com a objectius la regulació efectiva de l'etapa prèvia a l'escolarització obligatòria, la reforma en profunditat de la formació professional i la connexió entre els ensenyaments de Règim General i Especial. La nova estructura del sistema educatiu estableix en el Règim General les etapes d'educació infantil, educació primària, educació secundària (que comprén l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional de grau mitjà), formació professional de grau superior i, finalment, educació universitària. També es regulen els ensenyaments de Règim Especial, que inclouen els ensenyaments artístics i els d'idiomes. L'ensenyament obligatori comença als 6 anys i finalitza als 16.

Amb la finalitat de garantir una formació comuna de tot l'alumnat, la Llei determina els aspectes bàsics del currículum en relació als objectius, continguts, principis metodològics i criteris d'avaluació. S'afavoreix igualment un ampli exercici de competències en matèria educativa per part de les Comunitats Autònomes. Es reforça finalment la diversitat i la identitat cultural, lingüística i educativa de cada territori de l'estat, i es preveu la inclusió dels sistemes bilingües i de matèries pròpies de cada Comunitat. Igualment, s'aborda –entre d'altres aspectes- la compensació de

les desigualtats des de la normalització i la integració social, i s'introdueix el concepte de necessitats educatives especials (NEE).

La Llei dedica una sèrie d'apartats a aspectes com ara l'educació de les persones adultes i la qualitat en l'ensenyament, i disposa que els poders públics han de donar una atenció prioritària a tots els factors que afavoreixen la qualitat (per exemple, la formació del professorat, els recursos educatius, la funció directiva, la innovació i la investigació educativa, l'orientació educativa i professional i la inspecció i avaluació dels sistema).

Quant al desenvolupament curricular en educació infantil, un dels aspectes innovadors de la nova llei va ser els termes *àrea curricular* o *àmbit de coneixement i experiència*, contraposat al concepte tradicional d'àrea entesa com a *assignatura*, és a dir, com un bloc parcel·lat del coneixement.

La LOGSE va suposar la introducció del constructivisme en el sistema educatiu espanyol. Pel que fa als possibles usos dels titelles, en educació infantil hi ha alguns continguts en l'àrea de Comunicació i Representació (en els apartats de Llenguatge i d'Expressió corporal) i també es preveu l'assistència de l'alumnat a espectacles. Les referències al teatre i a la dramatització són escasses, i hem de dir el mateix de les referències a titelles i objectes. Tal com fan notar Motos i Navarro (1999: 108) la dramatització roman incorporada de manera subsidiària respecte de l'Expressió corporal, un problema que ja detectava Cervera en els dissenys curriculars anteriors (ja fóra respecte de l'Expressió corporal o de l'Expressió musical), tal com veiem més amunt.

El decret que estableix el currículum d'educació infantil per a la Comunitat Valenciana estableix en el preàmbul almenys dos nivells més de concreció curricular i la necessitat de treballar globalitzadament i d'interrelacionar les àrees:

(...) És en els projectes curriculars on s'hauran de prendre les decisions relatives a la distribució per cicles, la seqüenciació i estructuració en unitats didàctiques les quals quedaran reflectides en les programacions d'aula.

En establir els ensenyaments comuns per a tota la Comunitat Valenciana, s'ha optat per un currículum obert i flexible. Això implica que el currículum aprovat en l'annex d'aquest decret requereix posteriors nivells de concreció per part de l'equip educatiu.

En primer lloc, els equips docents hauran d'elaborar projectes curriculars per adaptar el currículum a les característiques de l'alumnat, del centre i del seu entorn sociocultural. Aquesta concreció comportarà la presa de decisions al voltant de la seqüenciació dels diferents elements del currículum per cicles, les línies generals d'avaluació, la metodologia, les adaptacions curriculars pertinents i les seues implicacions en els aspectes d'organització i funcionament del centre.

En segon lloc, una vegada elaborats els projectes curriculars, han de desplegar-se les programacions per cicles i finalment cada mestre, tenint com a marc els projectes i les programacions, ha de realitzar la pròpia programació d'aula.

L'equip educatiu a partir dels nivells de concrecions anteriorment esmentats, hauria de tenir en compte el caràcter essencialment global que ha de tenir l'educació infantil i dissenyar un esquema d'interrelació i de transacció entre les àrees proposades en el present decret de forma que permeta reflectir la globalitat de l'acció i dels aprenentatges de les xiquetes i dels xiquets.

Quant al tractament de la diversitat i de les necessitats educatives especials (ambdós aspectes ben interessants pel que al treball amb titelles es refereix) el decret declara:

Especial esment mereix el tractament de la diversitat en aquesta etapa educativa. Aquesta diversitat es manifesta en

l'escola en tres àmbits interrelacionats: capacitat per a aprendre, motivació i interessos. Un currículum obert ha de ser un dels instruments per a respondre a la diversitat.

La intervenció en les necessitats educatives especials implica ajudes pedagògiques, mitjançant les adaptacions curriculars i les adaptacions dels elements bàsics: personals i materials, d'accés al currículum.

S'estableixen dos cicles en educació infantil (fins als tres anys i dels tres als sis anys). I es defineixen els objectius com "les capacitats susceptibles de ser apreses i ensenyades, que són seleccionades considerant els aspectes més importants per al creixement personal de les xiquetes i els xiquets en el marc de la societat actual i, concretament, a la Comunitat Valenciana" (Decret 19/1992. Annex)¹⁶⁹:

Els objectius pretenen que les xiquetes i xiquets d'aquesta etapa es convertesquen en membres actius de la seua comunitat immediata, interactuen i es comuniquen amb els altres en la resolució dels problemes quotidians i vitals en els quals es troben involucrats, participant i recreant-se en la seua cultura.

Pel que fa als objectius generals (Decret 19/1992. Article quart), podem observar com l'ús dels titelles se n'adiu a un bon nombre (que ressaltem amb negreta, tot i que l'ús dels titelles com a eina de treball es podria encabir en gairebé tots els apartats):

- a) **Descobrir, conèixer i controlar progressivament el cos, perquè tinguen una imatge positiva d'ells mateixos, on es valoren la identitat sexual, les capacitats i les limitacions d'acció i expressió, i al mateix temps adquiren hàbits bàsics de salut i benestar**
- b) Actuar de forma cada vegada més autònoma en les seues activitats habituals, per adquirir progressivament seguretat afectiva i emocional, i desenvolupar-ne les capacitats d'iniciativa i autoconfiança.

¹⁶⁹ Decret 19/1992, de 17 de febrer, del Govern Valencià, pel qual estableix el currículum de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. DOGV de 19 de febrer de 1992.

- c) Establir relacions socials en un àmbit cada vegada més ampli, per aprendre a articular progressivament els seus interessos, els punts de vista i les aportacions amb les dels altres.
- d) Establir vincles fluids de relació amb els adults i amb els seus iguals, com a resposta als sentiments d'afecte que li expressen; i també que respecten la diversitat i el desenvolupant (*sic*) actituds d'ajuda i col·laboració.
- e) Observar i explorar l'entorn immediat amb una actitud de curiositat i cura cap a ell, perquè els permeta identificar les característiques i propietats més significatives dels elements que el conformen i algunes de les relacions que entre ells s'estableixen.
- f) Apreciar i gaudir de les manifestacions culturals del seu entorn, mostrant actituds de respecte, d'interés i de participació cap a aquestes.**
- g) Representar i evocar aspectes diversos de la realitat viscuts, coneguts o imaginats i expressar-los mitjançant les possibilitats simbòliques que ofereixen el joc i altres formes de representació i expressió.**
- h) Utilitzar el llenguatge verbal de manera ajustada a les diferents situacions de comunicació habituals per a comprendre i ser comprés pels altres; expressar les seues idees, sentiments, experiències i desitjos; avançar en la construcció dels significats, regular la pròpia conducta, i influir en la dels altres.**
- i) Adonar-se de l'existència de les dues llengües en contacte en l'àmbit de la Comunitat Valenciana, per assabentar-se de la pertinença en aquesta Comunitat en la qual interactuen dues llengües que ha d'emprar progressivament i respectar per igual.
- j) Enriquir i diversificar les seues possibilitats expressives mitjançant la utilització dels recursos i tècniques al seu abast, i apreciar les diverses manifestacions artístiques.**

El currículum d'educació infantil s'estructura en tres àrees o àmbits d'experiència (article cinqué), tot i que s'insisteix que aquesta divisió és un instrument per a la sistematització, l'organització i la planificació de l'acció

pedagògica (art. 5. 1). Les àrees han de concebre's amb un criteri de globalitat i de mútua interrelació i transacció entre elles (art. 5. 2), i es despleguen mitjançant la realització d'experiències significatives per al desenvolupament global dels xiquets (art. 5. 4). Les tres àrees són:

- Identitat i Autonomia Personal
- Medi Físic i Social
- Comunicació i Representació

Les activitats relacionades amb l'educació literària, tot i el plantejament globalitzador, estaran majoritàriament incloses en l'àrea de Comunicació i Representació. No obstant això podríem trobar en qualsevol de les altres dues àrees aspectes interessantíssims que poden ser treballats amb els títols (com per exemple, dins de l'àrea d'Identitat i Autonomia Personal, els aspectes que fan referència a la tolerància i la valoració de la diversitat, al coneixement del propi cos, o a la valoració de les tradicions culturals de l'entorn i la construcció i manipulació d'objectes, aquests últims temes dins de l'àrea del Medi Físic i Social). En aquest caràcter interdisciplinari incidirem més endavant en tractar el currículum actual i les propostes didàctiques corresponents.

Tornant a l'àrea de Comunicació i Representació, podem de entrada encabir-hi els títols (com una forma de comunicació literària, entre diverses altres formes) si atenem al que diu el decret curricular en la introducció a l'àrea:

Cada forma de representació permet experimentar, conceptualitzar i comunicar manifestacions concretes de l'entorn, conèixer i interpretar d'una manera concreta la cultura, i comunicar el contingut de l'experiència personal i privada de la manera específica que cada una d'elles pot

anomenar, independentment del domini que es tinga de la tècnica que s'hi exigeix.

(...)

L'educació, en aquets sentit, tracta de manera sistemàtica la capacitat d'experimentar, representar i comunicar les qualitats de l'entorn, per integrar dins del seu currículum cada una de les formes de representació rellevants per a comprendre la cultura de la nostra societat –matemàtica, expressió plàstica, llenguatge verbal, música i expressió dramàtica i corporal.

Els objectius de generals de l'àrea ofereixen així mateix diverses possibilitats quant a l'ús dels titelles des d'una perspectiva literària (deixarem ara de banda altres usos ben interessants, com ara el titella com a instrument apte per a qualsevol aprenentatge i sobretot el titella com a objecte plàstic i artístic que es pot construir amb unes tècniques determinades, ja que, com hem comentat adés, no són l'objecte del present treball):

- 1. Utilitzar les diferents formes de representació per a expressar i comunicar situacions, accions, desitjos i sentiments coneguts, viscuts o imaginats.**
- 2. Utilitzar tècniques i recursos bàsics de les diferents formes de representació enriquint les possibilitats comunicatives.**
- 3. Interessar-se i apreciar les produccions pròpies, les dels companys i algunes de les diverses obres artístiques i icòniques, i donar-los un significat que l'aprove a la comprensió del món cultural a què pertany.**
4. Expressar sentiments, desitjos i idees mitjançant el llenguatge oral, ajustant-se als diferents contextos i situacions de comunicació habituals i quotidians i als diferents interlocutors.
5. Comprendre les intencions i missatges que li comuniquen altres xiquets i adults, valorant el llenguatge oral com a mitjà de relació amb els altres i enriquint les seues possibilitats comunicatives en la mesura en què s'ajusten a contextos concrets cada vegada més amplis.
6. Conèixer i respectar les normes que regeixen els intercanvis lingüístics en situacions comunicatives diverses.

7. Utilitzar els senyals paralingüístics per a completar i millorar el significat dels seus missatges i atribuir sentit als que rep.
- 8. Comprendre, conèixer i recrear alguns textos de tradició cultural, perquè mostren actituds de valoració, de gaudi i d'interés cap a ells.**
- 9. Interessar-se pel llenguatge escrit i valorar-lo com a instrument d'informació i gaudi i com a mitja per comunicar desitjos, emocions i informacions.**
10. Utilitzar les possibilitats de la forma de representació matemàtica per a descriure alguns objectes i situacions de l'entorn, les seues característiques i propietats i algunes accions que puguen realitzar-se com a instrument per a la resolució de problemes.
- 11. Interpretar i produir imatges com una forma de comunicació i de gaudi, per descobrir i identificar els elements bàsics del seu llenguatge.**

Els continguts de l'àrea de Comunicació i Representació queden agrupats al voltant dels blocs següents:

Bloc I. Llenguatge

Bloc II. L'expressió plàstica

Bloc III. Música

Bloc IV. Expressió dramàtica i corporal

Bloc V. Matemàtiques

Tot i que els continguts susceptibles de ser treballats amb els titelles estan gairebé presents a tots els blocs de l'àrea, és en el bloc IV on trobem alguna referència. Aquest es subdivideix en Llenguatge gestual i corporal (punt 8) i Dramatització (punt 9).

El bloc d'Expressió dramàtica i corporal es fonamenta en el llenguatge corporal, i en la comunicació mitjançant aquest llenguatge en les

primeres etapes de la vida; també en la capacitat de reproducció i imitació de l'infant en l'etapa sensomotriu i sobretot en el joc simbòlic. Quant aquest es constitueix en activitat col·lectiva, es perfila la idea de representació i de personatges. A partir d'aquest joc, l'educació infantil inicia els infants en les tècniques de l'expressió dramàtica i corporal:

Mitjançant l'elaboració de senzilles dramatitzacions i representacions d'estats d'ànim, situacions, personatges, etc., s'introdueix el xiquet en l'art dramàtic, i això permet valorar-lo i gaudir amb les sensacions que es deriven de la seua execució i contemplació.

Quant als continguts de la dramatització (punt 9), el currículum recomana sustentar-lo en el joc simbòlic i en la facilitació de la comunicació per tal d'expressar situacions, en les quals la sensibilitat i la imaginació donen lloc a produccions espontànies i originals:

- 1) La vivència i el gaudi en la imitació i en la representació de situacions reals o imaginàries tant individualment com grupalment és espontània.
- 2) L'ús de les possibilitats expressives corporals en la interpretació i en la representació d'algun personatge real o pertanyent a la literatura i, progressivament, la representació col·lectiva d'obres amb diferents personatges.
- 3) El gaudi i el reconeixement de representacions dramàtiques, i també l'habitució progressiva a l'actitud d'escolta i expectació.
- 4) La utilització d'objectes, tant específics (**titelles** de tot tipus) com no específics, o els símbols de personatges o altres objectes en el desenvolupament de jocs i activitats simbòliques i dramàtiques, i també la construcció i el muntatge d'objectes amb aquestes funcions.
- 5) El coneixement i la progressiva utilització de les tècniques necessàries per a la representació dramàtica: decoració, escenificació, vestuari, coordinació i adaptació de les accions individuals segons marque el desenvolupament de l'obra que s'ha de representar, etc.

En l'educació primària la dramatització està inclosa en l'àrea Artística, juntament amb la música i la plàstica. També en aquest nivell sembla haver-hi un desequilibri –tal com veiem ja en les orientacions pedagògiques de la LGE- entre el pes real de les diverses disciplines. Tornem a trobar referències a la dramatització en l'àrea de Llengua i Literatura, com a eina per al desenvolupament de les habilitats lingüístiques i com a introducció a l'estudi del teatre com a gènere literari, a més de ser una de les activitats amb més potencial per treballar de manera interdisciplinària amb l'àrea d'Educació Artística. Corberán (1993: 22) feia notar ja al principi de la implantació de la LOGSE la descompensació de la Dramatització (1 bloc) en l'apartat d'Educació Artística, en comparació a l'Educació Plàstica (6 blocs) i a la Música (4 blocs). La proposta d'aquest autor per al treball dels titelles a l'aula de primària està fonamentada sobre tres aspectes: artístic, lingüístic i psicopedagògic. Pel que fa a les possibilitats del titella en un projecte d'educació intercultural, aquestes es troben al llarg del currículum, i sobretot en les àrees de Coneixement del Medi, Educació Artística i Educació Física.

El decret que desenvolupa el currículum d'educació primària per a la Comunitat Valenciana¹⁷⁰ estableix els objectius que es pretén aconseguir al llarg de l'etapa (article tercer). Marquem en negreta aquells objectius en què el treball amb els titelles podria ser una eina especialment vàlida, sense deixar de banda qualsevol altre ús:

- a) **Comprendre i produir missatges orals i escrits en valencià i en castellà, atenent diferents intencions i contextos de comunicació,**

¹⁷⁰ Decret 20/1992, de 17 de febrer, del Govern Valencià, pel qual estableix el currículum de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. DOGV de 20 de febrer de 1992.

- i comprendre i elaborar missatges orals i escrits senzills i contextualitzats en una llengua estrangera.
- b) **Comunicar-se a través de mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica, i desenvolupar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a gaudir de les obres i manifestacions artístiques.**
 - c) Utilitzar en la resolució de problemes senzills els procediments adequats per a obtenir la informació pertinent i representar-la mitjançant codis, tenint en compte les condicions necessàries per a la seua solució.
 - d) Identificar i plantejar interrogants i problemes a partir de l'experiència diària, utilitzant tant els coneixements i els recursos materials disponibles com la col·laboració d'altres persones per a resoldre'ls de forma creativa.
 - e) **Actuar amb autonomia en les activitats habituals i en les relacions de grup, i desenvolupar les possibilitats de prendre iniciatives i d'establir relacions afectives.**
 - f) **Col·laborar en la planificació i la realització d'activitats en grup, acceptar les normes i les regles que democràticament s'establesquen, articular els objectius i interessos propis amb les dels altres membres del grup, respectant punts de vista diferents i assumint les responsabilitats que corresponguen.**
 - g) **Establir relacions equilibrades i constructives amb les persones en situacions socials conegudes, comportar-se de manera solidària, rebutjant discriminacions basades en diferències de sexe, classe social, creences, raça i d'altres característiques individuals, socials i culturals.**
 - h) **Apreciar la importància dels valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar d'acord amb aquests.**
 - i) Comprendre i establir relacions entre fets i fenòmens de l'entorn natural i social i contribuir activament, com més millor, a la defensa, conservació i millora del medi ambient.
 - j) **Conèixer el patrimoni cultural, participar en la seua conservació i millora i respectar la diversitat lingüística i cultural com un dret**

dels pobles i individus, i desenvolupar una actitud d'interés i respecte cap a l'exercici d'aquest dret.

- k) Conèixer i apreciar el propi cos i contribuir al seu desenvolupament, adoptant hàbits de salut i benestar i valorant les repercussions de determinades conductes sobre la salut i la qualitat de vida.

En l'article cinqué, d'acord amb la LOGSE, queden establides les àrees de l'educació primària:

- a) Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural.
- b) Educació Artística.
- c) Educació Física.
- d) Castellà: Llengua i Literatura.
- e) Valencià: Llengua i Literatura.
- f) Llengües Estrangeres.
- g) Matemàtiques

El decret preveu la concreció curricular d'etapa per part dels centres, i la programació d'aula per part dels mestres d'acord amb el currículum de l'educació primària i en coherència amb el projecte curricular d'etapa.

Troblem la primera de les dues úniques referències als titelles de tot el decret en la introducció a l'apartat dedicat a la dramatització, dins de l'Àrea d'Educació Artística. D'altra banda, el document fa palés el caràcter integrador de la dramatització i la possibilitat de servir de suport a les altres àrees curriculars:

La dramatització és una forma de representació que utilitza el cos, la veu, l'espai i el temps escènic per a expressar i comunicar idees, sentiments i vivències.

La dramatització com a forma d'expressió-creació, desenvolupa la sensibilitat i la capacitat de comunicació gràcies a l'expressió corporal, lingüística, plàstica i musical, intervenint en un procés de creativitat artística complet i integrador, capaç de servir de suport a les altres àrees curriculars.

La dramatització és un dels continguts curriculars més globalitzadors i integradors. Els seus constituents tenen molt a veure amb altres àrees, com per exemple l'educació física quant al domini progressiu dels aspectes motors i d'expressió corporal; l'àrea de llengües quant a l'aprenentatge de textos, dicció, diàlegs i intencions comunicatives; i una relació íntima i directa amb els continguts musicals i plàstics que tots junts conformen l'àrea d'educació artística.

(...)

El llenguatge dramàtic consta d'uns elements fonamentals, com són els personatges, l'espai, el temps, l'argument, el tema i els papers que intervenen en tota dramatització: l'autor, el director, l'actor, l'escenògraf o tècnic i l'espectador. De la seua utilització i pràctica a les aules depén el procés el procés d'ensenyament-aprenentatge que hom pretén.

La dramatització pot concretar-se amb diversitat de formes com ara els **titelles**, substituïts simbòlics de la persona i altres éssers; el joc dramàtic, la interpretació d'escenes teatrals preses de la literatura infantil o elaborades pels alumnes; el mim i el joc de papers, entre altres. Totes tindran sempre una finalitat estètica o lúdica.

En el currículum LOGSE d'educació primària apareixen continguts susceptibles de treball amb els titelles al llarg de les diverses àrees. Farem esment de les àrees on es poden treballar els titelles i ens detindrem especialment en els continguts (conceptes, procediments i actituds) que pertanyen a les àrees relacionades directament amb l'educació literària i intercultural (bàsicament Coneixement del Medi, Educació Artística, Llengua i Literatura i Educació Física), sense oblidar que les possibilitats d'ús del titella poden ser molt més àmplies:

Coneixement del medi natural, social i cultural

Bloc 4: Relacions humanes i cultura

- Valoració del diàleg com a instrument privilegiat per solucionar els problemes de convivència i els conflictes d'interessos en la relació amb els altres (3).
- Solidaritat i comprensió davant els problemes i necessitats dels altres i rebuig de discriminacions per raons ètniques, culturals, de sexe, d'estatus social, d'edat, etc. (5).
- Costums i manifestacions culturals heretades del passat. Sensibilitat i respecte pels costums i maneres de viure de cultures diferents i pobles diferents al propi i pel patrimoni cultural de la comunitat, i interès pel seu manteniment i recuperació (14).
- Aproximació al coneixement de manifestacions culturals i artístiques que, per la seua universalitat, poden considerar-se patrimoni de tota la humanitat. L'obra d'intel·lectuals i artistes valencians (15).

Educació artística

Plàstica

Bloc 1: Procedimentals

Bloc 2: Actitudinals

Bloc 3. La forma

Bloc 4. El color

Bloc 5. Les imatges tecnològiques

Bloc 6. El patrimoni artístic

- Les tradicions populars, l'aspecte plàstic (1).
- L'art del passat, del present i les avantguardes (6)

Dramatització

Bloc 7. El joc dramàtic

“Cal fer notar que aquest bloc és únic i unitari quant a la presentació de continguts, per l'íntima relació que s'implica entre ells i el treball en l'aula, i no pas per pobresa o per manca d'aquests ni per menor importància de la dramatització respecte dels altres components de l'àrea”.

1. El llenguatge corporal: expressió corporal, descobriment del propi cos i sensibilització, ritmes, pantomima, dansa.
2. Jocs tradicionals, funcionals i de personatge.
3. Elements bàsics del joc dramàtic: personatges, conflicte, trama, espai, temps.
4. Diverses tècniques dramàtiques: **titelles, teatre d'ombres, animació, llum negra**, teatre.
5. Improvisació, observació i anàlisi de patrons rítmics, espacials i estats d'ànim.
6. Elaboració i representació d'escenes, personatges i situacions des de diferents punts de partida: paraules, objectes, frases, idees, sons, imatges, experiències vivencials, repeticions, imitacions, paròdies de l'ambient social, escolar i familiar, contes, historietes, aventures, cançons, poemes, llegendes populars i textos literaris; amb la utilització de diverses tècniques.
7. Interpretació de moviments rítmics i de dansa.
8. Exploració sensorial de persones i de recursos materials: **objectes, música, llums i elements plàstics** com a mitjà de relació i comunicació escènica.
9. Exploració i percepció de les pròpies sensacions internes.
10. Coordinació de la interpretació particular amb la resta del grup. Sentit d'equip i de conjunt.
11. Desinhibició i espontaneïtat de gestos i de moviments.
12. Integració en el paper personal i amb els companys.
13. Constància per a provar diferents ritmes, moviments i actituds corporals, valorant les pròpies habilitats en cada cas.
14. Acceptació del propi cos a partir de les sensacions i les impressions que es perceben i que som capaços de transmetre als altres.

Música

Bloc 11. Música i moviment

Bloc 13. Patrimoni musical

Educació física

Bloc 1: El cos en moviment: estructura i percepció

Bloc 3: Habilitat motriu

Bloc 4: Expressió motriu

Valencià: llengua i literatura

Castellà: llengua i literatura

L'educació literària

“L'escola en aquesta etapa ha d'oferir el contacte amb tots aquells textos on es fa palesa la identitat cultural i lingüística del nostre poble. Respecte de la literatura, la selecció de textos ha d'atorgar la possibilitat de fruïció i de diversió amb la lectura.

En l'etapa primària, entendre la literatura com un joc amb la llengua, associada a situacions d'esbarjo, és plenament coherent. Oferir la llengua com un element més per a jugar és una perspectiva atractiva per a l'alumnat, que s'introdueix en un tipus de comunicació lúdica i interactiva entre autor i receptor. Aquest joc considera tant aspectes formals com la creació de mons de ficció on es produeixen determinades situacions de comunicació. El desenvolupament de l'expressivitat i de la creativitat, en les produccions dels alumnes, s'ha d'entendre en aquest sentit”.

Bloc 2: La comunicació literària: joc amb la llengua

1. Exploració de les possibilitats expressives de la llengua, a partir de l'observació i l'anàlisi de textos model i de les pròpies produccions.
2. Joc amb la llengua: amb les formes lingüístiques, amb el marc enunciatiu, amb les formes gràfiques. Transformació de textos d'un gènere a un altre.
3. **Recepció de textos literaris, amb especial atenció a la literatura infantil i juvenil, incloent la literatura de tradició oral, els contes i les rondalles. Cal atendre especialment les obres que pertanyen al patrimoni valencià**
4. Memorització i recitat de poemes, i **dramatització de textos**.
5. Accés al llibre amb el propòsit de gaudir de la lectura. La biblioteca com a lloc d'esbarjo.

6. Valoració de la lectura i de l'escriptura com a fonts de plaer, de joc i d'entreteniment.

Bloc 6. Actituds enfront de la llengua i els parlants

“Ha de merèixer una especial atenció la promoció d'actituds que contraresten les manifestacions discriminatòries sobre les persones per raó de la seua identitat social, cultural, lingüística, sexual o ètnica”

- Estima de la qualitat dels textos propis i d'altri com a mitjà de garantir una comunicació fluïda i clara i com a eina de recerca d'expressivitat i de creativitat (6).
- Reconeixement de la diversitat –manifestada en l'existència de diverses llengües i de varietats de la mateixa llengua- com a intrínseca al llenguatge (7).
- Valoració de la diversitat lingüística i cultural de l'Estat espanyol i de la societat en general com a manifestació cultural enriquidora (9).

Llengües estrangeres

Bloc 4. Dimensió sòcio-cultural de la llengua

- Comparació de les realitats culturals representades per les llengües maternes i l'estrangera per a observar-les críticament i distanciada (4).
- Sensibilitat i actitud crítica davant els estereotips sexistes i socials (6).
- Accés a algunes configuracions socials, a personatges propis de la cultura tradicional, que poden estar presents en situacions de molts tipus (8).
- Desenvolupament d'una actitud de tolerància i de respecte enfront dels valors i les normes representats per la llengua estrangera (9):

La Ley Orgánica 5/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) es proposava l'adequació a la LOGSE del plantejament participatiu i dels aspectes referits a organització i

funcionament dels centres que reben finançament públic, tal com estableix la LODE. La LOPEG tracta, entre d'altres aspectes, la participació de la comunitat educativa en l'organització i el govern dels centres docents i en la definició del seu projecte educatiu; així mateix es regulen els òrgans col·legiats de govern dels centres docents públics com ara el Consell Escolar i el Claustre de Professors, i se'n detalla la composició, les competències i la participació de la comunitat educativa. Es defineix la funció directiva dels centres públics, i s'especifiquen els procediments d'elecció, de nomenament i d'acreditació dels directors i de la resta de membres de l'equip directiu. Tot seguint el plantejament de la LOGSE de permanent adequació entre el sistema i la demanda social, la LOPEG dedica un títol complet a l'avaluació dels centres, de la funció pública docent, de la tasca directiva i de la inspecció, i de la formació del professorat. També desenvolupa les funcions, les condicions d'accés i l'exercici de la inspecció educativa.

Com a principi d'actuació per a tota la comunitat educativa, tant la LOPEG com anteriorment la LODE en promouen la participació en la programació de l'ensenyament, en la organització i en el govern dels centres docents. El principi d'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió dels recursos dels centres és un altre dels aspectes fonamentals d'aquesta llei.

Les disposicions addicionals de la LOPEG estableixen aspectes que han de ser desenvolupats per part de les Comunitats Autònomes, entre els quals podem ressaltar les condicions per tal de garantir l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres públics, els criteris d'admissió de l'alumnat en alguns ensenyaments, els convenis amb centres

de formació professional o els Programes de Garantia Social, els plans de formació del professorat, l'adequació dels concerts educatius, etc.

4.4. LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002)

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*¹⁷¹ de 2002 modificava tant la LODE com la LOGSE i la LOPEG, i proposava una sèrie de mesures amb l'objectiu principal d'aconseguir una educació de qualitat per a totes i tots. Entre els elements nous, es preveia la introducció d'una assignatura per primària i secundària (*Sociedad, cultura y religión*) que podria ser cursada des d'una perspectiva confessional o aconfessional. Aquesta llei no va entrar en funcionament i va ser reemplaçada per la LOE, que es va promulgar arran de l'arribada del PSOE al govern d'Espanya per segona vegada el 2004.

La LOCE introduïa alguns canvis en l'estructura educativa i en els currículums: quant a l'educació infantil, quedava dividida en dos etapes (educació preescolar fins als tres anys i educació infantil dels 3 als 6 anys). El Reial Decret 828/2003 de 27 de juny (BOE 1 de juliol de 2003) estableix els aspectes educatius bàsics de l'educació preescolar i de l'educació infantil. Els àmbits d'actuació en la etapa preescolar són els següents:

- a) El desarrollo del lenguaje, como centro del aprendizaje.
- b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo.
- c) El juego y el movimiento.
- d) El descubrimiento del entorno.
- e) La convivencia con los demás.
- f) El desarrollo de sus capacidades sensoriales.
- g) El equilibrio y desarrollo de su afectividad.
- h) La adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.

¹⁷¹ Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Els continguts de l'educació infantil s'organitzen al voltant de les àrees següents:

- a) El conocimiento y control de su propio cuerpo y la autonomía personal.
- b) La convivencia con los demás y el descubrimiento del entorno.
- c) El desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas.
- d) La representación numérica.
- e) La expresión artística y la creatividad

Hi havia, d'altra banda, un canvi notori en aquesta llei pel que fa a la concepció de l'educació, que apareix fonamentada ara sobre l'esforç (i no tant sobre l'aspecte lúdic, amb les conseqüències curriculars que això hauria comportat):

La preocupación por la infancia como reto de las sociedades democráticas, el respeto a los derechos de los niños, la necesidad de crear condiciones educativas de calidad basadas en el esfuerzo, la importancia de una preparación inicial y permanente del profesorado fundamentada en la práctica, la investigación y la innovación educativa de dicho profesorado y las experiencias de los países de la Unión Europea son ejes dinamizadores de la Educación Infantil.

Quant a la dramatització i als titelles, el decret de continguts mínims no en fa ni una sola referència. El Decret 828/2003, que desenvolupa els aspectes educatius bàsics de l'educació preescolar recull una única referència a la dramatització:

- g) El equilibrio y desarrollo de su afectividad
- 8. La expresión de los sentimientos y el desarrollo de la afectividad mediante las producciones plásticas, musicales y dramatizaciones.

El currículum d'educació infantil queda establert pel Reial Decret 114/2004 de 23 de gener (BOE de 6 de febrer) . La LOCE considera objectius de l'educació infantil els vuit següents (article 4):

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Desarrollar su capacidad sensorial.
- c) Observar y explorar su propio entorno familiar, social y natural.
- d) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- e) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
- f) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- g) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.

Les referències a la dramatització i als titelles en aquest document són poques i disperses: en trobem una al joc simbòlic i reglat en el punt 1. 2 (*el juego y el movimiento*) de l'àrea 1; un parell més en els objectius de l'àrea 2 i finalment alguna referència aïllada en l'àrea 5 (*expresión artística y creatividad*). Tot i que l'expressió corporal està ubicada en aquesta àrea 5, trobem referències en l'àrea 3 (*desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas*). En la introducció de l'àrea podem llegir:

De los textos que se pueden emplear para la lectura en el aula, los cuentos deberán ocupar un lugar esencial en la formación literaria de los niños. Por su contenido, su estructura y su vocabulario, constituyen un instrumento valioso para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

A través de la expresión dramática y corporal, los niños muestran sus emociones, el conocimiento del mundo y su percepción de la realidad. Son expresiones de relación y comunicación que deberán estimularse en el aula.

Quant al currículum de primària (Reial Decret 820/2003 de 27 de juny. BOE de 2 de juliol), la introducció insisteix en la importància de la

comprensió lectora (que juntament amb la capacitat d'expressar-se correctament seran un objectiu de totes les àrees), de l'aprenentatge de llengües estrangeres i de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació). Un dels objectius de l'educació primària (punt k) queda establert com:

Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.

Pel que fa a les àrees d'educació primària, La LOCE estableix les següents:

- d) Ciencias, geografía e historia
- e) Educación artística
- f) Educación física
- g) Lengua castellana
- h) Lengua oficial propia de la comunidad autónoma, en su caso
- i) Lengua extranjera
- j) Matemáticas
- k) Sociedad, cultura y religión

És en l'àrea de Llengua on trobem la dramatització, tot i que de manera dispersa. Aquesta àrea es subdivideix en els següents punts:

- I. Comunicación oral
- II. Lectura
- III. Expresión escrita
- IV. Reflexión sobre la lengua
- V. Tecnología de la comunicación

Així, en els continguts del punt I (*Comunicación oral*) trobem en els tres cicles aspectes relacionats amb la memorització i la dramatització de textos adaptats a l'edat i de produccions pròpies.

Tal com hem esmentat més amunt, la LOCE va ser substituïda poc després de la seua aprovació per la LOE, i per tant no va ser implantada ni va tenir un desenvolupament curricular per part de les respectives Comunitats Autònomes.

4.5. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)

La *Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE)*¹⁷² es fonamenta sobre tres principis (Preàmbul):

- l'exigència d'una educació de qualitat a tots els ciutadans i ciutadanes i en tots els nivells educatius;
- la necessitat que tots els membres de la comunitat educativa col·laboren en la consecució aquest objectiu;
- el compromís decidit amb els objectius educatius que planteja la Unió Europea.

Quant a l'educació infantil, la LOE manté a grans trets l'estructura anterior, tot i que –tal com expressa el pròleg al desenvolupament curricular per a la Comunitat Valenciana¹⁷³- l'atenció se centrarà ara en una sèrie de canvis esdevinguts en la societat espanyola i valenciana les últimes dècades, especialment relacionats amb els nous models familiars, la implantació de les TIC en la societat i en la vida de les persones, el caràcter pluricultural de la societat actual (relacionat sobretot amb el fenomen de la immigració) i la voluntat d'aprofundir en la integració europea.

L'educació infantil queda dividida en dos cicles, i el treball es desenvoluparà mitjançant unitats globalitzades i significatives. També es preveu que els centres desenvolupen els currículums autonòmics atenent a les característiques de l'alumnat i a la seua realitat sociocultural i educativa. Els mètodes de treball es basen en les activitats i el joc (article 4, 1-2). Les

¹⁷² Ley 2/2006, de 6 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006.

¹⁷³ Decret 37/2008, de 28 de març. DOCV de 3 d'abril de 2008.

àrees segueixen així mateix l'estructura de la LOGSE, tot i que amb lleugeres variacions en la denominació:

- El Coneixement de si mateix i l'Autonomia Personal.
- El Medi Físic, Natural, Social i Cultural.
- Els Llenguatges: Comunicació i Representació

L'ús dels titelles com a element literari estarà vinculat a la dramatització dins de l'àrea de Comunicació i Representació, tot i que, com veurem tot seguit, no hi ha cap referència explícita al titella en aquest currículum (que ha desaparegut en benefici de la definició, més general, d'*objectes*). El decret que estableix els continguts educatius del primer cicle d'educació infantil a la Comunitat Valenciana promou una intervenció lingüística combinada amb altres formes d'expressió com ara cançons amb resposta física, dramatitzacions, etc. D'altra banda també esmenta l'expressió artística com un mitjà de comunicació idoni per a expressar vivències i fantasies, i la importància de respectar i valorar aquestes produccions. Quant a l'expressió corporal, es presenta com un mitjà de comunicació de primer ordre en les primeres etapes de la vida, que es continua més endavant amb el joc simbòlic. L'educació infantil ha d'iniciar l'alumnat, a partir d'aquest joc simbòlic, en les tècniques de l'expressió dramàtica i corporal.

Entre els objectius d'aquesta àrea per al primer cicle d'educació infantil podríem esmentar-ne dos que fan referència directament al treball de dramatització (amb la possibilitat d'usar els titelles):

- Comunicar-se amb els altres utilitzant el llenguatge gestual i senzilles dramatitzacions.

- Descobrir obres artístiques senzilles com a mitjà per a desenvolupar les capacitats creatives i interpretatives.

Igualment, trobem aspectes relacionats –com ara el joc simbòlic- en les altres dues àrees. Reproduïm a continuació els aspectes més reeixits d'alguns dels blocs de continguts de les diverses àrees per al primer cicle d'educació infantil, que poden ser susceptibles de tractament amb titelles:

I. El coneixement de si mateix i l'autonomia personal

Bloc 1. El cos i la pròpia imatge

El coneixement de si mateix i dels altres i l'inici en l'aplicació de valors i normes elementals: la comunicació amb el gest, amb la mirada, amb el cos, amb la paraula, la imitació, etc.

Bloc 2. Joc i moviment

- El joc motor
- El joc simbòlic
- Els jocs amb material

Bloc 3. L'activitat i la vida quotidiana

- La interacció i col·laboració a partir d'actituds positives per a establir relacions afectives amb els altres.

II. Coneixement del medi físic, natural, social i cultural

Bloc 1. Medi físic: elements, relacions i mesures

- El descobriment de l'objecte en l'espai i la situació de si mateix respecte a este.

Bloc 3. La cultura i vida en societat

- La no-discriminació per raons de sexe en els aspectes següents: treball de les persones, tasques de la llar...
- Participar en les festes, les celebracions i les activitats culturals. Conèixer-les i disfrutar-les.

III. Els llenguatges: comunicació i representació

Bloc 1. Les llengües i els parlants

- El desenvolupament progressiu de conceptes i vocabulari lligats a l'adquisició dels coneixements.

- La participació en activitats de grup en què interactua.

Bloc 2. Aproximació a la llengua escrita

- L'escolta de narracions i lectures de contes i històries escrites.

Bloc 3. La llengua com a instrument d'aprenentatge

- El recitat de textos literaris molt senzills de caràcter popular o folklòric (cançons de bressol, retafiles) que el faça gaudir de les sensacions de ritme, rima...
- L'ús del llenguatge lligat a altres sistemes de representació (moviment, música, imatges...), com ara la cançó o les dramatitzacions.

Bloc 4. Llenguatge audiovisual i tecnologies de la informació i la comunicació

- La iniciació en l'ús d'instruments TIC.

Bloc 5. Llenguatge plàstic

- El descobriment del llenguatge plàstic com a mitjà de comunicació i representació.
- L'experimentació i descobriment dels elements del llenguatge plàstic (color, forma, textura...).
- El descobriment d'obres plàstiques de l'entorn.

Bloc 6. Expressió musical

- Descobrir les possibilitats sonores de la veu, del propi cos, d'objectes quotidians i d'instruments musicals.

Bloc 7. Llenguatge corporal

- El descobriment de les possibilitats del cos per a expressar i comunicar sentiments i emocions.
- La representació espontània i induïda de personatges, fets i situacions senzilles de forma individual i grupal, de la vida quotidiana.
- El descobriment de l'espai a través del desplaçament amb moviments diversos.

Quant al segon cycle d'educació infantil, alguns dels aspectes que poden ser susceptibles de tractament amb titelles serien els següents:

I. El coneixement de si mateix i l'autonomia personal

Bloc 1. El cos i la pròpia imatge

- La confiança en les possibilitats i capacitats pròpies per a realitzar les tasques.

Bloc 2. Joc i moviment

- La consciència de les possibilitats i les limitacions motrius del cos.
- La coordinació i el control de les habilitats motrius fines i bàsiques.
- L'acceptació de les normes implícites que regixen els jocs de representació de papers.
- El control dinàmic i estàtic del propi cos i dels objectes i la seua valoració en el desenrotllament funcional de les activitats quotidianes i en els jocs específics i generals.

Bloc 3. L'activitat i la vida quotidiana

- La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres.

II. El medi físic, natural, social i cultural

Bloc 1. Medi físic: relacions i mesures

- El descobriment de les nocions bàsiques de mesura: longitud, grandària, capacitat, pes i temps.
- El coneixement de formes geomètriques planes i de cossos geomètrics. L'adquisició de nocions bàsiques d'orientació i situació en l'espai.

Bloc 3. La cultura i vida en societat

- El coneixement d'altres models de vida i de cultures en el propi entorn i el descobriment d'altres societats a través dels mitjans de comunicació.

- La participació en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en manifestacions artístiques, costums i celebracions populars.

III. Els llenguatges: comunicació i representació

Bloc 1. Les llengües i els parlants

- L'actitud positiva cap a les diferents llengües i cultures que conviuen en la nostra societat, i el respecte pels usos lingüístics particulars de cada persona.

Bloc 2. Llenguatge verbal

2.1. Escoltar, parlar i conversar

- La utilització i valoració progressiva de la llengua oral per a evocar i relatar fets, per a explorar coneixements i aprendre; per a expressar i comunicar idees i sentiments, per a establir relacions amb els membres de la seua societat i per a regular la pròpia conducta i la dels altres.
- El descobriment i el coneixement progressiu del funcionament de la llengua oral amb curiositat i interès per l'anàlisi dels aspectes fònics i lèxics.

2.2. Aproximació a la llengua escrita

- L'interès i l'atenció en l'escolta de narracions, explicacions, instruccions o descripcions llegides per altres persones.

2.3. Aproximació a la literatura

- L'escolta, la interpretació i la comprensió de contes, relats, llegendes i endevinalles, tant tradicionals com contemporànies, com a font de plaer i d'aprenentatge.
- La dramatització de textos literaris amb l'ajuda d'altres recursos lingüístics diferents del llenguatge verbal.
- L'interès per compartir interpretacions, sensacions i emocions provocades per les produccions literàries.
- L'accés a l'arrel cultural comunitària i a l'imaginari col·lectiu.

- El descobriment dels textos literaris com a font de construcció i d'enriquiment del discurs propi.

Bloc 3. La llengua com a instrument d'aprenentatge

- L'ús de la llengua per a planificar un projecte de treball o una xicoteta investigació, per a construir de manera col·lectiva els coneixements i per a recapitular i verbalitzar els resultats, respectant les normes socials establides que regulen l'intercanvi lingüístic.

Bloc 4. Llenguatge audiovisual i tecnologies de la informació i la comunicació

- La iniciació en l'ús dels instruments TIC.

Bloc 5. Llenguatge plàstic

- El descobriment del llenguatge plàstic com a mitjà de comunicació i representació.
- El coneixement dels materials de ductilitat i textura variada
- L'aplicació de les tècniques bàsiques per al llenguatge plàstic i la creativitat.
- L'interés, el respecte i la valoració per les elaboracions plàstiques pròpies i dels altres.
- El descobriment de la diversitat d'obres plàstiques que es troben presents a l'entorn i que el xiquet i la xiqueta són capaços de reproduir.

Bloc 6. Expressió musical

- L'interés i la iniciativa per participar en representacions.
- El coneixement de les propietats sonores de la veu.

Bloc 7. Llenguatge corporal

- El descobriment de les possibilitats del cos per a expressar i comunicar sentiments i emocions.
- El coneixement del cos: activitat, moviment, respiració, equilibri i relaxació.
- L'aplicació de les nocions espaciotemporals amb el propi cos.
- El descobriment de l'espai a través del desplaçament amb moviments diversos.

- L'interés i la iniciativa per a participar en representacions de dansa i de teatre, entre d'altres.
- La vivència del llenguatge corporal amb intencionalitat comunicativa i expressiva en activitats motrius del propi cos.
- La imitació i representació de situacions, de personatges, d'històries senzilles, reals i evocades individualment i en grups xicotets

Pel que es refereix a l'educació primària (i també a la ESO), probablement un dels principals elements d'innovació de la LOE és la introducció en els currículums d'ensenyament obligatori del concepte de competència, com a eix sobre el qual s'estructura l'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació. Tots els continguts s'articulen al voltant de vuit competències bàsiques:¹⁷⁴

1. Competència en comunicació lingüística
2. Competència matemàtica
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
4. Tractament de la informació i competència digital
5. Competència social i ciutadana
6. Competència cultural i artística
7. Competència per aprendre a aprendre
8. Autonomia i iniciativa personal

Tot i que les competències s'han d'adquirir en finalitzar l'ensenyament bàsic (educació primària i educació secundària obligatòria), l'educació primària ha de contribuir a la consecució d'aquestes a través de

¹⁷⁴ Reial Decret 1513/2006 de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària (BOE 8 de desembre).

les diverses àrees (Decret 111/2007, Article 5)¹⁷⁵. Les àrees de coneixement de la LOE per a primària tornen a ser les que establia la LOGSE (Article 6):

- a) Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural
- b) Educació Artística
- c) Educació Física
- d) Castellà: Llengua i Literatura
- e) Valencià: Llengua i Literatura
- f) Llengües Estrangeres
- g) Matemàtiques

A més, es preveu la incorporació en el cinqué curs de la matèria Educació per a la Ciutadania i la possibilitat d'afegir una segona llengua estrangera en el tercer cicle. Igualment fa referència a l'obligació de treballar la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual i les TIC en totes les àrees, i a la necessitat de potenciar l'educació en valors. També incideix el text en el caràcter global i integrador de l'etapa, contra el qual no ha d'anar la necessària subdivisió dels continguts en àrees. Finalment, s'estableix una avaluació de diagnòstic per a l'alumnat en finalitzar el segon cicle: es tracta d'una prova de caràcter orientador i formatiu que pretén facilitar l'èxit escolar.

El Decret 111/2007, pel qual s'estableix el currículum per a l'educació primària, preveu una doble concreció: per part dels centres en el corresponent projecte educatiu, i per part dels docents en les respectives programacions:

¹⁷⁵ Decret 111/2007 de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (DOCV 24 de juliol).

La configuració del currículum, per tant, ha de desenrotllar-se amb la suficient flexibilitat perquè els centres, en l'ús de la seua autonomia, puguen concretar-lo en el seu projecte educatiu, per tal que la intervenció educativa tinga com a principi la diversitat de l'alumnat. D'esta manera, es garantix el desenrotllament personal de tot l'alumnat, al mateix temps que una atenció individualitzada en funció de les necessitats de cada alumna i alumne. Així, els centres de la Comunitat Valenciana donaran resposta a les expectatives de la ciutadania, oferint una educació de qualitat que haurà de ser útil al llarg de tota la vida i que permetrà a l'alumnat afrontar els reptes del nou context social.

Amb esta finalitat, en este decret es configuren els elements organitzatius suficients perquè els equips docents adopten les decisions relatives a la distribució dels continguts i dels criteris d'avaluació en el centre, així com la seqüenciació i l'estructuració en unitats didàctiques, que quedaran reflectides en les programacions docents.

Quant als objectius de l'etapa (article 4), cal destacar-ne alguns directament relacionats amb l'ús dels titelles des de la perspectiva literària i intercultural:

- Conèixer, comprendre i respectar els valors de la nostra civilització, les diferències culturals i personals, la igualtat de drets i oportunitats d'hòmens i dones, la no-discriminació de persones amb discapacitat (d).
- Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica; desenrotllar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a disfrutar de les obres i de les manifestacions artístiques (l).
- Conèixer i valorar el patrimoni cultural de la Comunitat Valenciana, dins del context històric, social i lingüístic propi, així com participar en la seua conservació i millora (n).
- Desenrotllar tots els àmbits de la personalitat, així com una actitud contrària a la violència i als prejuís de qualsevol tipus (o).

Un dels elements del desenvolupament curricular de la LOE, si bé no representa cap innovació respecte dels anteriors currículums, és que la

dramatització no apareix de manera unitària en el currículum, ja que la trobem d'una banda en l'àrea de Llengua i Literatura (Valencià i Castellà), d'altra en l'àrea d'Educació Artística, i, finalment en la d'Educació Física: en els tres casos com un element auxiliar en les respectives àrees, i en el cas de l'Educació Artística amb una consideració clarament per davall de la música i la plàstica (un fet que ja havia estat objecte de crítiques en els anteriors desplegaments curriculars). Tal com diu la introducció (Decret 111/2007):

Esta àrea està integrada per diverses manifestacions artístiques agrupades en Plàstica i Música, que com a llenguatges (utilitzen codis, mitjans i procediments propis amb caràcter representatiu i normatiu), es relacionen i enriqueixen entre si i amb el llenguatge verbal.

(...)

A pesar que el llenguatge plàstic i el musical constitueixen àmbits artístics específics amb característiques pròpies, atés que la producció i la comprensió en ambdós tenen aspectes comuns, en l'etapa d'Educació Primària queden inclosos en una sola àrea per a possibilitar un enfocament globalitzador que tinga en compte les estretes connexions entre els distints modes d'expressió i representació artística. Per esta mateixa raó, i, a pesar de l'especial menció de la música i l'expressió plàstica, s'incorporen també dins de l'àrea continguts de la dansa i el teatre.

Tal com hem esmentat, trobarem els objectius i els continguts relacionats amb la dramatització i l'ús dels titelles en les matèries Valencià i Castellà: Llengua i Literatura, Educació Artística i Educació Física, tot i que, com hem vist també en els desplegaments curriculars anteriors, hi ha nombrosos elements d'altres àrees (Coneixement del Medi, Educació per a la Ciutadania...) que són adequats per a l'ús dels titelles i també són múltiples els objectius que es poden abastar amb aquests. Tanmateix, el titella no es troba present de manera explícita al currículum, si fem excepció d'alguna referència a les ombres xineses i al teatre negre (àrea d'Educació Artística).

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

Objectius:

- Utilitzar la lectura com a font de plaer i d'informació, considerar-la com un mitjà d'aprenentatge i d'enriquiment personal, i acostar-se a les obres de tradició literària per a desenrotllar hàbits de lectura (12).
- Comprendre textos literaris de gèneres diversos adequats quant a temàtica i complexitat, així com iniciar-se en els coneixements de les convencions específiques del llenguatge literari (13).

PRIMER CICLE

Continguts

Bloc 1. Les llengües i els parlants

- Actitud positiva davant dels usos de les llengües, evitant qualsevol acte de discriminació (5).
- Interés per les sensacions, les experiències i les idees expressades pels parlants d'altres llengües (6).
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències (7).

Bloc 2. Parlar, escoltar i conversar

- Participació activa i cooperadora en interaccions espontànies pròpies de la vida quotidiana i de l'activitat d'aula (avisos, instruccions, converses, planificació d'una activitat...) i en altres més formals i dirigides (assemblees, diàlegs, explicacions, regles de joc...), amb actitud de respecte en situacions d'aprenentatge compartit, amb interés per expressar-se amb entonació i pronunciació adequades utilitzant un discurs cronològic o lògic i un orde espacial, a fi d'arreglar i intercanviar informació, resoldre conflictes, arribar a acords, manifestar les pròpies opinions o planificar accions conjuntes, en grups grans o xicotets (1).
- Valoració de l'escolta com a mitjà per a adquirir informació i per a aprendre (6).

Bloc 3. Llegir i escriure

3.1. Comprensió de textos escrits

- Adquisició de les convencions del codi escrit (6).
- Interés per expressar-se oralment amb la pronúncia i l'entonació adequades (10).
- Actitud de cooperació i de respecte en situacions d'aprenentatge compartit (11).
- Lectura comprensiva i memorització de textos que contenen jocs amb el llenguatge on s'exercite la pronúncia, la comprensió del significat i el coneixement gramatical així com la imaginació i la creativitat, llegits en veu alta i en silenci, a partir de textos populars breus (endevinalles, embarbussaments, acudits...) i cultes (sopes de lletres senzilles, jeroglífics i cal·ligrames apropiats a l'edat...) (12).

3.2. Composició de textos escrits

- Iniciació al coneixement dels elements bàsics dels discursos narratius, explicatius, descriptius i informatius, i la seua aplicació en la comprensió i en la producció (7).

Bloc 4. Educació literària

- Coneixement i identificació de textos de la literatura tradicional oral i de la literatura infantil, apropiats a l'edat (1).
- Audició, comprensió, memorització i recitat de poemes, amb el ritme, la pronunciació i l'entonació adequades (5).
- Producció de textos d'intenció literària adequats a l'edat (narracions, poemes, endevinalles, refranys...), a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua a través de l'observació i de l'anàlisi de textos models (històries o contes narrats per la professora o professor) i l'ajuda de diversos recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat (7).
- Dramatització de textos literaris (poemes, cançons, contes...) i de situacions de la vida quotidiana (8).
- Reflexió i explicitació dels sentiments i de les emocions que transmeten els textos literaris, identificació i crítica dels missatges i valors transmesos pels textos, de manera que es tinga en compte l'edat de l'alumnat i la senzillesa de les conclusions que puguin ser assimilades (9).

Bloc 6. La llengua com a instrument d'aprenentatge

- Iniciació progressiva a la valoració de l'escolta, la lectura i l'escriptura com a eines de comunicació, fonts d'informació i d'aprenentatge (9).

SEGON CICLE

Continguts

Bloc 1. Les llengües i els parlants

- Consciència positiva de la varietat lingüística i cultural existent en el context social i escolar com una manifestació enriquidora a la qual s'aporta i de la qual es participa (4).
- Interés i respecte per les sensacions, les experiències, les idees, les opinions i els coneixements expressats pels parlants d'altres llengües (6).
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere (7).

Bloc 2. Parlar, escoltar i conversar

- Coneixement i ús de les estratègies i de les normes per a l'intercanvi comunicatiu com a instrument de comunicació: escolta atenta, exposició clara i respecte del torn de paraula, a través de la participació i les aportacions, el control de la impulsivitat, amb respecte a les sensacions, experiències, idees, opinions i coneixements dels altres, amb atenció a les fórmules de cortesia i de relació social (2).
- Comprensió de textos orals amb seqüències narratives, descriptives, informatives i persuasives, procedents dels mitjans de comunicació o d'Internet, captant el sentit global del text i les idees principals i secundàries, alhora que es reconeixen les idees no explícites i es valoren els continguts transmesos (3).

- Ús adequat dels elements lingüístics i no lingüístics en les produccions orals: gest, ritme i entonació. Comprensió i expressió de missatges verbals i no verbals (5).
- Valoració de l'escolta com a mitjà per a adquirir informació i per a aprendre (6).

Bloc 3. Llegir i escriure

3.1. Comprensió de textos escrits

- Coneixement funcional dels elements bàsics dels discursos narratius (estructura narrativa lineal, personatges principals i secundaris, missatge de la història, narració en primera i tercera persona...), poètics (longitud dels versos, introducció als recursos expressius bàsics del llenguatge poètic, rima, formació de les estrofes més senzilles i habituals...) i teatrals (divisió del text en escenes, estructura de la història en plantejament, nuc i desenllaç, tipografia diferent per als noms dels personatges, els seus parlaments i les acotacions...) i aplicació d'estos coneixements a la comprensió i la interpretació dels textos (3).

3.2. Composició de textos escrits

- Iniciació a l'adjectivació com a recurs fonamental en la descripció i a la transposició de textos (dramatització d'un relat, conversió d'un relat en còmic, recitació d'un poema amb acompanyament musical) (10).

Bloc 4. Educació literària

- Coneixement, identificació i lectura guiada de diferents mostres de textos literaris: literatura tradicional oral (rondalles, faules, contalles, llegendes, cançons, auques, retafiles...); adaptacions d'obres clàssiques o mostres de literatura infantil o actual del gènere narratiu (contes, biografies, relats...) i d'altres gèneres (el teatre, el còmic o la poesia), tant en suport escrit com audiovisual (1).
- Pràctica de diferents tipus d'audició i de lectura d'obres adequades a l'edat i als interessos de l'alumnat: escolta guiada, lectura guiada, lectura personal i silenciosa, lectura en veu alta (2).
- Valoració del text literari com a font de plaer, de joc, d'entreteniment, de coneixement d'altres mons, temps i cultures,

d'aprenentatge i com a mitjà d'organitzar-se i de resoldre problemes de la vida quotidiana (4).

- Audició, comprensió i memorització de diferents textos, recitació de poemes, dramatització de textos teatrals adequats a l'edat i de producció pròpia, amb el ritme, la pronunciació i l'entonació adequades (5).
- Dramatització de textos literaris no teatrals adequats a l'edat i de produccions pròpies (6).
- Producció de textos d'intenció literària per a comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records (narracions, poemes, diàlegs escenificats, descripcions, còmics, redaccions...), a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua per mitjà de l'observació i de l'anàlisi de textos models (com històries o contes narrats per la professora o professor) i de l'ajuda de diferents recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat.

Bloc 5. Coneixement de la llengua

- Reconeixement de diferents tipus de situacions comunicatives, informals i formals (1).
- Ampliació del domini del vocabulari a través de l'aprenentatge incidental en la lectura, la discussió col·lectiva i l'ús eficaç del diccionari (14).
- Valoració de la reflexió sobre la llengua com a mitjà d'enriquiment dels recursos lingüístics personals en l'èxit d'una bona comprensió i d'una expressió correcta, apropiada i genuïna. Acceptació, respecte i valoració positiva de les normes i convencions lingüístiques bàsiques (22).

Bloc 6. La llengua com a instrument d'aprenentatge

- Utilització dirigida de les tecnologies de la informació i de la comunicació i dels diferents tipus de biblioteques (d'aula i de centre), de forma que es mostri respecte per les seues normes de funcionament, amb la finalitat d'obtenir informació i models per a la composició escrita (7).
- Valoració de l'escolta, la lectura i l'escriptura com a eina de comunicació, font d'informació i d'aprenentatge (12).

TERCER CICLE

Continguts

Bloc 1. Les llengües i els parlants

- Consciència positiva de la varietat lingüística i cultural existent en el context social i escolar com una manifestació enriquidora a la qual s'aporta i de la qual es participa (4).
- Coneixement de les llengües d'Espanya, la seua localització en les diferents comunitats autònomes i valoració positiva davant d'esta riquesa lingüística, evitant els prejudis sobre les llengües i els seus parlants (5).
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere (7).

Bloc 2. Parlar, escoltar i conversar

- Ús adequat d'elements lingüístics i no lingüístics en les produccions orals: gest, ritme i entonació. Comprensió i expressió de missatges verbals i no verbals (5).

Bloc 3. Llegir i escriure

3.1. Comprensió de textos escrits

- Ús d'estratègies per a la comprensió lectora: elaboració i comprovació d'hipòtesis, realització d'inferències sobre el text, descobriment del significat de paraules a partir del context, del suport de la informació paratextual (divisió en capítols, títols, dels subtítols, il·lustracions) i de l'aplicació dels coneixements i experiències prèvies; consulta al diccionari, mesures correctores necessàries si falla la comprensió (relectura) i resum final (2).
- Coneixement dels elements bàsics dels discursos narratius (estructura, personatges principals i secundaris, missatge de la història, retrospeccions, narració en primera i tercera persona, recursos estilístics usats...), poètics (longitud dels versos, recursos expressius i fenòmens interns del vers, rima, estrofes, llenguatge poètic...) i teatrals (divisió del text en escenes, estructura de la història en plantejament, nus i desenllaç, tipografia diferent per als noms dels personatges, els seus parlaments i les acotacions, aspectes

relacionats amb el muntatge i la representació del text escrit...) i aplicació d'estos coneixements a la comprensió i la interpretació dels textos (3).

- Utilització dirigida de les tecnologies de la informació i la comunicació (buscadors, fòrums, pàgines infantils i juvenils) com a instrument de treball per a localitzar, seleccionar i organitzar la informació (6).

3.2. *Composició de textos escrits*

- Coneixement i ús dels elements bàsics dels textos (silueta, organització, recursos lingüístics específics...) i la seua aplicació en la comprensió i en la producció (1).
- Ús de les estratègies bàsiques en la producció de textos: planificació (concreció de la intenció comunicativa i del destinatari, del tipus de text, de l'organització del contingut...), redacció de l'esborrany i avaluació i revisió del text per a millorar-lo (6).
- Transposició de textos (dramatització d'un relat, conversió d'un relat en còmic, pràctica del pas d'estil directe a indirecte en la narració...) (10).

Bloc 4. Educació literària

- Coneixement, identificació i lectura guiada de diferents mostres de textos literaris: literatura tradicional oral i escrita (faules, llegendes, cançons populars, auques...); adaptacions d'obres clàssiques o mostres de literatura actual o de literatura infantil, tant del gènere narratiu (contes, biografies, autobiografies, novel·la realista, d'aventures, de misteri, de ciència-ficció, de fantasia) com d'altres gèneres com el teatre o la poesia, en paper i en suport audiovisual i informàtic (1).
- Coneixement i valoració del text literari com a font de comunicació, de plaer, de joc, d'entreteniment, de coneixement d'altres mons, temps i cultures, d'aprenentatge i com a mitjà d'organitzar-se i resoldre problemes de la vida quotidiana (3).

- Lectura comentada de poemes, relats i obres teatrals tenint en compte el coneixement de les convencions literàries (gèneres, figures...) i la presència de certs temes i motius recurrents (5).
- Producció de textos d'intenció literària per a comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records (contes, poemes, xicotetes peces teatrals, descripcions, còmics, redaccions...) a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua per mitjà de l'observació i anàlisi de textos model (històries o contes narrats per la professora o professor) i l'ajuda de distints recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat (7).
- Pràctica de diferents tipus de lectura amb obres i textos literaris adequats a l'edat i als interessos de l'alumnat: lectura silenciosa i en veu alta, lectura expressiva, escenificada... (8).
- Dramatització i lectura dramatitzada de textos literaris d'autors de la Comunitat Valenciana (9).
- Reflexió i explicitació dels aprenentatges extraliteraris que s'adquireixen a través de la lectura: formació i enriquiment de la personalitat del lector, creació d'una visió individualitzada del món, creixement i transformació de les pròpies experiències gràcies a l'opinió, interpretació i valoració crítica dels missatges i valors transmesos pels textos llegits, etc. (10).

Bloc 5. Coneixement de la llengua

- Identificació de diferents tipus de situacions comunicatives, informals i formals i de les relacions entre els elements del context de situació i les formes lingüístiques en què es manifesten en els discursos orals i escrits (1).
- Ampliació del domini del vocabulari a través de l'aprenentatge incidental en la lectura, la discussió col·lectiva i l'ús eficaç del diccionari (14).
- Valoració de la reflexió sobre la llengua com a mitjà d'enriquiment dels recursos lingüístics personals en l'èxit d'una bona comprensió i d'una expressió correcta, apropiada i genuïna (24).
- Acceptació, respecte i valoració positiva de les normes i convencions lingüístiques bàsiques. Valoració de la qualitat i

efectivitat dels textos propis i dels altres respecte a l'adequació, la coherència i la correcció (25).

Bloc 6. La llengua com a instrument d'aprenentatge

- Ús de documents videogràfics i sonors com a mitjà d'obtindre, seleccionar i relacionar amb progressiva autonomia, informacions rellevants per a ampliar els aprenentatges (7).
- Ús de les tecnologies de la informació i de la biblioteca d'aula i de centre com a llocs privilegiats per a l'aprenentatge i per a la recerca i consulta de fonts d'informació i elaboració de treballs personals, respectant les normes d'ús (9).
- Valoració de l'escolta, la lectura i l'escriptura com a eina de comunicació, font d'informació i d'aprenentatge, i com a mitjà d'organitzar-se i resoldre problemes de la vida quotidiana (16).

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

Objectius:

- Conèixer la pertinença plural i compartida a més d'una realitat social, històrica i cultural. Així, la pertinença a la Comunitat Valenciana, amb els seus municipis, comarques i províncies, a Espanya, a Europa i al món (5).
- Reforçar els llaços de pertinença al poble valencià a través del coneixement i valoració de les seues peculiaritats mediambientals, històriques i culturals (6).
- Reconèixer les diferències i semblances entre grups i valorar l'enriquiment que suposa el respecte per les diverses cultures que integren el món sobre la base d'uns valors i drets universals compartits (7).

PRIMER CICLE

Continguts

Bloc 4. Persones, cultures i organització social

- Manifestacions culturals presents en l'entorn (tradicions, festes, jocs, cançons, danses, etc.). La cultura com a riquesa.

SEGON CICLE

Continguts

Bloc 5. Història. El canvi en el temps

- Introducció als estils artístics. Grans artistes de la Comunitat Valenciana i d'Espanya. La riquesa artística de la Comunitat Valenciana. Reconeixement i valoració del seu patrimoni artístic.

TERCER CICLE

Continguts

Bloc 5. Història. El canvi en el temps

- Coneixement, valoració i respecte per manifestacions culturals i artístiques més rellevants del patrimoni històric i cultural de la Comunitat Valenciana i d'Espanya.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

Objectius:

- Mantindre una actitud de busca personal o col·lectiva, articulant la percepció, la imaginació, la indagació, la sensibilitat junt amb la reflexió a l'hora de realitzar i gaudir de diferents produccions artístiques (6).
- Conèixer i valorar diferents manifestacions artístiques del patrimoni cultural de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i de la Unió Europea, col·laborant en la conservació i renovació de les formes d'expressió locals i estimant l'enriquiment que suposa l'intercanvi amb persones de diferents cultures que compartixen un mateix entorn (10).

- Desenrotllar una relació d'autoconfiança amb la producció artística personal, respectant les creacions pròpies i les dels altres a més de saber rebre i expressar crítiques i opinions (11).
- Planificar i realitzar produccions artístiques, d'elaboració pròpia o ja existents, individualment i de forma cooperativa, assumir distintes funcions i col·laborar en la resolució dels problemes que es presenten per a aconseguir un producte final satisfactori (12).
- Conèixer algunes de les professions dels àmbits artístics, música i plàstica, interessar-se per les característiques del treball dels artistes i gaudir, com a públic, de les seues produccions. Assistir a museus i a concerts (13).

PRIMER CICLE

Continguts

Bloc 1. Observació plàstica

- Comentari d'obres plàstiques i visuals presents en l'entorn i en exposicions o museus.
- Percepció visual i tàctil del volum.
- Introducció al món artístic per mitjà de l'observació i lectura d'obres d'art.
- Valoració estètica de l'entorn natural i urbà. Tradicions populars de la Comunitat Valenciana.

Bloc 2. Expressió i creació plàstica

- Manipulació i transformació d'objectes per al seu ús en representacions teatrals.
- Desinhibició en la creació d'obres pròpies.
- Inici en la utilització d'un vocabulari específic.
- Actitud crítica davant de les diferents obres artístiques.

Bloc 3. Escolta

- Coneixement i observança de les normes de comportament en audicions i altres representacions musicals.
- Valoració del silenci com a element indispensable per a l'exercici de l'atenció.

Bloc 4. Interpretació i creació musical

Interpretació

- Pràctica de tècniques bàsiques del moviment i jocs motors acompanyats de seqüències sonores, cançons i peces musicals i interpretació de danses senzilles.

SEGON CICLE

Continguts

Bloc 1. Observació plàstica

- Respecte i atenció de l'entorn, de les obres que constitueixen el patrimoni cultural, de les produccions pròpies i de les dels altres.
- Interés per buscar informació sobre produccions artístiques i per comentar-les
- Observació d'elements de l'entorn per a l'estudi de les escales i proporcions entre els objectes.

Bloc 2. Expressió i creació plàstica

- Construcció de mòbils, estructures, maquetes, joguets, volums exempts o en relleu.
- Construcció de decorats o màscares i elaboració de maquillatges per a la representació teatral

Bloc 3. Escolta

- Actitud atenta i silenciosa i respecte a les normes de comportament durant l'audició musical.

Bloc 4. Interpretació i creació musical

Interpretació

- Interés i responsabilitat en les activitats d'interpretació i respecte a les normes.

TERCER CICLE

Continguts

Bloc 1. Observació plàstica

- Valoració i apreciació de l'obra artística com a instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals.

Bloc 2. Expressió i creació plàstica

- Exploració i investigació dels canvis que experimenten els volums i els espais per la incidència de la llum: ombres xineses, teatre negre.
- Creació d'ambients per a la representació teatral

Bloc 3. Escolta

- Comentari i valoració de concerts i representacions musicals.

Bloc 4. Interpretació i creació musical

Interpretació

- Assumpció de responsabilitats en la interpretació en grup i respecte a les aportacions dels altres i a la persona que assumisca la direcció.

Creació musical

- Valoració i apreciació de l'artístic com a instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals

EDUCACIÓ FÍSICA

Objectius:

- Utilitzar els recursos expressius del cos i el moviment, de manera estètica creativa i autònoma, comunicant sensacions, emocions i idees (7).
- Desenrotllar la iniciativa individual i l'hàbit de treball en equip, acceptant les normes i regles que prèviament s'establisquen (8).
- Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per a aconseguir objectius comuns, resolent per mitjà del diàleg els conflictes que puguen sorgir i evitant discriminacions per característiques personals, de gènere, socials i culturals (9).

PRIMER CICLE

Continguts

Bloc 1. El cos: imatge i percepció

- Nocions associades a relacions espacials i temporals. Percepció espaciotemporal.
- Acceptació i valoració de la pròpia realitat corporal que augmenta la confiança en les seues possibilitats: autonomia i autoestima.

Bloc 2. Habilitats motrius

- Desenvolupament i control de la motricitat fina i la coordinació.

Bloc 3. Activitats físiques artísticoadressives

- Descubriment, exploració i experimentació de les possibilitats expressives del cos i del moviment.
- Millora de l'espontaneïtat i de la creativitat en el moviment expressiu.
- Imitació de personatges, objectes i situacions.
- Utilització del teatre i la mímica com a mitjans per a desenvolupar l'expressió corporal i l'expressió no verbal
- Gaudi per mitjà de l'expressió a través del propi cos.
- Valoració dels recursos expressius i comunicatius del cos, propis i dels companys/es.
- Possibilitats expressives amb objectes i materials.

SEGON CICLE

Continguts

Bloc 1. El cos: imatge i percepció

- Equilibri estàtic i dinàmic
- Acceptació i valoració de la pròpia realitat corporal que augmenta la confiança en les seues possibilitats: autonomia i autoestima.

Bloc 2. Habilitats motrius

- Disposició favorable a participar en activitats diverses. Acceptar les diferències individuals en el nivell d'habilitat i valorar l'esforç personal.

Bloc 3. Activitats físiques artísticoadressives

- Millora de l'espontaneïtat i de la creativitat en el moviment expressiu.
- Recreació de personatges reals i ficticis i els seus contextos dramàtics.
- Utilització dels objectes i materials i les seues possibilitats d'expressió
- Gaudi per mitjà de l'expressió a través del propi cos.

- Valoració dels recursos expressius i comunicatius del cos, propis i dels companys/es.
- Participació i respecte davant de situacions que suposen comunicació corporal. Valoració i respecte en les diferències en la manera d'expressar-se.

TERCER CICLE

Continguts

Bloc 1. El cos: imatge i percepció

- Consciència, representació, utilització i control del cos en repòs i en moviment.
- Percepció i estructuració espaciotemporal en accions i situacions motrius complexes.

Bloc 2. Habilitats motrius

- Valoració del treball ben executat des del punt de vista motor.
- Manipulació correcta i destresa en el maneig d'objectes propis de l'entorn escolar i extraescolar.
- Disposició favorable a participar en activitats individuals i de grup diverses, acceptant l'existència de diferències i en el nivell d'habilitat.

Bloc 3. Activitats físiques artísticoadressades

- Millora de l'espontaneïtat i de la creativitat en el moviment expressiu.
- Exploració i experimentació de les possibilitats i recursos expressius del propi cos a través de la dansa, la màxima i la dramatització.
- Expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides a través del cos, el gest i el moviment.
- Representacions i improvisacions artístiques amb el llenguatge corporal i amb l'ajuda d'objectes i materials.
- Valoració dels usos expressius i comunicatius del cos, propis i de les companyes i els companys.
- Valoració de la iniciativa individual.

- Participació i respecte davant de situacions que suposen comunicació corporal.
- Desenvolupament de la capacitat de cooperació i treball en grup.
- Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a mitjà per a demanar informació, elaborar documents i fomentar un esperit crític amb relació a l'àrea.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I ELS DRETS HUMANS

Objectius:

- Desenvolupar l'autoconeixement i l'afany de superació (1).
- Desenvolupar l'autoestima i l'afectivitat en les seues relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, els estereotips i el prejudici (2).
- Mostrar respecte pels costums i les formes de vida de poblacions diferents de la pròpia, en tot allò que tinguen d'enriquidor (3).
- Desenvolupar habilitats emocionals, comunicatives i socials per a actuar amb autonomia en la vida quotidiana i participar activament en les relacions de grup, mostrant-hi actituds generoses i constructives (6).

Continguts

Bloc 3. Viure en societat

- La no-discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.

LLENGUA ESTRANGERA

Objectius:

- Valorar la llengua estrangera, i les llengües en general, com a mitjà de comunicació i enteniment entre persones de procedències i cultures diverses i com a eina d'aprenentatge de distints continguts (7).

PRIMER CICLE

Continguts

Bloc 1. Escoltar, parlar i conversar

- Reproducció de textos orals breus prèviament treballats a través de cançons, rimes, dramatitzacions i relats molt senzills amb suports visuals o gestuals (6).

Bloc 2. Llegir i escriure

2.2. Iniciació a l'escriptura

- Coneixement de diferents textos propis de la comunicació literària (contes, cançons, poemes...) i la aplicació d'estos en la comprensió i la producció en llengua estrangera (3).

Bloc 5. Aspectes socioculturals i consciència intercultural

- Curiositat, respecte i interès per altres llengües i cultures diferents de les pròpies (1).
- Actitud receptiva cap a les persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent a la pròpia (3).
- Realització d'activitats de caràcter sociocultural representatives de l'idioma estranger estudiat (4).
- Valoració de la cultura pròpia com a conseqüència del coneixement d'altres cultures distintes (5).

Bloc 6. Tecnologia de la informació i de la comunicació

- Ús dels mitjans tecnològics bàsics (casset, vídeo...) per a l'accés a un input oral i escrit de qualitat en la llengua estrangera, amb el propòsit de facilitar l'aplicació de les pròpies estratègies d'aprenentatge (repetició, pràctica de fragments...) o per a ser utilitzats en les produccions pròpies (gravacions de cançons o diàlegs, filmacions de xicotetes dramatitzacions...) (1).

SEGON CICLE

Continguts

Bloc 1. Escoltar, parlar i conversar

- Ús de les estratègies de producció bàsiques verbals i no verbals (ritme, entonació, expressió, gest, mim) per a millorar la producció oral (7).

Bloc 5. Aspectes socioculturals i consciència intercultural

- Motivació per a aprendre llengües, adquirir informació sobre els països on es parlen i les persones que hi viuen: conèixer les peculiaritats de la cultura que en són pròpies (1).
- Actitud receptiva cap a les persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent de la pròpia (9).

Bloc 6. Tecnologia de la informació i de la comunicació

- Ús dels mitjans tecnològics bàsics (casset, vídeo...) per a l'accés a un input oral i escrit de qualitat en la llengua estrangera, amb el propòsit de facilitar l'aplicació de les pròpies estratègies d'aprenentatge (repetició, pràctica de fragments...) o per a ser utilitzats en les produccions pròpies (gravacions de cançons o diàlegs, filmacions de xicotetes dramatitzacions...) (1).
- Interés per una progressiva utilització personal de les tecnologies de la informació i comunicació com a mitjà de contacte amb altres cultures i parlants, d'accés a la informació en altres llengües i d'autoaprenentatge (2).

TERCER CICLE

Continguts

Bloc 3. Coneixement de la llengua

3.2. Reflexió sobre l'aprenentatge

- Valoració del treball cooperatiu, necessari per a dur a terme determinades activitats, tasques, dramatitzacions i projectes dins de la classe d'idioma (4).

Bloc 5. Aspectes socioculturals i consciència intercultural

- Actitud receptiva, positiva i tolerant cap a les persones que parlen un idioma estranger i/o tenen una cultura diferent a la pròpia (3).
- Realització d'activitats de caràcter sociocultural relatives a l'idioma estranger estudiat (4).

Bloc 6. Tecnologia de la informació i de la comunicació

- Ús dels mitjans tecnològics bàsics (casset, vídeo...) per a l'accés a un input oral i escrit de qualitat en la llengua estrangera, amb el propòsit de facilitar l'aplicació de les pròpies estratègies

d'aprenentatge (repetició, pràctica de fragments...) o per a ser utilitzats en les produccions pròpies (gravacions de cançons o diàlegs, filmacions de xicotetes dramatitzacions...) (1).

- Interés per una progressiva utilització personal de les tecnologies de la informació i comunicació com a mitjà de contacte amb altres cultures i parlants, com a accés a informació en altres llengües i com a ferramenta d'autoaprenentatge (5).

Si fem un repàs dels continguts en relació a la dramatització i els titelles en les diverses àrees del currículum de primària en els tres cicles, trobarem aspectes ben interessants que configuren un ampli ventall de possibilitats de treball interdisciplinar que, lògicament, requereix la necessària coordinació entre el professorat, tal com demana el mateix decret curricular.

Fent un resum per cicles dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació per cicles, comprovem com les activitats amb titelles són una ocasió única de treballar de manera globalitzada i interdisciplinària les diverses àrees del currículum. Així, en el primer cicle d'educació infantil trobem grans possibilitats d'integrar aspectes de l'àrea del Coneixement de sí mateix i l'autonomia personal (referits al moviment, al joc simbòlic, als jocs amb material, a la interacció amb els altres, etc.) amb elements de l'àrea del Coneixement del medi físic, natural social i cultural (com ara els que fan referència al descobriment dels objectes en l'espai, a la participació en festes i activitats culturals, a la no discriminació, etc.). Finalment, l'àrea dels Llenguatges aporta continguts susceptibles de ser tractats conjuntament amb els anteriors en el treball amb titelles a l'aula: desenvolupament del vocabulari, la participació, la interactuació amb el grup, l'escolta de narracions, el recitat de textos literaris senzills, l'ús del llenguatge lligat a altres formes de representació (cançons o dramatització, etc.), el

descobriments del llenguatge plàstic, el descobriment de les possibilitats de la veu, del cos, d'objectes i d'instruments musicals, la representació de personatges i situacions, el descobriment de l'espai, etc.

Pel que fa al segon cicle d'educació infantil, trobem igualment grans possibilitats en el treball conjunt de totes les àrees de manera globalitzada i fent servir els titelles. Tal com observàvem en el cicle anterior, l'àrea del Coneixement de sí mateix aporta continguts com ara la confiança en les possibilitats i capacitats pròpies, la consciència de les possibilitats i les limitacions motrius del cos, la coordinació i el control de les habilitats motrius fines i bàsiques, l'acceptació de les normes implícites del joc i de la representació de papers, el control dinàmic i estàtic del cos i dels objectes, etc.

D'altra banda, l'àrea del Medi físic, natural, social i cultural presenta continguts com ara el descobriment de les nocions bàsiques de mesura i de formes geomètriques planes i de cossos geomètrics; trobem així mateix l'adquisició de nocions bàsiques d'orientació i situació en l'espai; en referència als aspectes relacionats amb la cultura i la vida en societat, es proposa el coneixement d'altres models de vida i cultures, i la participació en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en les manifestacions artístiques, els costums i les celebracions populars. Aquests continguts, que constitueixen els diversos blocs de les àrees del Coneixement de sí mateix i del Medi físic, natural, social i cultural, respectivament, es complementen amb els continguts que pertanyen a l'àrea dels Llenguatges, referits a l'actitud positiva cap a la diversitat, l'ús de la llengua oral, l'interès i l'atenció cap a la narració d'històries, la interpretació de diversos gèneres literaris, la dramatització amb l'ajuda d'altres recursos lingüístics diferents del llenguatge verbal, l'interès per

compartir sensacions i emocions provocades per les produccions literàries, l'accés a l'arrel cultural comunitària i a l'imaginari col·lectiu, i el descobriment dels textos literaris com a font de construcció i d'enriquiment del discurs propi. Aquests continguts de l'àrea dels Llenguatges, referits al llenguatge verbal, es complementen amb els relacionats amb l'ús de la llengua per a la planificació de projectes de treball, per a la construcció dels coneixements i per a recapitular i verbalitzar els resultats, i amb els relacionats amb el descobriment del llenguatge plàstic i les possibilitats i les tècniques plàstiques bàsiques. Pel que fa a l'expressió musical, incorporem els continguts relacionats amb el coneixement de la pròpia veu i amb l'interés i la iniciativa per participar en representacions. Finalment, i en relació amb el llenguatge corporal, treballem els continguts que fan referència al descobriment de les possibilitats del cos per a expressar i comunicar sentiments i emocions, el coneixement del cos, el descobriment de l'espai, l'interés i la iniciativa per participar en representacions de teatre, i la imitació i representació de situacions, de personatges i d'històries.

En el primer cicle d'educació primària trobem com a continguts l'audició, la comprensió, la memorització i el recitat de poemes, juntament amb la producció de textos d'intenció literària i la dramatització de poemes, cançons i contes (Llengua i Literatura, bloc 4: educació literària); Podem complementar aquests continguts amb els de Coneixement del Medi, que fan referència a les manifestacions culturals de l'entorn (bloc 4: persones, cultures i organització social). Igualment, trobem en l'àrea d'educació artística (bloc 2: expressió i creació plàstica) la manipulació i transformació d'objectes per al seu ús en representacions teatrals. Encara que no es fa referència explícita als titelles, aquest contingut es podria assolir en gran manera amb la construcció dels objectes específics per al treball dels

continguts de les àrees que hem esmentat abans. El mateix podríem dir de l'àrea d'Educació Física: en el primer cicle (bloc 3: activitats físiques artísticocexpressives) apareix com a contingut, entre d'altres, la utilització del teatre i la màmica com a mitjans per al desenvolupament de l'expressió corporal i l'expressió no verbal. Finalment, l'àrea de Llengua Estrangera proposa en el bloc 1 (Ecoltar, parlar i conversar) la reproducció de textos orals a través de cançons, rimes i dramatitzacions; aquests continguts es poden treballar a l'aula coordinadament amb la resta que hem esmentat.

Quant al segon cicle, aquest presenta com a continguts de les àrees de Llengua i Literatura en les dues llengües oficials (bloc 4: educació literària) el coneixement de diversos tipus de text literari (tot i que situa el teatre, juntament amb el còmic i la poesia en una situació clarament inferior a altres tipus com ara la literatura oral, les adaptacions d'obres clàssiques i sobretot a la narració). Així mateix inclou la dramatització de textos literaris no teatrals i de produccions pròpies, i, en general, la producció de textos d'intenció literària. En aquest sentit, podem lligar aquests continguts amb els que marca l'àrea de Coneixement del Medi per a aquest segon cicle que fan referència a les manifestacions culturals de la Comunitat Valenciana i d'Espanya (bloc 4: persones, cultures i organització social).

En l'àrea d'educació artística (bloc 2: expressió i creació plàstica) apareixen alguns continguts que poden servir per al treball amb titelles de manera coordinada amb les altres àrees: construcció de diverses estructures en relleu, i de decorats o màscares per a la representació teatral. Tanmateix, no apareix de manera explícita la construcció de titelles i, d'altra banda, tal com veurem de nou més endavant, fa la sensació que el currículum dona una gran importància a la creació de tot allò que envolta el fet teatral (ambientació, decorats, maquillatge...), sense donar contingut a

tot aquest marc (recordem que el teatre com a tal no apareix com a contingut digne de menció en els currículums fins arribar a l'educació secundària).

En l'àrea d'Educació Física, apareix en el bloc 3 (activitats físiques artísticoadressives) la recreació de personatges reals i ficticis en els seus contextos dramàtics, l'ús d'objectes i materials i les seues possibilitats expressives (sense cap referència concreta a titelles ni a altres tipus d'objecte específic), i, finalment, el gaudi per mitjà de l'expressió a través del propi cos, entre d'altres aspectes.

Finalment, l'àrea de Llengua Estrangera proposa per al segon cicle (bloc 1: escoltar, parlar i conversar) l'ús de les estratègies de producció bàsiques verbals i no verbals (ritme, entonació, expressió, gest, mim) per a millorar la producció oral. Tal com deiem en parlar del primer cicle, tots aquests continguts de les diverses àrees són susceptibles de ser treballats a l'aula de manera coordinada fent servir els titelles com a eix principal.

Pel que es refereix al tercer cicle, en el bloc 4 (Educació literària) dins de l'àrea de Llengua i Literatura (Valencià i Castellà) apareix el coneixement, la identificació i la lectura guiada de diferents mostres de textos literaris (i, tal com hem vist abans, el teatre i la poesia figuren com "altres gèneres" en una consideració que sembla estar per davall de la narració i de diverses mostres de text literari); així mateix trobem un contingut especialment interessant: la lectura comentada de textos teatrals (juntament amb la de poemes i relats) i la dramatització i lectura dramatitzada. Igualment hi figura la producció de textos literaris diversos. Tal com esmentàvem en els altres cicles, podem complementar aquests continguts amb els de Coneixement del Medi, que fan referència en aquesta

ocasió a les manifestacions culturals i artístiques rellevants del patrimoni històric i cultural de la Comunitat Valenciana i d'Espanya (bloc 4: persones, cultures i organització social).

En l'àrea d'educació artística els continguts susceptibles de ser treballats amb titelles en coordinació amb les altres àrees són: la valoració i l'apreciació de l'obra artística com a instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals (bloc1: observació plàstica); també trobem l'exploració i la investigació dels canvis en els volums i els espais per la incidència de la llum (referits sobretot a les ombres xineses i teatre negre), i la creació d'ambients per a la representació teatral (bloc 2: expressió i creació plàstica).

L'àrea d'Educació Física (bloc 3: activitats físiques artisticoexpressives) ens presenta també alguns continguts per als quals els titelles poden resultar una eina òptima, com ara l'exploració i l'experimentació de les possibilitats i dels recursos expressius del propi cos a través de la dansa, la mímica i la dramatització, i també l'expressió i la comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides a través del cos, el gest i el moviment. Recordem en aquest sentit que el treball dramàtic actoral és complementari i de gran importància al teatre amb objectes.

Pel que fa a l'àrea d'Educació per a la Ciutadania, en aquest tercer cicle s'incorporen continguts en relació al contacte intercultural, com ara la no-discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social (bloc 3: viure en societat).

Finalment, l'àrea de Llengua Estrangera proposa en el bloc 1 (Escoltar, parlar i conversar) l'ús de les estratègies de producció verbals i no verbals (ritme, entonació, expressió, gest, mim) per a millorar la producció oral. Pel que fa al bloc 3 (Coneixement de la llengua), hi apareix la valoració del treball cooperatiu necessari per a dur a terme determinades activitats, tasques, dramatitzacions i projectes dins de la classe d'idioma.

Així doncs, d'aquest repàs dels continguts per cicles confirma la possibilitat de treballar diversos continguts de les diverses àrees del currículum a partir de l'ús dels titelles com a eina, en una perspectiva literària, a partir de la pròpia tradició cultural i oberta a les altres cultures amb les quals compartim l'espai social.

Quant a les competències, haurem de dir que l'àmbit de l'educació literària en què ens movem treballa aspectes referits a totes; tanmateix, tal com veurem a l'hora de programar activitats didàctiques, ens centrarem en la competència cultural i artística i en la social i ciutadana, tot i que hi estaran ben presents la competència en comunicació lingüística, l'autonomia i iniciativa personal, el coneixement i la interacció amb el món físic, etc. Aprofundirem més en aquest marc curricular vigent i en el seu desenvolupament en el capítol 6, que dedicarem a les propostes didàctiques.

4.6. CONCLUSIONS

Cal fer notar en arribar a aquest punt que es perfila una doble perspectiva en tot allò relacionat amb la dramatització en general i amb la dramatització amb titelles en particular: la de la representació i la de la contemplació. Aquesta duplicitat estarà en la base de qualsevol itinerari d'educació literària relacionada amb el teatre: l'aprenentatge del llenguatge teatral, la motivació i l'interès per fer teatre i per tot allò relacionat amb l'espai físic del teatre, amb el que allí s'esdevé i amb el llenguatge i les convencions teatrals; en definitiva, de l'educació de l'hàbit i del gust per veure teatre i gaudir-hi.

Com és lògic, en qualsevol projecte relacionat amb aquest tema és imprescindible l'eixida sistemàtica al teatre, com a complement del teatre realitzat pels alumnes a l'aula o en l'entorn del centre. L'hàbit teatral es treballaria així d'una manera semblant a com es treballa l'hàbit lector (aula-biblioteca de centre-biblioteca de barri): els tres àmbits de l'educació literària dramàtica serien l'aula (representacions per a la classe), el centre (representacions per als companys d'altres grups) i la sala de teatre del municipi o del barri (gaudi del teatre fet per professionals).

L'estudi en profunditat dels dissenys curriculars vigents ens permet obtenir almenys dues conclusions: la presència –encara que mínima– del teatre i la dramatització als currículums, tot i que sembla que eixa presència no es tradueix en una pràctica habitual per part dels centres, potser per la dispersió que trobem entre diverses àrees de coneixement i, en alguns casos, per la confusió en la terminologia; quant als titelles, tot i estar en alguns casos presents com a contingut, es troba a faltar una orientació clara

sobre el seu significat, sobre què aporta i sobre la forma d'utilització, i la seua presència és poc més que testimonial als currículums.

La LGE adscribia la dramatització a tres sectors curriculars diferents en l'educació preescolar: activitats dinàmiques, activitats de llenguatges i activitats artístiques, sense referències explícites als titelles, que només apareixen en les relacions de material que calia tenir en les aules (*muñecos*, en el cas d'aules de dos anys, i *títeres*, per a les aules de quatre i cinc anys).

Quant a la EGB, la LGE establí que la dramatització i el teatre de titelles s'integraren en l'anomenada *Area de Expresión Dinámica* (juntament amb l'educació física i la música), una adscripció que va suscitar en el seu moment fortes crítiques, com ara les de Juan Cervera (1976: 57), tant per l'agrupació de matèries, que era considerada artificial, com per la pràctica habitual del professorat, que tendia a donar preferència a l'educació física i a la música. Trobem algunes referències explícites als titelles en la primera etapa (de 1r a 4t curs), tot i que referides només al *teatro guiñol*. Pel que fa a la segona etapa (cursos 6é a 8é), no apareix en cap moment el treball amb titelles (tot i que aquest és adient per a l'assoliment d'un bon nombre d'objectius, no hi ha cap referència a les possibilitats de titelles o objectes).

Amb aquesta presentació confusa i dispersa de la dramatització i el teatre en la LGE, podem explicar almenys en part l'absència significativa d'aquesta pràctica en la majoria de centres escolars als anys 70 i 80. Amb la desaparició de l'àrea d'Expressió Dinàmica i l'adscripció de la dramatització a les àrees de Didàctica de la Llengua i la Literatura i d'Expressió Artística, semblava que aquesta situació canviaria, però els canvis no van ser massa substancials. L'Expressió Corporal (adscrita a l'Educació Física) va continuar assumint en gran part els continguts que haurien d'haver passat a

formar part de la formació dramàtica i teatral. D'altra banda, tal com destaquen autors com Juan Cervera, la convivència amb l'Educació Física i amb la Música durant l'etapa de l'àrea d'Expressió Dinàmica va servir per a incorporar elements interessants d'aquestes disciplines, relacionats sobretot amb el ritme i el moviment, i amb la consideració del teatre com un fet complex i interdisciplinari.

Tanmateix, en aquesta nova distribució trobem –tal com detectàvem en l'anterior- una certa confusió quant als continguts: apareixen en l'àrea d'Expressió Artística temes que amb tota seguretat haurien de pertànyer a la de Llengua i Literatura (com ara el teatre, el text dramàtic, l'estructura textual, etc.). Igualment, les referències explícites als títells les trobem sols en aquesta àrea artística i no en la de Llengua. També en les àrees de Ciències Socials i d'Idioma Modern (Francès o Anglès) podem veure diversos continguts susceptibles de ser abordats amb la dramatització i els títells.

En les successives reformes de la LGE durant els anys 70 i 80 s'incorporarà la dramatització als últims cursos de la EGB en l'àrea de Llengua Castellana, en referència al llenguatge oral i en exercicis d'elaboració dramàtica i d'improvisació de contes i narracions breus, i, en un segon moment, de peces breus de teatre. Cal ressaltar en aquest punt la vinculació que fa el currículum de la dramatització estrictament amb el llenguatge, mentre que la literatura en aquests nivells està orientada exclusivament a l'estudi de les figures retòriques, als gèneres i al comentari de text.

La promulgació de la LOGSE el 1990 va ser rebuda pels docents com una gran possibilitat d'adaptar l'ensenyament a la realitat democràtica

d'Espanya i als corrents pedagògics més actuals. Com a gran novetat, l'estructura autonòmica de l'estat espanyol obligava a l'adaptació, per part de les comunitats autònomes amb competències en educació, del decret curricular base; a més a més, es preveien almenys dues concrecions curriculars per davall de l'autonòmica, fins arribar als projectes curriculars de centre i d'aula (en molts casos, també de cicle). Aquests nivells de concreció seran aprofitats sens dubte en molts casos per tal d'introduir l'ús dels titelles en diverses àrees i també l'ensenyament dels titelles com a fi en si mateix, és a dir, com a modalitat escènica. En qualsevol cas, els decrets curriculars continuen sent un tant dispersos pel que fa a la dramatització en general i a les possibilitats del titella en particular.

Una de les particularitats de la LOGSE és presentar les àrees curriculars (no sols a l'educació infantil sinó també a la primària) com a espais interrelacionats, i no com a blocs estancs de coneixement (el concepte tradicional d'*assignatura*). D'entrada, això podria suposar una sèrie d'avantatges per a una matèria clarament interdisciplinària com és la Dramatització. Tanmateix, sembla que aquestes possibilitats no van ser plenament aprofitades i que en molts casos es va continuar per inèrcia amb les pràctiques dels currículums anteriors.

Quant als decrets curriculars d'educació infantil, encabien la dramatització i els titelles de manera preferent en l'àrea de Comunicació i Representació, com una forma de comunicació literària (tot i haver una gran quantitat d'aspectes en les altres àrees que també serien adients per al treball dramàtic amb o sense titelles). Dels cinc blocs que conté l'esmentada àrea (Llengua, Expressió plàstica, Música, Expressió dramàtica i corporal i Matemàtiques), és en la d'Expressió dramàtica i corporal on trobem la majoria de referències. Es planteja el joc dramàtic a partir del joc

simbòlic, que, una vegada constituït en activitat col·lectiva, comença a perfilar la idea de representació i de personatges.

Pel que fa a les denominacions, la LOGSE és coherent amb els nous corrents artístics i pedagògics que inclouen els titelles sota l'epígraf més genèric d'*objectes*. D'entrada, aquesta novetat atorga moltes més possibilitats al teatre d'animació que el concepte tradicional de titella, tot i que –com veurem– aquest potencial apenes si es va desenvolupar. Així, els decrets parlen d'*objectes específics* (titelles i altres objectes creats per a l'ús dramàtic i espectacular), *no específics* (qualsevol objecte, quotidià o no, tret de la seua funció habitual) i de *símbols* (de personatges o d'altres objectes).

El decret d'educació primària ressalta alguns objectius generals que es poden relacionar amb l'ús dels titelles, com ara el de *comunicar-se a través de mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica, i desenvolupar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a gaudir de les obres i manifestacions artístiques*. Trobem reflectit en aquest objectiu el vessant productiu en les arts en general i en la literatura en particular – importantíssim en l'educació literària actual- i també la dimensió receptiva, en aquest cas relacionada amb la capacitat de valorar les obres artístiques. Aquesta dimensió la podem estendre sens dubte a la capacitat de veure i valorar les obres teatrals, a l'educació del públic teatral. Es tracta d'una dimensió que va més enllà de la dramatització (per a la qual no és rellevant la presència o no de públic) i entra de ple en el teatre.

Pel que es refereix a les àrees, podem fer servir els titelles principalment en relació a l'Educació Artística i a la Llengua i Literatura (Castellà i Valencià). També podem assolir diversos objectius de les àrees de Llengua Estrangera i de Música, i, en menor mesura, de Coneixement

del Medi i d'Educació Física (tot i que en aquesta última àrea seguim trobant molts dels elements que estaven presents en l'àrea d'Expressió Dinàmica de la LGE relacionades amb la dramatització, com ara l'expressió corporal). Les referències concretes als titelles les trobem en la introducció a la Dramatització (en l'àrea d'Expressió Artística, on també queda palesa la virtualitat de la dramatització de servir com a suport a les altres àrees curriculars). Amb tot i amb això, es troba a faltar una explicació de la relació entre la dramatització i el teatre, i de la vinculació d'aquests a l'educació literària (i per tant, a l'àrea de Llengua i Literatura).

En resum, seguim percebent en la LOGSE una certa dispersió dels continguts relacionats amb la dramatització i els titelles, i es troba a faltar un criteri de base sobre la identitat d'aquesta tècnica i sobre la seua vinculació al teatre. Les referències tant a la dimensió literària del teatre i de la representació teatral com a l'educació teatral són excepcionals i aïllades.

La implantació de la LOCE hauria suposat canvis importants tant en l'estructura com en el contingut dels diferents nivells educatius. Pel que fa a l'educació infantil (dividida ara en *educació preescolar* i *educació infantil*) es proposava una reestructuració que situava la dramatització en les àrees de Desenvolupament del Llenguatge i de les Habilitats Comunicatives i d'Expressió Artística i Creativitat (la representació numèrica quedava fora de l'antiga àrea de Comunicació i Representació, cosa que li atorgava a la nova àrea de Desenvolupament del Llenguatge una major cohesió de continguts, però que obviava que la matemàtica és també una forma de llenguatge).

No hi ha cap dubte que el canvi d'orientació que proposava la LOCE, en favor de l'esforç com a fonament de l'aprenentatge en detriment

dels aspectes més lúdics, tenia conseqüències en la presència de la dramatització i els titelles, i això ho podríem aplicar a l'educació literària en general (que es fonamenta, entre d'altres elements, en la gratuïtat, en el gaudi i en el plaer del fet literari com a fi en sí mateix). De fet, trobem una única referència a la dramatització en el decret 828/2003 (que desenvolupa els aspectes bàsics en educació infantil), i poques i disperses referències en el decret curricular corresponent (RD 114/2004).

La LOE (2006), que es planteja com a fonaments l'educació de qualitat per a tots i totes i el compromís amb els objectius educatius de la Unió Europea, presenta una sèrie de novetats respecte a la legislació anterior. Així, els principals objectius estan relacionats amb els canvis en els models familiars, en la implantació de les TIC, en el caràcter pluricultural de la societat espanyola actual i en l'aprofundiment en la integració europea.

Quant a l'educació Infantil, les àrees tornen a ser a grans trets les que establí la LOGSE, amb alguna variació en la denominació: així, l'àrea d'*Identitat i Autonomia Personal* s'anomena ara *el Coneixement de si mateix i l'Autonomia Personal*; la de *Medi Físic i Social* s'anomena *el Medi Físic, Natural, Social i Cultural*; i finalment l'àrea de *Comunicació i Representació* es converteix en *els Llenguatges: Comunicació i Representació*.

En aquests primers anys d'escolarització, la LOE vincula la dramatització a l'àrea de Comunicació i Representació, tot i que no trobem cap referència explícita al titella (que desapareix en favor de la denominació *objecte*); dins de l'àrea, apareix relacionada sobretot amb l'expressió lingüística, l'expressió artística i l'expressió corporal.

Es promou en el primer cicle una intervenció lingüística combinada amb formes d'expressió com ara cançons amb resposta física, dramatitzacions, etc. Igualment, es presenta l'expressió artística om un mitjà idoni per expressar vivències i fantasies, i la importància de respectar i valorar aquestes produccions. Pel que fa a l'expressió corporal, és considerada un mitjà de comunicació de primer ordre que continua amb el joc simbòlic i la dramatització. Entre els objectius d'aquest primer cicle, cal ressaltar els referents a la comunicació mitjançant la dramatització i a la descoberta d'obres artístiques senzilles com a mitjà per a desenvolupar les capacitats de creació i d'interpretació. Trobem així mateix en les altres dues àrees aspectes vinculats a la dramatització i al joc simbòlic.

En el segon cicle, s'aprofundeix en la majoria d'aquests aspectes i s'amplia el ventall de possibilitats de treball a l'aula. Tot i això, s'incideix en l'activitat dramàtica més que no en l'aspecte de la representació pública o en l'educació de l'espectador teatral; així mateix trobem a faltar cap referència explícita al teatre com a tal, ni a la iniciació en l'educació literària.

Pel que fa a l'educació primària, cal posar de relleu la introducció per part de la LOE del concepte de competència. Entre les vuit competències bàsiques trobarem la dramatització, el teatre i els titelles en relació sobretot a la competència lingüística i a la cultural i artística, i, en relació a l'educació literària intercultural, òbviament també a la competència social i ciutadana. Pel que fa a les àrees, tornem en línies generals a l'estructura de la LOGSE, i seguim trobant la dramatització repartida en diverses matèries: Llengua i Literatura (Valencià i Castellà), Educació Artística i Educació Física. En el cas de l'Educació Artística, en una posició clarament per davall de la plàstica i la música (que, a més a més,

solen constituir àrees docents en els respectius departaments universitaris, cosa que no sol ocórrer amb la dramatització).

Els titelles queden fora en aquests decrets curriculars, tret de la menció (que resulta sorprenent, per novedosa) a les ombres xineses i al teatre negre en l'àrea d'Educació Artística, sense fer palés el criteri d'aquesta opció en detriment d'altres tipus de titella o de sistemes de representació diversos. A més a més, sorprén també que –a banda de les que hem esmentat adés- les úniques referències al teatre i als objectes les trobem en l'àrea d'Educació Física: en el primer i segon cicle, en el bloc 3 (activitats físiques artísticoadressives); en el tercer cicle desapareix en aquest mateix bloc la referència al teatre en favor de la dramatització, sense deixar clar cap criteri en aquesta distribució de continguts.

Així doncs, sembla haver una certa evolució des de la LGE de 1970 (on hi havia escasses referències, i sempre al guinyol, cosa que limitava d'entrada les múltiples possibilitats del titella) a la LOGSE, on es fa servir l'expressió titella i s'amplien els seus possibles usos; tanmateix, la LOE bandeja en gran mesura la presència del titella (que no apareix explícitament ni una sola vegada als currículums), en favor del teatre amb objectes en general. Aquest canvi terminològic requeriria una investigació en profunditat: d'una banda, aquest canvi de *titelles* per *objectes* pot enfosquir i dispersar encara més el tema que ens ocupa; d'altra banda, el canvi podria interpretar-se com un intent d'introduir en el món educatiu els corrents estètics més contemporanis pel que fa al teatre visual; Aquest canvi, tot i presentar perills, pot ser una font d'oportunitats per al treball amb titelles, tal com palesava Dalibor Foretic:

El teatro de títeres comparte en la actualidad su espacio con el teatro visual, llamado también teatro de objetos. La

denominación “teatro visual” es más universal, pero no necesariamente más precisa, porque sus objetos son, muy a menudo, escénicamente objetivados en un sentido metafórico, y porques us ejecutantes participan físicamente. En la actualidad, el desarrollo de la poética del teatro visual por medio del títere u artefacto ofrece grandes posibilidades para el teatro de títeres (Foretic, 1993: 89).

Tanmateix, fa la sensació que la formulació de la LOGSE –que parlava d’objectes específics (titelles) i no específics- era més clara, ja que feia evident la idea que qualsevol objecte pot esdevenir un titella si es fa servir amb funcions dramàtiques (consideració que es general per part de la professió i dels investigadors), sense oblidar que hi ha objectes concrets (anomenats específicament titelles) que han estat construïts amb la finalitat de fer-los servir en un context escènic.

Finalment, cal distingir, com s’ha fet en el recull de continguts que admeten l’ús dels titelles, entre la presència explícita d’aquest element als currículums i els diversos continguts que –sense que es faça explícit al text- permeten o aconsellen la presència del titella per al seu desenvolupament òptim.

Una de les causes principals de les mancances quant a la presència dels titelles als currículums la trobem en una altra qüestió relacionada: la dispersió a què s’hi troben sotmeses la dramatització i el teatre (repartides entre almenys tres àrees de coneixement), i la dificultat per oferir una perspectiva del teatre com a fet literari i, per tant, vinculat sobretot a l’educació literària. En aquest sentit, trobem que en realitat l’evolució des de la tan criticada àrea d’Expressió Dinàmica de la LGE ha estat més aviat superficial que real i profunda.

Podríem pensar –a partir de les evidències que els currículums ens posen davant- que el problema és sobretot d'indefinició i de vacil·lació a l'hora d'ubicar del teatre (i la resta de continguts literaris), amb una tendència (en la línia més anglosaxona) a apropar-lo a la resta de les arts (plàstica i música, sobretot), i una altra que considera que aquesta disciplina ha d'estar ubicada juntament amb la llengua, que constitueix la seua matèria prima; es tracta d'un problema que trobem tradicionalment en l'estudi de la literatura en general, però que en el cas de la dramatització, el teatre i els titelles es complica, sobretot perquè en el teatre entra en joc, a més del llenguatge literari, el moviment (i per tant l'expressió corporal); en el cas dels titelles, al llenguatge i al moviment s'afegeix el component plàstic del titella com a objecte. Aquesta seria la causa de la dispersió entre les àrees d'Educació Física (expressió corporal), Educació Artística (l'objecte plàstic) i la Llengua i Literatura (el text teatral i la representació escènica).

Tot i que cal remarcar aquestes deficiències, hem d'admetre que l'ús dels titelles a l'escola es pot introduir a partir de les adaptacions curriculars de centre, de cicle o d'aula (tal com està fent-se en la pràctica). En qualsevol cas, trobem a faltar en els decrets d'ensenyaments mínims i en les adaptacions per al País Valencià referències més explícites i orientacions sobre com, on i en quines condicions utilitzar el titella a l'aula.

Pel que fa al professorat d'educació infantil i educació primària, hem de recordar que la formació universitària en aspectes dramàtics i de construcció i ús dels titelles a l'aula ha estat tradicionalment mínima, tal com veurem en el capítol 4 en parlar de les percepcions de mestres i estudiants de Magisteri sobre la pròpia formació.

Així, si atenem als plans d'estudi de les titulacions de Magisteri, el pla experimental de 1971 no contempla la presència d'assignatures directament relacionades amb la dramatització o els titelles des del punt de vista literari¹⁷⁶, tot i que es podria haver encabint aquestes disciplines en diverses matèries relacionades amb la Didàctica de la Llengua i la Literatura. Juan Cervera va criticar en el seu moment aquesta situació anòmala (Cervera, 1975: 2), que, com veurem s'ha mantingut en el temps amb poques variacions.

En el pla 1993, únicament trobem explícitament el tema que ens ocupa en una matèria optativa: *Projectes didàctics: folklore i dramatització*, de manera subsidiària als dos temes principals que figuren en nom de la matèria i amb una càrrega docent mínima. Quant al Pla 2000, l'assignatura esmentada anteriorment desapareix i no és substituïda per cap altra on es tracte de manera explícita el titella al programa. Tot i això, tal com va ocórrer en el pla anterior, alguns professors van incorporar aspectes relacionats amb la teoria i la pràctica dels titelles a l'aula en matèries com ara *Literatura de tradició oral*, *Llengua catalana i la seua didàctica*, *Llengua espanyola i la seua didàctica*, *Literatura infantil* i *Desenvolupament d'habilitats lingüístiques en educació infantil (català i espanyol)*.

La implantació de les noves titulacions (Grau en Educació Infantil i en Educació Primària) a partir de 2009 preveu el tractament del teatre de titelles com a contingut en les matèries *Formació literària a l'aula d'educació infantil* i *Formació literària del mestre de primària*, que corresponen al grau en educació infantil i educació primària, respectivament. No hi ha cap dubte que es tracta d'un pas endavant, per la presència explícita dels titelles en les

¹⁷⁶ Deixem fora de la nostra anàlisi la presència dels titelles en altres àrees de coneixement, com ara l'expressió plàstica i els aspectes constructius, o els titelles amb finalitat terapèutica.

guies didàctiques d'aquestes matèries, i pel fet que es tracte de matèries obligatòries. Tanmateix, aquesta presència curricular és un avanç mínim, que a més haurà de ser contrastat amb la pràctica docent els pròxims anys. Per tant, és difícil preveure si els titelles abastaran un lloc important en el procés formatiu dels mestres, o si continuaran estant presents a les aules de Magisteri d'una manera residual i en gran mesura segons les inquietuds personals del professorat.

Ni en el pla d'estudis de Magisteri de 1971 ni en els posteriors a la promulgació de la LOGSE i de la LOE es va crear cap especialitat relacionada amb les arts en general, i molt menys amb la dramatització en particular (cosa que sí que va succeir en el pla 1993 amb l'Educació Musical i l'Educació Física). A més a més, hem vist com la presència del teatre de titelles ha estat absent dels currículums universitaris. Per tant, l'accés als coneixements relacionats per part dels estudiants de Magisteri ha vingut marcat fins el dia d'avui per l'absència de matèries que contemplen aquests continguts i per l'aprenentatge dependent de la inquietud personal del professorat universitari en matèries com ara Projectes Didàctics, Literatura infantil, Literatura de tradició oral, o les diverses didàctiques de la llengua. La incorporació dels titelles –des del punt de vista literari- en almenys una matèria de cadascun dels estudis de Grau obri sens dubte una porta al canvi, tot i que es tracta d'una presència encara mínima i que, a més, falta veure quina n'és la repercussió real a les aules.

Per tal de recapitular el que hem dit fins ara, tornem a la idea de la dispersió de continguts en els currículum, conseqüència sobretot de la indefinició quant a la posició de la dramatització en general i dels titelles en particular, i la falta de rigor a l'hora de distingir la dramatització com a tècnica didàctica (apta per a totes les àrees) i el teatre com a art escènica i

per tant objecte de tractament literari. El resultat és que podem trobar referències al treball dramàtic en els àrees de Llengua i Literatura, Artística, Educació Física i, en alguns casos, també en la resta. Quant a la consideració del treball dramàtic, els currículums incideixen en la consideració com a eina més que no en el teatre com a objecte d'aprenentatge en sí mateix; tot i que fa la sensació que hi ha una voluntat clara d'incorporar la dramatització (juntament amb el teatre i la dansa) a l'àrea d'expressió artística, la LOE presenta alguns aspectes que podrien servir de fonament al treball dramàtic i amb titelles des del punt de vista de l'educació literària: es tracta de la consideració del treball dramàtic a l'aula en relació a la creativitat, a la interpretació i al gaudi en la contemplació de les representacions (objectius generals de l'etapa, article 4).

Amb tot i amb això, sembla que encara ens trobem lluny de desplegaments curriculars com ara els d'Anglaterra, els dels Estats Units o els d'Argentina¹⁷⁷, on hi ha una clara opció per l'educació artística en tots els seus vessants, no com un element complementari, sinó com una font de coneixements que estan en el mateix centre de l'ésser humà. Així ho fan notar Ros i Iannone, en un comentari a la Ley Federal de Educación, promulgada en 1993 a l'Argentina:

(...) la sanción de esta normativa le otorga a la escuela la tarea de desarrollar acciones que posibiliten el conocimiento, disfrute y producción creativa de Arte en sus diversas manifestaciones. (...) También debemos destacar, a partir de estos y otros documentos específicos de cada nivel educativo, un cambio ideológico en cuanto a la concepción de todas las disciplinas artísticas ya que, desde los mismos, son presentados como lenguajes artísticos, por lo tanto se considera que su conocimiento es necesario para acceder a una alfabetización completa (Ros i Iannone, 2009: 1).

¹⁷⁷ Ley Federal de Educación Núm. 24195. Cap. VII Educación Artística (1993).

Tot i detectar una certa evolució, el balanç dels currículums a l'estat espanyol des de l'any 1970 ha de ser necessàriament negatiu, sobretot per les incoherències i la dispersió a què hem fet referència. La pràctica absència de continguts curriculars sobre ús, construcció, tècniques i possibilitats educatives del titella tant en l'escola infantil, primària i secundària, com en els nivells universitaris, provoca, entre d'altres situacions, que la majoria de docents aprengui els aspectes que domina sobre aquest tema mitjançant l'autoaprenentatge o, sobretot, amb l'oferta de cursos dels Cefire, tal com ens confirmaran els resultats de les enquestes al professorat que tractarem en el pròxim capítol. Caldria plantejar-se per tant si la dramatització i els titelles a l'escola tenen la consideració que mereixen, o si, pel contrari, és suficient amb alguns cursos de reciclatge professional. Malgrat aquest panorama gairebé desèrtic, cal ressaltar alguns casos d'experiències relacionades amb la dramatització (amb o sense titelles) als centres d'educació infantil i primària, quasi sempre des de la voluntarietat del col·lectiu docent i des de l'aprofitament d'experiències prèvies d'altres companys, algunes publicades amb una bona acollida (Todolí, 2002: 25 i s), més que no a partir d'unes orientacions clares del currículum o de la formació prèvia del col·lectiu docent sobre aquests temes en la universitat.

**5. L'ÚS DELS TITELLES EN L'EDUCACIÓ:
PRÀCTIQUES, IDEES, CREENCES I EXPECTA-
TIVES DELS DOCENTS VALENCIANS**

5.1. INTRODUCCIÓ

Després d'haver presentat en els capítols anteriors quina és la situació actual pel que fa als estudis sobre els titelles i l'educació, la riquesa de les respectives tradicions de les diverses cultures i la presència del titella en els nostres currículums escolars, es tracta ara de veure quina és la disposició, les pràctiques habituals, els coneixements previs i la actitud dels i de les docents quant a l'ús dels titelles a classe.

Mitjançant un formulari d'enquesta, preteníem esbrinar aspectes com ara l'ús dels titelles i la freqüència amb què es fan servir a classe, els tipus de titella que s'hi utilitzen, les funcions que realitzen els titelles en les aules d'educació infantil i d'educació primària, la percepció dels docents sobre el propi procés formatiu pel que fa als titelles, els mitjans que fan servir per a formar-se en aquest camp, la percepció sobre l'interés del titella en l'educació literària, l'assistència de l'alumnat a espectacles de titelles, l'ús de guies didàctiques per part del professorat, percepció dels avantatges i desavantatges de l'ús dels titelles a l'aula, i sobre el coneixement de companyies i espectacles de titelles valencians.

Més que un recull sistemàtic de dades, el que volíem era acostar-nos a la realitat quotidiana de l'ús dels titelles a les escoles valencianes i als

coneixements que se'n té per part dels mestres i dels futurs docents. Igualment, buscàvem constatar les mancances (conscients o no) de les persones enquestades respecte d'aquest tema i trobar l'origen de les deficiències.

Es tractava en definitiva, d'afegir dades contrastades de la situació escolar al País Valencià pel que fa al tema que ens ocupa, i que seran rellevants a l'hora de plantejar propostes didàctiques adients per a l'alumnat i d'articular respostes a les demandes dels i de les mestres.

5.2. PLANTEJAMENT DEL QÜESTIONARI, DISTRIBUCIÓ I PROCÉS D'ANÀLISI

Per tal de recollir els coneixements i –en el seu cas- els usos, i sobretot les idees, les creences, les actituds i les expectatives del col·lectiu docent i dels estudiants de Magisteri pel que fa al titella en el context escolar, vam elaborar dos formularis anònims d'enquesta (annex 1), un per a mestres i un altre per a estudiants universitaris, que vam repartir durant els cursos 2008/2009 i 2009/2010 entre docents de l'escola pública i concertada i entre estudiants de Magisteri de la Universitat de València i de la Universidad Católica de Valencia, respectivament.

Els llocs de recollida van ser les escoles de Magisteri de la Universitat de València (UV) i de la Universidad Católica de Valencia (UCV), i els Cursos d'Estiu de la Conselleria d'Educació a València (edicions de 2009 i 2010), en horari de matí i de vesprada; i la seu dels cursos de reciclatge de Valencià de la UCV a València i el Cefire de Godella, en horari de vesprada. El formulari, podia ser emplenat en el moment, ja que costava a penes uns minuts de fer, o bé lliurar-se posteriorment a la persona encarregada, o enviar-lo per correu electrònic. Al final del curs 2009/2010 s'havien recollit un total de 1041 formularis emplenats, i amb la informació aportada vam crear una base de dades.

Les preguntes s'agrupen en diversos blocs, que fan referència entre altres aspectes al coneixement dels titelles i els seus tipus, a les fonts d'aquest coneixement, a l'ús que se'n fa a l'aula, a les activitats teatrals dins i fora de l'escola, a les opinions personals sobre els avantatges i els desavantatges de fer servir titelles a classe, i finalment al coneixement dels

professionals valencians relacionats amb el món dels titelles. Tractarem així de comprovar quina és la situació dels docents i dels futurs docents d'educació infantil i educació primària pel que fa als coneixements i a l'ús dels titelles, i també si hi ha diferències en aquest coneixement i en l'ús efectiu atenent a factors com ara el sexe o l'edat, els centres de formació inicial del professorat, els centres escolars, les línies on s'imparteix classe, etc.

La informació obtinguda en els qüestionaris es va incorporar a una base de dades per tal d'obtenir les taules i les gràfiques corresponents (annex 2). A partir de l'aplicació informàtica es van poder obtenir resultats absoluts i percentatges de cadascuna de les qüestions. En alguns casos, les preguntes obertes van suposar un treball extraordinari de sistematització de dades, que es va solucionar tenint en compte cadascuna de les respostes diferents que van aportar les persones enquestades, perquè quedaren paleses en l'informe final. Es va optar, en alguns casos, per aquest tipus de pregunta oberta i per qüestions absolutes o amb respostes prefixades en considerar que això afavoria la lliure expressió dels docents i estudiants. En altres casos, tal com veurem, es va optar per qüestions amb resposta tancada.

Després de l'obtenció i de la sistematització de les dades, es va procedir a la presentació en taules i gràfics, abans de la seua interpretació. D'altra banda, i a part de la interessantíssima informació que ens aporten les xifres absolutes i els percentatges de cadascuna de les respostes, vam considerar interessant l'encreuament de les dades obtingudes en algunes qüestions, per tal de comprovar-ne les relacions; amb aquest objectiu vam fer servir les fórmules *t de Student* i *Khi-quadrat*, entre d'altres. Ens interessava sobretot veure les relacions entre:

Enquesta per a mestres d'educació infantil i educació primària

- Edat del docent i ús dels diversos tipus de titella (punts 2, 3 i 4 del formulari)
- Edat del docent i formació rebuda (punts 5 i 6)
- Sexe dels docents i ús dels titelles, formació rebuda i coneixement de recursos (punts 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8)
- Escola de Magisteri de procedència, ús dels titelles i formació del docent (punts 3, 4, 5, 6, 7 i 8)
- Nivell en què s'imparteix classe (infantil o primària) i ús dels titelles a l'aula (punts 2, 3 i 4)
- Línia d'ensenyament (castellà o valencià) i ús dels titelles a l'aula (punts 2, 3 i 4)

Enquesta per a estudiants de Magisteri

- Centre on s'estudia Magisteri i percepció de la pròpia formació, coneixement dels titelles, de materials, de companyies valencianes, etc. (punts 6, 8, 9, 10 i 17 del formulari)
- Especialitat de Magisteri que s'estudia i coneixement de recursos i interès pel tema (punts 8, 9 i 10)
- Sexe i intenció de fer servir titelles, tipus, usos, coneixement de materials, etc. (punts 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 i 109)
- Línia en què es va cursar l'educació infantil i primària i usos del professorat dels seus respectius centres, interès pels titelles en l'educació, coneixement de materials i recursos, etc. (punts 2, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13 i 17)

Tractarem totes aquestes dades i les interpretarem separatament, en primer lloc les referides al col·lectiu docent i després les de l'alumnat universitari, per tal de fer una valoració conjunta al final.

Quant al procés de tractament de la informació, primerament es van codificar totes les variables i es va assignar un codi a cadascuna de les categories de resposta. Com que s'havia elaborat un qüestionari amb preguntes obertes, havíem previst una dificultat afegida a l'hora de codificar totes les respostes. Així, quan les respostes eren molt variades, se'n van crear grups per a cada categoria tot seguint un criteri d'homogeneïtat semàntica.

Una vegada codificades les respostes, es van traslladar a la base de dades i es van depurar els possibles errors en la creació de la base. A partir d'ací es van realitzar les proves corresponents: en primer lloc una anàlisi descriptiva de totes les variables; en segon lloc, la prova t de Student, la prova khi-quadrat, etc., per a l'estudi de la relació entre les variables que vam escollir pel seu especial interès.

L'anàlisi t de Student és una de les proves estadístiques més comunes, i es fa servir per a la comparació de dos grups independents d'observacions respecte d'una variable numèrica; és a dir, bàsicament s'utilitza per a la comparació de mostres independents en una variable quantitativa (variable dicotòmica, per exemple sexe).

La prova khi-quadrat permet determinar si dues variables qualitatives estan o no associades, de tal manera que si al final de l'estudi la conclusió és que les variables no estan relacionades podrem dir, amb un nivell de confiança alt i prèviament fixat, que ambdues variables són

independents; per al seu còmput és necessari calcular les freqüències esperades (les que haurien d'haver-se observat si la hipòtesi d'independència fora certa), i comparar-les amb les freqüències que s'observen en la realitat.

Entre les dificultats amb què ens vam trobar a l'hora de treballar amb les enquestes, d'extraure'n la informació i de realitzar les anàlisis oportunes, cal ressaltar la creació de categories a partir de contestacions que, en molts casos, eren respostes a preguntes pràcticament obertes (una opció que havíem pres d'avant mà per tal de facilitar la lliure expressió de les persones enquestades, sense limitar la resposta a marcar una opció entre tres o quatre prèviament aportades en el formulari). La resta del procés va ser bastant més senzill, tot i que la gran quantitat de dades amb què treballàvem va constituir una dificultat afegida.

La informació que ens van aportar docents i alumnes, i les anàlisis conseqüents, ens ha servit com veurem per conèixer millor la situació, els coneixements i també els prejudicis de docents i estudiants universitaris en relació als titelles, i així mateix per a detectar mancances, necessitats i observacions d'un col·lectiu directament implicat en el futur dels titelles a l'escola.

5.3. VALORACIÓ DELS RESULTATS

5.3.1. Mestres d'educació infantil i educació primària. Quant a les respostes dels docents, considerem que l'anàlisi ha revelat alguns resultats ben interessants en relació al coneixement, les pràctiques, les idees i les expectatives en relació a l'ús escolar del titella al País Valencià.

Els percentatges de preguntes no contestades va del 2% al 17% en la majoria dels casos, tot i que en algunes qüestions hem trobat índexs més alts, fins i tot de més del 90% de preguntes en blanc, tal com explicarem en el seu moment. D'entrada, i quant a les respostes dels docents, crida l'atenció l'aclaparadora majoria que declaren el titella com una eina útil en la tasca docent (99,4%)¹⁷⁸. Aquesta resposta, que podríem considerar òbvia, ens sembla interessant sobretot en contrastar-la amb algunes de les següents, la qual cosa fa palesa una certa incoherència entre les declaracions de principis i l'ús escolar concret.

El 30,5% dels docents declara que no fa servir els titelles a classe; es tracta d'un percentatge considerable del col·lectiu docent d'educació infantil i educació primària. Quant a la freqüència d'ús, més del 37% assegura que no usa els titelles amb freqüència (o, dit d'una altra manera, que els fan servir menys d'una vegada al trimestre). La dada referent als enquestats que reconeixen no fer-los servir mai (un 31%) és coherent amb el 30,5% que declaraven no usar-los en la pregunta anterior. La resta de respostes es divideixen entre el 10% que assegura fer-los servir setmanalment, el 7% que els utilitza amb periodicitat mensual, i, en menor quantitat, la resta d'opcions possibles. Només un 6% usa titelles a classe diàriament.

¹⁷⁸ Tal com es fa convencionalment, presentem els percentatges amb un decimal.

Pel que fa als tipus de titelles que fan servir els mestres, els titelles de guant són els més usats, amb un percentatge del 63,6%, seguits pels de dit (un 30,8%) i els de tiges (22,9%), la resta de tipus a penes arriben a percentatges del 5% cadascun, i crida l'atenció l'escassa utilització de les ombres (un 3,6%). Vora un 5% de les persones enquestades declaren que empren altres tipus de titelles. Cal evidenciar que es tracta d'una pràctica escolar ben pobre quant a varietat de tipus i de tècniques de manipulació, de la qual intentarem esbrinar els motius a partir de les següents qüestions, sobretot les relacionades amb els motius per a l'ús d'aquests tipus i no d'altres i els usos concrets dels titelles a l'aula.

Així, en relació a les causes de l'elecció d'un determinat tipus de titella en detriment d'altres, un 44,5% de les respostes afirmen que són assequibles, que són els que hi ha al centre o que són els que proporciona Conselleria; un altre 43,2% considera que són més fàcils i còmodes d'usar; un 9% pensa que s'adapten a les necessitats de l'alumnat i, finalment, un 3,2% respon que la causa de l'elecció és que són més agradables. Igual que amb la pregunta anterior, continuem trobant una certa passivitat dels docents quant a elecció de les eines de treball a l'aula. Així mateix, hem de dir que en aquesta qüestió el percentatge de respostes en blanc arriba al 56% del total.

Pel que fa als usos dels titelles a l'aula, la principal funció (71,9% de les respostes) és servir de suport a la narració de contes i històries. Altres funcions seran explicar continguts de les diverses àrees (27,7%), dur a terme representacions en esdeveniments importants (21,5%) i, en menor mesura, posar-los a l'abast de l'alumnat perquè els utilitzi (16,2%) i fer-los servir per a mantenir l'ordre a classe (13,3%). Tot i que el primer ús està relacionat amb l'educació literària, hem de fer notar el baix percentatge de professionals que

usen els titelles perquè els manipulen els mateixos alumnes, ja siga en muntatges teatrals o amb altres finalitats.

Un punt que ens aporta informació de molta utilitat és la pregunta sobre la percepció de la formació universitària rebuda: es tractava de saber com interpreten i el valor que atorguen els enquestats al fet de no haver tingut –tret d'excepcions- a penes formació sobre els titelles en les escoles de Magisteri (fet del qual tenim informació objectiva a partir de l'absència del titella en els plans d'estudi almenys des de 1971). Quant als resultats, un 86,1% consideren que la formació universitària ha estat insuficient, front al 8,9% que la troba suficient i l'escàs 5% que entén que la formació que ha rebut en l'escola de Magisteri és bona o excel·lent.

Veiem per tant una clara consciència en la gran majoria dels docents del dèficit de formació en aquest tema, una mancança que, com veurem a continuació, tracten de solucionar de diverses maneres.

Justament la qüestió sobre les fonts d'informació i formació sobre els titelles és la que aborda la següent pregunta: com has après el que saps sobre els titelles? Les respostes ens indiquen que un ampli percentatge (el 28,8%) es considera autodidacta; un 24% ha après de la pròpia experiència (és a dir, a partir de la mateixa pràctica i sense una formació prèvia, ja siga de tipus autodidacta o a través de cursos); el 23% declara que ha après el que sap sobre els titelles mitjançant cursos de formació (majoritàriament per part dels Cefires); gairebé un 13% afirma que la seua via de formació és a través dels companys i les companyes (dels quals rebrien informació, materials i consells); finalment, un escàs 11% considera que ha estat la universitat el lloc on ha après a utilitzar els titelles a classe. La valoració d'aquestes respostes passa per fer palés el tema de la formació, com una de les qüestions

fonamentals per a la incorporació real dels titelles a les aules d'educació infantil i educació primària amb garanties d'èxit.

A la pregunta sobre el coneixement de materials d'informació i formació sobre els titelles, vora un 69% reconeix no haver llegit mai un llibre i gairebé un 86% no coneix cap pàgina web sobre aquest tema. Sols unes poques de les persones que contesten sí a aquesta qüestió (31% i 14%, respectivament) recorden algun títol o alguna adreça web.

La pregunta genèrica de si els titelles poden servir per a desenvolupar la competència literària és contestada afirmativament per pràcticament el 99% dels docents. Com veurem, aquesta massiva resposta tampoc no sempre es correspon amb les causes o els arguments que s'hi addueixen. Així, a la pregunta sobre les causes d'aquesta utilitat en l'educació literària, un 26,7% responen que els titelles i la literatura estan relacionats; més d'un 24% que és una eina motivadora; un 16,7% que els titelles agraden molt; finalment un 7,5% contesten que desperten l'atenció de l'alumnat. Com podem veure, es tracta de respostes que tenen més a veure amb l'ús en general dels titelles com a eina, més que no usos directament relacionats amb l'educació literària i teatral.

Quant a l'assistència de l'alumnat a espectacles de titelles, una àmplia majoria (més del 76%) afirma que els seus alumnes veuen alguna vegada titelles, front al 23,5% que reconeixen que no ho fan. Quant a la freqüència, crida l'atenció entre els que declaren que l'alumnat veu titelles l'ampli 26% que ho fa amb una periodicitat menor que una vegada a l'any. La majoria de persones enquestades (46,7%) responen que l'alumnat veu un espectacle de titelles cada curs, un 21% dues o tres vegades; i només un 1,7% més de tres vegades al curs. Com veiem, les respostes de la major part dels enquestats

ens indiquen que l'alumnat està en contacte amb els muntatges de titelles amb una periodicitat ben discreta en general. Caldria preguntar-nos en aquest sentit si aquesta baixa freqüència té a veure amb la distribució dels espectacles per part de companyies i programadors, de la falta d'informació per part de les escoles, etc.

En relació a l'ús de les guies didàctiques per part del col·lectiu docent, el 73% declara que les fa servir, un 24% reconeix que no les usa i un 2% que ho fa sols de vegades. En principi es tracta d'una xifra bastant encoratjadora, tot i que hauríem de preguntar-nos els motius pels quals quasi la quarta part de les persones entrevistades no utilitza aquesta interessant eina educativa (desconeixement, comoditat...).

La qüestió dels avantatges de fer servir titelles a l'aula ens ofereix diverses respostes, amb percentatges també diversos: un 41% en destaquen el caràcter motivador, gairebé un 26% la capacitat de captar l'atenció de l'alumnat i un 14,5% el fet que desperten la curiositat i la imaginació. Amb menys freqüència trobem les contestacions que fan referència a les possibilitats expressives i comunicatives dels titelles (10,6%), i a la possibilitat d'introduir continguts de classe (7,7%). Pel que fa als desavantatges, un 38% consideren que no n'hi ha cap. Es tracta d'una resposta que podríem considerar un tant optimista, i fins i tot ingènua, atenent als coneixements que són necessaris per tal de fer servir aquesta eina en condicions. Els inconvenients que més remarquen els docents a l'hora de treballar amb els titelles són la inversió de temps necessària (18,7%), la difícil organització a causa de l'elevat nombre d'alumnes a l'aula (13,8%), la falta de recursos i material adequat (6%), la necessitat de saber utilitzar-les (5,2%) i la dificultat de treballar amb aquesta eina (4%). Amb una freqüència per davall del 4% trobem respostes com ara la qüestió de la despesa econòmica que suposen, la

possibilitat de caure en la rutina fàcilment, la poca gesticulació, la dificultat per a mantenir l'atenció de l'alumnat durant molt de temps i la incomprensió per part dels companys docents. Un 3% dels docents enquestats considera que un dels principals inconvenients és que es tracta d'un recurs massa infantil. Hem de recordar que el professorat que va emplenar el formulari eren mestres d'educació infantil i educació primària, la qual cosa fa pensar en un dels prejudicis més arrelats vers els titelles, que conduiria a pensar que estan fora de lloc una vegada arribats a la primària. Els índex d'abstenció en aquesta pregunta ha estat del 24%.

La qüestió sobre el coneixement de companyies valencianes de titelles va ser contestada afirmativament sols per un 26'5% per cent del professorat, en tant que un ampli 73'5% afirmen que no en coneixen cap. Es tracta sens dubte d'un percentatge altíssim (tenint en compte sobretot que 89 persones, és a dir, el 25% del total, va deixar la pregunta en blanc), i una dada molt cridanera entre un cos docent que hauria d'estar ben informat sobre les companyies que actualment produeixen teatre de titelles adequat per a l'alumnat d'infantil i primària. Quant a les companyies més conegudes pels docents, cal esmentar, amb més del 43% La Estrella (una resposta lògica, atenent que aquesta companyia té un parell de teatres estables a la ciutat de València, als quals acudeix una bona part dels col·legis en visites concertades). En segon lloc quant a coneixement, trobem el *Betlem de Tirisiti* (que no és exactament una companyia, sinó una representació a càrrec de la cia. de teatre la Dependent): un 15,5% dels mestres coneixen el betlem alcoià, molt probablement pel mateix motiu del Teatre la Estrella, ja que es tracta també de representacions amb visites concertades pels col·legis. En tercer lloc quant a coneixement per part dels docents (amb un 10,3%) se situa la companyia Bambalina, una de les més conegudes pel públic al País Valencià. Finalment, amb una valoració per davall del 10% trobem grups

com ara Eina a l'Escola, Los Duendes, Titola Teatre i Teatre Buffo. Tanmateix, cal fer notar que totes aquestes dades fan referència a les respostes obtingudes, les quals no arriben al 15% del total de persones enquestades; l'altre 85% no va aportar el nom de cap companyia.

Les respostes a la pregunta sobre el coneixement del nom d'algun espectacle valencià de titelles és encara més decebedora: un 40,5% de les persones enquestades no va contestar aquest punt. Del total de respostes obtingudes, només un 10,5% ho fa afirmativament. La dada encara és més negativa a l'hora d'especificar de quin o quins muntatges es tracta: més del 94% dels docents van deixar aquest punt en blanc. De les 20 persones que van respondre, 11 (el 55%) van afirmar que en coneixen diversos –sense especificar més- i entre la resta de respostes cal ressaltar *Ciudad de fantasía* (15%) i *Cercant el sol* (10%). Finalment, hi ha a penes cinc títols que van ser aportats per una persona cadascun (i que representen cada un d'ells el 5% del total).

Quant les relacions entre edat i altres dades del formulari, no hi ha a penes diferències significatives per edat en funció de l'ús o no de titelles a l'aula (ítem 2); pel que fa als tipus de titella que es fan servir, trobem algunes diferències quant als titelles de guant (els més joves tendeixen a usar-los més). L'ús dels titelles per a contar històries també correspon en general a persones més joves que els altres usos, i també quant a la lectura de manuals sobre titelles trobem un cert biaix per raó d'edat: els més majors presenten una tendència a llegir més manuals que els més joves, potser per la major tendència dels joves a realitzar les consultes en Internet. Els ítems 5 i 6 no presenten pràcticament diferències quant a l'edat de les persones enquestades. Les proves F indiquen que no hi ha relació entre l'opinió sobre la pròpia formació que han rebut els docents i l'edat, ni entre

la manera d'haver realitzat els propis aprenentatges sobre els titelles i l'edat. Així, hem de concloure que la percepció de l'escassa formació per part dels mestres no correspon a cap generació concreta, sinó que està present en totes les edats. El mateix hem de dir quant a les formes d'aprenentatge sobre els titelles, que són pràcticament les mateixes per a tots els docents, amb independència de l'edat. Així doncs, hi observem diferències significatives d'edat en relació a l'ús del titella de guant, a la utilització del titella per a contar històries i a la lectura de manuals sobre titelles: quant a les dos primers qüestions, l'edat és sensiblement inferior entre els docents que fan servir titelles de guant i que els usen per a contar històries, mentre que l'edat és major en el cas dels subjectes que manifesten haver llegit algun manual en relació als que no n'han llegit cap. En la resta d'ítems, les diferències d'edat són menys significatives tot i que hi ha una tendència en general a una menor edat entre els usuaris dels diversos tipus de titella respecte dels qui manifesten no fer-los servir.

En referència a les relacions entre el sexe de les persones enquestades i les respostes als diversos ítems, trobem una relació significativa entre el sexe i l'ítem 2 (si es fan servir titelles a l'aula), que determina que les dones usen els titelles en major proporció que els homes. Aquesta dada pot tenir diverses interpretacions, però la més immediata indica que el percentatge de dones és més alt en educació infantil que en primària i, a més, reforçaria la idea que continua present un fort prejudici vers els titelles que els associen exclusivament als primers nivells educatius (nivells en els quals, per un altre prejudici relacionat, continua en certa mesura present la idea que la dona és més apta que l'home).

Pel que fa a les maneres de rebre informació i formació sobre els titelles, l'encreuament de dades revela que els homes aprenen més a través

dels companys i de manera autodidacta, mentre que les dones ho fan preferentment fent provatures i aprenent de la pròpia experiència, i a través de la universitat i dels cursos de formació per al professorat. Finalment, la relació entre sexe i coneixement de pàgines web sobre titelles ens fa veure que els homes fan servir aquesta font de recursos en major proporció que les dones.

Els resultats de les proves khi-quadrat (taula 10) indiquen que no hi ha relació rellevant entre la escola universitària on es va cursar Magisteri i els ítems corresponents als tipus de titella que es fan servir, als usos dels titelles a classe, a la percepció de la pròpia formació universitària, a les maneres d'aprendre i d'informar-se sobre els titelles, i a la consulta de webs i de manuals sobre el tema (ítems, 3, 4, 5, 6, 7 i 8).

Quant als nivells educatius (infantil o primària) i l'ús dels titelles, els resultats de les proves khi-quadrat indiquen que hi ha relació entre el nivell i l'ús dels titelles a classe. Així, la taula de contingència (taula 12) revela que l'ús dels titelles a l'aula és notablement major entre el professorat d'educació infantil que entre el d'educació primària. El mateix hauríem de dir pel que fa als principals tipus de titella, com ara els de guant (taula 13), tija (taula 14) o dit (taula 15). Igualment, el percentatge d'enquestats que reconeixen usar diversos tipus de titella és major en infantil que en primària (taula 16). La taula de contingència (taula 17), que relaciona el nivell educatiu amb la no utilització dels titelles, mostra que els docents de primària fan servir menys aquesta eina que els d'educació infantil. Les següents taules de contingència mostren igualment una relació directa entre el nivell en què s'imparteix docència i els usos principals dels titelles: explicar continguts (taula 18), contar històries (taula 19), perquè els facen servir els alumnes (taula 20) i en representacions i esdeveniments

importants (taula 21). En tots els casos, l'ús dels titelles és sensiblement major en infantil que en primària, seguint tota una sèrie d'inèrcies tradicionals que, tal com reflectíem més amunt, associen els titelles a l'educació infantil de manera exclusiva.

Finalment, en la relació entre llengua vehicular de l'ensenyament i ús dels titelles, els resultats de les proves khi-quadrat indiquen que hi ha una relació entre la llengua vehicular de l'ensenyament i l'ús de tipus de titella diversos: aquesta diversitat és més freqüent entre els docents en valencià i en ambdues llengües que en els mestres que imparteixen docència en castellà (taula 23). Així mateix, hi ha també relació entre la docència en valencià i l'ús auxiliar dels titelles en la narració de contes i històries (taula 24). La resta d'ítems relacionats no registra diferències significatives entre línies d'ensenyament. Aquesta dada l'hem d'interpretar en el sentit que el professorat rep la mateixa formació universitària independentment de la llengua que després farà servir a l'escola; tot i que tradicionalment han estat les escoles en valencià les més actives quant a noves formes i nous plantejaments en l'ensenyament, aquest fet només es reflecteix en un parell d'ítems de l'enquesta.

5.3.2. Estudiants de Magisteri. Els resultats de l'enquesta d'estudiants resulta ben interessant per dos motius fonamentals: primerament, perquè podem esbrinar quins són els coneixements, les idees, les actituds i els propòsits vers els titelles de les persones que seran mestres en un futur pròxim; d'altra banda, podem conèixer quina ha estat la percepció i sobretot quin és el resultat del propi pas per l'escola infantil i primària (recordem que la immensa majoria dels universitaris i les universitàries van deixar l'escola primària fa entre 6 i 9 anys, i que per tant

ens poden aportar informació sobre els usos escolars en un període bastant recent). Els percentatges de preguntes no respostes està entre el 0% i el 25% en la majoria dels casos, amb algunes excepcions ben significatives que es faran notar quan pertoque.

En relació als ítems de l'enquesta –i tal com va passar en el cas dels docents- hi ha un altíssim percentatge d'estudiants que considera el titella com potencialment útil en l'ensenyament (98%). Quant a la pregunta sobre si els seus mestres feien servir titelles a classe, més del 30% respon afirmativament, i gairebé el 70% restant contesta en sentit negatiu; en relació al nivell en què van usar els titelles, la gran majoria (58%) afirma que en educació infantil, tot i que hem de fer notar que gairebé un 75% del total no ha contestat aquesta pregunta. La freqüència d'ús dels titelles en la seua època escolar és qualificada d'escassa per més del 63%, i la resta de respostes es fragmenta en diverses periodificacions, que van des de diàriament (3,6%) o amb molta freqüència (6,5%) a trimestral (2,2%). El percentatge de persones que van respondre aquesta qüestió va ser del 20% del total (n = 138).

L'ítem següent preguntava si la persona enquestada faria servir titelles a classe en cas de ser mestre o mestra. El 96,9% contesta afirmativament, i amb freqüències d'ús des de diàriament (3,1%) a eventualment (16,8%). El percentatge més alt correspon a aquells que afirmen que les utilitzarien una vegada a la setmana (24,1%). En relació als tipus de titella, el més valorat és el de guant (79,1%), seguit dels de dit (33,8%), de vareta (32,6%) i de fils (28,8%). La resta de tipus presenten percentatges per davall del 20%.

Els motius pels quals les persones entrevistades escullen aquests tipus i no d'altres són diversos: crida l'atenció que el 66,1% afirmen que el criteri principal és la pròpia facilitat i, amb molt menys percentatge, les possibilitats que ofereix el tipus preferit (11,6%). El usos principals són la narració de contes i històries (79,1%), explicar continguts de les diverses matèries (39,7%) i fer representacions a l'escola (29,6%).

Quant a la percepció de la formació rebuda per poder fer servir els titelles a l'escola de manera òptima, del 42% del total de persones enquestades que va respondre aquesta pregunta, un 79,8% la considera clarament insuficient i un 12,7% la troba suficient. Els percentatges de les respostes bona i excel·lent són del 6,2% i de l'1,4%, respectivament. Tal com ocorria en el cas dels docents, la percepció de la insuficiència de la formació relacionada amb els titelles en els estudis de Magisteri és ben evident.

Una pregunta que consideràvem interessant, sobretot per constatar si els futurs docents arrossegueu alguns dels prejudicis relacionats amb el teatre de titelles, era la que fa referència als nivells escolars òptims per a l'ús d'aquesta eina: recordem que, probablement, una de les principals inèrcies és la relació dels titelles exclusivament amb les primeres etapes de l'educació. Un 23,7% considera els titelles aptes només per a l'educació infantil, mentre que un 40,7% pensa que es poden fer servir en infantil i també en primària; el 14,6% opina que només es poden usar amb els cursos inicials, i només el 14,3% els troba adequats a qualsevol edat i nivell educatiu.

Respecte de l'aprenentatge sobre els titelles, l'alumnat de Magisteri afirma en un 42,7% haver après en la Universitat o en altres nivells de

l'educació formal (com ara Cicles Formatius), mentre que un 36,2% és autodidacta. Així mateix, només un 8,8% (n = 60) diu que ha consultat en alguna ocasió un manual o llibre didàctic sobre titelles, i l'altre 91,2% reconeix no haver-ne llegit cap. De l'escàs 8% del total d'enquestats que respon afirmativament, gairebé el 84% contesta que no en recorda cap títol, i poc més del 16% (n = 9) són capaços de recordar-ne algun. Encara més desencoratjador és l'anàlisi de les dades referents al coneixement de pàgines web (tenint en compte que ens trobem en els anys en què les generacions de nadius digitals van accedint a la universitat): pràcticament el 94% no coneix cap web relacionada amb els titelles. Del 6% que respon afirmativament (n = 42), només 11 persones (l'1,6% del total de persones enquestades) en recorden alguna (en general, webs de companyies com ara Bambalina o Titola, o el del Museu de Titelles d'Albaida; només dues persones aporten noms de pàgines web de recursos, una general i l'altra específicament de titelles: www.profes.com i www.titerenet.com, respectivament).

Pel que fa a la capacitat dels titelles en relació al desenvolupament de la sensibilitat literària, un 98,4% responen afirmativament, en tant que l'1,6% (n = 11) es manifesten en sentit negatiu. Quant als motius, el 38% addueix la capacitat de crear afició i la relació amb el món literari i dramàtic que aporta el teatre de titelles. Pràcticament un 23% aporten la idea que és un recurs educatiu divertit, i un 11,7% que es tracta d'una eina motivadora per a l'alumnat. La resta de respostes, per davall del 10%, han estat la innovació, la capacitat de captar l'atenció, i l'estímul de la imaginació i la creativitat. D'altra banda sorprén que aquesta última resposta –potser una de les més vinculades en realitat a l'educació literària- haja tingut tan sols el suport del 6,7% de les persones enquestades.

A la pregunta sobre si s'ha anat a veure teatre de titelles amb la classe o amb el centre durant el període escolar (educació infantil i educació primària), el 62% responen afirmativament, i pràcticament el 38% en sentit negatiu. D'entrada, hem de considerar altíssima (259 persones d'un total de 688) la xifra de persones que no ha anat al teatre amb l'escola ni en una sola ocasió. De les 423 persones que responen afirmativament, només 302 (que correspon al 44% del total de persones enquestades) refereixen quina va estar la freqüència: si sumem les respostes "poca" i "molt poca" tenim un percentatge de quasi el 40% que la considera insuficient. La resta de freqüències està entre "moltes vegades" (1,7%) i una única vegada (15,6%). Les respostes amb més percentatge són "una vegada" i "dues vegades" (15,2%) en tot el període escolar. Relacionada amb aquesta qüestió està la de quina és la freqüència d'assistència al teatre amb el centre escolar que consideren òptima: el percentatge de resposta és del 39% del total (n = 264), i un 29,9% responen genèricament que caldria anar-hi més. Quant a freqüències concretes, cal destacar "una vegada al trimestre" (14%) i "una vegada a l'any" (12,1%). Si a aquesta opció (una vegada) sumem els qui han respost "una vegada al curs" arribem a un percentatge per damunt del 18%. La resta de respostes (entre "dues vegades per curs" i "una vegada a la setmana") obté freqüències per davall del 10%.

Una altra qüestió que trobàvem d'especial interès era l'assistència o no amb la família al teatre durant la infantesa. Un 52,2% afirma haver anat al teatre, i l'altre 47,8% reconeix no haver-ho fet. Quant als espectacles de titelles, el 78,8% no hi va anar amb la família a veure espectacles, i poc més del 21% diu haver-ne vist algun. Es tracta de xifres bastant discretes, si tenim en compte els baixos índexs d'assistència al teatre a Espanya i al País Valencià que reflecteixen els estadístiques anuals de diversos organismes, com ara la SGAE. Cal ressaltar que més de la meitat dels estudiants

asseguren haver anat al teatre almenys una vegada en la infantesa, però que el percentatge és molt més baix si parlem de teatre de titelles (només al voltant d'un de cada cinc persones enquestades). Aquestes xifres, juntament a la també escassa assistència amb les escoles explicaria almenys en part la manca d'hàbit i de conscienciació quant a la importància de veure teatre com a element fonamental en l'educació literària.

Els principals avantatges i desavantatges de fer servir titelles a l'aula són vistos pels estudiants de Magisteri des d'una perspectiva semblant a la dels docents, amb algunes diferències: així, mentre que per al col·lectiu docent el principal avantatge era la motivació, seguida per la capacitat de captar l'atenció de l'alumnat i de despertar la curiositat, per als universitaris el principal avantatge seria la capacitat de captar l'atenció (32,7%); en segon lloc la possibilitat d'aprofitar-los per a introduir continguts de les diverses matèries del currículum (22,3%) i en tercer lloc la motivació per part de l'alumnat (16,3%). És especialment cridaner el fet que només un 6,7% considere les possibilitats expressives i comunicatives del titella, si tenim en compte que aquest n'és un dels principals trets característics i definitoris (en el cas dels docents, l'elecció d'aquest avantatge també ens donava una xifra baixa: el 10,6%). Quant als desavantatges, un 32,9% consideren que no n'hi ha cap (en el cas dels mestres parlàvem d'un 38,1%); en segon lloc la dificultat per a mantenir l'atenció durant un període de temps considerable (20,9%) i en tercer lloc la inversió de temps necessària (12,9%). En el cas dels docents, la inversió de temps era la raó escollida en segon lloc (18,7%).

Pel que fa a les companyies valencianes de titelles, les xifres denoten un desconeixement generalitzat del sector, tal com veiem en parlar de l'enquesta als mestres: no obstant això, el coneixement lleugerament per

davall d'aquells que trobem en el col·lectiu dels estudiants ens indicaria que hi ha una involució progressiva en la informació sobre les companyies teatrals: pràcticament un 88% dels estudiants reconeixen no tenir notícia de cap companyia valenciana de titelles, i només el 12% declaren conèixer-ne alguna (entre els docents, les xifres eren del 73,5% i del 26,5%, respectivament). Podríem extraure'n la conclusió que les generacions més joves coneixen menys el panorama teatral que els majors (cosa que confirmen les diverses estadístiques de consum cultural), però així mateix podríem inferir que és després de l'eixida de la universitat i de l'inici del treball a les escoles quan els mestres comencen a informar-se d'aquests temes arran del seu quefer laboral, conclusió que ens obriria de nou la qüestió de la mancança de formació universitària sobre els titelles en general i els titelles valencians en particular.

Les companyies que resulten ser més conegudes per als estudiants de Magisteri són *El Betlem de Tirisiti* (cia. La Dependent), amb vora el 45%, i La Estrella (35,6%). En tercer lloc trobem Bambalina (12,3%). Amb percentatges per davall del 10% estan Teatre Buffo, Los Duendes, Pluja Teatre i L'Entaulat. En el cas dels mestres, les tres companyies més conegudes eren les mateixes, tot i que La Estrella estava per davant, seguida del *Tirisiti* i Bambalina. Finalment, el coneixement d'espectacles valencians de titelles és molt més baix entre els estudiants (1,9%) que entre els docents (10,5%). Un altíssim 98,6% dels estudiants de Magisteri reconeixen no tenir notícia de cap espectacle valencià de titelles. De l'1,6% del total d'enquèstats que responen la pregunta "quin?" (n = 11), més del 63% no aporta cap nom concret (xifra que en el cas dels docents era del 55%), i la resta aporten un nom per persona: *La casita de chocolate* (La Estrella), *Kraft* (Bambalina), *Peter Pan* (Lluerna) i *Dràcula* (L'Entaulat).

Pel que fa a les relacions entre ítems, hem de dir que se n'han trobat algunes que mereixen menció en aquesta valoració final. Així, hi ha una relació significativa entre el centre i l'ítem 9: la taula de contingència (taula 3) indica que els alumnes de la EU de Magisteri "Ausias March" han llegit manuals de titelles en major proporció que els de la UCV. Així mateix, hi ha una relació significativa entre l'especialitat que s'estudia i la lectura de manuals sobre titelles: la taula de contingència (taula 5) indica que l'alumnat d'educació infantil han llegit manuals sobre titelles en major proporció que els de primària i la resta de especialitats.

Quant a la relació entre el sexe i alguns ítems de l'enquesta, s'ha trobat una relació significativa entre sexe i la intenció de fer servir titelles a classe una vegada finalitzada la carrera: la taula de contingència (taula 7) indica que les dones tenen més intenció d'utilitzar els titelles a l'aula que els homes. Pel que fa als tipus de titelles i als usos concrets, hi ha una relació significativa entre sexe i ús de titelles de guant i de dit, i entre sexe i ús principal (taules 8, 9 i 10); en els tres casos, les dones tenen més preferència pels titelles de guant i de dit que els homes, i també per l'ús dels titelles per a contar històries. Els homes es decantarien més per altres tipus i altres usos. Finalment, les dones han llegit manuals sobre titelles en major proporció que els homes, tal com indica la taula de contingència (taula 11). Els altres encreuaments de dades no aporten diferències significatives per raó de sexe.

En relació a la línia en què van rebre els estudis infantils i primaris els estudiants de Magisteri, hi ha una relació significativa entre els estudis en valencià i l'ús dels titelles a l'escola: la taula de contingència (taula 13) indica que els alumnes que van estudiar en línia en valencià han tingut professors que feien servir els titelles amb més proporció que els alumnes

que ho van fer en castellà. Igualment hi ha una relació significativa entre línia dels estudis i nivells en què es fan servir els titelles; la taula de contingència (taula 14) indica que els mestres de línia en valencià usaven els titelles en infantil i en primària, mentre que els mestres de línia en castellà i en altres llengües els utilitzen en educació infantil preferentment. Finalment, hi ha també relació entre la línia i l'assistència durant el període escolar a algun espectacle de titelles: la taula de contingència (taula 15) indica que l'alumnat de línia en valencià ha assistit amb major proporció al teatre que l'alumnat en castellà i en altres idiomes.

Aquestes dades confirmarien la tendència a la innovació de les escoles en valencià (i en general dels moviments de renovació pedagògica), que es faria palesa en la utilització d'aquesta eina de manera habitual, i també a fer-ho en nivells com ara la primària, una etapa en la qual una gran part del col·lectiu docent més tradicional considera que ja no hi tindrien cabuda; igualment, les dades ens indicarien una major tendència de les escoles en valencià a l'assistència al teatre, com a element d'un projecte d'educació literària i dramàtica que és part essencial de l'educació integral de les persones.

5.4. CONCLUSIONS

Per tal de recapitular les dades que hem obtingut a partir de les enquestes, ressaltarem aquelles dades que considerem més interessants de cara a una anàlisi de les percepcions i les necessitats formatives, quant a l'ús escolar dels titelles, del col·lectiu docent i d'aquelles persones que estan en disposició d'exercir la docència en el futur.

La primera conclusió important és la valoració positiva del titella com a eina per la gran majoria dels docents. Tanmateix, aquesta consideració no es correspon en absolut als índexs de coneixement i d'ús efectiu i d'aquest recurs en la pràctica educativa. Cal fer notar que només un 6% de les persones enquestades fa servir els titelles de manera habitual a l'aula. Quant a l'alumnat de Magisteri, la valoració positiva és també una de les dades més rellevants. Tanmateix, aquesta efusiva valoració no sembla correspondre's amb algunes de les dades que veurem a continuació referides a periodicitat d'ús, a innovació o a coneixement de materials, recursos i companyies de titelles.

En relació a la freqüència d'ús dels titelles a l'aula, el professorat declara en un gran percentatge que els utilitza amb freqüències menors que una vegada al trimestre. Pel que fa a la percepció dels alumnes de Magisteri sobre l'ús que se'n feia a les seues respectives escoles, aquests confirmen en un percentatge considerable (63,7%) la dada prèviament aportada pels mestres, i en general la consideren insuficient. Quant a la freqüència d'ús que l'alumnat de Magisteri considera adequada, les dades indiquen que la periodicitat òptima per a la majoria seria la setmanal.

D'altra banda, hem de fer palés l'ús generalitzat dels titelles de guant, en detriment d'altres tipus, que són utilitzats en molta menor proporció. D'alguna manera trobem una manca de risc, d'innovació i d'investigació en altres tècniques i tipologies, que, tal com els mateixos enquestats confirmen, té a veure amb la comoditat i amb la inèrcia respecte de la pràctica habitual, tal com reflecteixen els dos principals motius de fer servir només un tipus de titella (la disponibilitat en un 44,5% i la comoditat en un 43,2%). El mateix hauríem de dir quant a l'alumnat: la tendència a indicar que farien servir titelles de guant, i en molta menor proporció altres tipus, ens indicaria un fort pes de la inèrcia i també –així ho confirmen les estadístiques més endavant- la mancança d'una formació adequada sobre el món dels titelles en general, i sobre tipus, tècniques, usos i possibilitats en concret. El motiu que el col·lectiu universitari aporta per a no diversificar els tipus de titelles i les tècniques és bàsicament la comoditat (66%).

Pel que fa als usos dels titelles, el principal –tant en mestres d'escola com en estudiants universitaris- és l'acompanyament de narracions per part del docent o dels alumnes (72% en el cas dels mestres i 79% en el cas dels estudiants). En general preval l'ús per part del docent per damunt de la utilització pels infants, i sobretot una utilització pròpia de l'educació infantil més que d'altres nivells educatius en els quals se sol passar de la narració a la representació amb els titelles.

La percepció de la pròpia formació per part dels mestres és en general d'insuficiència, i el mateix hem de dir de l'alumnat (86,2% i 79,8%, respectivament); un gran nombre de docents i estudiants ha adquirit la formació sobre el tema de manera autodidacta (28,8% i 36,2%, respectivament), tot i que hi ha una diferència fonamental entre els dos col·lectius a l'hora de valorar la universitat com a font d'aprenentatge sobre

els titelles: tot i seguir considerant-la insuficient, els estudiants universitaris afirmen en un 42,7% que han rebut algun tipus de formació en els estudis superiors, xifra que en els docents es reduïa a un 10,9%. Quant al coneixement de materials formatius en les aplicacions escolars dels titelles, un altíssim percentatge tant de docents com d'alumnat no coneix cap llibre, xifra especialment preocupant en el cas dels estudiants (69% i 91,2%, respectivament) ni cap pàgina web de consulta (93,9% i 85,9%, respectivament). Les dades sobre el coneixement de pàgines web ens posarien davant d'un col·lectiu docent no massa relacionat amb Internet (o almenys desinformat respecte de les possibilitats que la Xarxa presenta per al treball amb titelles), i, sobretot, davant d'unes generacions d'estudiants universitaris que –tot i presentar un percentatge més baix de desconeixement- no encaixen en el qualificatiu de nadius digitals, almenys en aquest tema.

Quant a l'educació literària, la pràctica unanimitat de les persones enquestades considera el titella com una ferramenta òptima (més del 98% en els dos casos), tot i que a l'hora d'especificar-ne els motius, els usos que posen com a exemple no sempre estiguen relacionats amb la literatura, sinó sobretot amb altres diversos usos generals del titella a l'aula. Així, els principals motius que aporten tant els mestres com els estudiants de Magisteri són que el teatre de titelles ajuda a crear hàbits, que està relacionat amb el món literari, que és motivador i que és un recurs divertit.

En relació a l'assistència a espectacles de titelles, més del 75% dels docents afirmen que els seus alumnes veuen titelles en alguna ocasió; tanmateix, les freqüències són molt diverses, quasi la meitat dels enquestats responen que l'alumnat veu un espectacle de titelles per curs, i més de la quarta part reconeixen que la periodicitat és menor d'una vegada a l'any.

En el cas de l'alumnat, en general considera insuficient l'assistència al teatre durant el seu període escolar, tot i que el 62% assegura haver-hi anat almenys en una ocasió amb l'escola i més del 52% també amb la família (tot i que només en el 21% dels casos s'haja tractat de teatre de titelles). Es tracta de xifres d'assistència al teatre en general ben baixes, que ens haurien de fer preguntar-nos per les causes i per la responsabilitat dels centres, de l'administració educativa i dels titellaires. Quant a l'ús de les guies docents, un ampli 73% del col·lectiu docent assegura que les fa servir (en el cas de l'alumnat, un 49% considera que els seus mestres les utilitzaven); es tracta d'una dada discretament positiva, que ens indicaria un interès creixent tant per part dels docents com de les companyies teatrals d'aplegar el teatre i l'escola.

Entre els avantatges de fer servir els titelles a l'aula, gairebé la meitat dels docents enquestats n'esmenten el caràcter motivador, i també altres aspectes relacionats amb la crida de l'atenció de l'alumnat i amb la curiositat i les possibilitats expressives i comunicatives. Pel que fa als desavantatges, la majoria esmenten qüestions relacionades amb la inversió de temps, els elements organitzatius, la mancança de recursos, etc. Amb tot i amb això, un 38% del professorat i quasi un 33% de l'alumnat de Magisteri assegura que no hi ha desavantatges en l'ús dels titelles, una resposta que, tal com hem comentat en l'apartat de les valoracions, podria indicar lleugeresa i superficialitat en la consideració del titella com a eina (que requereix una formació, una important dedicació de temps, una inversió de recursos i una preparació específica que no es poden obviar de cap manera). Igualment, tal com hem comentat en el seu moment, roman encara el prejudici de l'associació del titella exclusivament al món infantil, cosa que fa que alguns mestres de primària el consideren un recurs no apte

per al seu alumnat, i que fins i tot se'l considere una eina per a l'oci sense cap valor educatiu.

Els aspectes relacionats amb el coneixement de companyies i d'obres teatrals valencianes per a titelles revelen un escàs coneixement d'aquests, tant per part del cos docent com del d'estudiants, sense que semble haver-hi cap evolució, ans tot el contrari; es tracta de dades preocupants, ja que estar informats en aquestes qüestions és de vital importància per poder programar activitats i oferir a l'alumnat l'oportunitat de veure teatre valencià. Gairebé un 74% dels mestres que van respondre la pregunta sobre si coneixen companyies de titelles valencianes, van contestar que no (una xifra que s'eleva a quasi el 88% en el cas de l'alumnat). No és sorprenent, d'altra banda, que les companyies més conegudes siguen La Estrella i La Dependent (*Betlem de Tirisiti*), ja que són probablement les més relacionades amb el món escolar i amb les visites concertades al teatre per part de les escoles valencianes. Cal recordar en aquest punt que només el 15% del total de mestres i poc més del 8% en el cas de l'alumnat va aportar el nom d'alguna companyia. Pel que fa al coneixement d'espectacles valencians de titelles, el resultat és encara més decebedor: sols un 6,2% del total afirma conèixer el nom d'algun espectacle de titelles; xifra que en el cas de l'alumnat és de l'1,9%. A l'hora d'especificar noms d'espectacles només 20 persones contesten (el 5,6% del total de persones enquestades), i més de la meitat ho fan de manera genèrica, sense especificar cap nom. Quant a l'alumnat, sols l'1,5% aporta el nom d'algun espectacle valencià de titelles. Tornem a la idea del desconeixement per part dels docents –i dels estudiants de Magisteri- del món escènic valencià; caldria analitzar en profunditat quines són les causes d'aquesta escassíssima repercussió de les produccions escèniques

valencianes en el món educatiu, per tal d'efectuar les correccions que foren necessàries.

Finalment, quant a les relacions entre les diverses respostes i factors com ara l'edat, el sexe, el lloc d'estudi, els nivells educatius o la llengua vehicular que es fa servir a l'escola, els resultats de l'enquesta són –a grans trets- conformes a les hipòtesis inicials. No hi ha en general diferències significatives per raó d'edat, tret de la tendència dels majors a consultar llibres (i no tant Internet) i algunes en relació a la preferència per determinats tipus de titella i no per altres. Així mateix, cal destacar sobretot petites diferències quant a les maneres d'accedir a la formació i a la informació relacionades amb el sexe, i quant a l'ús dels titelles a l'escola (més alt en dones que en homes). Quant als centres universitaris, i tal com hem dit en el seu moment, no hi ha diferències rellevants entre les persones enquestades atenent als llocs de formació. Pel que fa als nivells d'ensenyament, hi ha un clar protagonisme dels titelles en educació infantil que va disminuint en educació primària, i alguna diferència puntual entre els mestres que fan la seua docència en valencià (i en valencià i castellà), i els que la fan exclusivament en castellà. En general, s'han observat algunes relacions significatives entre centres d'estudi, especialitat, sexe i línia en què es van realitzar els estudis primaris i alguns aspectes del treball amb titelles, com ara l'assistència al teatre durant el període escolar o la lectura de manuals sobre titelles. En general observem una associació generalitzada entre titelles i educació infantil, titelles i sexe femení i titelles i educació en valencià.

A tall de conclusió general, l'enquesta ens aporta una sèrie d'informacions rellevants sobre la pràctica docent en relació als titelles, i també en tot allò que té a veure amb la formació dels mestres, de les

mancances, dels prejudicis vers el titella, etc. Tots aquests aspectes ens seran de molta utilitat tant a l'hora de dissenyar activitats d'aula com si es tracta de perfilar quina és la formació que cal proporcionar al col·lectiu docent, atenent a les mancances que reconeixen de manera explícita o a les que detectem a partir de la informació que ens proporcionen.

**6. PROPOSTA D'INCORPORACIÓ DE LA
TRADICIÓ VALENCIANA DELS TITELLES ALS
CURRÍCULUMS D'EDUCACIÓ INFANTIL I
EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

6.1. INTRODUCCIÓ

Tal com hem vist en capítols anteriors, la presència dels titelles (i fins i tot de la dramatització) en els currículums continua sent poc més que testimonial, si atenem a la importància i la vigència del titella en totes les cultures i les seues possibilitats educatives. D'altra banda, sovint la confusió de termes entre dramatització i teatre (Ferrer, Motos i Navarro, 2003: 7) allunya el tractament d'aquest últim des del punt de vista literari, és a dir, com una forma de recepció literària a través de la lectura del text teatral o mitjançant la representació escènica.

En les propostes que oferirem a continuació, tot i no defugir en absolut la dramatització, la posarem al servei d'un producte final amb estructura teatral, que eduque l'alumnat en les convencions de l'art dramàtic i en el llenguatge literari que li correspon; així mateix posarem en primer pla el text dramàtic elaborat per l'alumnat o bé pres del corpus literari (oral i popular, o d'autor), si bé tindrem en compte que el text teatral està pensat per a ser representat en un escenari davant d'un públic; no obstant això, pretenem introduir o reforçar en l'aula –en els nivells corresponents– activitats de contacte directe amb el text teatral i prèvies a la representació escènica, com ara la lectura dramatitzada. Així mateix, considerem de gran valor educatiu la concepció de la representació teatral

com un fet complex, en el qual les diverses parts –i no sols les persones que actuen o manipulen els titelles- són necessàries per al resultat final:

En la escenificación hecha por los niños en la actualidad, todo desde la cortina hasta el desarrollo de la obra, debe ser hecho por las manos y la imaginación de los propios niños y sólo entonces la creación dramática alcanzará toda su importancia y toda su fuerza.

[...] alrededor de las escenificaciones se van formando y organizando los más diversos componentes de creación infantil: el técnico, el plástico-escenográfico, el oral y la dramatización en todo el sentido de la palabra. El valor propio de los procesos de creación infantil se pone de manifiesto claramente en que los aspectos secundarios, como por ejemplo el trabajo técnico de preparación de la escena, cobra para el niño una importancia igual a la que tiene la pieza y el juego (Vigotski, 1987: 62).

Farem una aproximació al fet teatral de manera progressiva des del 2n cicle de l'educació infantil fins a l'últim cicle d'educació primària, en sessions setmanals (almenys una sessió per setmana), corresponents a l'àrea de Llenguatges d'educació infantil i a les àrees de València i Castellà (Llengua i Literatura), amb possibilitat d'incorporar també hores de les àrees d'Expressió Plàstica i Musical i d'Educació Física (pel tractament interdisciplinari d'aquestes activitats, en coherència amb les propostes de la LOE). Trobarem igualment alguns objectius, continguts i criteris d'avaluació corresponents a altres àrees, com ara Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural, Llengua Estrangera i també a l'àrea d'Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans (aquesta última només en l'activitat que proposem per al tercer cicle d'educació primària, ja que la matèria s'incorpora en 5é curs). La durada de cadascuna de les unitats didàctiques que proposem serà d'un trimestre, preferentment el segon, ja que l'alumnat ja es troba habituat a l'aula i als companys; l'excepció seria la proposta per a educació infantil, que, per les raons que veurem en el seu moment, hauria d'iniciar-se en octubre o primeries de novembre i concloure per Nadal; la

proposta per a educació infantil serà de 9 setmanes, mentre que les d'educació primària tindran una durada de 12 setmanes; lògicament, es tracta de previsions temporals orientatives, que cada centre i cada aula poden reduir o ampliar segons les necessitats.

Pel que fa a l'educació infantil, seguirem Dolors Todolí (2001: 15) en la idea d'incorporació del titella en una concepció globalitzadora de l'educació, tal com correspon a aquest nivell educatiu. D'aquesta manera, el titella s'afegeix a un programa en el qual estan contemplades totes les àrees d'intervenció educativa, i que té com a objectius principals els següents:

1. Afavorir la comunicació i l'adquisició del llenguatge.
2. Afavorir la pronúncia correcta i la vocalització clara: els altres han d'entendre el que diu el titella.
3. Contribuir al desenvolupament cognitiu: quan realitzem qualsevol activitat amb titelles, el xiquet/a ha de pensar, parlar, recrear emocions, estructurar seqüències, manipular objectes...
4. Afavorir les possibilitats expressives i creatives i el desenvolupament integral de l'alumne/a amb la utilització de diferents llenguatges: oral, escrit, corporal (manipulació dels titelles), i plàstic.
5. Contribuir al desenvolupament social: el joc amb titelles no té sentit si no és envers els altres.
6. Fomentar el gust pels contes, la lectura i l'escriptura.
7. Afavorir el desenvolupament de la creativitat i la imaginació dels xiquets/etes amb la creació de petites històries, contes, poemes, inventant personatges nous...

L'esquema general en el qual s'insereix el titella, queda explicat en el quadre següent, en el qual veiem com –tot i que la proposta de Todolí

està fonamentada en el desenvolupament del llenguatge oral- s'hi troben implicats tots els llenguatges:

LLENGUATGE MUSICAL <ul style="list-style-type: none">- Oïda- Ritme- Efectes sonors- Instruments	LLENGUATGE PLÀSTIC <ul style="list-style-type: none">- Materials- Tècniques de construcció- La forma, el color, el volum...- Decorats
TITELLES	
LLENGUATGE ORAL <ul style="list-style-type: none">- Comprensiu:<ul style="list-style-type: none">• vocabulari• atenció• memòria• oïda: soroll-silenci discriminació-identificació característiques dels sons sons del llenguatge- Expressiu:<ul style="list-style-type: none">• anomenar, descriure• vocabulari• expressió oral: ritme, entonació jocs fònics tonalitats de la veu pronúncia	LLENGUATGE CORPORAL <ul style="list-style-type: none">- Els sentits: oïda, tacte, vista- Els moviments del cos- Els moviments de la mà
	LLENGUATGE MATEMÀTIC <ul style="list-style-type: none">- Estructuració espacial- Estructuració temporal- Volum, formes, nombres...
	LLENGUATGE ESCRIT <ul style="list-style-type: none">- Text dels contes, poemes, cançons, llistats, etc.
CONEIXEMENT DEL MEDI <ul style="list-style-type: none">- Lloc on es desenvolupa l'acció dels contes- El poble, la ciutat, etc.	

Todoí (2001)

Quant a l'educació primària, assumim, entre d'altres, les propostes de Juan Cervera (1996a: 50) pel que fa als objectius del treball dramàtic a l'aula:

1. Descriure l'acció com a matèria de representació i joc
2. Coordinar els diversos recursos expressius al servei de l'acció

3. Integrar els reforços materials –utillatge, escenografia, il·luminació, música, efectes especials- en la representació dramàtica
4. Potenciar la creativitat a partir dels diversos supòsits al servei de la dramatització
5. Traduir idees, sentiments, temors i esperances en accions representables
6. Cultivar l'ús separat o conjunt dels diversos recursos expressius corporals: veu, gest, posició, ritme, cant
7. Potenciar la funció imitativa en paraules, gestos, posicions del cos, mans, peus
8. Progressar en la modulació de la motricitat en l'àmbit de la veu, del gest, del moviment, del so, del ritme
9. Aprendre a valorar les accions convencionalment representades com a expressió d'idees, sentiments, temors i esperances
10. Valorar la col·laboració i el treball en grup
11. Desenvolupar el gust pel joc dramàtic i el teatre
12. Potenciar l'anàlisi del teatre i del fet dramàtic en general des de diversos supòsits mentals, creatius i lúdics
13. Valorar el propi cos en conjunt, com a instrument d'expressió, de comunicació, de creació i de joc
14. Reconèixer el valor comunicatiu de les representacions dramàtiques

Seguim així mateix les indicacions de Cervera (1996a: 7-51) sobre la incorporació de la dramatització al currículum d'educació literària, tot afegint l'objecte com a element definitori i identificador de la nostra activitat, com a element perfectament coherent amb les propostes d'aquest autor. Així, l'esquema general estarà vinculat a la proposta següent:

EDUCACIÓ INFANTIL

Bloc 1. Descobriment i observació d'accions

Bloc 2. Imitació d'accions

Bloc 3. Creació d'accions convencionals

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Bloc 1. Descobriment del llenguatge dramàtic

Bloc 2. Creació del fet dramàtic

Bloc 3. Dramatització de contes, poemes i cançons

Pel que fa a l'estructura de conjunt de l'activitat didàctica –que explicitarem en cadascuna de les propostes per a educació primària- hem integrat tots els vessants del treball amb titelles des de la perspectiva literària i intercultural, però sense defugir cap dels aspectes d'aquest tipus de teatre (com ara els plàstics), que requeriran sens dubte un tractament interdisciplinari i integrat de l'ensenyament-aprenentatge, tal com indica la LOE. Així, tot i que aportarem indicacions referents a la tipologia i al procés de construcció dels titelles (element imprescindible en qualsevol activitat d'aquestes característiques), el centre d'interès de la proposta didàctica són els aspectes literaris i dramàtics.

En l'estructura general del procés, des de les idees inicials al voltant del text i els diversos procediments creatius i constructius, seguim les indicacions de Szulkin i Amado (2006: 79); aquests autors presenten un esquema general de treball que pot resultar ben útil a l'hora d'organitzar la dinàmica d'aula i tots els objectius i capacitats que es treballen. Així doncs, l'esquema general seria el següent:

Taller de teatre de titelles			
Construcció i representació d'una obra de titelles	Elaboració de l'argument inicial de l'obra o genotext	Taller de narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Text narratiu: el conte • Esquema narratiu • Nocions de personatge, lloc, espai, ordre • Connectors de la narració • Procediments de cohesió
	Construcció del ninot i de l'escenografia	Taller de plàstica	<ul style="list-style-type: none"> • Nocions sobre forma • El color: mescla de colors primaris. Variacions de color • La proporció • Simetria i assimetria
	Elaboració del guió teatral	Taller d'art dramàtic	<ul style="list-style-type: none"> • Text teatral. Personatge, diàleg, conflicte teatral, acotació • Teatre i representació
	Manipulació dels titelles		<ul style="list-style-type: none"> • Nocions d'expressió corporal: moviment de les diverses parts del cos; ubicació, direcció i orientació; objecte i acció
	Producció dels efectes especials		<ul style="list-style-type: none"> • Sons de l'entorn natural i social • Temps: tranquil, ràpid, alegre, lent

Szulkin i Amado (2006)

Finalment, s'ha optat per proposar aquestes activitats en anys alternatius per tal de no sobrecarregar l'alumnat ni fer-li perdre l'interés ni la motivació. La proposta bàsica serà la següent (ampliable en cada centre segons les característiques i les necessitats):

- Educació infantil: EL BETLEM DE TIRISITI
- Primer cicle d'educació primària: TEATRE D'OMBRES
- Segon cicle d'educació primària: TOMBATOSSALS / LA FILLA DEL REI BARBUT
- Tercer cicle d'educació primària: ELS TITELLES EUROPEUS
- Proposta complementària: LA RUTA DELS TITELLES VALENCIANS

Es tracta d'una sèrie d'unitats didàctiques a partir dels currículums vigents i que, lògicament, haurien de ser adaptades en cada cas a les circumstàncies concretes dels centres i les aules, tal com preveuen els decrets curriculars. En qualsevol cas, es tracta de presentar una possibilitat d'introducció dels titelles a l'aula en perspectiva literària i intercultural.

En el marc teòric abordarem de manera conjunta una sèrie d'elements previs que cal desenvolupar abans d'encetar el procés creatiu. El marc teòric està constituït de les següents parts:

- Vinculació amb el currículum
- Característiques de l'alumnat
- Metodologia de treball, estructura de les sessions
- Temporalització
- Atenció a la diversitat
- Criteris d'avaluació

En cadascuna de les propostes seguirem un esquema semblant, tret de les diferències marcades pels nivells curriculars, en el qual contemplarem una introducció, una relació de recursos necessaris i algunes altres

indicacions per a la posada en pràctica, el desenvolupament de les sessions de treball i una bibliografia específica del tema o amb propostes tècniques i literàries. L'esquema estarà constituït pels punts següents:

- Introducció. Justificació de l'activitat
- Recursos
- Sessions de treball
- Bibliografia específica

En la introducció farem una contextualització del tema de la proposta, i en justificarem la presència en l'itinerari formatiu que plantegem: es tracta sobretot de proporcionar la informació necessària que el mestre o la mestra ha de tenir al seu abast per tal de desenvolupar l'activitat de manera òptima. A més dels aspectes que es descriuen en aquesta primera part, es podrà ampliar la informació a partir de la bibliografia específica que oferim al final i de les referències en la Xarxa que proposarem.

El punt de partida és la introducció del titella com un element que enriqueix la dramatització i el teatre, i que al mateix temps fa aquest últim accessible a l'alumnat en nivells on seria difícil la interpretació actoral per part dels infants¹⁷⁹. L'altre aspecte important és el desenvolupament de la creativitat, per a la qual cosa potenciarem les activitats productives i treballarem en molts casos a partir de la improvisació, per tal de anar a poc a poc configurant l'obra teatral final. En qualsevol cas, tot i que el teatre requereix una sèrie d'elements com són la repetició i la minuciositat en la

¹⁷⁹ No hem d'oblidar que autors com ara Motos i Navarro (2003: 25) consideren que en realitat el teatre a l'escola no té sentit en alumnes d'edats inferiors als dotze anys. Amb els titelles podem, d'una banda, realitzar activitats escèniques en edats inferiors, i, d'altra, preparar l'alumnat per al teatre actoral que desenvoluparà sobretot a partir de l'educació secundària.

preparació (assajos, lectures, muntatge...), procurarem no oblidar la importància que per al teatre de titelles ha tingut sempre la creativitat, íntimament relacionada en aquest cas amb la improvisació i la interacció amb el públic. En els annexos aportem documentació relacionada amb aquestes propostes didàctiques, com ara relatives a tipus de titella, als elements que intervenen en la preparació d'un muntatge amb titelles o a la manera d'avaluar aquest tipus d'activitat.

La creativitat, com hem dit més amunt, estarà en la base de la nostra proposta didàctica. Entenem la creativitat des de la perspectiva d'autors com ara Menchén (1998, 14-18), és a dir, com una necessitat primària de l'ésser humà. L'absència de la creativitat produeix desmotivació, insatisfacció i avorriment. Menchén alerta del perill que l'opció dels programes educatius per la creativitat es quede en simples intencions:

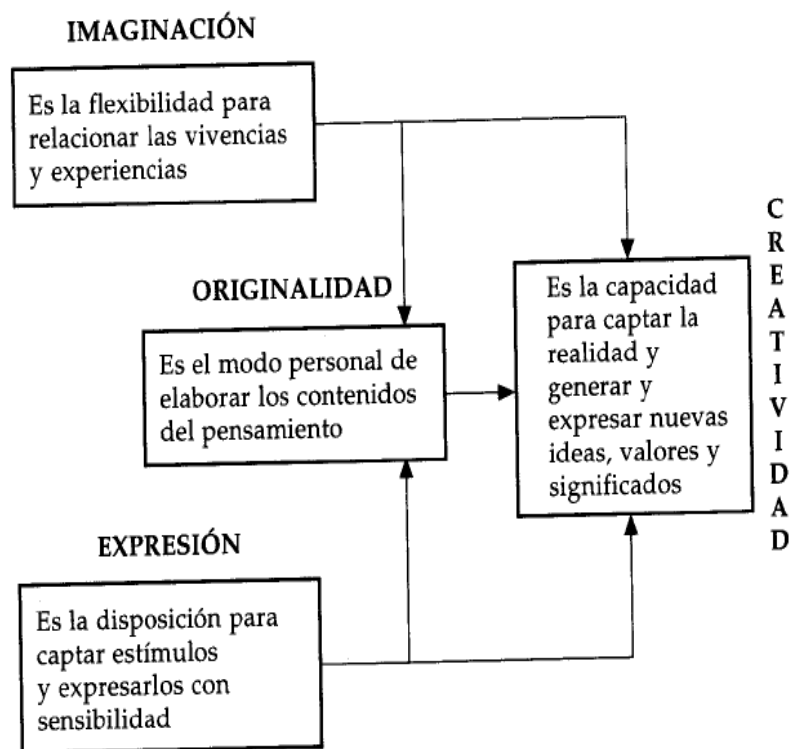
Las escuelas nuevas, los movimientos pedagógicos de vanguardia, la escuela activa, de todos los países y también en el nuestro, se han hecho eco de este mensaje y defienden que la creatividad es una aptitud que es necesario desarrollar. Consecuentes con esta afirmación dan cabida, por lo menos en grandes principios, a propuestas y objetivos que harán florecer el talento creativo. Pero sería un grave error dejarlo en mera declaración de intenciones, tan general y generosa como infecunda, si no se lleva a la práctica, con medidas, métodos y materiales adecuados (Menchén, 1998: 15).

Així, l'autor reclama un sistema educatiu que estimule i incentive des del principi el fet de mostrar curiositat, i que organitzi l'ensenyament de tal manera que cada aprenentatge comporte la seua recompensa. Això suposa, òbviament, un canvi en profunditat en una estructura educativa pensada perquè l'infant adquireisca la "forma correcta" de fer les coses, més que interessada en l'alegria de manipular, descobrir, experimentar i crear. L'alumne ha de reinventar la seua realitat i el docent ha d'oferir-li oportunitats per tal d'aconseguir-ho.

Des de tots aquests pressupòsits, es planteja un model d'aprenentatge basat en l'estimulació de la creativitat: el model IOE¹⁸⁰ (Imaginació, Originalitat, Expressió), que, tot i que es planteja com un model òptim per a totes les disciplines que conformen l'àrea d'Expressió Artística, sovint ha estat desenvolupat sobretot pel que fa a l'expressió plàstica i a la música, ja que són aquestes les matèries que es consideren com a tals dins de l'àrea, tot i que els currículums hi inclouen clarament també la dramatització. La majoria dels desenvolupaments curriculars que s'han realitzat a partir del model IOE continuen amb aquest biaix que deixa fora de qualsevol consideració l'activitat dramàtica, tot i que el model teòric la considera –com veurem– en el mateix nivell que l'expressió plàstica i la música. Considerem, per tant, que caldria treballar des d'aquest model la dramatització a l'aula (com a part de l'àrea Artística) i el teatre (des de l'àrea de Llengua i Literatura, com a part de l'aspecte productiu que ressalten els respectius currículums). A partir dels elements bàsics que hem esmentat abans, el model presenta una taxonomia d'objectius i capacitats creatives en les quals es conjuguen les tres dimensions que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge: les àrees curriculars, les estratègies per al professorat i les capacitats que cal estimular en l'aprenent.

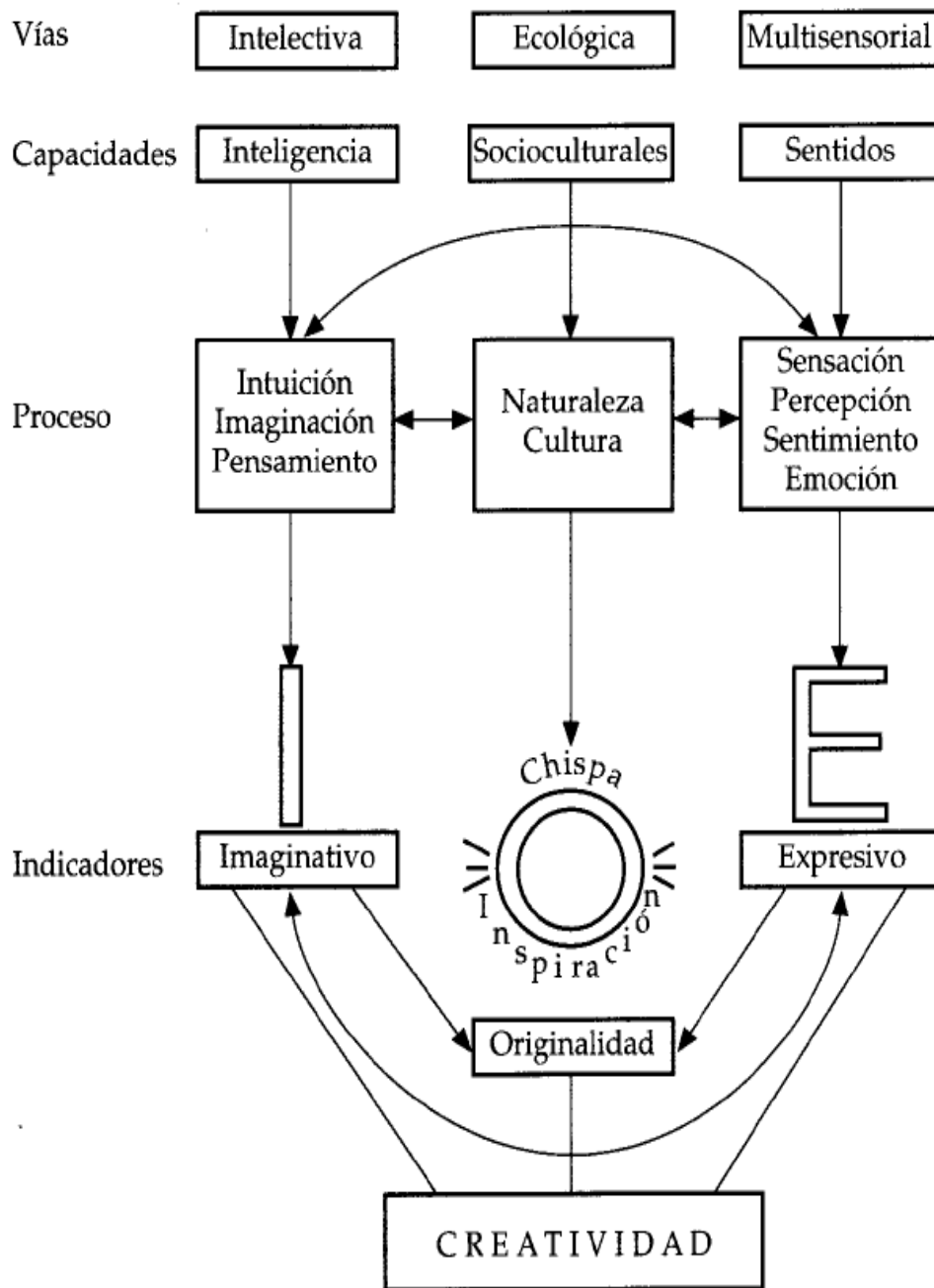
El punt de partida del model IOE, segons Menchén, en el qual la imaginació, l'originalitat i l'expressió s'articulen entre sí i amb la creativitat, juntament amb el significat que l'autor atorga a aquests quatre elements tenen, queda reflectit en el quadre següent:

¹⁸⁰ El model IOE és el resultat de la reflexió a partir dels treballs de Guilford, Torrance i Gowan. Francisco Menchén va desenvolupar el model el 1982 i va establir un programa per al desenvolupament de la creativitat a l'aula (Menchén, 1998: 22-23).



Menchén (1998)

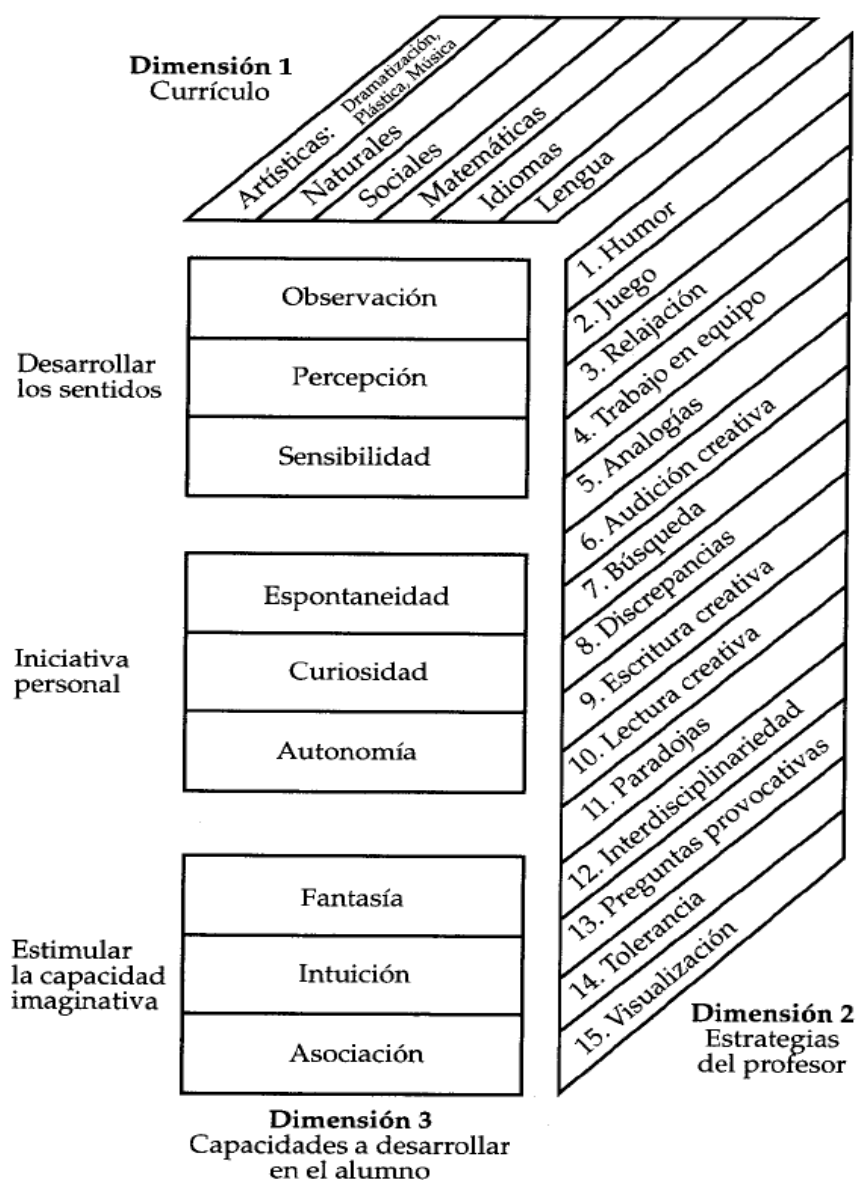
Aquest plantejament, que suposa una nova concepció del procés educatiu i dels actors que hi participen, implica de manera especial el professorat, que ha de ser conscient dels bloquejos i les inèrcies educatives que impedeixen que els infants siguin creatius, i revisar determinats hàbits i actituds adquirits de manera acrítica; igualment cal superar la por al canvi, que impedeix sempre el desplegament de les pròpies capacitats per part de docents i alumnat. En el quadre següent queden reflectides de manera gràfica les tres vies que constitueixen el model: intel·lectual, ecològica i multisensorial, amb les capacitats que hi intervenen, el procés i els elements que hi participen, les relacions que s'hi estableixen entre tots aquests elements, i, finalment, els indicadors que possibiliten un resultat creatiu:



Menchén (1998)

Per al desenvolupament pràctic del model de programació creativa, partirem dels objectius específics i de les capacitats creatives, i les relacionarem amb el marc curricular i amb les diverses estratègies creatives

que el docent pot fer servir en la relació amb el grup-classe. Totes aquestes interaccions, que es fonamenten en alguns models¹⁸¹ que s'han contrastat en la pràctica amb un èxit considerable, es reflecteixen en el quadre següent:



Menchén (1998)

¹⁸¹ Per exemple, el model d'ensenyament de Frank. E. Williams (1972), autor de l'anomenat *Programa de Creativitat Total*, que va ser implantat amb un gran èxit en les escoles dels Estats Units (Menchén, 1998: 107).

Tot i que no és el nostre objectiu desenvolupar les bases teòriques d'aquest model, cal ressaltar que parteix de les capacitats que l'alumne o l'alumna ha de dominar en cada àrea del currículum amb l'objectiu d'estimular la creativitat. Aquestes capacitats es poden projectar en pensaments, sentiments i accions, amb l'objectiu últim que l'aprenent pense creativament, senta creativament i actue creativament (Meschén, 1998: 110). Com veurem tot seguit, el treball literari amb titelles en perspectiva intercultural se'ns revela com un espai d'intervenció òptim des del punt de vista de l'educació creativa.

Quant a la construcció dels titelles, tot i no ser el tema d'aquest treball, considerem especialment interessants per la seua aplicació didàctica els treballs de Carlos Szulkin i Bibiana Amado (2006: 91-137). La proposta d'aquests autors, en forma de taller, abasta totes les fases de creació i producció d'un espectacle de titelles, sense oblicar cap dels vessants que comporta: aproximació al teatre de titelles, aproximació al text, caracterització externa del titella, construcció, creació del personatge, vestuari i accessoris, aproximació al text dramàtic, treball corporal, metodologia de l'assaig i posada en escena.

Així, quant a la caracterització física dels titelles, Szulkin i Amado proposen un quadre de trets fisionòmics i expressius a partir dels quals plantejar la construcció dels titelles tenint en compte els personatges i les seues funcions dramàtiques. Aquestes caracteritzacions poden tenir així mateix diverses utilitats en la fase de creació dels personatges i de l'assimilació dels papers per part de l'alumnat:

Adults		Xiquets		EDAT DEL PERSONATGE
MASCULÍ	FEMENÍ	MASCULÍ	FEMENÍ	SEXE
Gruixuts	De colors diversos, clars i mitjans	Línies més gruixudes	Línies suaus	LLAVIS
Gruixut i ample	Mitjà. Gruixut o fi	Menut	Menut i arromangat	NAS
Grans i gruixudes	Mitjanes	Menudes i més gruixudes	Menudes	ORELLES
Diversos tipus, segons el personatge	Diversos tipus, ben delimitats	Rodons i vivaços		ULLS
Llarg o curt. Llis o rull	Llis, amb trenes, amb corrons. Llarg o curt	Curt, llis o rull	Trenes, cua o llis	CABELL
Poc pronunciades. De colors foscos	Suaus, de color rosa pàl·lid	Grans		GALTES
Gruixudes	Fines	Menudes i fines		CELLES
Pronunciats, amb característiques	Traços diversos, segons el personatge	No n'hi ha		LÍNIES DE LA CARA

Ancians	FEMENÍ	Fins, poc hidratats	Mitjà i caigut	Mitjanes, caigudes i amb arrugues	Mitjans, semioberts, amb bosses i arrugues. Poc vivaços	Blanc o amb cabells blancs. Amb rodet o curt	Flàccides, amb arrugues i de colors foscos	Fines amb cabells blancs	Arrugues molt marcades, especialment als ulls, al voltant de la boca i al front
	MASCULÍ	Gruixuts i flàccids	Gran, ampla i caigut	Grans, gruixudes. Amb algun pèl a l'interior		Blanc o amb cabells blancs. Calb		Gruixudes amb cabells blancs i despallades	

Szulkin i Amado (2006)

Finalment, també en relació a aquests aspectes tècnics i constructius, hem volgut anar d'allò més simple al més complex: del titella de peanya a les ombres, i d'aquestes al titella de mà i al de tiges, en una progressió en dificultat de construcció i manipulació d'acord amb l'edat i les capacitats de l'alumnat; no obstant això, les propostes són flexibles, de tal manera que el docent pugui adaptar-les a les circumstàncies concretes de l'escola i de l'aula. Així mateix, és interessant un treball previ, en el primer cicle d'educació infantil, d'experimentació amb els objectes i les ombres amb l'objectiu que l'infant entengui de manera progressiva en el món dels titelles. Igualment, seria interessant elaborar propostes successives per als nivells educatius superiors, amb sistemes de construcció i manipulació més complexos, com ara el bunraku, els titelles de fils i d'altres. Juntament amb l'experimentació amb aquests sistemes (que presenten ratios de 2:1, 3:1 i fins i tot superiors segons la taxonomia de Kaplin) s'hi podran introduir temes que requereixen un major grau de desenvolupament intel·lectual i de

reflexió, com ara els titelles per a adults, els titelles rituals indis i indonesis, i companyies i obres de la II República, la Guerra Civil o la Transició a Espanya, per posar alguns exemples.

6.2. MARC TEÒRIC

6.2.1. Vinculació amb el currículum. En relació a la primera proposta, el decret curricular de la Generalitat Valenciana per al segon cicle d'educació infantil (2008), i els successius desenvolupaments curriculars¹⁸² recullen les pautes oficials i la informació que ens cal per tal de desenvolupar els diversos aspectes relacionats amb les diverses àrees. En aquests documents trobem la fonamentació legal i les bases sobre les quals hem de plantejar l'activitat didàctica.

Abans de concretar les activitats que plantegem desenvolupar en cada sessió, concretarem els objectius generals i els objectius d'àrea que ens proposem i els continguts que es treballen, d'acord amb el currículum del segon cicle d'educació infantil. Tot i aquesta divisió dels objectius per àrees, partim de la idea bàsica del treball globalitzat en aquesta etapa educativa, per la qual cosa els continguts que treballarem estaran necessàriament relacionats amb les tres àrees¹⁸³:

OBJECTIUS

Objectius del cicle

- Conèixer el seu propi cos i el dels altres, les seues possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències.

¹⁸² Aquests diversos desenvolupaments curriculars estan relacionats amb l'autonomia pedagògica dels centres (Decret per al segon cicle d'Educació Infantil, art. 7), i suposen l'ampliació i l'adaptació del currículum mitjançant el projecte educatiu de centre i les programacions didàctiques (projectes de treball, unitats didàctiques, etc.), respectivament.

¹⁸³ El Decret 38/2008 del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana, especifica què hem d'entendre per *continguts*: "El terme continguts es referix al conjunt de formes culturals i sabers seleccionats. Són els objectes d'ensenyança-aprenentatge que es consideren necessaris per al desenrotllament de la personalitat de la xiqueta i del xiquet, als quals s'integren les destreses, els procediments, els hàbits, les actituds, els valors, les normes democràtiques i l'adquisició del coneixement crític dels fets, principis i conceptes necessaris per al desenrotllament autònom de la persona" (annex).

- Observar i explorar el seu entorn social.
- Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes.
- Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió.
- Iniciar-se en el moviment, el gest i el ritme.
- Conèixer que a la Comunitat Valenciana hi ha dos llengües que interactuen (valencià i castellà), que han de conèixer i respectar per igual, i ampliar progressivament l'ús del valencià en totes les situacions.
- Conèixer i apreciar les manifestacions culturals del seu entorn, mostrant interès i respecte cap a estes, així com descobrir i respectar altres cultures pròximes.
- Valorar les diverses manifestacions artístiques.
- Descobrir les tecnologies de la informació i les comunicacions.

Objectius d'àrea: el coneixement de si mateix i l'autonomia personal

- Conèixer el propi cos i les seues possibilitats d'acció, adquirint de manera progressiva una precisió més gran en els gestos i moviments.
- Adquirir coordinació i control dinàmic en les activitats en què haja d'usar objectes amb precisió, d'acord amb el seu desenvolupament evolutiu.
- Desenvolupar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulada el seu propi comportament amb les necessitats, demandes, requeriments i explicacions dels altres.

Objectius d'àrea: el medi físic, natural, social i cultural

- Adquirir, a través de la relació amb els altres, una progressiva autonomia personal.
- Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.
- Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenvolupar actituds d'ajuda i col·laboració.

- Conèixer i apreciar festes, tradicions i altres manifestacions culturals de l'entorn a què pertany, mostrant actituds de respecte, interès i participació.

Objectius d'àrea: els llenguatges, comunicació i representació

- Descobrir, a través dels diferents llenguatges, el seu propi cos i les seues possibilitats d'expressió i comunicació.
- Conèixer els diferents llenguatges i aplicar tècniques perquè desenrotllen la imaginació i la creativitat.
- Utilitzar tècniques i recursos bàsics de les distintes formes de representació enriquint les possibilitats comunicatives.
- Expressar sentiments, desitjos i idees per mitjà de l'expressió artística a través del llenguatge dramàtic.

CONTINGUTS

- La consciència de les possibilitats i les limitacions motrius del cos.
- La coordinació i el control de les habilitats motrius fines i bàsiques.
- Les nocions bàsiques d'orientació en l'espai i en el temps.
- El desenrotllament del joc protagonitzat com a mitjà per a conèixer la realitat.
- L'acceptació de les normes implícites que regixen els jocs de representació de papers.
- L'actitud d'ajuda i col·laboració amb els companys en els jocs i en la vida quotidiana.
- El control dinàmic i estàtic del propi cos i dels objectes i la seua valoració en el desenrotllament funcional de les activitats quotidianes i en els jocs específics i generals.
- La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres.
- El gust per explorar objectes i activitats que impliquen posar en pràctica coneixements sobre les relacions entre objectes.

- El descobriment de les nocions bàsiques de mesura: longitud, grandària, capacitat, pes i temps.
- El coneixement de formes geomètriques planes i de cossos geomètrics. L'adquisició de nocions bàsiques d'orientació i situació en l'espai.
- La valoració i el respecte de les normes que regixen la convivència en els grups socials a què pertanyen.
- El coneixement d'altres models de vida i de cultures en el propi entorn i el descobriment d'altres societats a través dels mitjans de comunicació.
- La participació en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en manifestacions artístiques, costums i celebracions populars.
- El descobriment de la presència de dos llengües oficials usades en l'entorn social i a l'escola, així com d'altres usades per persones de tot el món.
- El reconeixement de la conveniència i la necessitat de conèixer els dos idiomes oficials i utilitzar-los progressivament.
- L'actitud positiva cap a les diferents llengües i cultures que conviuen en la nostra societat, i el respecte pels usos lingüístic particulars de cada persona.
- La utilització i valoració progressiva de la llengua oral per a evocar i relatar fets, per a explorar coneixements i aprendre; per a expressar i comunicar idees i sentiments, per a establir relacions amb els membres de la seua societat i per a regular la pròpia conducta i la dels altres.
- L'ús de construccions lingüístiques genuïnes i de les formes pròpies del valencià que afavorisquen un domini progressiu dels elements necessaris per a la comprensió i les produccions orals correctes: discriminació auditiva, entonació adequada i pronunciació de tots els sons.
- L'ús progressiu, d'acord amb l'edat, d'una estructuració gramatical correcta, una entonació adequada i una pronunciació clara.
- La utilització adequada de les normes que regixen l'intercanvi lingüístic, sobretot el respecte al torn de paraula i l'escolta atenta i respectuosa.

- El descobriment i el coneixement progressiu del funcionament de la llengua oral amb curiositat i interès per l'anàlisi dels aspectes fònics i lèxics.
- L'ús progressiu de les estratègies bàsiques per a la comprensió: escoltar atentament, conèixer les relacions causa-efecte que l'ajuden a predir el desenrotllament de la trama, etc., i connectar el que s'escolta amb les experiències personals.
- La lectura en veu alta de paraules i xicotets textos ja coneguts, després d'una preparació oral i una memorització prèvia, amb la pronunciació, l'entonació i el ritme adequats.
- L'escolta, la interpretació i la comprensió de contes, relats, llegendes i endevinalles, com a font de plaer i d'aprenentatge.
- L'escolta, la memorització i el recitat, de forma individual i en grup, d'alguns textos de caràcter poètic, de tradició cultural o d'autor, de manera que es gaudisca de les sensacions que el ritme, la rima i la bellesa de les paraules produïxen.
- La participació creativa en jocs lingüístics per a divertir-se i aprendre.
- La dramatització de textos literaris amb l'ajuda d'altres recursos lingüístics diferents del llenguatge verbal.
- La descripció d'un esdeveniment habitual amb les seues pròpies paraules, respectant progressivament l'orde cronològic.
- L'interès per compartir interpretacions, sensacions i emocions provocades per les produccions literàries.
- L'accés a l'arrel cultural comunitària i a l'imaginari col·lectiu.
- La valoració del contingut i la presentació de les produccions pròpies i dels altres, i de l'adequació a les diverses exigències de les diferents situacions comunicatives.
- L'acostament a produccions audiovisuals com ara pel·lícules, dibuixos animats o videojocs. Valoració crítica dels seus continguts i la seua estètica.
- La distinció progressiva entre la realitat i la representació audiovisual.

- El descobriment del llenguatge plàstic com a mitjà de comunicació i representació.
- El coneixement dels materials de ductilitat i textura variada.
- L'aplicació de les tècniques bàsiques per al llenguatge plàstic i la creativitat.
- L'interès, el respecte i la valoració per les elaboracions plàstiques pròpies i dels altres.
- El coneixement de les cançons populars infantils, danses, cançons del folklore, cançons contemporànies, ball i audicions.
- L'interès i la iniciativa per a participar en representacions.
- El coneixement de les propietats sonores de la veu.
- El descobriment de les possibilitats del cos per a expressar i comunicar sentiments i emocions.
- El coneixement del cos: activitat, moviment, respiració, equilibri i relaxació.
- L'aplicació de les nocions espaciotemporals amb el propi cos.
- El descobriment de l'espai a través del desplaçament amb moviments diversos.
- L'interès i la iniciativa per a participar en representacions de dansa i teatre, entre d'altres.
- La vivència del llenguatge corporal amb intencionalitat comunicativa i expressiva en activitats motrius del propi cos.
- La imitació i representació de situacions, de personatges, d'històries senzilles, reals i evocades individualment i en grups xicotets.

A partir d'aquests aspectes del currículum del segon cicle d'educació infantil, caldria adaptar a les característiques concretes de l'aula els continguts que desitgem treballar. Un possible desenvolupament i

adaptació dels continguts anteriors –que no exclou moltes altres possibilitats- seria aquest:

- Textos orals de tradició cultural: el *Betlem de Tirisiti*
- Vocabulari relacionat amb el Nadal
- Diferents objectes i esdeveniments relacionats amb el Nadal
- Formes socials del temps: Nadal.
- Atenció, comprensió i reproducció del *Betlem de Tirisiti*.
- Descoberta de les possibilitats lúdiques del llenguatge.
- Incursió al món fantàstic: distinció entre realitat i fantasia.
- Observació i atenció a les manifestacions, els successos i els esdeveniments com a conseqüència del període nadalenc en l'entorn de què el xiquet forma part.
- Coordinació i control de les habilitats manipulatives de caràcter fi.
- Utilització de les nocions espacials bàsiques per a explicar la ubicació dels objectes.
- Observació dels canvis que es produeixen en la vida de les persones en el període nadalenc.
- Ordenació d'imatges seqüenciades.
- Gust i plaer per assistir a un espectacle.
- Actitud d'escolta i respecte cap als altres en diàlegs i conversacions col·lectives.
- Interés i atenció davant l'expressió dels altres.
- Interés per les noves informacions.
- Sensibilitat envers les manifestacions de la tradició oral.

- Esforç per parlar de manera adequada a cada situació comunicativa i per expressar-se amb correcció i claredat.
- Interés per comprendre els missatges.
- Valoració i interès per l'ambient cultural del Nadal.

En relació a les propostes per a educació primària, el decret curricular per al País Valencià recull les pautes oficials i la informació necessària per al desenvolupament curricular de centre i d'aula en totes les àrees. Trobem allí, per tant, la base legal i els fonaments didàctics d'aquesta activitat interdisciplinària, vinculada preferentment a les àrees de Llengua i Literatura, Educació Artística i Educació Física (i, en el seu cas, Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans). Quant a les competències bàsiques, treballarem de manera preferent amb les següents:

- Competència en comunicació lingüística
- Competència cultural i artística
- Competència social i ciutadana
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Abans de concretar les activitats que plantegem desenvolupar en cada sessió, concretarem els objectius generals i els objectius d'àrea que ens proposem i els continguts que es treballen, d'acord amb el currículum vigent d'educació primària. Tot i aquesta divisió dels objectius per àrees, partim de la idea bàsica del treball interdisciplinari, tal com recomana l'esmentat decret curricular.

Així, pel que fa a l'activitat del primer cicle d'educació primària (teatre d'ombres), la posem en relació amb els següents objectius i continguts del currículum:

OBJECTIUS

Objectius generals de l'etapa:

- Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica; desenrotllar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a disfrutar de les obres i de les manifestacions artístiques.
- Desenrotllar tots els àmbits de la personalitat, així com una actitud contrària a la violència i als prejudis de qualsevol tipus.

Objectius d'àrea:

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, i analitzar-los amb sentit crític.
- Expressar-se oralment i per escrit de forma adequada en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, per a satisfer necessitats de comunicació i per a explorar camins que desenrotllen la sensibilitat, la creativitat i l'estètica.
- Participar en diverses situacions de comunicació i utilitzar la llengua oral de manera adequada en l'activitat social i cultural, aplicar les regles bàsiques de la comunicació oral i adoptar una actitud de cooperació i de respecte amb els sentiments, les idees, les opinions i el coneixement dels altres.
- Usar els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació per a obtenir, interpretar i valorar informacions de diversos tipus i opinions diferents, i com a instruments de treball i d'aprenentatge.
- Utilitzar les destreses bàsiques de la llengua (escoltar, parlar, llegir, escriure i conversar) eficaçment en l'activitat escolar tant per a buscar, arreplegar, processar informació, elaborar i memoritzar conceptes, com per a escriure textos propis de l'àmbit acadèmic amb iniciativa, responsabilitat i esforç.

- Utilitzar la lectura com a font de plaer i d'informació, considerar-la com un mitjà d'aprenentatge i d'enriquiment personal, i acostar-se a les obres de la tradició literària per a desenrotllar hàbits de lectura.
- Comprendre textos literaris de gèneres diversos adequats quant a temàtica i complexitat, així com iniciar-se en els coneixements de les convencions específiques del llenguatge literari.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Reconèixer les diferències i semblances entre grups i valorar l'enriquiment que suposa el respecte per les diverses cultures que integren el món sobre la base d'uns valors i drets universals compartits.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Mantindre una actitud de busca personal o col·lectiva, articulant la percepció, la imaginació, la indagació, la sensibilitat junt amb la reflexió a l'hora de realitzar i gaudir de diferents produccions artístiques.
- Desenrotllar una relació d'autoconfiança amb la producció artística personal, respectant les creacions pròpies i les dels altres a més de saber rebre i expressar crítiques i opinions.
- Planificar i realitzar produccions artístiques, d'elaboració pròpia o ja existents, individualment i de forma cooperativa, assumir distintes funcions i col·laborar en la resolució dels problemes que es presenten per a aconseguir un producte final satisfactori.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Utilitzar els recursos expressius del cos i el moviment, de manera estètica creativa i autònoma, comunicant sensacions, emocions i idees.
- Desenrotllar la iniciativa individual i l'hàbit de treball en equip, acceptant les normes i regles que prèviament s'establisquen.
- Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per a aconseguir objectius comuns, resolent

per mitjà del diàleg els conflictes que puguen sorgir i evitant discriminacions per característiques personals, de gènere, socials i culturals.

CONTINGUTS

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Participació activa i cooperadora en interaccions espontànies pròpies de la vida quotidiana i de l'activitat d'aula (avisos, instruccions, converses, planificació d'una activitat...) i en altres més formals i dirigides (assemblees, diàlegs, explicacions, regles de joc...), amb actitud de respecte en situacions d'aprenentatge compartit, amb interès per expressar-se amb entonació i pronunciació adequades utilitzant un discurs cronològic o lògic i un orde espacial, a fi d'arreplegar i intercanviar informació, resoldre conflictes, arribar a acords, manifestar les pròpies opinions o planificar accions conjuntes, en grups grans o xicotets.
- Valoració de l'escolta com a mitjà per a adquirir informació i per a aprendre.
- Introducció al coneixement funcional dels elements bàsics dels discursos narratius (identificació de les parts elementals de l'estructura narrativa lineal, i dels personatges principals), poètics (introducció als recursos expressius bàsics) i teatrals (identificació dels textos dels diferents personatges per la tipografia diversa per als noms i els seus parlaments...), i aplicació d'estos coneixements a la comprensió i interpretació dels textos.
- Interès per expressar-se oralment amb la pronúncia i l'entonació adequades.
- Actitud de cooperació i de respecte en situacions d'aprenentatge compartit.

- Iniciació al coneixement dels elements bàsics dels discursos narratius, explicatius, descriptius i informatius, i la seua aplicació en la comprensió i en la producció.
- Coneixement i identificació de textos de la literatura tradicional oral i de la literatura infantil, apropiats a l'edat.
- Producció de textos d'intenció literària adequats a l'edat (narracions, poemes, endevinalles, refranys...), a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua a través de l'observació i de l'anàlisi de textos models (històries o contes narrats per la professora o professor) i l'ajuda de distints recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat.
- Dramatització de textos literaris (poemes, cançons, contes...) i de situacions de la vida quotidiana.
- Reflexió i explicitació dels sentiments i de les emocions que transmeten els textos literaris; identificació i crítica dels missatges i valors transmesos pels textos, de manera que es tinga en compte l'edat de l'alumnat i la senzillesa de les conclusions que puguen ser assimilades.
- Iniciació progressiva a la valoració de l'escolta, la lectura i l'escriptura com a eines de comunicació, fonts d'informació i d'aprenentatge.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Manifestacions culturals presents en l'entorn (tradicions, festes, jocs, cançons, danses, etc.). La cultura com a riquesa.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Percepció visual i tàctil del volum.
- Introducció al món artístic per mitjà de l'observació i la lectura d'obres d'art.
- Valoració estètica de l'entorn natural i urbà. Tradicions populars de la Comunitat Valenciana.
- Manipulació i transformació d'objectes per al seu ús en representacions teatrals.

- Desinhibició en la creació d'obres pròpies.
- Inici en la utilització d'un vocabulari específic.
- Coneixement i observança de les normes de comportament en audicions i altres representacions.
- Valoració del silenci com a element indispensable per a l'exercici de l'atenció.
- Exploració dels recursos i les possibilitats sonores de la veu, el cos i els objectes.
- Interpretació i memorització de tirallongues i cançons a l'uníson.
- Interés i respecte per les manifestacions produïdes per altres.
- Pràctica de tècniques bàsiques del moviment i jocs motors acompanyats de seqüències sonores, cançons i peces musicals i interpretació de danses senzilles.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Orientació en l'espai i en el temps.
- Desenrotllament i control de la motricitat fina i la coordinació.
- Descobriments, exploració i experimentació de les possibilitats expressives del cos i del moviment.
- Imitació de personatges, objectes i situacions.
- Utilització del teatre i la mímica com a mitjans per a desenrotllar l'expressió corporal i l'expressió no verbal.
- Possibilitats expressives amb objectes i materials.
- Participació i respecte davant de situacions que suposen comunicació corporal. Reconeixement de diferències en la manera d'expressar-se.

En relació a l'activitat del segon cicle de primària (centrada en el *Tombatossals*), els aspectes curriculars sobre els quals treballarem són els següents:

OBJECTIUS

Objectius generals de l'etapa

- Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica; desenrotllar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a disfrutar de les obres i de les manifestacions artístiques.
- Desenrotllar tots els àmbits de la personalitat, així com una actitud contrària a la violència i als prejudis de qualsevol tipus.

Objectius d'àrea

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, i analitzar-los amb sentit crític.
- Expressar-se oralment i per escrit de forma adequada en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, per a satisfer necessitats de comunicació i per a explorar camins que desenrotllen la sensibilitat, la creativitat i l'estètica.
- Participar en diverses situacions de comunicació i utilitzar la llengua oral de manera adequada en l'activitat social i cultural, aplicar les regles bàsiques de la comunicació oral i adoptar una actitud de cooperació i de respecte amb els sentiments, les idees, les opinions i el coneixement dels altres.
- Usar els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació per a obtenir, interpretar i valorar informacions de diversos tipus i opinions diferents, i com a instruments de treball i d'aprenentatge.
- Utilitzar les destreses bàsiques de la llengua (escoltar, parlar, llegir, escriure i conversar) eficaçment en l'activitat escolar tant per a buscar, arreplegar, processar informació, elaborar i memoritzar conceptes, com per a escriure textos propis de l'àmbit acadèmic amb iniciativa, responsabilitat i esforç.

- Utilitzar la lectura com a font de plaer i d'informació, considerar-la com un mitjà d'aprenentatge i d'enriquiment personal, i acostar-se a les obres de la tradició literària per a desenrotllar hàbits de lectura.
- Comprendre textos literaris de gèneres diversos adequats quant a temàtica i complexitat, així com iniciar-se en els coneixements de les convencions específiques del llenguatge literari.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Reconèixer les diferències i semblances entre grups i valorar l'enriquiment que suposa el respecte per les diverses cultures que integren el món sobre la base d'uns valors i drets universals compartits.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Mantindre una actitud de busca personal o col·lectiva, articulant la percepció, la imaginació, la indagació, la sensibilitat junt amb la reflexió a l'hora de realitzar i gaudir de diferents produccions artístiques.
- Desenrotllar una relació d'autoconfiança amb la producció artística personal, respectant les creacions pròpies i les dels altres a més de saber rebre i expressar crítiques i opinions.
- Planificar i realitzar produccions artístiques, d'elaboració pròpia o ja existents, individualment i de forma cooperativa, assumir distintes funcions i col·laborar en la resolució dels problemes que es presenten per a aconseguir un producte final satisfactori.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Utilitzar els recursos expressius del cos i el moviment, de manera estètica creativa i autònoma, comunicant sensacions, emocions i idees.
- Desenrotllar la iniciativa individual i l'hàbit de treball en equip, acceptant les normes i regles que prèviament s'establisquen.
- Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per a aconseguir objectius comuns, resolent

per mitjà del diàleg els conflictes que puguem sorgir i evitant discriminacions per característiques personals, de gènere, socials i culturals.

CONTINGUTS

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Consciència positiva de la varietat lingüística i cultural existent en el context social i escolar com una manifestació enriquidora a la qual s'aporta i de la qual es participa.
- Interés i respecte per les sensacions, les experiències, les idees, les opinions i els coneixements expressats pels parlants d'altres llengües.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere.
- Coneixement i ús de les estratègies i de les normes per a l'intercanvi comunicatiu com a instrument de comunicació: escolta atenta, exposició clara i respecte del torn de paraula; a través de la participació i de les aportacions, el control de la impulsivitat, amb respecte a les sensacions, experiències, idees, opinions i coneixements dels altres, amb atenció a les fórmules de cortesia i de relació social.
- Ús adequat dels elements lingüístics i no lingüístics en les produccions orals: gest, ritme i entonació. Comprensió i expressió de missatges verbals i no verbals.
- Valoració de l'escolta com a mitjà per a adquirir informació i per a aprendre.
- Coneixement funcional dels elements narratius (estructura narrativa lineal, personatges principals i secundaris, missatge de la història, narració en primera i tercera persona...), poètics (longitud dels versos, introducció als recursos expressius bàsics del llenguatge poètic, rima, formació de les estrofes més senzilles i habituals...) i teatrals (divisió del text en escenes, estructura de la història en plantejament, nus i desenllaç, tipografia diferent per als noms dels

personatges, els seus parlaments i les acotacions...) i aplicació d'estos coneixements a la comprensió i a la interpretació dels textos.

- Iniciació a l'adjectivació com a recurs fonamental en la descripció i a la transposició de textos (dramatització d'un relat, conversió d'un relat en còmic, recitació d'un poema amb acompanyament musical).
- Coneixement, identificació i lectura guiada de diferents mostres de textos literaris: literatura tradicional oral (rondalles, faules, contalles, llegendes, cançons, auques, retafiles...); adaptacions d'obres clàssiques o mostres de literatura infantil o actual del gènere narratiu (contes, biografies, relats...) i d'altres gèneres (el teatre, el còmic o la poesia), tant en suport escrit com audiovisual.
- Pràctica de diferents tipus d'audició i de lectura d'obres adequades a l'edat i als interessos de l'alumnat: escolta guiada, lectura guiada, lectura personal i silenciosa i lectura en veu alta.
- Valoració del text literari com a font de plaer, de joc, d'entreteniment, de coneixement d'altres mons, temps i cultures, d'aprenentatge i com a mitjà d'organitzar-se i de resoldre problemes de la vida quotidiana.
- Audició, comprensió i memorització de diferents textos, recitació de poemes, dramatització de textos teatrals adequats a l'edat i de producció pròpia, amb el ritme, la pronunciació i l'entonació adequades.
- Dramatització de textos literaris no teatrals adequats a l'edat i de produccions pròpies.
- Producció de textos d'intenció literària per a comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records (narracions, poemes, diàlegs escenificats, descripcions, còmics, redaccions...), a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua per mitjà de l'observació i de l'anàlisi de textos models (com històries o contes narrats per la professora o professor) i de l'ajuda de distints recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat.
- Valoració de la reflexió sobre la llengua com a mitjà d'enriquiment dels recursos lingüístics personals en l'èxit d'una bona comprensió i d'una expressió correcta, apropiada i genuïna. Acceptació, respecte i

valoració positiva de les normes i convencions lingüístiques bàsiques.

- Utilització dirigida de les tecnologies de la informació i de la comunicació i dels diferents tipus de biblioteques (d'aula i de centre), de forma que es mostre respecte per les seues normes de funcionament, amb la finalitat d'obtindre informació i models per a la composició escrita.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Introducció als estils artístics. Grans artistes de la Comunitat Valenciana i d'Espanya. La riquesa artística de la Comunitat Valenciana. Reconeixement i valoració del seu patrimoni artístic.
- Esdeveniments i persones rellevants en la història d'Espanya, amb especial referència a la Comunitat Valenciana.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Respecte i atenció de l'entorn, de les obres que constitueixen el patrimoni cultural, de les produccions pròpies i de les dels altres.
- Observació d'elements de l'entorn per a l'estudi de les escales i proporcions entre els objectes.
- Construcció de mòbils, estructures, maquetes, joguets, volums exempts o en relleu.
- Construcció de decorats i màscares i elaboració de maquillatges per a la representació teatral.
- Audició activa d'una selecció de peces musicals de diferents estils i cultures, del passat i del present, i reconeixement d'alguns trets característics.
- Comentari i valoració de concerts i representacions musicals.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Equilibri estàtic i dinàmic.

- Valoració i acceptació de la pròpia realitat corporal i de la dels altres, per a augmentar la confiança en les seues possibilitats: autonomia i autoestima.
- Disposició favorable a participar en activitats diverses. Acceptar les diferències individuals en el nivell d'habilitat i valorar l'esforç personal.
- Millora de l'espontaneïtat i de la creativitat en el moviment expressiu.
- Expressió d'emocions i sentiments a través del cos, en el gest i el moviment.
- Recreació de personatges reals i ficticis i els seus contextos dramàtics.
- Utilització dels objectes i materials i les seues possibilitats en l'expressió.
- Gaudi per mitjà de l'expressió i comunicació a través del propi cos.
- Valoració dels recursos expressius i comunicatius del cos, propis i de les companyes i els companys.

En relació a l'activitat del tercer cicle d'educació primària (els titelles europeus), proposem els següents objectius i continguts curriculars:

OBJECTIUS

Objectius generals de l'etapa:

- Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica; desenrotllar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a disfrutar de les obres i de les manifestacions artístiques.
- Desenrotllar tots els àmbits de la personalitat, així com una actitud contrària a la violència i als prejudis de qualsevol tipus.

Objectius d'àrea

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, i analitzar-los amb sentit crític.
- Expressar-se oralment i per escrit de forma adequada en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, per a satisfer necessitats de comunicació i per a explorar camins que desenrotllen la sensibilitat, la creativitat i l'estètica.
- Participar en diverses situacions de comunicació i utilitzar la llengua oral de manera adequada en l'activitat social i cultural, aplicar les regles bàsiques de la comunicació oral i adoptar una actitud de cooperació i de respecte amb els sentiments, les idees, les opinions i el coneixement dels altres.
- Usar els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació per a obtenir, interpretar i valorar informacions de diversos tipus i opinions diferents, i com a instruments de treball i d'aprenentatge.
- Utilitzar les destreses bàsiques de la llengua (escoltar, parlar, llegir, escriure i conversar) eficaçment en l'activitat escolar tant per a buscar, arreplegar, processar informació, elaborar i memoritzar conceptes, com per a escriure textos propis de l'àmbit acadèmic amb iniciativa, responsabilitat i esforç.
- Utilitzar la lectura com a font de plaer i d'informació, considerar-la com un mitjà d'aprenentatge i d'enriquiment personal, i acostar-se a les obres de la tradició literària per a desenrotllar hàbits de lectura.
- Comprendre textos literaris de gèneres diversos adequats quant a temàtica i complexitat, així com iniciar-se en els coneixements de les convencions específiques del llenguatge literari.

CONEXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Reconèixer les diferències i semblances entre grups i valorar l'enriquiment que suposa el respecte per les diverses cultures que integren el món sobre la base d'uns valors i drets universals compartits.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Mantindre una actitud de busca personal o col·lectiva, articulant la percepció, la imaginació, la indagació, la sensibilitat junt amb la reflexió a l'hora de realitzar i gaudir de diferents produccions artístiques.
- Desenrotllar una relació d'autoconfiança amb la producció artística personal, respectant les creacions pròpies i les dels altres a més de saber rebre i expressar crítiques i opinions.
- Planificar i realitzar produccions artístiques, d'elaboració pròpia o ja existents, individualment i de forma cooperativa, assumir distintes funcions i col·laborar en la resolució dels problemes que es presenten per a aconseguir un producte final satisfactori.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Utilitzar els recursos expressius del cos i el moviment, de manera estètica creativa i autònoma, comunicant sensacions, emocions i idees.
- Desenrotllar la iniciativa individual i l'hàbit de treball en equip, acceptant les normes i regles que prèviament s'establisquen.
- Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per a aconseguir objectius comuns, resolent per mitjà del diàleg els conflictes que pugen sorgir i evitant discriminacions per característiques personals, de gènere, socials i culturals.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I ELS DRETS HUMANS

- Desenrotllar l'autoconeixement i l'afany de superació.
- Desenrotllar l'autoestima i l'afectivitat en les seues relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, els estereotips i els prejudis.
- Mostrar respecte pels costums i les formes de vida de poblacions diferents de la pròpia, en tot allò que tinguen d'enriquidor.
- Desenrotllar habilitats emocionals, comunicatives i socials per a actuar amb autonomia en la vida quotidiana i participar activament

en les relacions de grup, mostrant-hi actituds generoses i constructives.

CONTINGUTS

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Consciència positiva de la varietat lingüística i cultural existent en el context social i escolar com una manifestació enriquidora a la qual s'aporta i de la qual es participa.
- Coneixement de les llengües d'Espanya, la seua localització en les diferents comunitats autònomes i valoració positiva davant d'esta riquesa lingüística, evitant els prejudis sobre les llengües i els seus parlants.
- Respecte per les sensacions, les experiències, les idees, les opinions i els coneixements expressats pels parlants d'altres llengües.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències lingüístiques, culturals, ètniques o de gènere.
- Ús adequat dels elements lingüístics i no lingüístics en les produccions orals: gest, ritme i entonació. Comprensió i expressió de missatges verbals i no verbals.
- Coneixement dels elements bàsics dels discursos narratius (estructura, personatges principals i secundaris, missatge de la història, retrospeccions, narració en primera i tercera persona, recursos estilístics usats...), poètics (longitud dels versos, recursos expressius i fenòmens interns del vers, rima, estrofes, llenguatge poètic...) i teatrals (divisió del text en escenes, estructura de la història en plantejament, nus i desenllaç, tipografia diferent per als noms dels personatges, els seus parlaments i les acotacions, aspectes relacionats amb el muntatge i la representació del text escrit...) i aplicació d'estos coneixements a la comprensió i a la interpretació dels textos.
- Utilització dirigida de les tecnologies de la informació i la comunicació (buscadors, fòrums, pàgines infantils i juvenils) com a

instrument de treball per a localitzar, seleccionar i organitzar la informació.

- Ús de les estratègies bàsiques en la producció de textos: planificació (concreció de la intenció comunicativa i del destinatari, del tipus de text, de l'organització del contingut...), redacció de l'esborrany i avaluació i revisió del text per a millorar-lo.
- Transposició de textos (dramatització d'un relat, conversió d'un relat en còmic, pràctica del pas de l'estil directe a indirecte en la narració...).
- Coneixement, identificació i lectura guiada de diferents mostres de textos literaris en paper i en suport audiovisual i informàtic.
- Coneixement i valoració del text literari com a font de comunicació, de plaer, de joc, d'entreteniment, de coneixement d'altres mons, temps i cultures, d'aprenentatge i com a mitjà d'organitzar-se i resoldre problemes de la vida quotidiana.
- Lectura comentada de poemes, relats i obres teatrals tenint en compte el coneixement de les convencions literàries (gèneres, figures...) i la presència de certs temes i motius recurrents.
- Producció de textos d'intenció literària per a comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records (contes, poemes, xicotetes peces teatrals, descripcions, còmics, redaccions...) a partir de l'exploració de les possibilitats expressives de la llengua per mitjà de l'observació i anàlisi de textos model (històries o contes narrats per la professora o professor) i l'ajuda de distints recursos i jocs que estimulen la imaginació i la creativitat.
- Pràctica de diferents tipus de lectura amb obres i textos literaris adequats a l'edat i als interessos de l'alumnat: lectura silenciosa i en veu alta, lectura expressiva, escenificada...
- Dramatització i lectura dramatitzada de textos literaris d'autors de la Comunitat Valenciana.
- Ampliació del domini del vocabulari a través de l'aprenentatge incidental en la lectura, la discussió col·lectiva i l'ús eficaç del diccionari.

- Acceptació, respecte i valoració positiva de les normes i les convencions lingüístiques bàsiques. Valoració de la qualitat i efectivitat dels textos propis i dels altres respecte a l'adequació, la coherència i la correcció.
- Ús de les tecnologies de la informació i de la biblioteca d'aula i de centre com a llocs privilegiats per a l'aprenentatge i per a la recerca i consulta de fonts d'informació i elaboració de treballs personals, respectant les normes d'ús.
- Producció de treballs per a organitzar la comunicació i per a comunicar coneixements, experiències i necessitats (murals, informes d'experiències i necessitats (murals, informes d'experiments, investigacions, treballs en grup, presentacions multimèdia...).
- Valoració de l'escolta, la lectura i l'escriptura com a eina de comunicació, font d'informació i d'aprenentatge, i com a mitjà d'organitzar-se i de resoldre problemes de la vida quotidiana.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- La població a la Comunitat Valenciana, a Espanya i a la Unió Europea. Moviments naturals i migratoris. La importància demogràfica, cultural i econòmica de les migracions en el món actual. El fenomen de la immigració a la Comunitat Valenciana, a Espanya i a la Unió Europea.
- La diversitat cultural i lingüística d'Espanya. El patrimoni cultural i lingüístic de la Comunitat Valenciana. Desenrotllament d'actituds de protecció i respecte a la llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i a la seua cultura.
- Coneixement, valoració i respecte per manifestacions culturals i artístiques més rellevants del patrimoni històric i cultural de la Comunitat Valenciana i d'Espanya.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Valoració i apreciació de l'obra artística com un instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals.

- Exploració i investigació dels canvis que experimenten els volums i espais per la incidència de la llum: ombres xineses, teatre negre.
- Creació d'ambients per a la representació teatral.
- Preparació de documents propis de la comunicació artística com a cartells, guies o programes de mà.
- Constància i exigència progressiva en el procés de realització en aplicar estratègies creatives en la composició, assumir responsabilitats en el treball cooperatiu i establir moments de revisió, respectant les aportacions dels altres i resolent les discrepàncies amb arguments.
- Utilització de mitjans audiovisuals i recursos informàtics per a la creació de peces musicals i per a la sonorització d'imatges i de representacions dramàtiques, a partir de la combinació de patrons rítmics i melòdics.
- Valoració i apreciació de l'artístic com a instrument de comunicació personal i de transmissió de valors culturals.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Elements organicofuncionals relacionats amb el moviment.
- Consciència, representació, utilització i control del cos en repòs i en moviment.
- Percepció i estructuració espaciotemporal en accions i situacions motrius complexes.
- Valoració del treball ben executat des del punt de vista motor.
- Manipulació correcta i destresa en el maneig d'objectes propis de l'entorn escolar i extraescolar.
- Disposició favorable a participar en activitats individuals i de grup diverses, acceptant l'existència de diferències en el nivell d'habilitat.
- Millora de l'espontaneïtat i la creativitat en el moviment expressiu.
- Exploració i experimentació de les possibilitats i recursos expressius del propi cos a través de la dansa, la màscara i la dramatització.
- Expressió i comunicació de sentiments, i emocions individuals i compartides a través del cos, el gest i el moviment.

- Representacions i improvisacions artístiques amb el llenguatge corporal i amb l'ajuda d'objectes i materials.
- Valoració dels usos expressius i comunicatius del cos, propis i de les companyes i els companys.
- Valoració de la iniciativa individual.
- Participació i respecte davant de situacions que suposen comunicació corporal.
- Desenvolupament de la capacitat de cooperació i treball en grup.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I ELS DRETS HUMANS

- La idea de dignitat humana. Drets humans i drets de la infància. Relacions entre drets i deures. La universalitat dels drets humans.
- La no-discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social. La igualtat de drets en el món laboral i social.

6.2.2. Característiques de l'alumnat. Tal com reflecteix el currículum d'Educació Infantil, en els primers anys les persones realitzen els aprenentatges bàsics, que seran determinants al llarg de la seua vida posterior. L'educació en aquesta primera etapa pretén afavorir el desenvolupament de l'infant en totes les dimensions, sense oblidar la social i l'afectiva. Per primera vegada en la vida, l'alumne o alumna té l'oportunitat de trobar-se amb altres infants i amb adults fora de l'entorn familiar. D'altra banda, l'infant del segon cicle d'educació infantil es troba en l'anomenat període preoperacional (entre els 2 i els 7 anys), i, dins d'aquesta fase, en l'estadi intuïtiu: el xiquet o la xiqueta interioritzen com a vertader allò que perceben pels sentits, però el seu pensament encara està condicionat per una sèrie de característiques cognitives, com ara l'egocentrisme, la centració, la irreversibilitat, el finalisme, l'artificialisme i

l'animisme. Davant d'aquest perfil d'alumnat, cal oferir activitats de tipus sensorial, estimulants i exploratòries.

Quant al desenvolupament del llenguatge, l'alumnat del segon cicle d'educació infantil (entre 4 i 6 anys) es troba immers en un període de perfeccionament i d'augment de la complexitat en estructura i en vocabulari. En finalitzar aquesta etapa, ja s'ha interioritzat el llenguatge, i és capaç de participar en una conversa i de comunicar-se amb avanços progressius amb els familiars i els amics. És molt interessant en aquest moment l'assoliment dels conceptes de temps en la comprensió i l'expressió oral, un factor ben interessant pel que fa a la narració de fets reals o inventats, i a la creació, dramatització i representació de contes i històries. Igualment, en el període sensoriomotor es produeixen grans avanços quant al llenguatge no verbal: aquests factors d'expressió (gestos, moviments, expressió facial, postures...) són susceptibles d'aprofitament didàctic en activitats de dramatització i teatre¹⁸⁴.

Angoloti (1990, 182-183) ressalta en aquesta etapa el joc com un element de socialització de l'infant, que descobreix possibilitats diverses en introduir regles i passar així del joc simbòlic al joc reglat. El joc dramàtic fa avançar aquest vessant social. Diversos tipus de titella poden ser construïts i utilitzats per l'alumnat d'aquesta etapa: titelles plans, de dit, de guant, manyoples, cabets, etc. Així mateix, s'inicia en les convencions bàsiques teatrals i en el paper de l'espectador, a partir de les històries que el mestre o la mestra conta a l'aula amb els titelles. Finalment, el titella es troba present en l'entorn del xiquet o la xiqueta de diverses maneres: com a element permanent de l'aula, al caixó dels titelles, el titella que conta històries, la

¹⁸⁴ *Técnico en Educación Infantil* (2008). Materials de classe. SEAS – Estudios Superiores Abiertos. Fundación San Valero – Universidad San Jorge. Saragossa: SEAS. Manual d'ús intern.

construcció de ninots grans i escenografies amb caixes, etc.

Quant a l'educació primària, al llarg d'aquesta etapa el desenvolupament psicoevolutiu de l'individu es caracteritza per conquestes importants en els àmbits cognitiu, afectiu, social i motor, unes conquestes que el mestre o la mestra han de conèixer per tal d'estimular i facilitar el desenvolupament integral dels xiquets i de les xiquetes, sense oblidar per això l'atenció a les característiques individuals de l'alumnat i a l'ambient social i cultural en què està immersa cada persona.

La majoria de cultures considera que la tercera etapa de la infantesa abasta les edats compreses entre els 6 i els 12 anys. Les principals característiques d'aquesta etapa, que coincideix amb els anys de l'educació primària, són les següents (Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla, 2005: 23):

- El pensament concret evoluciona cap al pensament lògic.
- El xiquet o xiqueta és cada vegada més realista.
- Els interessos són cada vegada més concrets.
- Pel que fa al desenvolupament motor, els canvis tenen a veure amb l'equilibri, l'ordre, una certa estabilitat i el control motor.
- Quant al desenvolupament afectiu, consolida la identitat i adquireix consciència de les pròpies capacitats i limitacions.
- Observem així mateix una considerable maduració en l'aspecte social: participa en jocs organitzats i es relaciona amb els altres amb més intensitat i interès.

Durant el primer cicle d'educació primària (entre els 6 i els 8 anys), i pel que fa al desenvolupament cognitiu, ens trobem en un moment de

transició cap a la lògica concreta, és a dir, a la possibilitat de representar mentalment i de manera ordenada seqüències d'esdeveniment vinculats a la pròpia experiència; així mateix, la capacitat d'observació experimenta un desenvolupament notable, que va aparellat amb una gran curiositat i amb el desig de conèixer; el seu pensament va camí de la reversibilitat (és a dir, és capaç de tornar al punt de què parteix); finalment, el pensament és de tipus manipulatiu.

Quant al desenvolupament motor, l'individu des dels 6 als 8 anys va definint l'esquema corporal i la preferència lateral, amb la distinció dreta-esquerra; així mateix, progressa en l'agilitat, la velocitat i l'equilibri, i coordina millor els moviments.

En el pla afectiu, l'alumne del primer cicle d'educació primària és progressivament més extravertit, tot i que encara està present la inestabilitat en el caràcter; a poc a poc distingeix el bé del mal, tot i que la seua moral està subjecta al premi o al càstig.

Finalment, pel que fa a l'aspecte social, assistim a una progressiva socialització i a la tendència a la col·laboració i la companyonia amb els iguals; és pròpia d'aquesta etapa l'incipient allunyament de la família com a nucli social i l'acostament al grup dels amics o amigues. Així mateix, és el moment de la identificació amb la mestra o el mestre, del respecte a les regles del joc, de l'escolliment d'un "millor amic" del propi sexe i d'una marcada divisió sexual entre els membres del grup-classe.

Angoloti (1990: 184-185) fa notar que en aquest moment els titelles més idonis són alguns dels quals hem parlat en educació infantil (titelles plans, de dit, de guant, manyoples, cabets), encara que introduïm elements

més complexos com ara per als motlles del cap (en els titelles de guant). Quant a l'evolució del joc dramàtic, el xiquet o la xiqueta ha assumit en gran part les regles i es pot començar a treballar el procés del conte a la representació amb titelles (un pas de vital importància en l'educació teatral). El titella es fa servir per a contar, i a poc a poc s'enriqueix el context, amb l'afegit de personatges, escenografies, seqüències de diàlegs... Finalment, en aquest nivell els titelles poden tenir un racó propi a l'aula.

En el període que correspon al segon cicle d'educació primària (dels 8 als 10 anys), l'individu abasta una sèrie important de fites en els plans cognitiu, motor, afectiu i social.

Des del punt de vista cognitiu, assistim al desenvolupament del pensament lògic concret, però lligat a la manipulació d'objectes. La gran capacitat d'observació i el pensament intuïtiu s'uneixen en aquest moment a l'augment del desig de saber i de la capacitat de retenció de dades; també la memòria experimenta en aquest moment un ampli progrés. Trobem així mateix una major capacitat d'atenció per part del xiquet o la xiqueta, que, d'altra banda, ha arribat a la reversibilitat. Finalment, l'egocentrisme característic d'etapes anteriors va experimentant una progressiva recessió fins desaparèixer per complet.

Quant al desenvolupament motor, l'alumne o l'alumna d'aquest cicle experimenta una gran necessitat de moviment, i, cap als nou anys arriba a la maduració nerviosa: els moviments es faran més harmònics, més precisos i més segurs. L'individu serà també capaç de distingir les nocions dreta-esquerra en els altres, desenvolupa la noció del temps, adquireix consciència dels eixos corporals i desenvolupa el domini òculo-manual.

Pel que fa al desenvolupament afectiu, trobem la impaciència com una característica bàsica d'aquesta etapa, juntament amb la tendència de l'individu a dramatitzar exageradament el que li succeeix. Igualment, trobem una gran susceptibilitat a les crítiques i a les al·lusions, i incipients problemes de consciència.

Finalment, és el moment de la organització del tracte social i l'edat de la colla, de la disminució de l'egocentrisme i de l'augment de la disposició a la col·laboració amb els iguals en els jocs, i al respecte de les regles. A poc a poc hi ha una desvinculació de la família i del mestre o la mestra, i apareixen les primeres amistats fixes i duradores; apareixen també els herois ideals (amb biaixos per raó de sexe més o menys accentuats segons els contextos). La vida social, en definitiva, experimenta un enriquiment notable i hi ha una integració emocional en el grup social, amb l'autoconsciència de ser ja major tot i que les relacions continuen marcades per una forta separació per sexes.

Quant a aspectes directament relacionats amb el treball amb titelles, Angoloti (1990: 185) destaca el fet que en aquesta edat l'alumne o alumna ja és capaç d'escriure, de parlar amb soltesa i de passar al paper allò que li ocorre o s'imagina en forma de contes o històries. Aquesta qualitat serà un dels fonaments del treball literari amb titelles, com també ho és la major capacitat de resoldre problemes tècnics, d'organitzar-se i de manipular una considerable quantitat de materials, juntament amb la capacitat de fascinació i d'entusiasme pròpia del moment infantil en el qual encara es troba. Quant als tipus de titella més apropiats, podem introduir elements més complexos als titelles de guant, a les manyoples, als cabets..., i introduir-ne altres com ara la marota. Així mateix, es pot introduir el teatret, i participar-ne en la construcció. D'altra banda, el xiquet o la

xiqueta ja han assumit el procés d'identificació-distanciament del joc dramàtic, i per tant ja sap entrar i eixir del personatge; els assajos començaran a tenir una gran importància; finalment, cap al final d'aquesta etapa i en la següent, trobem un alumnat més exigent com a espectador: amb aquest inici del procés de crítica s'obrin noves possibilitats del treball literari a l'aula, i el moment de crítica i avaluació del treball serà fonamental.

En el tercer cicle de primària (10-12 anys) l'alumnat presenta una sèrie d'avantatges notables en els terrenys cognitiu, motor, afectiu i social; conèixer aquestes característiques evolutives serà fonamental a l'hora de determinar els tipus d'activitats, els objectius i els recursos amb què treballar en els últims cursos de l'ensenyament primari.

Pel que fa al desenvolupament cognitiu, trobem una situació excel·lent pel que fa a memòria i percepció selectiva. Igualment, en aquesta edat augmenta en gran mesura la lògica del pensament i la capacitat d'abstracció. La capacitat d'atenció i la seguretat, rapidesa i eficàcia en les actuacions mentals són altres de les característiques cognitives d'aquesta etapa.

Quant al desenvolupament motor, l'alumne o alumna té en aquest moment completament desenvolupada la lateralitat, i es consolida l'equilibri motor; d'altra banda, comencen a manifestar-se els processos de canvi físic relacionats amb l'adolescència, com ara el creixement, l'augment de la musculatura, l'arredoniment de la figura o altres característiques en funció del sexe. En aquest moment es produeix un cert desequilibri entre el cos i la pròpia imatge, la qual cosa requerirà la formació d'una nova imatge corporal.

Des del punt de vista del desenvolupament afectiu, als 10 anys ens trobem en un moment en el qual hi ha un augment de la caiguda del prestigi de l'adult, que va acompanyat de la necessitat creixent que experimenta l'infant de ser tractat com una persona major. Així mateix, apareix la voluntat i la reflexió abans de l'actuació, acompanyades d'un progressiu abandonament de les reaccions impulsives i una –igualment progressiva- adaptació dels sentiments i els desitjos a la realitat del món.

Finalment, i en relació al desenvolupament social, ens trobem en el moment de la integració en grups de caràcter marcadament unisexual, gens democràtics i que s'articulen al voltant d'un líder que sol ser la persona més desenvolupada físicament; així mateix, comencen a aparèixer els interessos sexuals, que finalment acabaran per afectar els grups unisexuals, ja en etapes posteriors.

Quant als aspectes directament relacionats amb la dramatització i els titelles, Angoloti (1990: 185-186) posa de relleu que en aquesta etapa es desenvolupen la majoria d'aspectes que hem vist en el període anterior, i ens trobem amb un alumnat que ja és capaç de manipular pràcticament qualsevol tipus de titella bàsic. Igualment, apareix l'interès per altres tipus més complexos, com ara la marioneta (que es pot començar a treballar, amb models senzills i amb pocs fils): l'allunyament màxim que marca la marioneta respecte dels altres titelles va acompanyat amb la tendència a fer del titella objecte d'investigació i no tant d'identificació.

6.2.3. Metodologia de treball. Estructura de les sessions. Tal com deiem abans, per tal de dur a terme les activitats proposem seqüenciar-les en 12 sessions (que es redueixen a 9 sessions en la proposta

per a educació infantil). Amb tot i amb això, recordem que les necessitats de cada grup-classe són ben diferents, per la qual cosa el temps i la seqüenciació estarà en funció d'allò que el mestre o la mestra considere adequat.

La metodologia ha de ser participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa i sensibilitzadora. Aquesta metodologia es fonamenta en el respecte a les característiques de l'alumnat, tant pel que fa a les fases del desenvolupament com quant a les peculiaritats concretes de la classe i de les necessitats educatives especials. D'altra banda, és molt important fer de la pròpia experiència el punt de partida dels aprenentatges perquè siguin realment significatius per a l'aprenent. Finalment, alternarem l'activitat i el joc amb la reflexió i la producció del text literari, de manera que les competències que pretenem aconseguir es reforcen amb els diversos continguts.

Començarem les sessions amb una introducció general a les activitats que realitzarem: presentació del text, creació de grups i distribució de tasques. Les successives sessions estaran dedicades al treball de lectura dramatitzada del text, i a la contextualització amb altres obres de temàtica similar, a la recollida d'informacions diverses sobre el tema, al disseny i construcció dels titelles i l'espai escènic, a l'elaboració de materials diversos i als assajos per a la representació final.

És molt important l'aspecte cooperatiu del treball. El desenvolupament en grup de les diverses activitats de la unitat didàctica afavoreix l'aprenentatge individual, alhora que facilita la socialització i la pràctica d'habilitats diverses, com ara les de negociació i les convencions que regeixen els debats i els intercanvis lingüístics. Així mateix, en aquest

tipus de treball afavorim el sentit de la responsabilitat individual davant el grup, ja que es tracta d'una manera de treballar en la qual el col·lectiu no anul·la ni desplaça la tasca individual i coordinada de cadascun dels components.

6.2.4. Temporalització. Tal com hem dit més amunt, proposem per a educació infantil un total de 9 sessions d'entre 45 minuts i una hora de durada, amb una periodicitat setmanal. Seria interessant fer coincidir el final de l'activitat amb les vacances de Nadal, per a la qual cosa cal començar les primeres setmanes d'octubre (en què ha passat ja un temps raonable des de l'inici del curs i l'alumnat pot assolir una activitat que requereix un cert grau de confiança, desinhibició i una incipient capacitat de treball en grup, sobretot en l'últim any del cicle).

Per a l'educació primària, l'activitat està constituïda en principi de 12 sessions, amb una periodicitat setmanal. S'hi pot dedicar una de les hores de l'àrea Valencià: Llengua i Literatura o Castellà: Llengua i Literatura, o bé consensuar la repartició del temps amb les altres àrees implicades en l'activitat. És aconsellable desenvolupar les sessions en el segon trimestre del curs, per diversos motius:

- Els alumnes es coneixen millor i hi ha una major integració del grup-classe.
- El nivell maduratiu és més alt en cada nivell (sobretot si plantegem l'activitat en el segon any del cicle).
- El coneixement de l'alumnat per part de la mestra o el mestre és major.
- L'alumnat ja té assumit el mètode de treball de la mestra o el

mestre, i també el funcionament general de la classe.

Lògicament, aquestes propostes inicials poden ser (i haurien de ser) modificades segons les característiques concretes dels centres i de l'alumnat. És aconsellable en principi no dedicar-hi més d'una o dues sessions setmanals, per tal d'evitar la monotonia i el cansament per part de l'alumnat.

6.2.5. Atenció a la Diversitat. Partim de la idea que cada persona és diferent, i això ens proporciona una base per tal de treballar la diversitat a l'aula de manera oberta i positiva. La diversitat de l'alumnat es tradueix en una diferència d'interessos i d'expectatives, d'eleccions, d'autonomia personal, d'afectivitat, de capacitats, de característiques i de ritmes d'aprenentatge.

La idea que cal respectar i valorar positivament la diferència és bàsica en un projecte que pretén justament treballar la creativitat i l'educació literària en un context divers i intercultural. Així doncs, es pretén aconseguir el nivell més alt de creixement personal en cadascun dels alumnes, amb una especial atenció als menys capacitats, als més discriminats i als necessitats d'atenció educativa especial. Així, per exemple, en l'alumnat immigrant aquest interès se centrarà en la incorporació participativa al grup, en el foment del gust per l'activitat dramàtica i en l'estímul a l'aprenentatge de la llengua pròpia del País Valencià. El currículum vigent contempla com a principi la flexibilitat en la configuració, justament per tal d'assegurar l'atenció a la diversitat:

La configuració del currículum, per tant, ha de desenrotllar-se amb la suficient flexibilitat perquè els centres,

en l'ús de la seua autonomia, puguen concretar-lo en el seu projecte educatiu, per tal que la intervenció educativa tinga com a principi la diversitat de l'alumnat. D'esta manera, es garantix el desenrotllament personal de tot l'alumnat, al mateix temps que una atenció individualitzada en funció de les necessitats de cada alumna i alumne. Així, els centres de la Comunitat Valenciana donaran resposta a les expectatives de la ciutadania, oferint una educació de qualitat que haurà de ser útil al llarg de tota la vida i que permetrà a l'alumnat afrontar els reptes del nou context social.

Amb esta finalitat, en este decret es configuren els elements organitzatius suficients perquè els equips docents adopten les decisions relatives a la distribució dels continguts i dels criteris d'avaluació en el centre, així com la seqüenciació i l'estructuració en unitats didàctiques, que quedaran reflectides en les programacions docents¹⁸⁵.

Quant a les estratègies relacionades amb els objectius d'atenció a la diversitat, proposem les següents (Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla, 2005: 29):

- a) Proposta d'activitats relacionades amb el respecte i la valoració de la diversitat de l'alumnat.
- b) La integració de cadascun dels i de les alumnes en grups.
- c) La utilització del reforç positiu de l'alumne o l'alumna davant la resta del grup.
- d) La creació de situacions que es puguen resoldre sense excessiva dificultat per cadascun dels i de les alumnes.
- e) El desenvolupament, en cada persona de la classe, d'una visió positiva de si mateix i de la pròpia capacitat de resolució de situacions diverses.

D'altra banda, proposem en aquestes activitats, i sempre que siga possible, la participació dels pares i mares per tal d'enriquir el procés i el

¹⁸⁵ Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. DOCV 24 de juliol de 2007.

resultat final. En algunes de les sessions seria ben interessant la col·laboració dels pares i mares de l'alumnat immigrant per tal de potenciar el contingut intercultural de l'activitat, sobretot pel que fa la recerca d'informació sobre altres tradicions populars amb titelles, i també per tal de plasmar aquesta diversitat a l'aula i en la societat en la representació final.

6.2.6. Criteris d'Avaluació. Tal com recorda el currículum d'educació infantil, l'observació és la tècnica que més informació facilita, sobretot unida a la recollida de dades en un diari d'aula, als enregistraments audiovisuals i als quadres de doble entrada. Les dades ajuden a valorar la proposta que s'ha dut a terme i a contrastar-la amb el que s'ha planificat. Una vegada realitzades aquestes fases, els resultats obtinguts s'hauran de tenir en compte per a posteriors intervencions educatives, amb l'adaptació a les característiques individuals de l'alumnat i amb la reformulació dels continguts. Un aspecte fonamental és la valoració global:

L'avaluació ha d'intentar valorar d'una manera global i integral l'alumne en el seu procés de creixement com a persona. Es tracta de dur a terme una avaluació multidimensional que ha d'intentar unir tots els vessants que estiguen implícits en els objectius generals de l'etapa, formulats com a capacitats que ha d'assolir l'alumnat.

L'esmentat currículum estableix uns criteris d'avaluació per a cadascun dels objectius de les diverses àrees, que s'estableixen a partir dels diversos continguts. Els aspectes bàsics de l'avaluació seran:

El desenrotllament de les capacitats definides en els objectius i continguts del decret curricular per al segon cicle de l'Educació Infantil de la Comunitat Valenciana que s'han adequat a les programacions del cicle.

Procés que segueix cada xiqueta i cada xiquet per a resoldre una situació o un conflicte en l'apropiació de l'objecte d'aprenentatge: estratègies que utilitza, habilitats, tècniques,

actituds, emocions que demostra en el desenrotllament de les activitats, etc.

Grau en què han assolit les xiquetes i els xiquets els objectius i continguts previstos en la programació¹⁸⁶.

Amb tot i amb això, hem d'avaluar no sols l'alumnat, sinó el propi treball del docent i el mateix procés didàctic. Per al segon cicle de l'educació infantil, els criteris d'avaluació relacionats amb l'activitat que realitzarem són els següents:

- Donar mostra del coneixement personal en la construcció de la identitat i en la pertinença a un grup social, manifestant sentiments i normes de relació social (Àrea del coneixement de si mateix i l'autonomia personal).
- Utilitzar el coneixement del medi físic, natural, social i cultural com a marc en què estan situats els objectes d'aprenentatge amb què interactua i aplicar actituds de respecte i atenció cap a la naturalesa, la societat i la cultura (Àrea del medi físic, natural, social i cultural).
- Conèixer els grups humans que formen part de la societat a què pertany, aplicar normes socials de respecte i afecte en les relacions amb estos (Àrea del medi físic, natural, social i cultural).
- Expressar-se i comunicar-se utilitzant mitjans, materials i tècniques propis dels diferents llenguatges artístics i audiovisuals, mostrant interès per explorar les seues possibilitats, per disfrutar amb les seues produccions i per compartir amb altres les experiències estètiques i comunicatives (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).
- Utilitzar les llengües cooficials com a instrument de comunicació, d'expressió, de representació, d'estructuració del pensament, de gaudi, d'aprenentatge i de regulació de la conducta, valorant i respectant la diversitat lingüística de la nostra societat (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).
- Utilitzar la llengua oral de la manera més convenient per a una

¹⁸⁶ Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableixen els continguts educatius del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. Annex.

comunicació positiva amb els seus iguals i amb els adults, segons les intencions comunicatives, i comprendre missatges orals diversos, mostrant una actitud d'escolta atenta i respectuosa (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).

- Escoltar, comprendre, recitar i representar diferents textos tradicionals i contemporanis com a font de gaudi i d'aprenentatge, valorant el llibre i altres suports textuals i la biblioteca com a font d'informació, entreteniment i fruïció (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).
- Iniciar-se en l'ús dels diferents mitjans d'informació i de comunicació sonors, visuals i audiovisuals i aprendre a utilitzar-los com a mitjà per a desenrotllar les habilitats comunicatives i artístiques i per a aprendre a aprendre (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).
- Manifestar les experiències que va vivint a través del llenguatge plàstic, utilitzar el material plàstic amb precisió, cuidar-lo i netejar-lo, i respectar i disfrutar de les produccions pròpies i dels altres (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).
- Utilitzar l'educació vocal, rítmica, auditiva i d'expressió corporal, per a expressar i comunicar el repertori de cultura musical i d'expressió corporal que la societat transmet i descobrir-lo com a mitjà en la busca de la pròpia identitat (Àrea dels llenguatges: comunicació i representació).

En relació a l'educació primària partim dels criteris d'avaluació que estableix el currículum en ens diversos cicles pel que fa a l'àrea de Valencià: Llengua i Literatura i Castellà: Llengua i Literatura, així com de la resta d'àrees implicades en un treball clarament interdisciplinari com aquest. Quant al primer cicle, els criteris d'avaluació són els següents:

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, amb les companyes i els companys i la professora o el professor, respectant les normes de la comunicació: torn de paraula, escoltar,

mirar l'interlocutor, mantindre el tema.

- Expressar-se de forma oral amb vocabulari adequat, pronunciació correcta i orde en les idees.
- Comprendre el sentit global dels textos orals, identificant la informació més rellevant.
- Llegir en silenci i en veu alta, memoritzar i reproduir textos senzills.
- Utilitzar les estratègies de la comprensió lectora per a localitzar informació correcta, realitzar inferències i comprendre el sentit global dels textos llegits.
- Conèixer i apreciar la diversitat lingüística del seu entorn.
- Estimar el valencià, estar motivat cap al seu domini i usar-lo progressivament en situacions informals i formals, per a comunicar-se i per a aprendre.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Reconèixer diferents manifestacions culturals presents en el centre escolar, en l'àmbit local i en la Comunitat Valenciana i valorar la seua diversitat i riquesa.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Seleccionar i combinar sons produïts per la veu, el cos, els objectes i els instruments per a sonoritzar relats o imatges.
- Realitzar composicions plàstiques que representen el món imaginari, afectiu i social.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Reproduir corporalment o amb instruments una estructura rítmica.
- Simbolitzar personatges i situacions per mitjà del cos i el moviment amb desinhibició i desimboltura en l'activitat.

Pel que fa al segon cicle d'educació primària, els criteris d'avaluació que podem fer servir són els següents:

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, respectant les normes de la comunicació: torn de paraula, escoltar, exposar amb claredat i entonar adequadament.
- Llegir en silenci valorant el progrés i la velocitat lectores, memoritzar i reproduir textos senzills.
- Estimar el valencià, estar motivat cap al seu domini, i usar-lo progressivament en situacions informals i formals, per a comunicar-se i per a aprendre.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Reconéixer, identificar i posar exemples del patrimoni natural, historico-artístic i cultural de la Comunitat Valenciana, tot indicant accions que contribuïsquen a la seua protecció.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Buscar, seleccionar i organitzar informacions sobre manifestacions artístiques del patrimoni cultural propi i d'altres cultures, esdeveniments, creadors i professionals relacionats amb les arts plàstiques i la música.
- Formular opinions sobre les manifestacions artístiques a què s'accedix demostrant el coneixement que es té d'estes i una inclinació personal per a satisfer el gaudi i omplir el temps d'oci.
- Realitzar representacions plàstiques de forma cooperativa que impliquen organització espacial, ús de materials diversos i aplicació de diferents tècniques.
- Comprovar les possibilitats de materials, textures, formes i colors aplicats sobre diferents suports.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Proposar estructures rítmiques senzilles i reproduir-les corporalment o amb instruments.
- Utilitzar els recursos expressius del cos i implicar-se en el grup per a

la comunicació d'idees, sentiments i representació de personatges i històries, reals o imaginàries.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I ELS DRETS HUMANS

- Mostrar un adequat nivell de coneixement dels propis límits i virtuts.
- Identificar i respectar les diferències i característiques dels altres.
- Assumir responsablement les conseqüències de les accions personals.
- Argumentar i defensar les opinions pròpies.
- Escoltar i respectar críticament les opinions dels altres.
- Acceptar i practicar les normes de convivència.
- Participar en la presa de decisions del grup.
- Utilitzar el diàleg per a afavorir els acords.
- Assumir obligacions i responsabilitats.

En relació a la proposta per al tercer cicle d'educació primària (els títols europeus) els criteris d'avaluació són:

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA

- Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, respectant les normes de la comunicació: respectar el torn de paraula, organitzar el discurs, escoltar i incorporar les intervencions dels altres.
- Expressar-se de forma oral per a transmetre fets, coneixements i opinions o per a dur a terme les diferents funcions comunicatives, utilitzant un vocabulari precís i una estructura coherent.
- Comprendre el sentit global dels textos orals, reconeixent les idees principals i secundàries i identificant idees o valors no explícits.
- Llegir en silenci valorant el progrés en la velocitat i la comprensió, memoritzar i reproduir textos.
- Interpretar i integrar les idees pròpies amb les contingudes en els

textos, comparant i contrastant informacions diverses, i mostrar la comprensió a través de la lectura en veu alta amb l'entonació i la fluïdesa adequades.

- Llegir per pròpia iniciativa com a font de plaer textos literaris de la tradició oral i de la literatura infantil adequats al cicle, per a conèixer les característiques de la narració i de la poesia i per a facilitar l'escriptura de tals textos.
- Utilitzar estratègies (de lectura i d'escriptura) per a planificar treballs, localitzar i recuperar informació, realitzar inferències, esquemes. Resumir els textos llegits reflectint l'estructura i les idees principals i secundàries.
- Utilitzar textos científics en diferents suports per a arrebregar informació, ampliar coneixements i aplicar-los en treballs personals.
- Usar habilitats lingüístiques i estratègies relacionades amb les àrees no lingüístiques per a construir coneixements, processar informació i exposar conclusions i resultats per mitjà de textos orals i escrits.
- Utilitzar programes informàtics per a l'elaboració i presentació de textos.

CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

- Reconèixer, identificar i posar exemples del patrimoni natural, historico-artístic i cultural de la Comunitat Valenciana i d'Espanya.

EDUCACIÓ FÍSICA

- Identificar, com a valors fonamentals dels jocs i la pràctica d'activitats esportives, l'esforç personal i les relacions que s'establixen amb el grup i actuar d'acord amb estos.
- Construir composicions de grup en interacció amb les companyes i els companys, utilitzant els recursos expressius del cos i partint d'estímuls musicals, plàstics o verbals.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I ELS DRETS HUMANS

- Mostrar un adequat nivell de coneixement dels propis límits i virtuts.

- Identificar i respectar les diferències i característiques dels altres.
- Assumir responsablement les conseqüències de les accions personals.
- Argumentar i defensar les opinions pròpies.
- Escoltar i respectar críticament les opinions dels altres.
- Acceptar i practicar les normes de convivència.
- Participar en la presa de decisions del grup.
- Utilitzar el diàleg per afavorir els acords.
- Assumir obligacions i responsabilitats.

Cal recordar finalment, que l'avaluació és un element fonamental de qualsevol activitat didàctica, i contempla tres aspectes bàsics i complementaris entre sí (Angoloti, 1990: 180):

- a) Avaluació contínua durant el procés, per tal de revisar el que està fent, incorporar elements nous, corregir errors i interessar-se per noves maneres de treballar. Aquesta avaluació la realitzen docents i alumnat.
- b) Avaluació final per part de l'alumnat. Segons les possibilitats de cada classe i de cada nivell, suposa l'autoavaluació del grup: percebre els avanços i també els punts febles per tal de buscar solucions per al futur. S'ha de posar èmfasi en el treball coordinat del grup.
- c) Avaluació realitzada pel professor i pels espectadors. Pretén constatar la comprensió i el procés d'expressió que ha seguit el grup.

6.3. PROPOSTA PER A EDUCACIÓ INFANTIL: *EL BETLEM DE TIRISITI*

6.3.1. Introducció. Justificació de l'activitat. L'educació infantil, segons el decret curricular de la Generalitat Valenciana de 2008, té com a finalitat contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social i intel·lectual dels infants, amb una especial atenció als factors de desenvolupament del moviment, dels hàbits de control corporal, de la comunicació i la representació mitjançant els diversos llenguatges, a la convivència i la relació social, i a la relació amb el medi; així mateix, un dels objectius bàsics de l'educació infantil és que l'infant elabore una imatge positiva i equilibrada de si mateix, que avance en l'autonomia personal i que incremente les capacitats afectives¹⁸⁷.

L'ús dels titelles –per les seues característiques especials com ara la interdisciplinarietat i la consideració globalitzada- és un recurs arrelat en la pràctica educativa general d'educació infantil, com també ho és el recurs a la tradició literària popular valenciana per tal de desenvolupar diferents habilitats comunicatives; per tant, el *Betlem de Tirisiti*, una representació que se celebra tradicionalment durant el mes de desembre a la ciutat d'Alcoi, se'ns presenta com un exemple únic i altament aprofitable d'espectacle tradicional (en valencià i castellà) que es realitza amb un tipus de titella reeixit per la seua simplicitat i facilitat de reproducció en el context de l'aula; així, resulta ben interessant inserir-la en el procés d'ensenyament-aprenentatge i col·laborar a la recuperació i el coneixement d'aquest tresor cultural del poble valencià.

¹⁸⁷ Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableixen els continguts educatius del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana.

Una llengua és molt més que un codi, molt més que un conjunt de paraules que es combinen entre si per tal de formar missatges comprensibles, fins i tot podem dir que una llengua és molt més que una eina de comunicació i d'expressió: una llengua és la manera d'entendre la realitat que envolta una determinada col·lectivitat. En aprendre una llengua, per tant, no solament aprenem a expressar, representar i comunicar els nostres sentiments, desitjos, emocions, preocupacions..., sinó que aprenem a fer-ho de la manera en què ho fa la comunitat lingüística a què pertanyem i l'entorn social de què formem part. Això és, el fet de pertànyer a un determinat entorn social i cultural ens identifica com a membres de la seua col·lectivitat, alhora que entenem la realitat en certa manera condicionats pel context social i cultural.

En aquest sentit, el material de tradició oral és una extraordinària font de riquesa cultural i de coneixement d'un poble. No debades, un dels continguts del currículum d'educació infantil, dins de l'àrea dels Llenguatges, incideix en l'ús, la valoració i el coneixement dels textos orals que reflecteixen la nostra tradició cultural, al mateix temps que es fan servir per a aprendre i recrear, com a ens dinàmic, la nostra llengua:

La tradició literària oral i escrita i la literatura d'autor transmesa per mitjà de diversos gèneres textuais (cançons, poesies, contes...) poden ser escoltats i llegits amb plaer i apresos per a la seua reproducció o explotació posterior, tant oral com escrita, o com a base creativa en jocs lingüístics, al compartir interpretacions, sensacions i emocions, etc¹⁸⁸.

I és justament la tradició literària (en aquest cas, oral) que ens porta a la valoració de la pròpia cultura i de la resta de cultures (un objectiu que s'insereix en l'àrea del Medi Físic, Natural, Social i Cultural), mitjançant el

¹⁸⁸ En les citacions dels textos legislatius de la Generalitat Valenciana, hem respectat l'estil i les opcions del legislador quant a formes lingüístiques.

coneixement de les pròpies festes i tradicions. El desenvolupament d'actituds positives cap a les dues llengües oficials de la Comunitat Valenciana –com a element primer de la valoració de la multiculturalitat- i l'especial atenció a la recuperació de la llengua pròpia fonamenten així mateix el currículum d'educació infantil. Finalment, el tercer element bàsic per a aquesta proposta didàctica és la iniciació al llenguatge dramàtic, des de la idea que no solament ens comuniquem mitjançant el llenguatge verbal, sinó que també expressem sensacions, emocions, sentiments, i pensaments mitjançant altres tipus de llenguatge com ara el gestual, el corporal i fins i tot, aquell que fa servir un objecte qualsevol com a substitut o prolongació del propi cos –una màscara, un titella, un objecte d'ús quotidià... Aquests llenguatges són multifacètics: inclouen la sensibilització i la consciència de nosaltres mateixos, tant en les nostres postures, actituds, gestos i accions quotidianes, com en la nostra necessitat d'expressar, comunicar, crear, compartir i interactuar amb la societat en què vivim. Tal com indica el decret curricular:

L'Educació Infantil, a partir del llenguatge corporal, inicia les xiquetes i els xiquets en les tècniques de l'expressió dramàtica. La utilització del cos (gestos, actituds i moviments) permetrà, amb una actitud comunicativa, la relació i l'intercanvi amb els altres convertint este llenguatge en un component important per a la seua socialització.

Així, el joc dramàtic facilita la comunicació amb la finalitat d'oferir a l'infant uns mitjans per a expressar situacions en què la sensibilitat i la imaginació donen lloc a produccions espontànies i originals: vivència i gaudi en la imitació i la representació, la valoració de les representacions dramàtiques i la creació progressiva de l'hàbit d'escolta i d'expectació, elements aquests últims que han de formar part indefugible de qualsevol itinerari de formació literària i teatral. En concret, la utilització d'objectes és una pràctica habitual, recomanable i necessària per tal d'acomplir els

objectius finals del darrer cicle de l'Educació Infantil, així com el coneixement i la progressiva utilització de les tècniques necessàries per a la representació dramàtica: decoració, escenificació, vestuari, construcció de titelles, coordinació i adaptació de les accions individuals segons marque el desenvolupament de l'obra a representar... En aquest punt, cal recordar l'aprofitament didàctic de les activitats esmentades pel que fa a l'expressió plàstica, que, a més a més, ofereix un ampli ventall de possibilitats lúdiques i educatives.

Com hem vist suara, el recurs al material literari de tradició oral i al folklore popular valencià apareix arreu del currículum d'Educació Infantil, d'una banda com a part del procés d'identificació del xiquet amb la societat que l'envolta, i d'altra per tal de desenvolupar diverses habilitats comunicatives.

Avui dia pràcticament hi ha unanimitat en la idea que el *Betlem de Tirisiti* prové de les representacions del naixement de Jesucrist que, sobretot des de finals de l'Edat Mitjana, es van estendre per tot Europa (Jurkowski, 1977: 89). Aquest origen, enriquit amb diverses aportacions successives quant al contingut –l'acció sagrada del principi s'anà ampliant amb detalls costumistes, segons la manera de viure de cada poble- i també pel que fa a la forma –com ara l'afegiment de figures amb moviment a partir del segle XVIII- dóna lloc als tradicionals *betlems* que en les darreries del segle XIX eren freqüents en diversos indrets (Ariño, 1999: 198). A la ciutat de València –on segons l'especialista John Varey (1953: 235) va arribar a haver un bon grapat de titellaires- hi ha constància del costum d'anar a veure els *betlems* que diversos professionals muntaven per Nadal, alguns dotats amb figures de moviment.

Aquestes representacions anaren desapareixent progressivament, i per això hem de considerar el *Betlem de Tirisiti* –conservat a Alcoi a partir de la unió dels tres *betlems* que existien en aquella ciutat a principis del segle XX- un referent valuósíssim del nostre llegat cultural. A partir d'aquells tres *betlems*, coneguts pel nom dels seus respectius propietaris i dels quals hi ha notícies a partir de la dècada de 1870, Josep Esteve en crea un de nou després d'adquirir els altres dos el 1904. Des d'aquest moment, i fins l'any 1990 –en què se'n fa càrrec l'Ajuntament d'Alcoi- el *Tirisiti* va passar per diverses mans i va tenir moments daurats i d'altres de gran inestabilitat, amb períodes en què no hi va haver representacions. A partir d'aquesta data sembla haver-se iniciat una època de redreçament i de transcendència del marc estrictament local, que culmina amb la declaració del *Tirisiti* com a Bé d'Interés Cultural (BIC) l'any 2002.

Tal com ha quedat avui fixat el text del *Tirisiti* –que tradicionalment s'havia transmés oralment- aquest consta de dues parts, anomenades respectivament *part sacra* i *part costumista*¹⁸⁹, precedides per la introducció d'una narradora en off:

Des de molt antic i dins d'aquestes terres tan veïnes de la Mariola, del'Ull del Moro i del Montcabrer, han passat moltes coses, han passat els dies, les hores, també els homes. L'un darrere de l'altre amb l'esforç quotidià que comporta el viure.

El delicat perfum de l'espígol, del timó i del romer, han inundat aquestes muntanyes precioses davallant l'aroma màgica de la natura fins les entranyes del carrer.

Avui l'hivern, amb la seua forta mà damunt les flors del camp, va deixant morir, a poc a poc, els més bonics ramells de l'abundància tardoral, encara que l'hivern també ens du, amb augusta majestat de neus, una nova flor emergent per sobre del gel. És el miracle renovat del naixement del Jesús.

¹⁸⁹ Autors com ara Lloret (1996) o Aura (2007) consideren que la part costumista es pot subdividir en dos unitats ben diferenciades, separades per l'aparició del matador *Clàssico*. La primera seria la part costumista, i la segona –més local- la part *alcoiana*.

Aquest petit retaule, on pot passar de tot, ja ho saben, vol cridar, amb la força de l'amor i de la delicada tendresa del fum damunt les teulades, l'esperança de guanyar el favor tan immens del somriís d'un xiquet i també la fresca carícia del record fecund dels més grans.

Però callem ja i que comence la funció com tots l'esperem. Callem, i que siguem Tirisiti i el Sereno els qui parlen amb el cor i la veu del nostre tan estimat poble...

L'escena reproduceix la ciutat d'Alcoi –amb el campanar i la plaça- i darrere el perfil del barranc del Sint, un paratge emblemàtic de la comarca. Des del fons eixiran els Reis i –en la segona part- també el Sereno i els moros i cristians.

Els titelles són dels anomenats de pal o de peanya, fets amb fusta i manipulats des de baix. Es mouen per una sèrie de guies que creuen l'escenari longitudinalment i transversalment, cosa que contribueix a crear un efecte còmic en determinats moments (com ara el ball dels pastors) ja que els titelles, en girar bruscament, fan volar els braços i els vestits. El fet que avui dia els titellaires hagen bandejat pràcticament aquest tipus de titella a favor d'altres com ara els de fil, tija o guant també proporciona interès al *betlem*.

La primera part de l'espectacle –que té una durada d'una mitja hora, amb diverses sessions diàries- comença amb la narració de l'arribada de la Mare de Déu i sant Josep a la ciutat de Betlem. L'acció està contada tal com se'ns presenta en els Evangelis de sant Lluc (fins a l'adoració dels pastors)¹⁹⁰ i de sant Mateu (l'adoració dels Reis i la fugida a l'Egipte)¹⁹¹, i hi ha dos passatges al final que corresponen als Evangelis apòcrifs de la Infantesa (l'episodi de la palmera i el de la collita miraculosa).

¹⁹⁰ Lc 2, 4-12; 16-20.

¹⁹¹ Mt 2, 1-2; 10-14.

NARRADORA: *Ya llegan los Santos Esposos a la ciudad de Belén, tristes y afligidos por no encontrar posada.
El Santo Patriarca se acerca a la puerta de la venta dando golpes para que le abran.
Y el ventero con su palabra orgullosa les despide y les dice que no hay posada.*

La narradora va anticipant les accions dels protagonistes. Els diàlegs entre la narradora i *Tirisiti* –que en esta primera part assumeix el paper del venter que no obri la porta a la Mare de Déu i a sant Josep- són en valencià, mentre que la resta del relat evangèlic es fa en castellà. Aquest caràcter diglòssic és un altre dels trets diferencials del *betlem*.

TIRISITI: *(des de la finestra)* Qui és? Qui és a estes hores?
NARRADORA: Ventero, obri, que és bona gent.
TIRISITI: Que no òbric, que ho tinc tot ple!
NARRADORA: Com que ho tens tot ple? Algun lloc tindràs
TIRISITI: Que no que no tinc més lloc!
NARRADORA: Dóna'ls lloguer, més que siga en el pessebre.
TIRISITI: Xé! que ho tinc tot ple!
NARRADORA: Que no veus que són una parella, que tenen fred i estan cansats....
TIRISITI: Que no, que no i que no! *(Tanca la finestra d'un colp. Sant Josep i la Mare de Déu se'n van)*
NARRADORA: Ya se marchan llenos de pena y dolor sin saber donde pasar la triste noche.

Tal com succeïa en les antigues representacions públiques, el titellaire que manipula *Tirisiti* –i també el sereno, els únics personatges que parlen- fa servir una llengüeta metàl·lica que projecta millor la veu cap al públic, però amb l'inconvenient que aquesta sona estrident –una mena de xiulit- i es fa difícil entendre el que diu. És per això que sovint la narradora repeteix les paraules que prèviament pronuncia *Tirisiti*, i aquesta repetició contínua fa que el relat pugui ser seguit amb facilitat fins i tot pel públic més menut. És també aquesta la causa del que ha esdevingut el nom del protagonista i també del *Betlem: Tirisiti*, que és com sona el nom de *Tereseta*, la seua dona, pronunciat amb l'esmentada llengüeta (Oltra, 2000: 39).

El contingut i la manera de narrar aquesta primera part ens remet als antics romanços de cec, que assenyalaven amb un punter les diverses vinyetes d'un auca mentre "cantaven" les accions que succeïen. Si ens adonem, cada estrofa que la narradora pronuncia, podria correspondre a una escena fixa (i probablement així fóra en els inicis, abans de dotar els *betlems* de moviment).

Després del naixement, de l'adoració dels pastors i de l'arribada dels Reis, hi ha un canvi brusc¹⁹², i de sobte trobem la Sagrada Família camí d'Egipte. Després dels episodis de la palmera i el blat, ixen d'escena i així finalitza la primera part o part sacra.

L'anomenada part costumista s'inicia, sense cap introducció ni canvis escènics, amb l'arribada pel fons de l'escena del sereno, que desperta el rector i el venter. Ací hi haurà una interacció –que ha esdevingut tradicional- entre el públic i el sereno. Els xiquets –i la narradora- li demanen una i altra vegada l'hora, i aquest els contesta amb paciència fins que es cansa:

SERENO: Ave Maria Puríssima! Les quatre i sereno!(...)
NARRADORA: Sereno, quina hora és?
SERENO: Les quatre i mitja!
NARRADORA: Sereno, quina hora és?
SERENO: Les quatre i mitja!
NARRADORA: Sereno, quina hora és?
SERENO: Ara són les deu!

¹⁹² Sembla que en aquest punt falta algun fragment del text original, ja que la narradora –que fins aquest moment ha contat detalladament el que succeïa en escena- no explica per què la Sagrada família està fugint, un detall que l'espectador tradicional, coneixedor de la història bíblica, sabia ja sobradamente i que l'espectador menys instruït en la cultura cristiana haurà de deduir quan apareguen els soldats d'Herodes, poc després. Aquest salt possiblement siga un rastre de l'antic costum de representar quadres evangèlics, de vegades dotats de moviment i sense cap nexa d'unió entre sí, on no hi havia dramatúrgia i l'encant consistia a admirar els personatges que entraven i eixien mitjançant rodes i ressorts (Oltra, 2000: 41).

La repetició abans esmentada per part de la narradora d'allò que diu Tirisiti es fa palesa sobretot en aquesta part:

TIRISITI: Les dones matineres, sempre les primeres.

NARRADORA: Les dones matineres, sempre les primeres.

TIRISITI: Les beates pareixen paneroles.

NARRADORA: Les beates pareixen paneroles ?

El caràcter burlesc, irònic i desenfadat de Tirisiti –que s'ha anat veient a través de les intervencions prèvies- es fa evident quan dialoga amb la narradora sobre la seua actitud davant el treball:

TIRISITI: Treballem, treballem!

NARRADORA: Tirisiti, que tu no treballes?

TIRISITI: Jo no.

NARRADORA: Per què?

TIRISITI: Perquè jo sóc l'amo!

NARRADORA: L'amo? Sí, sí, l'amo... L'amo de què?

TIRISITI: L'amo de tot.

NARRADORA: L'amo de tot? L'amo del comú, quan no hi ha ningú!

Au! Corre a casa, malfaener!

A partir d'aquest punt comença a desfilars tot un seguici de personatges i una acció trepidant: l'*Agüello*, les dones que van a missa, el capellà, el sagristà, el bou, *Clásico* el torero alcoià, els moros i cristians, sant Jordi...¹⁹³ Aquesta part ha variat al llarg del temps, amb afegits de la vida quotidiana local, elements populars, personatges, escenes, etc¹⁹⁴. Finalment,

¹⁹³ La irrupció del Patró d'Alcoi a escena –després de la desfilada dels moros i cristians- és tota una apoteosi, acompanyada de música i llums. L'efecte és el d'una aparició, tal com diu la tradició cristiana segons la qual sant Jordi es va presentar enmig de la batalla per lluitar al costat del bàndol cristià, en temps de la Reconquesta. Anys enrere era costum interpretar l'himne espanyol per ressaltar aquesta escena. Així mateix, està també documentada la interpretació acompanyant sant Jordi de l'himne de Riego –oficial aleshores- durant la II República, i també la presència de la bandera tricolor substituïnt la monàrquica al campanar que presideix l'escenari, i que representa el de l'església de Santa Maria (Oltra, 2000: 45).

¹⁹⁴ La desfilada de tipus humans és considerable al llarg d'aquesta segona part. D'una banda, alguns representen grups socials (com ara el capellà o els moros i cristians), mentre que d'altres personatges –com és el cas de *Clásico*, el toreador alcoià, o el menys conegut de Filo la *Ballaora* – estan inspirats en persones reals que van tindre en el seu moment un cert renom a Alcoi i que han passat a formar part del betlem. La *Ballaora* era una venedora ambulants que ballava entre sessió i sessió del *Tirisiti* per tal d'entretenir el públic pels voltants de 1910, i que tot Alcoi coneixia. Josep Esteve la va incorporar al betlem juntament amb Vicent, el seu ballador, i els va convertir en una

i també de manera brusca com al final de la primera part, l'acció culmina amb la decisió de Tirisiti d'anar-se'n a la Lluna amb un globus (el globus aerostàtic de Milà¹⁹⁵).

TIRISITI: Què boniques són les festes.

NARRADORA: Què boniques són les festes.

TIRISITI: Però són molt curtetes.

NARRADORA: Són molt curtetes? Tu, tan faener com sempre... (*Tirisiti canta*).

NARRADORA: Estàs molt content, Tirisiti.

TIRISITI: Sí, perquè estic fent la maleta i me'n vaig (*ix de casa amb la maleta*).

NARRADORA: Que estàs fent la maleta i te'n vas? I per què?

TIRISITI: Perquè estic fart

NARRADORA: Que estàs fart? De qui?

TIRISITI: De tots!

La caiguda del globus, amb un soroll estrepitós, indica al públic i a la gent que espera fora que l'espectacle ha finalitzat i està per començar la següent sessió. Així conclouen les accions protagonitzades per Tirisiti, que esdevé la concreció, a casa nostra, de l'antiheroi còmic prototipus de totes les tradicions europees del teatre de titelles, que a cada zona ha adquirit les característiques pròpies de l'entorn cultural on s'insereix.

Com veiem, ens trobem davant d'una representació teatral que, més enllà del seu valor com a espectacle, ens ofereix múltiples possibilitats quant al seu aprofitament didàctic. És per aquesta raó que oferim una proposta de treball a l'aula, tot recuperant un material que forma part de la nostra riquesa cultural.

6.3.2. Recursos. El material i els aparells bàsics per tal de realitzar aquest treball d'aula són els següents:

de les parelles de pastors que s'acosten al portal i que destaca sobre les altres en aquesta escena del *Tirisiti*. (Espí, 1979: 14).

¹⁹⁵ Les exhibicions en Alacant a finals del segle XIX del globus de Milà van estar en aquells anys en boca de tots, fins al punt de quedar reflectides també en el *betlem*.

- Cartolines (per a realitzar els titelles, l'auca...)
- Retoladors, ceres, llapis de colors...
- Cola
- Pals (per a les bases dels titelles)
- Teatret de titelles (si no es disposa d'un, es pot realitzar amb un pal horitzontal damunt de dues taules amb una tela)
- Paper continu per al fons escenogràfic
- Pantalla, canó i reproductor de DVD
- DVD: *El Betlem de Tirisiti* (es pot aconseguir a l'Ajuntament d'Alcoi o a qualsevol llibreria de la ciutat, i també per Internet)
- Ordinador connectat a Internet i impressora

Podem trobar el guió complet del *Betlem de Tirisiti*, una bibliografia més exhaustiva i algunes explicacions tècniques en la pàgina web <<http://www.betlemdetirisiti.com>>. Igualment, una possibilitat per a construir els titelles és imprimir les imatges d'aquest web en cartolina i retallar-les. Una altra possibilitat és realitzar titelles senzills a partir de les propostes dels llibres de construcció de titelles que oferim en la bibliografia específica i en les referències bibliogràfiques generals. Finalment, també es poden fer servir les imatges d'algun dels textos infantils sobre el Betlem, als quals farem referència en la bibliografia específica de la proposta didàctica.

Cal remarcar que un dels elements característics del fet teatral és la seua immediatesa, cosa que fa que cada representació siga un moment màgic, únic i irrepetible. És per aquesta raó que trobem de gran interès l'organització d'una eixida amb l'alumnat per tal d'assistir a la representació en directe del *Tirisiti*¹⁹⁶. A més a més, no hem d'oblidar la importància que

¹⁹⁶ Recordem que les representacions del *Betlem de Tirisiti* comencen a principis de desembre i estan exclusivament reservades a les visites concertades de col·legis durant dues setmanes. Per tal

té l'assistència als espectacles teatrals des dels primers anys d'escolarització per tal de propiciar el contacte amb tot allò que envolta el teatre –la disposició d'escenari i públic, l'atenció a allò que ocorre en l'escena, saber estar en un teatre, el respecte als actors i actrius, l'aplaudiment com a mostra de complaença...- i fomentar, d'aquesta manera, la creació de nous públics per a les arts escèniques.

Si l'eixida no fóra possible, hi ha la possibilitat d'adquirir la versió enregistrada de la representació en DVD, que ha estat publicada per l'Ajuntament d'Alcoi. En qualsevol cas la projecció de l'espectacle hauria de fer-se en el format més gran possible –canó projector o semblant- per tal que desperte l'atenció de l'espectador com més millor, de manera que el mestre o la mestra induïsqen l'alumnat a reproduir les constants interaccions entre els titelles i el públic que constitueixen una de les característiques més reeixides en la representació original.

Tal com veurem a continuació, en les sessions hem volgut incidir sobretot en els aspectes més generals –com ara la part sacra i alguns personatges de la part costumista- i no tant en els elements més estrictament locals i referits a Alcoi, i que en principi podrien ser més difícils d'entendre per part de l'alumnat fora d'aquell context. No obstant això, una activitat relacionada amb la que ara presentem podria consistir a fer una mena d'adaptació de la segona part del *Tirisiti* als costums, personatges, tradicions i festes de la localitat del centre educatiu on ens trobem.

de concertar una visita cal entrar al web de Tirisiti [www.betlemdetirisiti.com] per tal de veure els horaris, i després telefonar al número que s'hi indica. A més a més, resultaria d'interés aprofitar l'eixida per visitar també el Museu Internacional de Titelles d'Albaida (MITA) i les seues col·leccions de titelles valencians, espanyols i d'arreu del món [www.albaida.org/mita/mita.htm], tal com indicarem en la proposta didàctica de la ruta dels titelles.

6.3.3. Sessions de treball. Tant si es preveu l'assistència a Alcoi per desembre per veure el *betlem* com si no, és interessant començar amb la projecció a l'aula (té una durada d'una mitja hora). És convenient que el docent introduísca prèviament allò que veuran els infants, tot incidint en aspectes bàsics com ara: l'estructura –una part sacra i una part popular, els canvis de llengua, la particularitat de la veu de Tirisiti...

Sessió 1. Després de la representació, caldrà reforçar l'assimilació d'allò que s'ha vist, alhora que es treballen les habilitats lingüístiques de la llengua oral amb preguntes del tipus:

- *Qui és Tirisiti?*
- *Com sona la veu de Tirisiti?*
- *Què els diu Tirisiti a la Mare de Déu i a Sant Josep quan van a demanar-li lloc per a dormir?*
- *On naix el Jesuset?*
- *Qui va, cantant i ballant, a veure el Jesuset?*
- *Quins tres personatges vénen de l'Orient a fer-li presents?*
- *Quines tres coses li porten?*
- *De qui fuig després la Sagrada Família?*
- *On s'amaga?*
- *Que li passa al blat que semblava el llaurador?*
- *On anava el sereno?*
- *Sabeu qui era el sereno i què feia?*
- *Què li pregunten el xiquets al sereno per atabalar-lo?*
- *Qui ix corrent a missa després del sereno?*
- *Què decideix fer Tirisiti al final?*

- *On vol anar?*
- *Què li passa al globus?*

Així mateix, el mestra o la mestra engrescarà els infants perquè pregunten als pares o als avis qui eren els serenos i què feien (ho pot apuntar als alumnes per tal que ho llegesquen els pares a casa). A més a més, es pot iniciar la memorització i la repetició de la cançó del sereno, per tal de retenir-la:

*El sereno s'ha perdut
en la font de la salut,
i una agüela l'ha trobat
amagat en un forat.*

Sessió 2. El docent preguntarà a l'alumnat si saben ja què és un sereno, a partir de la informació que han rebut a casa. Una vegada s'han plantejat totes aquestes qüestions, i s'ha comentat i recordat entre tots el que s'ha vist la sessió anterior, el mestre o la mestra procedirà a repartir una fitxa on s'haja imprès la cançó del sereno i una imatge d'aquest sense acolorir que l'alumnat pintarà com més li agrada¹⁹⁷. Una vegada acolorida la fitxa, es cantarà diverses vegades la cançó acompanyada de palmes, cops de mà a la taula i cops de peu al terra alternativament, per tal de marcar el ritme.

Sessió 3. Aquesta sessió i la següent la dedicarem a la construcció de titelles de pal senzills amb els personatges del *betlem*. Hem escollit els titelles plans i de pal, per la simplicitat en la construcció i la

¹⁹⁷ Tant les imatges dels diversos personatges com les cançons del *Tirisiti* i altres nades populars, a més de diversos materials aprofitables, es poden trobar en la pàgina web oficial del betlem: <www.betlemdetirisiti.com>

manipulació. Aquest tipus de titella segueix una ratio d'1:1 en la tipologia de Kaplin¹⁹⁸. Una vegada obtingut el dibuix dels personatges en cartró, caldrà acolorir-los i apegar un pal pla per darrere que sobreisca per davall, per tal que es pugui manipular. Cada alumne/a podrà triar el personatge que més li haja agradat i, fins i tot, es poden personalitzar els titelles tot apegant sobre el rostre una fotografia retallada de l'alumne/a que prèviament els haurà facilitat el mestre o la mestra. Els possibles personatges són:

- Tirisiti
- Tereseta
- El sereno
- *L'agiüelo*
- El *monesillo*
- El sagristà
- El capellà
- Sant Jordi
- Sant Josep
- La Mare de Déu
- El Jesuset
- El llaurador del blat
- Un soldat romà
- Un pastor
- Una pastora
- Una dona que va a missa
- La guapeta

¹⁹⁸ Cal recordar que la ratio, segons la taxonomia de Kaplin (2001) ens indicaria la relació de quantitat en què es troben el manipulador (*performer*) i l'objecte (*object*); així, una ratio 1:1 significa un manipulador per cada titella.

- El rei Melcior
- El rei Gaspar
- El rei Baltasar
- El bou
- L'àngel
- La dóna del safareig
- La venedora de titots
- La castanyera

Els titelles que hagen construït els xiquets i xiquetes seran guardats a l'aula per tal de ser utilitzats en la darrera sessió, on proposem realitzar una representació del *Betlem*, com veurem més endavant.

Sessió 4. Continuem amb la construcció dels titelles. Segons vagin finalitzant la construcció, els podem posar en contacte de nou amb l'espectacle enregistrat, o bé amb el guió llegit pel mestre o la mestra, per tal que l'alumnat s'hi vaja familiaritzant. És important introduir des del principi l'element intercultural en l'activitat: per exemple es pot fer veure a l'alumnat com els Reis Mags eren persones d'altres llocs i altres cultures. Igualment es pot començar a demanar l'ajuda de pares i mares immigrants per tal d'iniciar un procés de trobada i intercanvi d'idees.

Sessió 5. Per a aquesta sessió proposem la composició d'una auca per sisenes a mode de trencaclosques. Així, el mestre o la mestra repartirà a cada grup de sis les sis seqüències de què es compon l'auca, de manera que cada alumne disposarà d'una seqüència que pintarà com més li agrade. Una vegada pintades les seqüències, el docent distribuirà una cartolina a cada grup i demanarà als xiquets que apeguen les fitxes en

l'ordre de la successió dels fets. Posteriorment cada grup mostrarà i explicarà la història que ha compost als altres companys. En el cas que hi haja hagut un error recordaran entre tots com s'esdevenien els fets i rectificaran la composició de l'auca.

Aprofitant la construcció de l'auca es treballarà el tema del Nadal, que el docent introduirà amb una sèrie de preguntes sobre personatges, accions..., com poden ser:

- *Quins personatges apareixen en el Betlem?*
- *Sabeu perquè en algunes cases es posa el Betlem?*
- *Sabeu que se celebra a Nadal?*
- *I què celebren en altres països en lloc del Nadal?*
- *Coneixeu algú que celebri altres festes per aquestes dates?*
- *Per què somriuen les figures?*
- *Per què reben regals els xiquets?*
- *Quina figureta serien si entràreu al Betlem? Per què?*
- *Per què creieu que el Nadal agrada a tantes persones?*
- *Com creieu que es representaria el tema del naixement en altres parts del món?*
- *Com celebren a casa el Nadal?*

En aquesta sessió és molt important l'intercanvi d'experiències entre les diverses cultures presents a l'aula, per la qual cosa seria interessant preparar-la prèviament demanant als pares i mares que aporten informació diversa sobre les festes que celebren als seus respectius països per Nadal, o coincidint amb aquestes dates. Si és possible, es pot portar algun pare o mare de cultures diferents a classe perquè explique com celebren les festes i

responga a les preguntes dels i de les alumnes. Si es considera convenient es poden afegir més figures al Betlem, bé procedents d'altres cultures o bé de la vida local on es troba el centre escolar, a partir de la informació subministrada per pares i mares.

Sessió 6. En aquesta sessió el docent distribuirà als xiquets les plantilles dels diferents objectes inanimats que apareixen en el Betlem perquè aquests els acolorisquen i els retallen per tal de completar el Betlem:

- L'estrella d'Orient
- El portal de Betlem
- La palmera
- El castell
- El blat

Aquests objectes es completaran amb el fons de l'escenari, que es dibuixarà i es pintarà seguint el model del *Betlem de Tirisiti* original, amb una sèrie de simplificacions per tal de poder-lo fer servir en un teatret de titelles escolar, o bé en un escenari improvisat amb taules de la classe i teles. Una vegada confeccionats els objectes inanimats, els xiquets de la classe es disposaran a muntar el *Betlem* amb ajuda del docent, tot afegint els titelles que van confeccionar en la segona i la tercera sessió.

Sessió 7. La sessió 7 la destinarem a experimentar amb el titella, a jugar, a moure's en l'espai i a comprovar-ne les possibilitats i els límits. Igualment cal posar en contacte l'alumnat amb l'espai físic de l'escenari, a entrar-hi i a eixir-ne, etc. Es pot aprofitar aquesta sessió per introduir-los en les convencions teatrals bàsiques: el silenci, l'escolta, el

respecte al treball actoral, l'aplaudiment final com a mostra de complaença, i, finalment, es poden repassar les interaccions entre titelles i públic en el *Betlem de Tirisiti*.

Sessió 8. La penúltima sessió la dedicarem a assajar l'espectacle, amb tots els elements que han d'estar-hi presents. Hem de tenir en compte que hi ha diverses funcions a banda de manipulador de titelles: escenògraf, regidor, encarregat de sala, etc. A més a més, es poden repartir els papers de manera que hi haja més d'un alumne o alumna per cada paper, de manera que puguen rellevar-se durant l'actuació.

Sessió 9. Aquesta última sessió serà la de representació del *Betlem de Tirisiti*. La representació pot oferir-se —a criteri dels docents— a la resta de classes del centre. Així mateix, al criteri del mestre o la mestra, el so pot estar prèviament enregistrat, seguir el so original del *Betlem de Tirisiti*, o bé tractar de fer l'espectacle totalment en viu (on el docent hauria de fer preferentment els papers de narrador i de Tirisiti). En qualsevol cas, aquestes opcions es prendran en funció de les característiques concretes de la classe.

6.3.4. Bibliografia específica

a) *Per a la construcció dels titelles:*

Aura, J. (dir.). (2007). *El Betlem de Tirisiti*. Alcoi: Edicions Tívoli.

Genua, E. (2009). *Un tesoro en nuestras manos: los títeres*. Donostia: Erein.

Grau, P. (ed.) (2005) *Betlem de Tirisiti*. València: Pacograu Editor.

Piñol, R. (2001). *Diviértete haciendo títeres*. Barcelona: Parramón.

Ricart, M.; Rial, R. (1985). *Els titelles a l'escola*. Barcelona: Eumo.

Trueba, B.; Rodríguez de la Flor, J. L. (2011). *Títeres en el taller. El día a día de un taller de títeres con niños y niñas de 4 a 12 años*. Barcelona: Octaedro.

b) *Per a aprofundir més en el tema:*

Angoloti, C. (1990) *Còmics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Casado, A. (1997) “Algo sobre la historia del títere en Valencia y Alicante”, *La Múndia*, núm. 5, València.

Currell, D. (1976) *The complete book of puppetry*, Londres: Pitman Publishing.

Espí, A. (1979). *El Betlem de Tirisiti*, Alacant: Editorial Llorens.

Museu Internacional de Titelles d'Albaida. (2000) *Catàleg del Museu Internacional de Titelles d'Albaida (MITA)*, València: MITA Publicacions.

Oltra, M. (2000) *Vorejant la història. Els titelles valencians, del Betlem de Tirisiti a les companyies independents (1875-1975)*. València: MITA.

Rogozinski, V. (2009). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Madrid: CEP.

c) *En relació amb l'educació literària i intercultural:*

Cervera, J. (1996) *La dramatización en la escuela*, Madrid: Bruño.

Oltra, M; Paulo, M. (2004) “El Betlem de Tirisiti: una proposta didàctica”, *Edetania. Estudios y propuestas de educación*. N° 31, Valencia. pp. 37-57.

Szulkin, C.; Amado, B. (2006). *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*. Córdoba:

Comunicarte.

Todoí, D. (2002) *Els titelles també van a l'escola*, València: Denes.

6.4. PROPOSTA PER A PRIMER CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: TEATRE D'OMBRES

6.4.1. Introducció. Justificació de l'activitat. El teatre d'ombres és probablement una de les primeres activitats artístiques que va conèixer la humanitat. Alguns autors consideren que les cultures prehistòriques van aprofitar ràpidament, a partir del descobriment del foc, la possibilitat de crear ombres en els murs dels seus habitatges amb les mans i amb objectes diversos, i de dotar-les diverses funcions màgico-rituals i lúdiques. Tal com veiem en els capítols 1 i 2, autors com ara Badiou (2009: 180) troben en les representacions amb ombres del sud-est asiàtic una representació simbòlica de l'univers, que connecta amb allò més íntim de l'ànima humana.

Malgrat aquesta precocitat de l'art de les ombres, hem de recordar que, amb la seua configuració actual, van arribar a Europa a partir dels segle XVIII des d'Orient (cosa que va determinar que se les anomenara ombres xineses). Quant a les tradicions orientals, tal com hem observat, existeixen tradicions d'ombres ben vives a països com ara Turquia, Índia, Indonèsia o Xina. Aquesta diversitat de formes i tradicions, juntament amb l'atractiu que sens dubte posseeix per a l'alumnat un teatre d'aquestes característiques, el fan un recurs òptim per a treballar la literatura i el teatre en primària, en perspectiva comparada i intercultural.

El treball amb ombres resulta adequat als objectius de l'àrea de Llengua i Literatura (i d'altres àrees com ara l'Artística i l'Educació Física), ja que és una forma escènica poc usual però ben motivadora. Així mateix, les possibilitats tècniques de què disposem actualment faciliten el treball amb ombres, des dels muntatges més simples i tradicionals, als més sofisticats i basats en la tecnologia; igualment, hi ha diverses possibilitats d'elaboració

de les ombres, des de les pròpies mans fins a objectes opacs o translúcids i acolorits.

Tal com indica Angoloti (1990: 96), el teatre d'ombres a l'aula presenta una sèrie de peculiaritats educatives que el converteixen en un element didàctic de primer ordre, sobretot el fet que possibilita l'acostament al teatre des d'edats primerenques, i que permet treballar des del principi i de manera simultània en l'alumnat tres perspectives:

- La perspectiva del constructor, que concep la història i prepara els instruments per a representar-la: llums, siluetes, decorats, pantalla...
- La perspectiva de l'actor, que representa l'acció amb l'ajuda dels instruments.
- La perspectiva de l'espectador, que rep el missatge. L'espectador aporta la fantasia pròpia, valora i critica allò que se li ofereix en l'escenari i entra en el pacte bàsic teatral que fonamenta la recepció d'aquest gènere.

Finalment, una característica particular de les ombres (i també dels titelles) és que permet l'expansió de la personalitat de l'alumne o de l'alumna sense passar per filtre de les mirades directes dels companys i de les companyes.

Per a la realització d'aquesta unitat didàctica hem pres algunes idees de les aportades per Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla (2005) per a l'àrea d'Educació Física, amb alguns canvis quant a l'estructura de les sessions i la temporalització, entre d'altres aspectes.

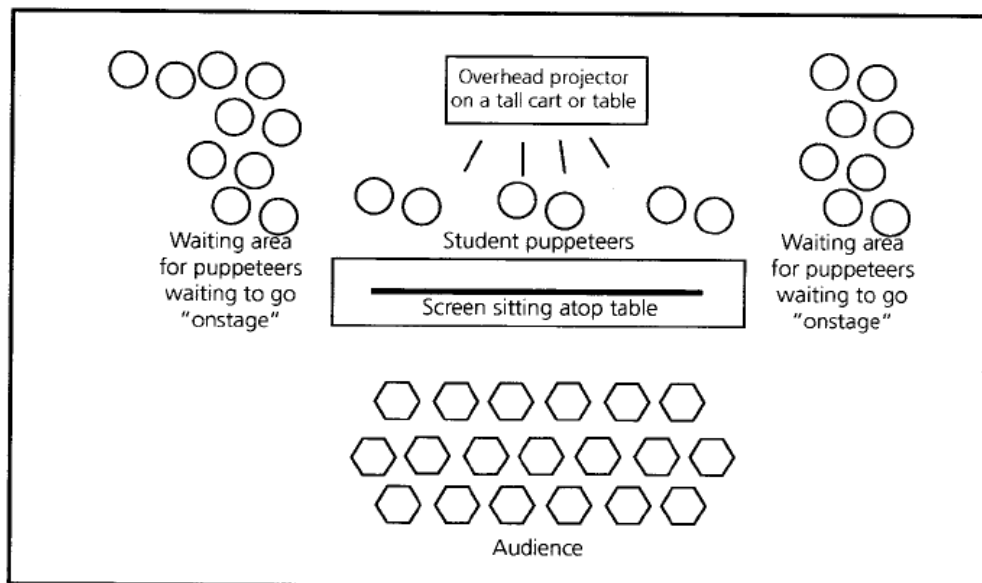
Tal com hem avançat en l'apartat de la metodologia, és molt important l'aspecte cooperatiu del treball. El desenvolupament en grup de les diverses activitats de la unitat didàctica afavoreix l'aprenentatge individual, alhora que facilita la socialització i la pràctica d'habilitats diverses, com ara les de negociació i les convencions que regeixen els debats i els intercanvis lingüístics. Igualment, desenvolupem el sentit de la responsabilitat individual i grupal, ja que el col·lectiu no difumina el necessari treball individual ni la coordinació entre els membres.

6.4.2. Recursos. Per tal de poder realitzar un espectacle d'ombres, hem de tenir en compte una sèrie de condicions que ha de reunir l'aula o la sala, com ara la possibilitat d'enfosquir-la i la necessitat de dotar-la d'una pantalla de tela. El material que necessitarem serà el següent:

- Cartolines (per a realitzar els titelles, l'auca...)
- Retoladors, ceres, llapis de colors...
- Focus i peu metàl·lic per subjectar-lo, o bé algun altre tipus de llum
- Tela blanca, de 6 x 4 metres aproximadament
- Corda per subjectar la tela i poder moure-la (es poden fer servir riels de cortina)
- Cortines opaques o cartolines per enfosquir les finestres de l'aula o de la sala
- Potenciòmetre (si es desitja tenir l'opció de jugar amb la intensitat de la llum)
- Filtres de colors
- Equip de música

- Cartrons, paper i cartolines
- Tisores
- Pals (per al peu de les siluetes)
- Ordinador connectat a Internet i impressora

L'estructura final de la sala d'assajos i de representació, amb la disposició de la pantalla, el projector de llum i la resta d'elements, els llocs del públic, la ubicació dels participants en l'espectacle, els espais d'entrada i eixida, les àrees d'espera quan no s'està actuant, etc., quedarà de la manera que reflecteix l'esquema següent:



Fontichiaro (2007)

Quant al text dramàtic, partirem de dues narracions bàsiques, a partir de les quals els grups d'alumnes construiran el guió de l'obra que es representarà al final. Cada grup triarà un dels textos i el transformarà en un text dramàtic. Es tracta de narracions senzilles, extretes de la tradició oral que expliquen justament l'origen del teatre d'ombres (un dels textos pertany a la tradició oral xinesa i l'altre a la turca). Els guions no hauran de

ser massa complexos, i convindria que conservaren seqüències narratives llargues, tal com correspon a la tradició oriental del teatre d'ombres, en la qual el narrador té un paper fonamental. Amb aquests textos posem en contacte l'alumnat amb tradicions culturals diverses, amb tot el potencial de possibles activitats de literatura comparada i intercultural que això comporta (Martín, Cabañas i Gómez-Escalonilla, 2005: 81-82).

Totes aquestes potencialitats tractarem d'actualitzar-les en la proposta didàctica que oferim tot seguit. Començarem les sessions amb una presa de contacte de l'alumnat amb el teatre d'ombres, amb una part teòrica i una altra de pràctica lliure i joc amb les ombres, perquè els aprenents es familiaritzen amb aquesta tècnica escènica. Les tècniques bàsiques que cal assolir per part de l'alumnat són les següents:

- Control de la grandària de la silueta en funció de la proximitat o llunyania del cos (o de l'objecte) respecte del focus de llum (i possibilitat d'aquest control per a la realització de figures grans o menudes, nítides o difuses...).
- Aparició i desaparició pels laterals i pel centre de l'escenari.
- Apreciar semblances i diferències entre el que es veu darrere del teló i el que veu el públic.
- Elegir les posicions adequades a les intencions expressives.

Les successives sessions estaran dedicades, de manera alternada, als exercicis d'ombres individuals, en parelles i en grups, a la creació del text dramàtic, a la construcció de les siluetes i als assajos de la representació final. Igualment, destinarem algunes sessions al treball de la veu (tant en representacions directes, on el manipulador és qui fa la veu dels personatges, com en representacions doblades, en les quals és una persona

qui manipula i una altra qui parla, en temps real o diferit). En les sessions pràctiques haurem de tenir en compte l'estructura animació-desenvolupament-calma.

Text 1 (Origen del teatre d'ombres xinès)

En el segle II a. c. Vivia a la Xina un emperador que estava molt trist ja que la seua jove esposa havia mort. Tots en la cort buscaven la manera de retornar-li l'alegria, però no hi havia res que l'ajudara a oblidar la pena.

Entre els que acudien al palau hi havia un home que va dir, molt convençut, que l'Emperador recuperaria l'alegria, ja que ell li retornaria la vida a l'Emperadriu. Quan va estar davant de l'Emperador, va demanar enfosquir la sala i va traure de la seua bossa una gran tela blanca. Només va posar una condició per poder fer la seua proesa: que l'Emperador prometera que no tocaria l'Emperadriu. L'emperador ho va prometre. Durant molt de temps, totes les nits l'Emperador conversava amb la seua estimada esposa. I era molt, molt feliç.

Un dia l'Emperador va trencar la promesa que havia fet, va voler tocar la seua esposa, i va apartar la tela. Darrere no estava l'Emperadriu, sinó aquell home que li havia promès retornar-li l'alegria, movent la figura d'una dona davant d'un llum. Molt ofès, va prometre que es venjaria d'aquell home dolent que l'havia enganyat. El va enviar a la presó, i el dia següent l'ajusticiaria davant de tota la ciutat.

Aquella mateixa nit, en somnis, se li va aparèixer l'Emperadriu i el va convèncer perquè no matara aquell home, i li va proposar que totes les nits li preparara altres històries darrere de la tela, i li va aconsellar que no demanara veure-la a ella, ja que els records li produïrien molta tristor.

Al matí següent l'Emperador va accedir als desitjos de l'esposa, i des d'aquell moment tots els dies hi va haver representació al palau, i aquella manera de contar històries es va estendre d'un poble a un altre fins arribar al nostre país

ja fa molts anys.

Text 2 (Origen del teatre d'ombres turc)

Karagöz i un company seu, Hadshivat, van ser dos obrers de la construcció que van viure al segle XIV a Turquia. Les seues freqüents disputes, que divertien moltíssim els altres obrers, impediien que finalitzaren les obres de la gran mesquita de Brossa.

Molt enfadat, el Soldà va dictar sentència de mort per a ells. A un dels cortesans se li va ocórrer la idea de retallar en pell transparent i multicolor les figures dels dos ajusticiats i així ressuscitar-los a la vida sobre una pantalla de tela. Tots estaven molt contents, ja que així podien seguir gaudint amb les bromes d'aquells dos personatges tan còmics.

Aquesta manera de viure aventures i de contar històries es va estendre per tot el país fins que, a poc a poc, aquella novetat va arribar a ser coneguda per tot el món.

Quant a la representació final, i tenint en compte l'edat dels aprenents, és convenient que siga la mestra o el mestre qui assumezca la funció de narrador, si bé aquesta qüestió estarà lògicament sotmesa al criteri del o la docent en funció de les característiques de l'alumnat.

6.4.3. Sessions de treball. En aquest tipus d'activitat és molt important la motivació de l'alumnat. Per tant, és important crear un ambient adequat el primer dia, i plantejar la unitat didàctica com una sèrie d'activitats en les quals gaudirem i descobrirem mons fantàstics a través de la literatura.

Sessió 1. Començarem les sessions amb una presentació del treball amb ombres, i amb una sèrie d'exercicis senzills que es podem realitzar només amb un llum (encara no hem instal·lat la pantalla). El mestre o la mestra mostrarà a l'alumnat algunes tècniques bàsiques que cal tenir en compte a l'hora de treballar amb les ombres (per exemple, com més ens allunyem del focus de llum l'ombra creix, que l'ombra més gran tapa la més menuda, que si eixim del feix de llum l'ombra desapareix, etc...). Tot l'alumnat passarà per davant del llum (en grups de quatre o cinc) per tal d'experimentar el que el docent els ha explicat. Hi haurà un temps d'experimentació lliure per grups, i, finalment, cada grup realitzarà una història curta i la resta haurà de dir de què es tracta (o bé endevinar el títol d'una pel·lícula, d'una sèrie de dibuixos animats, d'un personatge...). Finalment, per tal de concloure la sessió, farem un intercanvi d'impressions i d'allò que s'ha après.

Sessió 2. En aquesta sessió construirem el teló i farem una presa de contacte amb l'espai escènic que farem servir d'ara endavant. Investigaran les possibilitats de les ombres corporals i les possibilitats de creació de formes amb el cos, a partir de les indicacions del docent. Passaran per grups darrere del teló i realitzaran diverses accions (per exemple, acostar-se i allunyar-se del focus; acostar-se al teló, simular llançar-se a una piscina i desaparèixer per baix; amagar diverses parts del cos; amagar-se uns darrere d'altres; situar-se darrere del llum o als costats i desaparèixer...). Tal com hem fet en la sessió anterior, per grups crearan una història que representaran darrere del teló. Igualment es pot introduir música i treballar ritmes mentre es juga amb les possibilitats d'engrandiment i disminució de les ombres, i de les aparicions i desaparicions d'escena.

Sessió 3. En la tercera sessió iniciarem una recerca per grups al voltant de les tradicions del teatre d'ombres. Es tracta d'un procés d'investigació dirigit pel professorat, que pot tenir una estructura de caça del tresor o de webquest¹⁹⁹. Es faran grups de quatre o cinc alumnes, i el docent assignarà a cada grup una de les grans tradicions mundials del teatre d'ombres. Igualment, proporcionarà a l'alumnat una sèrie de pàgines web i, opcionalment, vídeos allotjats en *youtube* o llocs semblants²⁰⁰. Les tradicions del teatre d'ombres que s'hauran d'investigar són:

- Xina
- Indonèsia
- Índia
- Turquia
- Grècia

Sessió 4. En aquesta sessió podem finalitzar el procés iniciat en l'anterior, o bé fer una presentació a la resta de la classe de les troballes realitzades. Es tracta que tot el grup conega quines són les grans tradicions del teatre d'ombres al món, i quines en són les característiques principals de cadascuna.

¹⁹⁹ Tant la caça del tresor com la webquest són eines de treball ben interessants. Una webquest és una proposta didàctica de recerca guiada, que utilitza principalment recursos d'Internet. Té en compte el desenvolupament de les competències bàsiques, contempla el treball cooperatiu i la responsabilitat individual, prioritza la construcció del coneixement mitjançant la transformació de la informació en la creació d'un producte i conté una avaluació directa del procés i dels resultats. <<http://www.webquest.org>>, <<http://www.webquestcat.cat>> (data de consulta, 10 de setembre de 2010). Adell, J.; Barba C.; Bernabé I.; Capella S. (2008) *Les Webquest en l'educació infantil i primària*. Barcelona: UOC. Per la seua banda, una caça del tresor és un tipus d'activitat didàctica molt senzilla que utilitzen els docents, tot integrant també la Internet en el treball escolar. Consisteix a una sèrie de preguntes i una llista de direccions de pàgines web de les quals poden extreure's o inferir-se les respostes. <<http://www.xtec.es/~ncoma4/caces/index.htm>> (data de consulta, 10 de setembre de 2010).

²⁰⁰ Les pàgines web es poden trobar a partir de les que oferim en l'annex dedicat als titelles en Internet.

Sessió 5. Les dues sessions següents seran el moment de la creació de la història. El mestre o la mestra començarà amb la narració de les dues històries que hem presentat en els recursos. L'alumnat, per grups, desenvoluparà una de les històries i la transformarà primer en una narració i després en un text per a representar amb ombres. Per a aconseguir això, el docent haurà d'explicar les característiques principals del text teatral: identificació dels parlaments dels personatges per la tipografia diversa per als noms, importància de les acotacions i de les descripcions de les escenes, etc. Per les característiques del teatre d'ombres i per l'edat dels i de les alumnes, haurem de tenir en compte que el resultat final hauria de ser un text dramàtic amb una gran presència de seqüències narratives, tal com hauran pogut observar en investigar les grans tradicions en les sessions anteriors.

Sessió 6. Dedicarem la sessió 6 a decidir quina és la història que finalment representarem (segons la durada de les propostes de l'alumnat, en podem escollir una, o bé dues, una de la història de les ombres xineses i una altra de les turques). Una vegada decidit el text o els textos, començarem el procés de disseny de les siluetes i de l'elecció del tipus d'ombres que farem servir (fixes, articulades...). Hem de recordar que les ombres amb una ratio 1:1 en el sistema de Kaplin són bastant simples de manipular, mentre que les articulades serien més complexes, ja que estarien en una ratio 2:1 o fins i tot 3:1). En aquest punt, com en la resta de la unitat didàctica, el mestre o la mestra haurà de prendre les decisions que considere més adients a les característiques concretes del grup.

Sessió 7. Aquesta sessió i la següent seran el moment de construcció de les siluetes i de les primeres proves darrere de la tela, per tal de veure els efectes i corregir errors.

Sessió 8. Continuem amb la construcció de les siluetes, i amb els exercicis pràctics amb la tela i el llum: analitzarem els diferents personatges, com haurien de moure's, com haurien de parlar, etc. Es tracta de crear el personatge tal com ho fan els actors i les actrius, i com fan els titellaires quan atorguen vida als objectes.

Sessió 9. La sessió 9 estarà íntegrament dedicada a una sèrie d'aspectes que normalment queden fora de les activitats dramàtiques i teatrals, però que són ben importants en el teatre com a espectacle: els aspectes tècnics, el personal que no ix a escena (regidor, operaris, cap de llums, tècnic de so, encarregat de sala, publicista...). Parlarem de les funcions i de la importància de cadascun d'aquests oficis, i decidirem qui realitzarà aquestes feines en la representació final de l'obra. Igualment, destinarem l'última part de la sessió a elaborar cartells i fullets de mà per a publicitar l'obra i a elaborar una estratègia publicitària bàsica per tal de fer arribar a tot el centre la notícia de la representació i crear expectació al seu voltant.

Sessió 10. Les dues darreres sessions seran íntegres per als assajos, i per tal de solucionar els problemes tècnics que puguin presentar-se. Es tracta ara de perfeccionar la tècnica, els moviments, les entrades i eixides d'escena, els parlaments...

Sessió 11. Continuem els assajos que havíem començat la sessió anterior, i finalitzem amb exercicis de relaxació i amb tècniques de preparació per a la representació final, per exemple de control de la respiració i d'alliberament de tensions i pors. Realitzem exercicis de

respiració com els que fan servir els actors abans d'eixir a escena, i repetirem aquests exercicis abans de la representació final.

Sessió 12. És el moment de la representació final. Tal com s'ha fet notar en parlar de l'elecció i la dramatització de la història, serà el docent qui haurà de plantejar-se la conveniència o no de la representació per a tot el centre, o per a les aules del cicle. Així mateix, al criteri del mestre o la mestra, i a causa de les característiques del teatre d'ombres, es poden accentuar els aspectes narratius (les ombres com a il·lustració de fets narrats) o bé els aspectes dramàtics (tal com s'ha explicat en el procés de creació del text). En qualsevol cas, aquestes opcions es prendran en funció de les característiques concretes de la classe.

6.4.4. Bibliografia específica

a) *Per a la construcció dels titelles i l'espai escènic:*

Almonzino, A. (2001). *The art of hand shadows*. Mineola: Dover.

Bryant, J.; Heard, C. (2002) *Making shadow puppets*. Toronto: Kids can press.

Genua, E. (2009). *Un tesoro en nuestras manos: los títeres*. Donostia: Erein.

Martín, S.; Cabañas, M. L.; Gómez-Escalonilla, J. J. (2005) *El teatro de sombras en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

b) *Per a aprofundir més en el tema:*

Angoloti, C. (1990) *Cómics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Currell, D. (1976) *The complete book of puppetry*. Londres: Pitman Publishing.

Rogozinski, V. (2009). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Madrid: CEP.

Tappolet, U. (1982) *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.

Teatro Gioco Vita (coord.) (1987) *Teatro de sombras / Itzal antzerkia*. Vitoria: Gobierno Vasco.

Tilakasiri, J. (1999). *The Asian Shadow Play*. Sri Lanka: Sarvodaya Vishva Lehka Publishers.

c) *En relació amb l'educació literària i intercultural::*

Callejas, J. M. (1988). *El teatro educa*. Madrid: Narcea.

Cervera, J. (1996) *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.

Ricart, M.; Rial, R. (1985). *Els titelles a l'escola*. Barcelona: Eumo.

6.5. PROPOSTA PER AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: *TOMBATOSSALS / LA FILLA DEL REI BARBUT*

6.5.1. Introducció. Justificació de l'activitat. El material de tradició oral és una extraordinària font de riquesa cultural i de coneixement dels pobles. No debades, un dels continguts generals de l'educació primària en el desplegament curricular de la LOE és justament “Conèixer i valorar el patrimoni cultural de la Comunitat Valenciana, dins del context històric, social i lingüístic propi”. Així doncs, el currículum incideix en el potencial educatiu de l'ús, la valoració i el coneixement dels textos que reflecteixen la nostra tradició cultural tant des del punt de vista literari i cultural com des d'altres àrees, com ara l'aprenentatge i la recreació de la llengua pròpia com a ens dinàmic²⁰¹.

D'altra banda, no sols ens comuniquem mitjançant el llenguatge verbal, sinó que també expressem sensacions, emocions, sentiments i pensaments mitjançant altres tipus de llenguatges com ara el gestual, el corporal i fins i tot aquell que fa servir un objecte com una prolongació del propi cos (una màscara, un titella, un objecte d'ús quotidià...). Aquests llenguatges són multifacètics, i es complementen entre si, de tal manera que el treball amb els titelles pot servir de manera privilegiada per al seu desenvolupament, i, sobretot, per al conreu de la competència literària en el doble vessant receptiu i productiu.

Totes les civilitzacions conserven mites referits als orígens. La funció del mite des del punt de vista etnopoètic, tal com explica Carme

²⁰¹ Decret 111/2007 de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (DOCV 24 de juliol).

Oriol (2002: 69), és explicar esdeveniments que han tingut lloc en un temps anterior al nostre: els protagonistes són éssers amb poders especials, i els temes tenen a veure amb l'explicació de l'origen del món; d'altra banda, la llegenda etiològica, d'acord amb la seua etimologia, és un relat que explica l'origen d'alguna característica concreta del món, i narra esdeveniments que van succeir en un temps remot (Oriol, 2002: 78-79): en aquests gèneres hauríem d'adscriure la tradició oral que serà recollida en la rondalla anomenada *Tombatossals*.

La història de Tombatossals enllaça amb tota una tradició de llegendes relacionades amb gegants (i de les quals trobem mostres referides a la nostra cultura en algunes rondalles recollides per Enric Valor, Joan Amades o Antoni Alcover, entre d'altres). En efecte, la *gegantització* com a procediment d'idealització el trobem en les tradicions literàries d'arreu del món, i han passat també a la literatura d'autor. Les llegendes sobre l'hegemonia dels gegants a la Plana, l'enfrontament amb els primers llauradors i l'expulsió final dels gegants, constitueixen relats profundament inserits en la cultura oral i que compartim amb altres diverses tradicions europees. En aquest cas, la història recollida per Josep Pascual Tirado, relacionada amb un context de canvi en el qual tothom té la sensació que està desapareixent un ordre i s'està esdevenint un nou món (la urbanització i industrialització de la ciutat de Castelló en el primer terç del segle XX), recrea també els orígens mítics de la ciutat i la seua pertinença a la Corona d'Aragó (no hem d'oblidar que el rei Barbut presenta interessants paral·lelismes amb Jaume I). L'obra és una mena de recordatori d'un món que desapareix. Així ho recull Lluís Messeguer al pròleg de l'última edició del *Tombatossals* (1998: 12):

En aquest sentit, comprovaràs que Tombatossals és una petita enciclopèdia d'un món en vies d'extinció, el de la societat

valenciana tradicional, representat per tota mena de receptes gastronòmiques, de cançons i versets populars, de jocs infantils, de modismes i frases fetes, de refranys, de festes, de creences i costums de tota mena. Aquesta riquesa constitueix, potser, l'argument o missatge implícit de l'obra.

Tombatossals és, segons el folklore tradicional castellanenc, un gegant bo que amb l'ajuda dels seus amics va fer possible la fundació de la ciutat de Castelló de la Plana. El gegant va nàixer de l'amor entre la Penyeta Roja i el Tossal Gros durant una tempesta produïda per Bufanúvols, en la qual van participar tots els vents tret de la Tramuntana: un munt de còdols van ser desplaçats des de la muntanya a la vall, i d'aquelles pedres va eixir Tombatossals, que com el seu nom indica, tenia força per alçar o tombar turons i muntanyes.

Tombatossals va fer bons amics, també gegants, i van anar a viure tots junts a la Cova de les Meravelles. Allí van viure Tombatossals, Càgueme, Bufanúvols i l'Arrancapins fins que els fills del Rei Barbut els van cridar perquè els ajudaren en alguns assumptes del regne; tanmateix les coses es compliquen, i tots es veuran embolicats en una gran aventura.

Tenim tres obres de referència al voltant del mite del Tombatossals: la que va escriure Josep Pascual Tirado l'any 1930, on recollia la tradició al voltant d'aquesta narració a la comarca de La Plana; la versió per a titelles de l'obra de Pascual Tirado que va escriure l'any 1939 Manel Segarra Ribes i que es va anomenar *La filla del rei Barbut*; i, finalment, la versió per a òpera d'aquesta farsa per a titelles, escrita per Matilde Salvador i estrenada a Castelló el 1943.

Josep Pascual Tirado va nàixer a Castelló el 1884 i va morir el 1937. Després de cursar el batxillerat es va ocupar de les terres de la seua família,

i a partir de 1920 va començar a publicar en el Butlletí de la Societat Castellonenca de Cultura. Les narracions en aquesta publicació van ser recollides en dos volums: *Tombatossals* i *De la mena garbera*. Manel Segarra Ribes va fer una versió per a titelles del *Tombatossals*, a la qual va posar per títol *La filla del rei Barbut*, i que es va estrenar a la ciutat de La Plana el 1939. Aquest és el llibret que Matilde Salvador faria servir per a la seua versió operística.

Matilde Salvador Segarra va nàixer a Castelló de La Plana l'any 1918 i va morir a València el 2007. Va estudiar piano amb Joaquina Segarra i composició amb Vicente Asencio. A més de *La filla del rei Barbut* ha compost una altra òpera, *Vinatea*, que va ser estrenada el 1974 al Liceu de Barcelona. A banda de les dues òperes, és autora de diversos ballets, misses, el *Retaulle de Nadal*, nombrosos cicles de cançons per a veu i piano i per a veu i orquestra, el *Betlem de la Pigà*, el *Cant a la Terra Nativa*, *Les Hores* (cantata per a baríton, cor i orquestra), i abundant música coral, de cambra i escènica. Al llarg de la seua vida va rebre un gran nombre de guardons i premis, entre ells la Distinció al Mèrit Cultural de la Generalitat Valenciana i la Medalla d'Or de la Universitat Jaume I de Castelló.

Quant al text, *La filla del rei Barbut* recrea, a partir del *Tombatossals* de Tirado, els orígens de Castelló a partir d'elements mitològics, amb una estructura dividida en quatre actes. En el primer la infantona Merilde, filla del Rei, recita un proemi abans d'alçar-se el teló. La primera escena ens mostra l'habitació de Merilde, i a aquesta contant-li les penes d'amor a la seua assistenta, Josepa Maria.

El segon acte situa l'acció al pati d'armes del palau reial, on apareix el rei Barbut amb els seus fills Tahor i Casse (que representen l'horta i el

secà), els quals només pensen a jugar i no assumeixen les seues responsabilitats com a futurs reis. El Rei, que se sent vell i cansat, ha decidit repartir el regne entre ells i casar la filla amb un altre rei. Perquè li ajude en aquests menesters ha manat cridar el gegant Tombatossals, que arriba al regne de manera apoteòsica i atronadora.

Després de l'arribada de Tombatossals i del seu seguici, el Rei li encomana la transformació del país. Es presenten els personatges encarregats de les diverses tasques: Arrancapins (la missió del qual és acabar amb les males herbes i els arbres danyosos), Bufanúvols (que farà ploure perquè cresquen les collites), Càgueme (que no sap fer res) i el mateix Tombatossals (el qual enderroca muntanyes, anivella terres i embassa l'aigua dels rius). Finalment, mentre el gegant i la seua tropa s'acomiaden abans d'iniciar la tasca, la infantona descobreix que està enamorada de Tombatossals i li envaeix una gran melangia.

En l'últim acte, novament al palau, Tombatossals anuncia la seua tornada, després d'haver passat dos anys organitzant el regne i d'haver conquerit les Illes Columbretes. La infantona recupera l'alegria, i tant ella com el Rei es disposen a rebre el gegant com es mereix. Però aquest torna per sorpresa i es retroba amb Merilde. Ambdós reben la benedicció reial i l'oferiment del regne per part dels dos prínceps hereus, que segueixen preferint els jocs a governar el país. L'obra finalitza amb la *Marxa del rei Barbut*.

L'obra i els seus personatges són ben coneguts a la ciutat de Castelló i a les comarques del nord del País Valencià, però, tal com ha succeït fins fa ben poc amb el *Betlem de Tirisiti*, es tracta de manifestacions que han quedat en un pla diguem-ne local, i que mereixen sens dubte el reconeixement, la

valoració i la promoció com a patrimoni del poble valencià, i, així mateix, mereixen un lloc en l'escola per tota una sèrie de peculiaritats ben aprofitables des del punt de vista de l'educació literària.

6.5.2. Recursos. El material que farem servir serà divers, sobretot en funció del tipus de titella que farem servir. Un suggeriment de material necessari, si partim de titelles senzills de guant o de tiges, seria el següent:

- Cartolines
- Retoladors, ceres, llapis de colors...
- Cola
- Pals (per a les tiges)
- Teles
- Boles de suro
- Teatret de titelles (si no es disposa d'un, es pot realitzar amb un pal horitzontal damunt de dues taules amb una tela)
- Paper continu per al fons escenogràfic
- Ordinadors connectats a Internet i impressora. Canó projector

6.5.3. Sessions de treball. A banda de les sessions orientatives que proposem, seria convenient l'assistència a algun espectacle de titelles durant el període de l'activitat, o bé el visionat d'algun espectacle valencià de titelles de guant o de tija²⁰². No hem d'oblidar tampoc que aquesta obra per a titelles té una versió operística de Matilde Salvador, la qual cosa obri un

²⁰² El Centre de Documentació de Teatres de la Generalitat Valenciana posseeix un fons molt complet d'enregistraments en suports diversos de les obres de les companyies valencianes, i d'altres comunitats d'Espanya i de diversos països. Així mateix, les companyies solen tenir els seus respectius espectacles enregistrats; finalment, centres com per exemple el Museu Internacional de Titelles d'Albaida tenen abundant documentació enregistrada de grups diversos.

ampli ventall de possibilitats didàctiques per al seu ús en la classe de música, o bé de manera coordinada entre el professorat de les diverses àrees. Una possibilitat afegida a les que ací plantejem seria la representació de la versió per a òpera (amb el material sonor d'alguna de les gravacions existents) o, fins i tot, l'assaig en classe i la posterior interpretació d'alguns dels temes de l'òpera.

Sessió 1. La primera reunió serà una presa de contacte amb el tema, i una primera mirada motivadora al text del *Tombatossals*. Podem fer servir tant la versió de Pascual Tirado com l'adaptació per a titelles de Segarra Ribés, segons les característiques de cada classe (en el primer cas hauríem de fer l'adaptació dramàtica, mentre que en el segon només caldria fer alguns canvis puntuals ja que es tracta d'un text dramàtic pensat per a titelles). En qualsevol cas, lliurarem el text a l'alumnat per tal que es familiaritze amb ell. Una manera de presentar el text, es repartir cada acte a un grup i demanar que el lligin i el presenten al grup-classe. Parlarem dels gegants com a protagonistes de la literatura tradicional i d'autor, i demanarem a l'alumnat que, per a la següent sessió, hagen fet una petita recerca a casa (amb pares, avis i altres familiars) sobre històries o contes tradicionals amb gegants, que hauran d'escriure i dur a la classe el dia següent. Hem de fer notar l'interés d'aquesta activitat en un context multicultural, on els temes i les històries poden ser més diverses i enriquidores com més diversitat cultural trobem a l'aula; a més a més es pot fer veure a l'alumnat com, per davall de les peculiaritats lingüístiques, històriques i culturals, hi ha temes transversals presents en les literatures d'arreu del món.

Sessió 2. La segona sessió farem un treball de literatura comparada, a partir del text de *La filla del rei Barbut*, del material que

l'alumnat haurà recollit a casa, i d'alguns textos que el docent aportarà. Una proposta en aquest sentit podria ser el treball comparat, a partir d'una sèrie de qüestions que el docent plantejarà, entre els textos que ja tenim sobre gegants i un parell més:

- *El Gegant egoista*, d'Oscar Wilde²⁰³
- *El Gegant del Romaní*, d'Enric Valor²⁰⁴

El docent presentarà els textos i els repartirà per grups. És interessant que cada grup presente a la resta les conclusions sobre el tema, ja que és una manera de posar-se davant d'un auditori per tal de trencar pors i reticències i poder després treballar el teatre amb més desinhibició.

Sessió 3. La tercera sessió seria interessant fer un visionat d'algun espectacle de titelles valencià en suport audiovisual. Si no es tracta d'un espectacle llarg, se'n podrien veure dos diferents amb diverses tècniques de manipulació, per tal que l'alumnat visualitze el que volem aconseguir amb la Unitat Didàctica.

Sessió 4. Les tres sessions següents les aprofitarem per decidir aspectes tècnics com ara el sistema de manipulació i començar la construcció dels titelles. És important repassar el text per veure les necessitats, tant pel que fa als ninots com quant als altres elements d'escenografia. Per grups, assignarem tasques i començarem la construcció.

²⁰³ Hi ha diverses edicions en català, per exemple: *El Príncep fel·lç – El Gegant egoista*. Editorial Teide, 2009.

²⁰⁴ *Rondalles Valencianes III: El Gegant del Romaní; L'envejós d'Alcalà; El xiquet que va nàixer de peus; El ferrer de Bèlgida*. Edicions del Bullent, 2000 (4a).

Sessió 5. Continuem amb la construcció dels titelles i dels elements necessaris per a l'escenografia. Hem de resoldre les qüestions tècniques que se'ns presenten, i decidir, per exemple, si farem la representació en un teatret de titelles, sobre una taula, darrere d'una tela, etc...

Sessió 6. En aquesta sisena sessió conclourem la construcció dels titelles i de la resta de material, principalment els decorats de les successives escenes. Podem dur a terme les primeres proves, tant pel que fa als moviments dels titelles com dels canvis d'escena.

Sessió 7. Dedicarem aquesta sessió a l'assignació de tasques en el muntatge de l'obra. Hem de recordar que hi ha moltes professions en el teatre, i que totes són igualment importants. Una vegada assignades les diferents tasques, els manipuladors començaran a experimentar amb els titelles i els seus moviments, els encarregats de llegir el text començaran les lectures dramatitzades, i el personal de sala, regidors i tècnics es dedicaran a tasques com ara la confecció de cartells i de fullets de mà per a l'estrena. En totes aquestes comeses és interessant tenir a prop Internet per poder solucionar, amb l'ajuda del docent, els dubtes que es puguin presentar.

Sessió 8. Continuem amb les diverses tasques de la sessió anterior. El fet que no siga imprescindible memoritzar el text per a la representació (ja que manipuladors i veus es troben ocults darrere del teatret), no significa que no hàgem d'assajar-lo convenientment, i, sobretot, que no hàgem de dur a terme exercicis de respiració, de vocalització i de declamació. En aquesta sessió podem reprendre els assajos (que ja vam iniciar amb la lectura dramatitzada del text) amb la declamació per grups d'algun dels fragments de l'obra. Atenent al fet que és un text en vers, cal

parar esment sobretot a la dicció, al ritme i a les pauses que corresponguen. Un possible fragment per a l'exercici podria ser el següent, que correspon al tercer acte:

Dalt d'un pi
hi ha un molí
que repica
el tamborí.
Va a la una,
va a les dos,
va a les tres,
va a les nou.
Herba seca
per al bou.
El bou i la vaca
rosseguen l'estaca,
i el pare Vicari
s'ha comprat
un relicari.
De que sí,
de que no,
de Vicent
el Guitarró.
Vicent, Vicent,
els bous se'n van
a la font de Periquet.
Matarem un pardalet;
si és d'or o si és d'argent,
que isca la Infanta de repent.

Sessió 9. Les tres últimes sessions estaran constituïdes pels assajos de l'obra, primer amb els elements separats (manipuladors, text, canvis d'escena, etc.), i, sobretot en l'última sessió d'assajos, amb tots els

elements junts. És el moment d'afegir alguns elements auxiliars, com ara la música (si no s'ha optat per la versió operística).

Sessió 10. Assajos. És també el moment de començar a publicitar l'obra pel centre, amb els cartells i els fullets de mà que s'han confeccionat en les sessions anteriors.

Sessió 11. Assaig general i últims ajustaments. És molt important que queden clars tots els aspectes referits a la representació, que cada acció i cada efecte estiguen assignats a una persona responsable, i que tots els dubtes estiguen resolts. També es pot dedicar aquesta sessió a realitzar exercicis de relaxació i de control de la respiració.

Sessió 12. Representació. Atenent a les característiques del grup i del centre, el mestre o la mestra decidirà si es pot dur a terme una representació per a les classes del cicle, per a tot primària, o fins i tot oferir-la a les classes d'educació infantil.

6.5.4. Bibliografia específica

a) *Per a la construcció dels titelles i de l'espai escènic:*

Coad, L. (2007). *Marionette sourcebook: theory & technique*. North Vancouver: Charlemagne Press.

Genua, E. (2009). *Un tesoro en nuestras manos: los títeres*. Donostia: Erein.

Pereiro, A. i altres (s. d.) *Manualidades: fabrica tus títeres*. Madrid: Susaeta.

Orton, L. (1995). *Jugar i crear titelles i ninots*. Barcelona: Parramón.

b) *Per a aprofundir més en el tema:*

Currell, D. (1976). *The complete book of puppetry*. Londres: Pitman Publishing.

Escalada, R. (1999). *Taller de títeres*. Buenos Aires: Aique.

Rogozinski, V. (2009). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Madrid: CEP.

Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.

c) *En relació amb l'educació literària i intercultural:*

Callejas, J. M. (1988). *El teatro educa*. Madrid: Narcea.

Cervera, J. (1996) *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.

Ricart, M.; Rial, R. (1985). *Els títelles a l'escola*. Barcelona: Eumo.

6.6. PROPOSTA PER AL TERCER CICLE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: ELS TITELLES EUROPEUS

6.6.1. Introducció. Justificació de l'activitat. Els currículums educatius vigents plantegen d'una manera clara la necessitat de potenciar la dimensió europea a l'escola, com una de les vies fonamentals per al procés d'integració europeu, tot seguint els objectius comuns a tots els països de la Unió. Es tracta d'invitar a tota la ciutadania, i sobretot a les futures generacions, a recolzar un procés d'integració que és pacífic i voluntari per primera vegada en la història (Rodríguez Lajo, 2008: 53). Aquesta dimensió europea transmet valors com ara la cooperació, la solidaritat i la tolerància; en una Europa multicultural, l'educació ha d'oferir respostes que potencien la convivència, que permeten l'enriquiment mutu a partir de la diversitat i que plantegen la identitat europea com a element d'unió entre els ciutadans i les ciutadanes d'Europa, sense entrar en contradicció amb les múltiples adhesions afectives i sentiments de pertinença que articulen la identitat de les persones. Tal com hem vist en el capítol 2, en el punt dedicat a l'educació intercultural, aquesta dimensió europea elimina la visió rígida, positivista i etnocèntrica de la identitat, i accentua una sèrie de valors que amb el temps han constituït el llegat europeu (Rodríguez Lajo, 2008: 56):

- la voluntat d'aconseguir l'enteniment mutu per tal de vencer prejudicis i reconèixer els interessos mutus, tot respectat la diversitat;
- la receptivitat a les cultures diferents, sense menysteniment de la identitat cultural individual;
- el respecte pels compromisos legals i les decisions judicials;
- el desig de coexistir amb harmonia i acceptar els compromisos

per tal de fer compatibles els interessos diferents;

- la defensa de la llibertat, la democràcia pluralista, els drets humans i la justícia;
- el desenvolupament d'un sistema de producció i d'intercanvis econòmics entre els estats, que siga alhora un factor de benestar individual i social;
- la preocupació per l'equilibri ecològic i mundial;
- el desig de mantenir la pau a Europa i arreu del món.

Es tracta sobretot d'un treball de canvi de mentalitat, centrat en les reflexions i els raonaments que enderroquen les barreres mentals. La dimensió europea no és una disciplina que s'ha d'ensenyar com a tal, tot i que està constituïda de continguts específics; és un element interdisciplinar que s'ha de treballar des de les diverses matèries i que ha de formar part també dels programes d'educació literària, i sobretot és un factor de canvi en la pràctica educativa i en el disseny dels programes en introduir una pluralitat d'enfocaments i en potenciar un esperit analític, investigador, de síntesi i de tolerància: en aquest sentit, trobem tota una sèrie de característiques que podem abordar des de la literatura comparada, i des dels elements de les diverses tradicions que convergeixen en la construcció europea. Aquesta dimensió europea és igualment un incentiu per al desenvolupament d'uns principis pedagògics que estan en la base dels programes educatius com ara la capacitat d'aprendre a aprendre, l'ús de les TIC, el treball col·laboratiu i el desenvolupament d'equips educatius oberts que potencien les mentalitats crítiques i l'habilitat en la resolució de conflictes. Finalment, es tracta de preparar l'alumnat per a la consciència i l'obertura al món, és a dir, d'introduir un sistema d'actituds i de valors: tolerància, pluralisme, obertura mental, llibertat de pensament, etc. (Rodríguez Lajo, 2008: 57).

Tanmateix, la idea que treballem sobretot valors no ha de fer-nos pensar que no hi ha una claredat quant a les competències que s'han de desenvolupar. Algunes d'aquests competències són la capacitat del treball en equip; el sentit de la responsabilitat i la disciplina personal; el sentit de la decisió i del compromís; el sentit de la iniciativa, la curiositat i la creativitat; l'esperit de professionalitat; la recerca de l'excel·lència; etc.

En l'activitat que proposarem a continuació pretenem potenciar una imatge positiva d'Europa, a partir de la valoració de les diverses tradicions lingüístiques, literàries i culturals que la conformen; el sentiment de pertinença europeu es construeix a partir de les pròpies identitats nacionals, i els atorga una dimensió universalista que transcendeix els límits del continent. Entre totes les característiques de la identitat europea, ens centrarem almenys en dues: la diversitat i la riquesa de les cultures nacionals i regionals; i l'originalitat cultural europea, creada en una multitud d'interaccions, de debats i fins i tot de contradiccions.

6.6.2. Recursos. Per a la realització d'aquesta proposta necessitarem diversos materials de construcció (tiges, teles, boles de suro, cartolines de colors, cola, etc.), segons els tipus de titelles que s'hagen de construir. Així mateix necessitarem paper i material d'escriptura per a la creació de les històries, el desenvolupament dramàtic i el dibuix d'esbossos. Igualment, és important apropiat-se d'un teatret de titelles, o bé construir-lo amb caixes de cartró d'electrodomèstics o amb xapa de fusta. Finalment és molt important l'accés a Internet per tal de dur endavant un procés investigador sobre els diversos personatges de les respectives tradicions nacionals dels titelles; es pot accedir a un primer contacte amb cadascuna

de les tradicions europees (amb el personatge indi com a excepció per tal d'explicar l'origen indoeuropeu de les nostres tradicions) en els webs que especificuem tot seguit, i amb els enllaços que aquestes pàgines proposen²⁰⁵:

<i>Personatge</i>	<i>Lloc</i>	<i>Webs d'interès</i>
Viduchacka	Índia	http://www.puppetindia.com http://www.puppetryindia.com http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Marionnette http://www.youtube.com/watch?v=Gz6ZjUl-Drg&p=66B7E1D7E890B02D&playnext=1&index=3
Hanswurst	Alemanya	http://www.gischa.de http://www.holsteiner-werkstatt.com
Punch	Anglaterra	http://www.punchandjudy.org http://www.punchandjudy.com http://es.wikipedia.org/wiki/Punch_y_Judy http://en.wikipedia.org/wiki/Punch_and_Judy http://www.youtube.com/watch?v=K6LmZ0A1s9U http://www.youtube.com/watch?v=TyLsO6LpLSI&feature=related
Kasperl / Kasperek	Austria / Alemanya	http://fr.wikipedia.org/wiki/Kasperle http://www.marionettentheater.at http://www.youtube.com/watch?v=HU7j1ZHIxI http://www.youtube.com/watch?v=z359koTXslQ&feature=related
Don Cristóbal	Espanya	http://www.guiadecadiz.com/especiales/tianorica http://www.youtube.com/watch?v=r4RAG_pMz6g&feat

²⁰⁵ Igualment, per a trobar informació audiovisual complementària, podem fer ús del canal de titelles de *youtube*: <<http://www.youtube.com/user/puppetteube>>, al qual farem referència en parlar dels titelles a Internet (annex). En aquest canal trobarem una gran quantitat de fragments de teatre de titelles (i en alguns casos, d'obres senceres) de diverses companyies d'arreu del món, des de les més clàssiques a les més contemporànies i innovadores, que ens poden aportar un gran nombre d'idees quant a materials, barreja de tècniques i estratègies de construcció i representació, entre d'altres aspectes interessants; a més a més aquest material pot ser un bon recurs per a familiaritzar l'alumnat amb les diverses maneres de concebre, construir i manipular els titelles.

		ure=related http://www.youtube.com/watch?v=ZyN99nlGHTo
Polichinelle	França	http://ca.wikipedia.org/wiki/Commedia_dell%27arte http://es.wikipedia.org/wiki/Marioneta#El_gui.C3.B1ol http://fr.wikipedia.org/wiki/Guignol http://www.amisdeguignol.free.fr http://www.youtube.com/watch?v=7_KSY13sMNQ
Guignol	França	http://es.wikipedia.org/wiki/Marioneta#El_gui.C3.B1ol http://fr.wikipedia.org/wiki/Guignol http://www.youtube.com/watch?v=NlJ3L51aDJM&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=awTr5LrKBgI
Karagioisis	Grècia	http://www.marionette.gr http://www.karagioizismuseum.gr
Tirisiti	País Valencià	http://www.betlemdetirisiti.com http://www.youtube.com/watch?v=7-5o7T0II6o
Spejbl	Rep. Txeca	http://www.puppetsinprague.kidpraha.cz http://www.divadlo.radost.cz http://www.puppets.cz http://www.youtube.com/watch?v=86l7L3JbZoE&feature=&p=365BCE60BB583277&index=0&playnext=1
Petrushka	Rússia	http://www.puppet.ru http://www.russia-ic.com/culture_art/traditions/628 http://www.youtube.com/watch?v=o3C60Fa9qVc&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=xTkH0FJV4Iw&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=vzXQE4WOyOE&feature=related
Karagöz	Turquia	http://www.karagoz.net http://www.turkishculture.org http://www.youtube.com/watch?v=pAtEs2cN_zc

(Dates de consulta: 11-14 de setembre de 2010)

La descripció de les característiques dels personatges podria establir-se des d'una sèrie de qüestions bàsiques, com ara:

- Com és físicament el personatge? Quins trets n'hauríem de destacar?
- Quin caràcter té? Com actua davant les diverses situacions?
- Com parla? Com es mou?

6.6.3. Sessions de treball. Començarem les sessions amb una introducció a l'objecte de l'activitat, i als diversos protagonistes de les tradicions europees de titelles, partint de l'indi Viduchacka com l'origen llunyà de tots aquests personatges. Es dividirà la classe en grups, i s'assignarà un dels personatges a cada grup, de manera que les següents sessions es destinaran a la investigació, a partir d'una sèrie de pautes i de llocs web on buscar informació; aquest material el posarà el docent a disposició de l'alumnat en la presentació de l'activitat, i també una graella amb les sessions i les propostes de treball.

Les successives sessions estaran dedicades a la construcció dels titelles i de l'escenografia, a la creació de la història que es representarà posteriorment i a la dramatització d'aquesta narració inicial, tal com s'especificarà en cadascuna de les sessions. Seria ben interessant el visionat d'un espectacle de titelles (preferentment en viu). Quant a les possibles tècniques de manipulació, aquestes podrien ser elegides per l'alumnat a partir de les propostes del docent, o bé optar directament pel titella de vareta (sempre a criteri del professorat i atenent a les característiques concretes del grup-classe).

A partir de la informació obtinguda en la recerca, i com a possible activitat paral·lela, es podria confeccionar un mural amb el mapa d'Europa i ubicar els diversos personatges (amb imatges obtingudes de les diverses pàgines web). Igualment, seria ben interessant, tal com hem dit, poder assistir tot el grup-classe, prèviament a la realització de l'activitat, a algun espectacle amb titelles, o bé el visionat a classe d'algun espectacle amb titelles en suport digital.

Les dotze sessions de què consta l'activitat es poden organitzar de la manera que s'indica a continuació; no obstant això, es tracta d'una proposta flexible i que per tant s'ha d'adaptar (quant al nombre, a la durada i al contingut de les sessions) a les característiques concretes del grup-classe amb què treballem:

Sessió 1. En aquesta primera presa de contacte farem la proposta de l'activitat i les tasques que s'han de realitzar. Igualment dividirem el grup-classe en grups de treball i assignarem a cada grup un personatge per tal d'iniciar el treball de recerca. Així mateix podem iniciar el contacte amb els titelles amb alguna activitat motivadora, o amb la presentació d'algunes de les tècniques que podrem fer servir en les sessions posteriors.

Sessió 2. En aquesta sessió i la posterior treballarem les característiques físiques i psíquiques dels personatges, a partir del treball d'investigació en les diverses pàgines web. Igualment, es poden traure imatges d'aquests personatges i posar-les en un gran mapa d'Europa a mode de mural motivador per al grup-classe.

Sessió 3. Conclusió del treball de recerca en Internet. Valoració del treball realitzat i conclusions finals pel que fa a les característiques de cada personatge. Presentació al grup-classe i primera valoració d'alguns aspectes pràctics, com ara la tècnica de construcció i de manipulació de titelles que escollim.

Sessió 4. Aquesta sessió dedicarem a la creació d'una història en la qual el protagonista siga el personatge que hem treballat. El treball serà de creació col·lectiva per grups: es tracta d'inventar un conte o narració relacionat amb el personatge del grup.

Sessió 5. A partir de les històries inventades l'últim dia, cada grup farà un treball de dramatització, és a dir, de convertir en material dramàtic el que era una narració. En aquest punt cal repassar tots junts a l'aula quines són les característiques i les convencions del text dramàtic.

Sessió 6. En aquesta sessió es decidirà quina història és la més interessant per tal d'escenificar-la. Una altra possibilitat és que hi haja una reunió amb un representant de cada grup i es cree un nou text dramàtic a partir dels textos que s'han elaborat i amb tots els personatges europeus (i fins i tot els seus companys o companyes) com a protagonistes. Mentrestant la resta d'integrants del grup-classe començaran el procés de construcció dels titelles, després de decidir la tècnica de manipulació que s'ha de fer servir.

Sessió 7. Les dues sessions següents les dedicarem a la construcció dels titelles, a partir dels personatges que hagen quedat establerts en el text dramàtic. Tot i que proposem els titelles de vareta per a aquesta activitat, la decisió final pel que fa a les tècniques de construcció i

de manipulació estarà en mans del professorat i de l'alumnat. Es poden investigar les possibilitats expressives d'alguns tipus de titella més complexos que en les etapes anteriors, i que requereixen una major coordinació de moviments entre les persones, com ara els titelles mixtos (ratio 2:1 o 3:1 en el sistema tipològic de Kaplin).

Sessió 8. Finalitzarem la construcció dels titelles, i n'explorarem les possibilitats de moviment i d'expressió. A partir dels textos dramàtics, construirem els personatges no sols físicament, sinó que els dotarem de moviments, veu i psicologia propis.

Sessió 9. En aquesta sessió construirem l'escenografia, també a partir de les indicacions del text i des de la idea de la simplicitat, la facilitat de canvi i l'expressivitat. Es tracta de realitzar elements escenogràfics simples, en una quantitat mínima i amb mecanismes de canvi senzills, que emmarquen l'acció sense desviar l'atenció dels espectadors. Igualment, una part de l'alumnat dedicarà aquesta sessió a l'elaboració de cartells i fullet de mà, i al disseny d'estratègies de publicitat per a la representació a l'escola.

Sessió 10. Assajos. És també el moment de començar a publicitar l'obra pel centre, amb els cartells i els fullets de mà que s'han confeccionat en les sessions anteriors.

Sessió 11. Assaig general i últims ajustaments. És molt important que queden clars tots els aspectes referits a la representació, que cada acció i cada efecte estiguen assignats a una persona responsable, i que tots els dubtes estiguen resolts. També es pot dedicar aquesta sessió a realitzar exercicis de relaxació i de control de la respiració.

Sessió 12. Representació. Atenent a les característiques del grup i del centre, el mestre o la mestra decidirà si es pot dur a terme una representació per a les classes del cicle, per a tot primària, per a escoles pròximes (fins i tot instituts) o també oferir-la a les classes d'educació infantil.

6.6.4. Bibliografia específica

a) *Per a la construcció dels titelles i de l'espai escènic:*

Angoloti, C. (1990) *Cómics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Antequera, M.; Cáceres, A. (2000, 2a ed.) *Educación y enseñanza con títeres*. Madrid: CCS.

Coad, L. (2007). *Marionette sourcebook: theory & technique*. North Vancouver: Charlemagne Press.

Genua, E. (2009). *Un tesoro en nuestras manos: los títeres*. Donostia: Erein.

Orton, L. (1995). *Jugar i crear titelles i ninots*. Barcelona: Parramón.

Pereiro, A. i altres (s. d.) *Manualidades: fabrica tus títeres*. Madrid: Susaeta.

Trueba, B.; Rodríguez de la Flor, J. L. (2011). *Títeres en el taller. El día a día de un taller de títeres con niños y niñas de 4 a 12 años*. Barcelona: Octaedro.

b) *Per a aprofundir més en el tema:*

Currell, D. (1976) *The complete book of puppetry*, Londres: Pitman Publishing.

Escalada, R. (1999). *Taller de títeres*. Buenos Aires: Aique.

Rogozinski, V. (2009). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*.
Barcelona: CEPS.

Tappolet, U. (1982) *Las marionetas en la educación*, Barcelona: Editorial Científico-Médica.

c) *En relació a l'educació literària i intercultural::*

Callejas, J. M. (1988). *El teatro educa*. Madrid: Narcea.

Cervera, J. (1996) *La dramatización en la escuela*, Madrid: Bruño.

Ricart, M.; Rial, R. (1985). *Els títelles a l'escola*. Barcelona: Eumo.

6.7. PROPOSTA COMPLEMENTÀRIA: LA RUTA DELS TITELLES

El País Valencià ofereix un bon nombre de llocs relacionats amb el teatre de titelles que configura una xarxa ben aprofitable didàcticament. Així, des dels festivals fins als centres de documentació i d'exposició i els teatres de titelles constitueixen destinacions que podem integrar en un itinerari susceptible de ser inclòs en el programa globalitzat d'educació infantil i en el d'educació lingüística i literària en educació primària (i també en altres matèries, com ara l'Educació Artística); d'altra banda, en els últims anys diverses poblacions com ara Alberic o Castelló, han creat nous festivals i mostres de titelles que complementen el mapa cultural del País Valencià i que enriqueixen les possibilitats de cultura i oci per a la ciutadania. Així mateix, la idea de visitar els llocs d'interés relacionats amb els titelles podria enriquir-se amb la visita a poblacions o a paratges naturals relacionats amb alguns dels clàssics dels titelles valencians (com ara el *Tirisiti* o *Tombatossals*). La relació d'espais imprescindibles relacionats amb el món dels titelles seria la següent:

- **Festitíteres.** Festival que se celebra a Alacant l'última setmana de novembre, organitzat pel Patronat de Cultura de l'Ajuntament de la ciutat. <http://www.alicante-ayto.es>
- **El *Betlem de Tirisiti* d'Alcoi. El barranc del Sint i l'entorn de la ciutat.** Les funcions del *Betlem de Tirisiti* en desembre (concertades amb els col·legis primer, i familiars després) són un esdeveniment indefugible pel que fa als titelles al País Valencià. D'altra banda, els voltants de la ciutat d'Alcoi presenten un gran interès mediambiental i també en relació al *Betlem*: paisatges com per

exemple el Preventori, la Font Roja, la serra de Mariola o el barranc del Sint (que podem apreciar en el fons de l'escenografia del *Tirisiti*), són una bona ocasió per a treballar de manera conjunta diversos continguts educatius humanístics i socials: <http://www.alcoi.org>
<http://www.betlemdetirisiti.com>

- **Museu Internacional de Titelles d'Albaida (MITA).** Vinculat a l'Ajuntament d'Albaida, el MITA ha experimentat diverses ampliacions des de la seua inauguració a final dels anys 90, la qual cosa l'ha convertit en un referent ben conegut per als escolars i els mestres valencians. <http://www.albaida.org/mita/mita.htm>
- **Mostra Internacional de Titelles a la Vall d'Albaida.** Amb vora 30 anys de vida, és un dels festivals veterans del panorama cultural valencià. Actualment se celebra per novembre –cosa que permet la coordinació de les companyies que hi actuen amb el Festitíteres d'Alacant- i hi participen diverses institucions, entre les quals cal destacar un bon nombre d'ajuntaments de la Vall d'Albaida, la Mancomunitat de Municipis de la Vall d'Albaida i la Generalitat Valenciana. <http://www.mostratitelles.com>
- **Festival de Titelles de La Ribera.** Aquest festival, que se celebra el mes de maig a Alberic, celebra el 2011 la 6a edició. <http://www.festitellalberic.org>
- **Teatro de Marionetas La Estrella.** Trobem aquesta companyia en dues seus: al barri del Cabanyal i al carrer Sanchis Bergón de València, i ofereix diverses obres infantils al llarg de l'any en la seua campanya escolar, en valencià o en castellà, prèvia concertació amb

els col·legis. Igualment ofereix espectacles per a públic familiar. Els muntatges que han presentat en la campanya 2009-2010 han estat diversos: *La Camioneta*; *Animal Circus*; *Bombalino y camioneta, dos payasos de peseta*; *Ricitos de Oro*; *Los músicos de Bremen* i *Espanis Circus*. La Estrella organitza el Festival de Amigos Titiriteros, que se celebra amb una periodicitat anual a la ciutat de València. <http://www.teatrolaestrella.com>

- **Mostra de Titelles (Teatre El Musical).** Es tracta d'un festival orientat a la difusió de les companyies valencianes de titelles i de la seua obra, que se celebra cada any en aquest teatre, ubicat en la plaça del Rosari, al barri de Cabanyal / Canyamelar de València. En l'edició de 2010, celebrada la segona quinzena de maig, hi van participar les companyies Teatre Buffo, Edu Borja Teatre de Marionetes i Lluerna Teatre, entre d'altres. <http://www.teatre-elmusical.com>
- **Mostra de Titelles (Centre Teatral Escalante).** El Centre Teatral Escalante, al barri del Carme de València, presenta en temporada de Nadal cicles de teatre de titelles per a públic familiar. Igualment, el Centre posseeix un Museu del Teatre, amb una bona col·lecció de titelles. <http://www.escalantecentreteatral.com>
- **Marionetari.** Es tracta d'un centre de difusió, formació, creació i experimentació, que depén de la Companyia Teatre Buffo i que està concebut com un espai lúdic i pedagògic per a gaudir i aprendre amb els titelles. El marionetari ofereix activitats diverses, espectacles, tallers, un centre de documentació, i assessorament per

a centres i professorat sobre grups de titelles, festivals, propostes i esdeveniments. <http://www.teatrebuffo.com/elmarionetari>

- **Taller de la companyia Bambalina.** Al carrer de Cabillers, al centre de València (al mateix lloc on estava la casa on va morir Ausiàs March) podem veure com treballen els titellaires. El local és la seu de la companyia Bambalina, l'oficina administrativa, el taller de construcció dels titelles, el lloc on assajen els espectacles i també on s'imparteixen alguns cursos relacionats amb els titelles: <http://www.bambalina.es>
- **Castelló de La Plana. La Magdalena: el paisatge del *Tombatossals*.** Per a finalitzar la ruta dels titelles valencians, resulta de gran interès el paisatge de la Plana, vist des de la muntanya, ja que és l'escenari de la història narrada pel *Tombatossals* i *La filla del rei Barbut*. Així mateix, seria interessant aprofitar la visita per veure el *Betlem de la Piga*, amb alguns paral·lelismes quant a l'origen amb el *Betlem de Tirisiti* alcoià. <http://www.comunitatvalenciana.com/no-date/Betlem-de-la-piga-en-castellon-0>; <http://www.castello.es>

6.8. CONCLUSIONS

En aquest capítol hem presentat una sèrie de propostes didàctiques amb titelles per a educació infantil i educació primària. Tot i que, com veiem en capítols anteriors, la presència del titella com a contingut o com a eina és ben pobra en els currículums, considerem que els desenvolupaments curriculars obrin una porta a la incorporació del titella en les adaptacions de centre i d'aula. Així, hem partit de les aportacions de Cervera (1996a: 7-51) per tal d'inserir l'objecte del nostre treball en un itinerari complet d'educació dramàtica, amb les particularitats que hi aporta el treball amb els titelles. Igualment, i pel que fa a l'educació infantil ens hem basat sobretot en el treball de Todolí (2001: 15); finalment, quant a les seqüències d'activitats per a les diverses sessions de treball, hem seguit les indicacions de Szulkin i Amado (2006) entre d'altres.

La proposta s'ha centrat en el *Betlem de Tirisiti* per a educació infantil, i en el teatre d'ombres, el *Tombatossals* i els titelles europeus per a cada un dels cicles de l'educació primària, respectivament. Quant al marc teòric hem partit de la vinculació amb el currículum, hem fet un resum de les principals característiques de l'alumnat en l'etapa corresponent i hem dissenyat la metodologia del treball, l'estructura de les sessions i els criteris per a l'avaluació de l'activitat, sense deixar de banda l'atenció a la diversitat. Per a cada una de les activitats hem partit de la respectiva justificació, hem especificat els recursos necessaris i hem aportat una proposta de temporalització, sempre subjecta a les circumstàncies concretes de cada centre i de cada grup-classe. Finalment, hem suggerit per a cada activitat una bibliografia aconsellable per a la construcció dels titelles, una altra més

teòrica per a aprofundir més en el tema, i un tercer bloc en relació a l'educació literària i intercultural.

Quant als aspectes visuals i constructius, hem anat d'allò més senzill al més elaborat: del titella de peanya a les ombres planes, i d'aquestes als titelles de guant i de vareta, amb totes les possibles modificacions i incorporacions que el mestre o la mestra considere oportú d'introduir.

Finalment, s'ha aportat una proposta complementària: la ruta dels titelles valencians, a partir de les institucions, els llocs i els esdeveniments més reeixits del País Valencià en relació als titelles, que pot ser una bona eina inicial de treball per a planificar excursions a diversos indrets i l'assistència a espectacles de titelles arreu del territori valencià. En aquest sentit, la visita als diversos teatres valencians que programen titelles, a la representació del *Betlem de Tirisiti* i als espais expositius com ara el Museu Internacional de Titelles d'Albaida –entre altres moltes possibilitats- són una ocasió privilegiada per a treballar diversos continguts educatius.

7. CONCLUSIONS GENERALS

En la introducció d'aquest treball plantejàvem una sèrie d'objectius que preteníem assolir a través de la investigació i de l'anàlisi. Aquests objectius, que hem tractat en els respectius capítols, guarden una relació lògica entre sí i s'articulen al voltant de la investigació sobre el titella com a eina educativa i la incorporació dels titelles valencians als currículums educatius en perspectiva intercultural:

1. En primer lloc es tractava d'esbrinar si el teatre de titelles pot constituir un gènere escènic per si mateix, i per tant convé donar-li un tractament especial i separat del teatre d'actors, si és convenient fer-lo servir a l'escola i amb quines finalitats, en quines condicions, amb quins textos i amb quins enfocaments i, finalment, quines són les línies principals d'investigació, de tipologització i de treball escolar amb els titelles.

Les publicacions sobre titelles i en relació als titelles i l'escola són abundants, i ens revelen l'existència d'una sèrie diversa de tradicions i de línies investigadores ben interessants i aprofitables didàcticament. Quant a la ubicació del teatre de titelles dins de les arts escèniques, hem vist com la majoria d'autors en ressalten les particularitats i la necessitat d'entendre'l com una disciplina amb personalitat pròpia. Tanmateix, i malgrat la profusió d'estudis i de publicacions divulgatives i especialitzades, una de les primeres conclusions és la poca presència a Espanya dels grans autors i títols que han marcat la història contemporània dels titelles (com ara Baird, Latshaw, Astell-Burt, O'Hare i d'altres): en aquest sentit, caldria que les

editorials en espanyol i en català apostaren per aquestes obres a les quals, ara per ara, només ens podem acostar en les edicions i les llengües originals; sens dubte seria molt profitós per als mestres el contacte amb aquests manuals bàsics per entendre els titelles i els seus usos a l'escola.

Seguint en aquest vessant pedagògic, hi ha un gran nombre de publicacions teòriques i d'experiències didàctiques sobre el tema en diversos idiomes, si bé molt més relacionats amb *l'ensenyament mitjançant els titelles* que no amb *l'ensenyament dels titelles*. Com deïem anteriorment, i sense menysprear cap de les interessants iniciatives que s'han vist, cal potenciar el titella com a gènere escènic i atorgar-li el lloc que li correspon en l'educació literària i en l'ensenyament/aprenentatge del fet dramàtic i espectacular. En aquest sentit, potser calga una reflexió en profunditat al voltant de l'ús dels textos per a titelles i de les diverses tècniques de manipulació tant del nostre àmbit cultural com de la tradició més universal, i sobre la recepció d'aquests espectacles per part dels escolars, per tal de familiaritzar-los amb els llenguatges, les convencions i tot allò que envolta el fet escènic. L'objectiu de totes aquestes accions és la creació de nous públics per a les arts escèniques, un públic format, acostumat a anar al teatre i capacitat per veure els espectacles amb sensibilitat i esperit crític.

2. Preteníem així mateix esbrinar quines són les principals tradicions al món quant al teatre de titelles i quina n'és la situació en l'actualitat, per tal de desenvolupar-ne les possibilitats didàctiques en una escola plural que pretén educar en la interculturalitat i en la valoració positiva de la diversitat, entesa en sentit ampli.

L'estudi de les tradicions al món ens mostra l'existència de grans corrents vinculats a les diverses cultures, alguns dels quals conserven una

gran vitalitat. En altres casos, les crisis viscudes les últimes dècades s'han superat gràcies al suport de les respectives administracions públiques i d'organismes com ara la UNESCO.

Les possibilitats didàctiques d'aquestes tradicions són múltiples en un món i una escola que aposten per la interculturalitat. Efectivament, una característica importantíssima del teatre de titelles és el mestissatge de formes i de tècniques de manipulació, i la facilitat amb què s'ha barrejat amb altres arts escèniques com ara la dansa, el teatre d'actors i el teatre amb objectes, fet que dóna als titelles un vessant de contemporaneïtat que fa qüestionar-se als espectadors la visió tradicional i únicament per a infants que encara es té en molts àmbits. D'altra banda, des del punt de vista pedagògic, la barreja de formes, temes i tècniques vingudes d'arreu del món fa del titella un element didàctic de primer ordre, on el tema transversal del respecte a la diversitat cultural és el protagonista absolut.

3. Un aspecte que consideràvem de gran rellevància en aquest treball era la investigació sobre la tradició valenciana, ja que aquesta ens podria ser de gran ajuda per tal d'esbrinar quins han de ser els tipus de titella, els temes i els altres elements que la configuren i que hauríem d'incorporar als dissenys curriculars, en un marc escolar que pretén ser lloc de trobada cultural i font de valoració de la diversitat. Així, la investigació ha tractat d'aprofundir en els elements que constitueixen la tradició valenciana dels titelles: tècniques, autors, titellaires, dates...

La història contemporània dels titelles valencians ens ofereix tot un entramat de referències ben interessant quant a influències, temes, tècniques, etc., que ens permet reconstruir una tradició pròpia i acostar-nos als espectacles valencians de ninots com a expressió plàstica i literària

immersa en la nostra tradició cultural. Des d'aquesta perspectiva hem volgut plantejar el treball: la història dels titelles valencians com a àmbit plàstic i literari que ens apropa a la tradició literària popular valenciana i que és per tant aprofitable didàcticament des de diversos punts del currículum educatiu, tot i que hem volgut ressaltar els aspectes vinculats a l'educació lingüística i literària i a la integració en la pròpia realitat sociocultural, tal com reflecteixen els decrets curriculars dels diversos nivells educatius. Entre les conclusions més importants de la investigació, cal destacar la vitalitat i la importància avui dia -tant pel que fa a produccions i altres activitats com quant a nombre de companyies- d'un gènere escènic que en alguns moments de la seua història ha estat a punt de desaparèixer. No obstant això, si atenem a les programacions dels teatres valencians, sembla que els titelles encara no han assolit el lloc que els correspon.

4. Un altre aspecte de la investigació pretenia extraure conclusions sobre quina ha estat la presència del titella –per si mateix o com a element en la dramatització- en els currículums escolars i en els plans d'estudis de les escoles universitàries de Magisteri valencianes. La legislació educativa a Espanya des de 1970, i els successius decrets curriculars per al País Valencià a partir de 1992 ens ofereixen una pobra presència dels titelles, els quals podríem considerar afectats per una doble discriminació: la que ha patit tradicionalment la dramatització i el teatre a l'escola, i una segona dins de la pròpia dramatització (on a penes si es contempla la possibilitat de fer servir titelles i objectes). Així, tot i que els decrets de 1992 van ser un moment interessant pel que fa a la presència del titella a l'escola, els currículums successius han suposat la pràctica desaparició de les referències explícites als titelles, sobretot en les àrees lingüístiques i literàries d'educació infantil i educació primària. Amb tot i amb això, els desplegaments curriculars de centre, de cicle i d'aula ofereixen moltes possibilitats quant a

la inserció d'aquest element en la pràctica educativa, tant en les diverses àrees del currículum com en l'educació literària i teatral.

De l'estudi en profunditat dels dissenys curriculars vigents hem obtingut almenys dues conclusions: la presència –encara que mínima- del teatre i la dramatització als currículums, tot i que sembla que aquesta presència no es tradueix en una pràctica habitual per part dels centres, potser per la dispersió que trobem entre diverses àrees de coneixement i, en alguns casos, per la confusió en la terminologia; quant als titelles, tot i estar en alguns casos presents com a contingut, es troba a faltar una orientació clara sobre el seu significat, sobre què aporten i sobre la forma d'utilització, i la seua presència és poc més que testimonial. És cert que l'estructura dels currículums des de 1990 permet la incorporació dels titelles i d'altres mètodes i eines en els diversos nivells de concreció curricular, però l'absència dels titelles dels successius decrets educatius base té com a conseqüència la manca d'orientacions en el professorat en general, i la invisibilització d'una pràctica que continuarà en gran mesura depenent de la bona voluntat i de l'interés d'una part del col·lectiu docent per formar-se i investigar de manera autònoma.

A partir de l'anàlisi dels currículums educatius i de la constatació de les mancances pel que fa als titelles a l'escola, proposem l'ús d'aquesta eina en l'educació literària, com un primer acostament de l'infant al fet teatral, en etapes en les quals el teatre es troba gairebé absent. Tanmateix, no plantegem l'ús del titella sols com un pas previ al teatre actoral: a més de fer la funció de “primer teatre” el titella ha de ser un element que cal incorporar en la resta de nivells educatius, en lògica connexió amb el teatre i amb un esforç constant per superar els prejudicis i els esquemes obsolets que vinculen el titella i els infants de manera exclusiva. Tanmateix, aquesta

presència explícita que reivindicuem passa per la formació universitària dels docents: en aquest sentit l'anàlisi dels programes d'estudi universitaris ens alerten de la inexistència de formació adequada per als futurs mestres, els quals hauran de rebre aquesta formació de manera autodidacta o en cursos de reciclatge, tal com ens indiquen les estadístiques dels annexos, que hem comentat en el capítol 5.

5. Pel que fa al coneixement i a l'ús que fan els mestres d'educació infantil i educació primària valencians, tant dels titelles en general com de la tradició pròpia, els resultats de l'enquesta realitzada entre el col·lectiu docent valencià és ben significatiu: l'ús dels titelles és limitat quant a tipus, i també en relació a les possibilitats educatives que ofereix aquest recurs. La majoria dels docents opten pel titella de guant i amb objectius que sovint es limiten a contar històries en l'aula o a presentar diverses matèries. Amb tot i amb això val a dir que la valoració del titella com a eina educativa és pràcticament unànime entre les persones enquestades. Quant a les percepcions sobre la pròpia formació, els resultats de l'enquesta són ben crítics amb l'absència d'aquesta formació en la universitat, i la majoria reconeix que sovint el treball a l'aula no està fonamentat didàcticament ni té una metodologia clara; en general els docents valencians es formen a través de les experiències d'altres companys i companyes, mitjançant cursos dels Cefires i per les pròpies experiències d'aula. Aquesta mancança de formació sobre els titelles en general té com a conseqüència la limitada capacitat d'una gran part dels docents per a investigar, per exemple, noves possibilitats dramàtiques i tipus de titella diferents dels de guant; la falta d'innovació repercuteix en la percepció d'una part de la població –dins i fora de l'àmbit educatiu- del titella com un element obsolet, sense cap potencial o utilitzable tan sols en els primers anys de l'educació infantil. Quant a l'enquesta d'estudiants de Magisteri, segueix a grans trets el patró

de la dels docents, amb alguns signes preocupants que ens indiquen un major desconeixement d'aspectes bàsics relacionats amb els titelles i un distanciament del món escènic valencià. Resulta difícil, però necessari, desfer l'esquema causa-efecte entre la poca valoració d'allò que no es coneix i la dificultat de conèixer allò que no es valora, des de la idea que no s'ha d'imposar cap mètode sinó d'oferir eines educatives que cada docent pot fer servir de la manera que considere oportuna.

En resum, la consulta realitzada a més de mil persones (entre mestres en actiu i estudiants de Magisteri) ens aporta com a conclusions principals l'escàs coneixement dels titelles, de les tècniques, dels tipus i de les possibilitats educatives; així mateix queda patent el desconeixement de la tradició valenciana i una forta presència dels prejudicis associats al titella, com ara la vinculació directa a un sol tipus (que sol ser el de guant), a l'educació infantil, a la dona i al relat d'històries o contes. Tot i que la immensa majoria de mestres i d'estudiants consideren el titella un recurs interessantíssim, també reconeix una escassa formació que impedeix en general avançar en el coneixement i investigar noves possibilitats. Així doncs, de la consulta es desprén sobretot la necessitat d'articular vies per a la formació adequada des de la universitat, una formació que després ha de continuar mitjançant les xarxes de reciclatge del professorat.

6. Així mateix, amb tots els elements que ens aportaran els punts anteriors, hem plantejat una sèrie de propostes didàctiques amb la finalitat d'incorporar la tradició valenciana dels titelles als currículums escolars d'educació infantil i d'educació primària, com a element de l'educació literària i teatral en perspectiva intercultural. Les propostes s'expliquen a partir de les constatacions dels capítols anteriors: la vigència del titella com a eina artística i educativa, la possibilitat intercultural del titella donada

l'existència d'aquesta modalitat escènica en totes les cultures i en les diverses èpoques, la presència –tot i que ben limitada- en els currículums educatius i les possibilitats que obrin les adaptacions als centres i a cada aula, l'interés del cos docent valencià pel titella i el potencial d'una rica tradició pròpia ben aprofitable a l'escola.

A partir de tots aquests supòsits, hem dissenyat una sèrie de propostes que abasten des del 2n cicle d'educació infantil fins el final de la primària, amb algunes indicacions per a les etapes prèvies en relació a la familiarització amb els objectes i, sobretot, amb les ombres. Així mateix hem presentat algunes línies de treball per a l'ús dels titelles en educació secundària i batxillerat. En aquestes propostes hem alternat la tradició valenciana amb altres temes més universals, per tal de fer palés el tarannà intercultural que volíem imprimir a aquestes activitats. L'activitat que correspon a l'últim cicle d'educació primària se centra sobretot en la dimensió europea, com un dels grans pilars fonamentals de la LOE, juntament a l'atenció a les noves estructures familiars i socials i a la presència de les TIC en la vida de la ciutadania.

Quant als annexos, hi hem aportat documents diversos que poden ser eines interessants per al treball escolar amb els titelles. D'una banda, i com a complement a l'enfocament intercultural, en l'annex 1 fem un repàs dels principals webs d'arreu del món on podem trobar informació des de diversos punts de vista sobre els titelles i sobre el seu ús escolar, i que ens poden facilitar la tasca docent i l'intercanvi d'experiències. Així mateix, els annexos 2 i 3 aporten els models d'enquesta sobre els titelles per a docents i alumnat de Magisteri que hem analitzat en el capítol 5, i les taules i els gràfics corresponents. L'annex 4 és una relació dels centres educatius d'educació infantil i educació primària el professorat dels quals va participar

en l'esmentada enquesta. Finalment, els annexos 5, 6 i 7 són quadres que poden facilitar l'ús escolar dels titelles: sobre tipus, edats i dificultat de construcció i manipulació, i una proposta de quadre d'avaluació d'activitats amb titelles, a partir de les aportacions d'Angoloti (1990), Kaplin (2001), Szulkin i Amado (2003), Trefalt (2005) i Genua (2009), entre d'altres.

Pel que es refereix al futur de la investigació, resten encara molts aspectes per treballar, com ara els temes, l'estètica o la poètica de les companyies valencianes de titelles, i les diverses influències –internes i d'artistes foranis– que observem en els espectacles que s'han representat al llarg de la història i en els que s'estrenen actualment; es tracta de qüestions que es poden tractar en el futur, a partir dels fons documentals de museus, teatres, institucions públiques i de les mateixes companyies, i que, amb tota seguretat, enriquiran progressivament el coneixement del teatre de titelles al País Valencià.

Quant a l'ús dels titelles en l'educació, tal com hem fet palés al llarg del treball, calen diversos estudis sobre aquesta eina, sobretot des d'altres àrees de coneixement (com ara l'Educació Plàstica o l'Educació Física) que complementen les investigacions literàries, per tal de conformar-ne un mapa complet i coherent. Igualment, l'estudi comparat dels dissenys curriculars de països del nostre entorn o amb vinculacions històriques i culturals (com ara Europa o Amèrica Llatina) pot aportar llum a la pràctica escolar i a futures configuracions curriculars a casa nostra.

L'educació intercultural des dels estudis de literatura comparada és un camp en el qual els titelles poden esdevenir –com hem intentat mostrar– una eina valuosíssima en un món cada vegada més interconnectat i en el qual l'educació en la diversitat és un repte urgent i necessari. Els estudis

sobre les aplicacions didàctiques de les diverses tradicions podrà ser de gran utilitat en el treball de la diversitat a l'aula.

Pel que fa a la formació dels docents de tots els nivells educatius, és important aprofundir en la investigació sobre les necessitats formatives, i també sobre els prejudicis i les falses idees sobre el titella que determinades inèrcies continuen alimentant. Una altra línia d'investigació relacionada és la pràctica docent dels mestres en relació als titelles, amb un treball d'aula exhaustiu als col·legis valencians que ens aporte informació al voltant d'aquest tema. Igualment, les propostes didàctiques per a l'ús dels titelles en nivells d'ensenyament com ara secundària o el batxillerat són un repte que s'ha d'assolir, a partir sobretot de la inserció en els respectius currículums de la realitat actual del teatre de titelles valencià i de la resta del món, i de la rica tradició valenciana que s'evidencia per exemple en els inicis del segle XX, la II República o la Transició.

Es tracta d'algunes propostes d'investigació futures, que tractarem de portar a terme. En aquesta ocasió hem volgut fer algunes aportacions inicials, i aproximar-nos a la documentació dispersa, a les iniciatives, als materials diversos i als estudis previs sobre el teatre de titelles, tot destacant la vitalitat que ofereix i les seues possibilitats didàctiques, sobretot des de la perspectiva del titella com a modalitat escènica en un itinerari d'educació literària que comença des de l'educació infantil i que abasta tots els nivells de l'ensenyament. Finalment, hem tractat de mostrar com l'estudi i l'ús dels titelles a l'escola pot afavorir el descobriment per part de l'alumnat de la riquesa del nostre entorn cultural, un descobriment imprescindible en la tasca de recuperació del patrimoni de tots els valencians i les valencianes en una escola diversa, intercultural i oberta al món.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Ackerman, T. (2005). "The puppet as a metaphor", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 6-11.
- Acuña, J. E. (1990). *Aproximación al teatro de títeres*. L'Havana: Pueblo y Educación.
- Aguado, M. T. (1996). *Educación intercultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Agüera, I. (2002). *Ideas prácticas para un currículo creativo*. Madrid: Narcea.
- (2008). *Teatrillos con niños y niñas de educación infantil y primaria*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, C. (2003). "La investigació-acció en l'educació intercultural: apunts i recursos bibliogràfics", Sales, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 75-82.
- (2005). "Interculturalisme, llenguatge i literatura infantil i juvenil", Sales, A. (ed). *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 29-50.
- Agulló, C. (1994). *Escola i República*. València: Diputació de València.
- Aladro, C. (1976). *La tía Norica de Cádiz*. Madrid: Editora Nacional.

- Alberti, R. (1978). *El poeta en la calle (obra civil)*. Madrid: Aguilar.
- Albertí, J. (2002, juliol). “El teatro como recurso educativo”. Ponència presentada en el curs *El teatro como recurso educativo*. Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco, Donostia.
- Alegre, O. (2004). “Atiende a la diversidad del alumnado universitario”, Villar, L. M. *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson. pp. 97-124.
- (2010). “Diversidad cultural y procesos inclusivos: plurilingüismo, lenguaje y educación”, Herrera, J.; Abril, M.; Perdomo, C. *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. pp. 31-50.
- Alfárez, M. I. (2008). “Educación literaria y currículum en España desde 1970” *Glosas Didácticas*. Núm. 17.
- Almonzino, A. (2001). *The art of hand shadows*. Mineola: Dover.
- Álvarez, J. (2005). “Apuntes sobre títeres”, *Títeres*. Valladolid: Centro Etnográfico Joaquín Díaz. pp. 11-21.
- Amades, J. (1933). *Titelles i ombres xineses*. Barcelona: Biblioteca de tradicions populars.
- (1983). *Costumari català*. Barcelona: Salvat / Edicions 62.
- Amo, J. M. (2003). *Literatura infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Màlaga: Aljibe.
- Amoros, L. (1986). “De la tradition à la modernité”, Damianakos, S. (Dir.). *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. París: Editions l'Harmattan. pp. 259-260.
- Amorós, P.; Paricio, F. (2005). *Títeres y titiriteros. El lenguaje de los títeres*. Jaca: Titiriteros de Binéfar.
- And, M. (1975). *Karagöz: Turkish shadow theatre*. Ankara: Dost Yayinlari.
- (1986). “Aspects et fonctions du théâtre d'ombres turc”,

- Damianakos, S. (Dir.). *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. París: Editions l'Harmattan. pp. 109-117.
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Antequera, M.; Cáceres, A. (2000, 2a ed.). *Educación y enseñar con títeres*. Madrid: CCS.
- Ariño, A. (1999). "Els titelles i altres espectacles festius de caràcter animat", Ariño, A. (dir.) *El teatre en la festa valenciana*. València: Consell Valencià de Cultura.
- Aronoff, M. (2005). "Puppetry as a therapeutic medium: an introduction", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 117-124.
- Artaud, A. (1997). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Artiles, F. (1980). *La actuación en el teatro de títeres*. La Habana: Dirección Provincial de Cultura.
- (1998). *Títeres: historia, teoría y tradición*. Zaragoza: Arbolé.
- Asch, L. (1999). "Els titelles als Estats Units en l'era dels mitjans de comunicació", MITA. *Catàleg del Museu Internacional de Titelles d'Albaida*. València: MITA Publicacions. pp 80-87.
- Astell-Burt, C. (2002). *I am the story. The art of puppetry in education and therapy*. Londres: Souvenir Press.
- Aura, J. (dir.) (2007). *El Betlem de Tirisiti*. Alcoi: Gráficas Alcoy.
- Aymerich, C. (1981). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona: Teide.
- Ayuso, A. (2005). "Cómicos y virtuosos a media luz. Los títeres durante la dictadura franquista", *Títeres*. Valladolid: Centro Etnográfico Joaquín Díaz. pp. 121-159.
- Aziza, M. (1979). "Le théâtre d'ombres dans le monde arabe", *Actualité de la Scénographie AS*, febrer, pp. 23-26.
- Aznar, M. (1978). *Pensamiento literario y compromiso antifascista de la*

- inteligencia republicana*. Barcelona: Laia.
- (1993). *Max Aub y la vanguardia teatral*. València: Universitat de València.
- Aznar, M.; Blasco, R. (1985). *La política cultural al País Valencià (1927-1939)*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- Aznar, M.; Diago, N.; Mancebo, M. F. (1993). *60 anys de teatre universitari*. València: Universitat de València.
- Aznar, M.; Mengual, J.; Ortego, C.; Santa María, T. (2004). *Biblioteca de la literatura dramàtica exiliada* [en línia]. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/89881282632372149076957> (Consulta, 6 de juliol de 2009).
- Bablé, P. (2005). “La Tía Norica y Cádiz”, *Títeres*. Valladolid: Centro Etnográfico Joaquín Díaz. pp. 61-78.
- Badiou, M. (2009). *Sombras y marionetas. Tradiciones, mitos y creencias: del pensamiento arcaico al Robot Sapiens*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bagalio, A. S. (1944). *El teatro de títeres en la escuela: organización, experiencia escolar, ocho farsas teatrales, historia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1949). *Títeres en casa*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Baird, B. (1965). *The art of puppetry*. Nova York: Macmillan.
- Baixas, J. (1998). *Escenes de l'imaginari*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- (1999). “Notes sobre l'evolució del teatre de titelles contemporani”, en *MITA. Catàleg del Museu Internacional de Titelles d'Albaida*. València: MITA Publicacions. pp. 34-41.
- Ballester, J. (1992). *Temps de quarantena. Cultura i societat a la postguerra al País Valencià*. València: Tres i Quatre (2a ed., 2006; València PUV).
- (1999). *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València (2a ed., 2007).

- Ballester, J.; Ibarra, N. (2008). “Literatura comparada y educación: una aproximación crítica”, *Lenguaje y Textos*, núm. 28. Barcelona: Horsori Editorial. pp. 11-18.
- Ballester, J.; Ibarra, N.; Devís, A. (2010). “La educación literaria ante el reto de la interculturalidad”, Herrera, J.; Abril, M.; Perdomo, C. *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. pp. 545-558.
- Ballester, J; Mas, J. A. (2003). “El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa”, V. Martines (coord.). *Llengua, societat i ensenyament*. Volum III. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. pp. 5-17.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. Nova York: Teachers Columbia University.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Montreal: Recherche en Expression.
- (2002, juliol). “Características y organización del teatro en la Escuela”. Ponència presentada en el curs *El teatro como recurso educativo*. Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco, Donostia.
- Bartelt, F. (1993). “La virtud de la duda. Más allá del teatro”, *Puck*, núm. 5. Charleville-Mézières. pp. 21-23.
- Bartolomé Pina, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela intercultural*. Barcelona: Cedecs.
- (2008a). “Un reto a la educación intercultural”, Bartolomé Pina, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 13-25.
 - (2008b). “Educar para una ciudadanía intercultural”, Bartolomé Pina, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 131-161.
- Bartolucci, G. (1982). *El teatro de los niños*. Barcelona: Fontanella.

- Bassnett, S. i altres (1998). *Orientaciones en literatura comparada*. Madrid: Arco Libros.
- Batchelder, M. (1947). *The Puppet Theatre Handbook*. Nova York: Harper & Brothers.
- Baty, G.; Chavance, R. (1972). *Histoire des marionettes*. París: Presses Universitaires de France.
- Beaton, M. & L. (2005). *The complete book of marionettes*. Mineola: Dover.
- Beaumont, C. (1958). *Puppets and Puppetry*. Londres/Nova York: The Studio Publications.
- Bell, J. (ed.) (2001). *Puppets, Masks and Performing Objects*. Massachusets: New York University & Massachusets Institute of Technology.
- (2005). *Strings, hands, shadows. A modern puppet history*. Detroit: The Detroit Institute of Arts.
- Beltran, J. M.; Navarro, R. (coords.) (2009). *Lluerna Teatre. Ara que fa vint anys*. València: Lluerna Teatre.
- Bernardo, M. (1962). *Títeres y niños*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1963). *Títtere: magia del teatro*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
 - (1988a). “Del escenario de teatro al muñeco actor”, *Cuadernos de divulgación 2*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estudios de Teatro. pp. 18-26.
 - (1988b). *Títeres*. Zaragoza: Latina.
- Bernier, M. (2005a). “Introduction to puppetry in therapy”, Bernier, M.; O’Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 109-116.
- Bernier, M. (2005b). “Psychopuppetry: animated symbols in therapy”, Bernier, M.; O’Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 125-134.

- Bernier, M.; O'Hare, J. (eds.) (2005). *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse.
- Bich, L. (1973). "¿Una novedad, las marionetas acuáticas?", *Conjunto*, núm. 16. La Habana. pp. 100-110.
- Blanch, T.; Moras, A.; Gasol, A. (2003). *100 juegos de teatro en la Educación Infantil*. Barcelona: CEAC
- Blasco, R.(1986). *El teatre al País Valencià durant la Guerra Civil (1936-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- Blumenthal, E. (2005). *Puppetry: a world history*. Nova York: Abrams.
- Bogatyrev, P. (2001). "Czech puppet theatre and russian folk theatre", Bell, J. (ed.) *Puppets, Masks and performing objects*. Massachusets: New York University & Massachusets Institute of Technology. pp. 87-104.
- Boix, V. (1916). "Sobre l'origen de les falles", *Pensat i Fet*, València.
- Bonastre, M.; Vega, S. (1999). *Tot jugant a la cara fosca. El treball de les ombres a l'Escola Bressol*. Barcelona: Institut d'Educació-Ajuntament de Barcelona.
- Borrego, V.; Hernandez, G. (1999). "Teatre a les falles", Ariño, A. (dir.), *El teatre en la festa valenciana*. València: Consell Valencià de Cultura.
- Brambilla, F. (1993). "Tecnología y poética", *Puck*, n. 5. Charleville-Mézières. pp. 54-56.
- Bryant, J.; Heard, C. (2002). *Making shadow puppets*. Toronto: Kids can press
- Bufano, A. (1983). "El hombre y su sombra", *Teatro*. Any 4, núm. 13. Buenos Aires. pp 5-15.
- Callejas, J. M. (1988). *El teatro educa*. Madrid: Narcea.
- Carbó, F.; Cortés, S. (1997). *El Teatre en la postguerra valenciana (1939-1962)*. València: Tres i Quatre.

- Carbonell, F. (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Girona: MEC.
- Casado, A. (1997a). *El títere en Alicante*. Alacant: Ajuntament d'Alacant.
- (1997b). “Algo sobre la historia del títere en Valencia y Alicante”, *La Múndia*, núm. 5, València. pp. 21-25.
 - (2004). “Catálogo bibliográfico de títeres en España”, *Documenta Títeres 1* [en línia]. <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01604296769036087432257/p0000001.htm>> (Consulta, 16 de juny de 2009).
- Cassany, D.; Luna, G.; Sanz, A. (1993). *Ensenyar Llengua*. Barcelona: Graó.
- Castaño, J.; Navarro, R.; Llorens, A.; Martínez, L. P. (2001). “El Misteri d'Elx. Candidatura per a la seua proclamació com a Obra Mestra del Patrimoni Oral i Intangible de la Humanitat”, *Festa d'Elx*; Segona època, núm. 51. Pàgines sense numeració.
- Castro, R. (2009). “El teatro de guiñol como experiencia educativa y lúdica”, *Temas para la educación*, núm. 5. Noviembre 2009. Granada: Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía.
- Cerda, H.; Cerda, E. (1972). *Teatro de títeres: arte, técnica y aplicaciones en la educación moderna*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cerrillo, P.; García, J. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1974). “La formación del profesorado de dramatización para EGB”. Madrid: *Revista Educadores*, núm. 76 (gener/febrer).
- (1975). “El teatro, cenicienta de la literatura infantil” [en línia]. <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/45704064323469430876891/index.htm>> (Consulta, 20 de juny de 2010).
 - (1976). “La dramatización, eje de la expresión dinàmica”. Madrid: *Revista Educadores*, núm. 86 (gener/febrer).

- (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional.
- (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1989). “Presencia de la literatura en Preescolar y en EGB”. Madrid: Revista Educadores (abril/junio).
- (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- (1995). “Dramatización y literatura infantil”, *Amigos del Libro (Revista de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil)*, núm 27. pp. 35-40.
- (1996a). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- (1996b). *Iniciación al teatro*. Madrid: Bruño.

Chacón, A.; Suárez, E. (2007). “Bibliografía del teatro de títeres en Venezuela” [en línea]. <<http://teatrinviajero.blogia.com/2007/032501-bibliografia-del-teatro-de-titeres-en-venezuela.php>> (Consulta, 12 de maig de 2010).

Chessé, B. (2005). “Creativity and the talented and untalented child as it relates to the art of puppetry”, Bernier, M.; O’Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 13-16.

Chesnais, J. (1947). *Histoire générale des marionettes*. París: Bordas.

- (1965). “African puppets”, *Le théâtre dans le monde*. Vol 14. pp. 450-460.

Chong Pyong-Hi (1975). *Danses masquées et jeux de marionettes en Corée*. París: Publications Orientalistes de France.

Claramunt, E. (1993). “Titelles nostrats”, *La Múndia*, núm. 0. València. pp. 6-7.

Coad, L. (2007). *Marionette sourcebook: theory & technique*. Vancouver: Charlemagne Press.

Cobb, C. H. (1995). *Los milicianos de la cultura*. Bilbao: Universidad del

País Vasco.

- Contractor, M. (1977). "Índia: evolució sociològica del titella tradicional al titella modern". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre. pp. 7-14.
- (1984a). *The shadow puppets of India*. Ahmedabad: Darpana Academy of the Performing Arts.
 - (1984b). *Creative Drama and Puppetry in Education*. New Delhi: National Book Trust.
- Corberán, C. (1993). "El teatre de titelles al currículum d'Educació Primària", *La Múndia*, núm. 0. València. pp. 22-23.
- Craig, E. G. (1918). "The history of puppetes", *The Marionette I*. pp. 171- 174.
- Converso, C. (2000). *Entrenamiento del titiritero*. México D. F.: Escenología A. C.
- Cubedo, M.; Vila, V.; Herreras, E. (1995). *La sala Escalante i el teatre infantil valencià*. València: Diputació de València.
- Cummings, R. (2002). *101 hand puppets. A beginner's guide to puppeteering*. Mineola: Dover.
- Curci, R. (2002). *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*. Buenos Aires: Tridente Libros.
- (2007). *Dialéctica del titiritero en escena*. Buenos Aires: Colihue.
- Curet, F. (1967). *Història del teatre català*. Barcelona: Aedos.
- Currell, D. (1976). *The complete book of puppetry*. Londres: Pitman Publishing.
- (2009). *Puppets and puppet theatre*. Ramsbury: The Crowood Press.
- Danforth, L. M. (1986). "Tradition and Change in Greek Shadow Theater", Damianakos, S. (dir.). *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. Paris: Editions l'Harmattan. pp. 159-179.

- Darkowska, O. (1992). “El dueño de la magia”, *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 79-84.
- (1999). “Els titelles africans”, *MITA. Catàleg del Museu Internacional de Titelles d’Albaida*. València: MITA Publicacions, pp. 66-79.
- Delpoux, H. (1972). *Títeres y marionetas*. Bracelona : Villamala
- Del Hoyo, M. A.; Dorrego, L.; Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. Juegos y actividades de teatro*. Madrid: Edelsa.
- Del Río, D. (1971). “Programación de objetivos del área de expresión dinámica en E. G. B.”, *Educadores*, núm 62. (març/abril), pp. 333-345.
- Dennis, N.; Peral, E. (eds.) (2009). *Teatro de la Guerra Civil: el bando republicano*. Madrid: RESAD – Espiral.
- Diago, N. (1999). “Titelles amb cap”, *MITA. Catàleg del Museu Internacional de Titelles d’Albaida*. València: MITA Publicacions, pp. 12-19.
- Dircks, P. T. (ed.) (2004). *American puppetry. Collections, history and performance*. Jefferson: McFarland.
- Dolci, M. (1986) (1986). “Les enfants et leur ombre”, Damianakos, S. (dir.). *Théâtres d’ombres. Tradition et modernité*. París: Editions l’Harmattan. pp. 275-283.
- Down, S. (2005). “Thoughts on puppetry for the very young”, Bernier, M.; O’Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 17-20.
- Droin, P. (1980). *Marionettes*. París: Editions du Tricorne.
- Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Echenique, A. (1942). *Teatro de títeres, su historia y construcción*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

- Elosua, M. R.; i altres (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Engler, L.; Fijan, C. (1996). *Making puppets come alive. How to learn and teach hand puppetry*. Mineola: Dover Publications.
- Eruli, B. (1992). "Papeles de tornasol", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 7-11.
- Escalada, R. (1999). *Taller de títeres*. Buenos Aires: Aique.
- Espí, A. (1979). *El Betlem de Tirisiti*, Alacant: Editorial Llorens.
- Espín, J. V. (2008). "Educación, ciudadanía y género", Bartolomé, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 131-161.
- Fernández, J. (1977). "Bunraku: el teatro de titelles al Japó". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre. pp. 15-29.
- Fernández, J. M. (1984). *Educación y cultura en la Guerra Civil*. València: Nau Llibres.
- (1992). *Juventud, ideología y educación*. València: Universitat de València.
- Fernández, L. (1986). *García Lorca en el teatro: la norma y la diferencia*. Saragossa: Universidad de Zaragoza.
- Ferrer, M.; Motos, T.; Navarro, A. (2003). "Dramatització i teatre". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29. Barcelona: Graó. pp. 7-9.
- Finch, C. (1993). *Jim Henson: the works. The art, the magic, the imagination*. Nova York: Random House.
- Fiske, E. (ed.) (2000). *Champions for change: The impact of the arts on learning*. Washington: The Arts Education Partnership / The President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Fontichiaro, K. (2007). *Active learning through drama, podcasting and*

puppetry. Westport: Libraries Unlimited.

- Ford, H. (2005). "Teacher education through the Kennedy Center", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 21-24.
- Foretic, D. (1993). "Títeres adorados, títeres humillados", *Puck*, n. 5. Charleville-Mézières. pp. 84-89.
- Fournel, P. (1975). *Histoire véritable de Guignol*. Lió: Fédérop.
- (1977). "El guinyol lionès". *Les grans tradicions populars: ombres i títelles*. Barcelona: Institut del Teatre, pp. 109-127.
- Freeman, E. (2005). "From phonics pals to Pecos Bill: teaching literacy to second language and special education students through puppets", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 25-32.
- Freire, P. (1970). *Educación liberadora. Bases antropológicas y pedagógicas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Fuentes, T. (2004). *El folkllore infantil en la obra de Federico García Lorca*. Granada: Universidad de Granada.
- Frías, M. J. (1997). *Introducción a la historia de los títeres en Madrid*. Madrid: UNIMA.
- García, A.; Sáez, J.; Escarbajal, A. (1999). "Educación intercultural: modelos básicos", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 4. pp. 7-38.
- García, C. O. (2004). "Protagonistas... ¡¡Los títeres!!", *Documenta Títeres 1* [en línea]. <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01604296769036087432257/p0000001.htm>> (Consulta, 16 de juny de 2009).
- García del Toro, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó. pp. 7-33.
- García Castañeda, S. (2005). "La función de las marionetas en el retablo de maese Pedro", *Títeres*. Valladolid: Centro Etnográfico Joaquín Díaz. pp. 23-31.

- García López, R; Sales Ciges, A. (2003). “Estratègies i tècniques per a la formació en actituds i valors interculturals”, Sales, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 47-60.
- García Martínez, A.; Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Gasch, S. (1949). *Títeres y marionetas*. Barcelona: Argos.
- Gasset, A (1982). *Títeres con cabeza*. Madrid: Aguilar.
- Generalitat de Catalunya (1996). *Educació intercultural*. Orientacions per al desplegament del currículum. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Gentili, L. (1993). *Teatro e avanguardia nella Spagna del primo novecento*. Roma: Bulzoni Editore.
- Genua, E. (2009). *Un tesoro en nuestras manos: los títeres*. Donostia: Erein.
- Gibson, I. (1985). *Federico García Lorca*. Barcelona: Crítica.
- Gil, F. E (2007). “El uso de marionetas en clase de inglés”, *Quaderns Digitals* [en línia] <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=9880> (Consulta, 31 de gener de 2010)
- Gilles, A. (1984). *El teatre d'ombres arreu del món*. Barcelona: Institut del Teatre.
- (1986). “Un regard sémiologique sur le théâtre d'ombres contemporain en Occident”, Damianakos, S. (Dir.). *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. París: Editions l'Harmattan. pp. 291-295.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Ginter, J. G. (2005). “Howard Gardner’s theory of multiple intelligences and the art of puppetry within the curriculum”,

- Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*.
Bloomington: Authorhouse. pp. 37-41.
- Gomez Yebra, A. (1982). *Teoría y práctica de la expresión dramática infantil*.
Málaga: Universidad de Málaga.
- Gordon, J. (1983). *El teatro menor en España a partir del siglo XVI*. Madrid:
CSIC.
- (1985). *Teatro experimental español*, Madrid.
- Grau, P. (ed.) (2005). *Betlem de Tirisiti*. València: Pacograu Editor.
- Grosser, A. (1999). *Las identidades difíciles*. Barcelona: Bellaterra.
- Gründ, F. (1992). "El sexo de los títeres: funciones del cuerpo, secreto del arte", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 67-73.
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.
- Heckel, J-L. (1993). "Por una dialéctica lúdica", *Puck*, n. 5. Charleville-Mézières. pp. 71-73.
- Helstein, M. (1986). "Mahisasurā Mardini, Two performances of Leather Shadow Play in Karnataka, India", Damianakos, S. (Dir.). *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. París: Editions l'Harmattan. pp. 23-39.
- Hemmet, Ch. (1986). "Un théâtre d'ombres vivant: le nang talung, expression du quotidien villaegois du sud de la Thaïlande", Damianakos, S. (Dir.). *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. París: Editions l'Harmattan. pp. 43-52.
- Herans, C. (1983). *Teatro, imagen, animación*. Barcelona: Laia.
- Herans, C.; Patiño, E. (1982). *Teatro y Escuela*. Barcelona: Laia.
- Hermans, H. (1990). *El teatro político de Rafael Alberti*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Herreras, E. (1998). "Els titelles al País Valencià, de la Transició als nostres dies", Martín, J. (ed.) *El teatre de titelles a Catalunya*.

Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- (2004). "El teatre de titelles a la Comunitat Valenciana: de la Transició als nostres dies", *El titella perseverant. La Mostra de Titelles a la Vall d'Albaida al cap de 20 anys*. València: MITA Publicacions, pp. 49-113.

Howard, R. (2006). *Paul McPharlin and the puppet theater*. Jefferson: McFarland.

Huerta, R. (ed.) (2002). *Els valors de l'art a l'ensenyament*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Hugel, H. (2005a). "Freddie and friends: puppetry and play in the hospital", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 147-154.

- (2005b). "Stepping into a puppet's world: an account of exploring puppetry's role as a healing art form for young children in a residential home by a puppeteer in residence", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 155-160.

Ibarra, N. (2007). "¿Literatura infantil y juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea", *Primeras Noticias. Revista de Literatura, Monográfico Literatura e Interculturalidad*, núm. 224. pp. 21-28.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2009a). "¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente?", *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, núm. 244. pp. 6-13

- (2009b). "La educación literaria e intercultural a través de la literatura comparada: una propuesta para el desarrollo de competencias básicas", *XI Simposio de la SEDLL* (Sevilla, 2-4 de diciembre). Universidad de Sevilla.
- (2010). "La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía", *Aula de Innovación Educativa*. núm. 197. pp. 9-12.

Iturbe, T. (2006). *Teatro para representar en la escuela*. Madrid: Narcea.

- Ivernel, P. (1992). "Kasperl rojo", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 40-45.
- Jardí, E. (1972). *Història dels Quatre Gats*. Barcelona: Aedos.
- Jiménez, R. (2004). "Inmigración, interculturalidad y currículum: la educación en una sociedad multicultural", *Ideología, Pensamiento y Educación*, núm. 11. Sevilla: MCEP.
- Jordan, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jové, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskiana de la educación artística*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Joyce, M. (2005a). "Enhancing a 5th grade multicultural unit with the art of puppetry", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 53-58.
- (2005b). "Puppets enrich children with autism", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 161-166.
- Jurkowski, H. (1977). "Sobre l'origen del Misteri amb titelles per Nadal", *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*, Barcelona: Institut del Teatre. pp. 89-98.
- (1983). "Transcodification of the sign systems of puppets", *Semiotica* 47. pp 4-123.
 - (1990). *Consideraciones sobre el teatro de títeres*. Bilbao: Centro de Documentación de Títeres.
 - (1992). "Sátira, alegoría y compromiso político", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 18-23.
 - (1993). "Vacas gordas y vacas flacas. Tendencias innovadoras y valores culturales", *Puck*, núm. 5. Charleville-Mézières. pp. 37-41.

- Jurkowski, H.; Foulc, T. (dir.) (2009). *Encyclopédie Mondiale des Arts de la Marionette*. París: UNIMA – Éditions l'Entretemps.
- Kaplin, S. (2001). "A puppet tree: a model for the field of puppet theatre", Bell, J. (ed.) *Puppets, Masks and performing objects*. Massachusetts: New York University & Massachusetts Institute of Technology. pp. 18-25.
- Keene, D. (1965). *Bunraku, the art of the Japanese puppet theatre*. Tòquio: Kodansha.
- Khaznadar, F. (1977). "Karakoz al teatre d'ombres". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre. pp. 31-53.
- Knoedgen, W. (2003). *El teatre impossible: per a una fenomenologia del teatre de figures*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Kominz, L.; Levenson, M. (eds.) (1990). *The Language of the Puppet*. Vancouver: Pacific Puppet Centre Press.
- Kott, J (1987). "Bunraku y kabuki. El placer de la imitación", *Cuadernos El Público*, núm 26. Madrid. pp. 31-37.
- Lacroix, G. (1992). "El objeto donde se inscribe la historia que se ignora", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 105-107.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Lahoz, I. (1999). "Sanz y el secreto de su arte" *Imatges rescatades*, n. 2. València: Filmoteca de la Generalitat Valenciana.
- Larrea, A. (1977). "La tia Norica de Cadis". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre. pp. 145-150.
- Latorre, V.; López, F. J. (2003). "Guies teatrals: una eina didàctica", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29. Barcelona: Graó. pp. 80-92.
- Latshaw, G. (2000). *The complete book of puppetry*. Mineola: Dover Publications,
- Leach, R. (1985). *The Punch and Judy show. History, Tradition and Meaning*.

- Londres: Batsford Academic and Educational London.
- León, M. T. (1999). *Memoria de la melancolía*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Lequeux, P. (1977). *El niño creador de espectáculos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Li Gotti, E. (1959). *Il teatro dei pupi*. Florència: Sansoni.
- Llopis, C. (coord.) (2003). *Los Derechos Humanos en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Lloret, J. (1996). “Breu història del titella a Alacant” [en línia] <<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1925/3/Titell-va1.pdf>> (Consulta, 10 de gener de 2010).
- (2004). “Repertorio temático del teatro de títeres en España”, *Documenta Títeres 1* [en línia]. <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01604296769036087432257/p00000001.htm>> (Consulta, 16 de juny de 2009).
- López, Y. (2003). “Marionetas, Guñoles e Títeres na gran pantalla”, *Bululú, a revista dos Títeres*, núm. 5, pp. 27-32.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Lluch, X. (2003) “Models i materials curriculars per a l'educació intercultural”, Sales, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 25-34.
- Mainé, M. (1974). *Escenificar un cuento*. Barcelona: Vilamala.
- Malkin, M. (1980). *Puppet: Art & Entertainment*. Washington D. C.: Puppeteers of America.
- Mancebo, M. F. (1988). *La Universidad de Valencia en guerra: la FUE (1936-39)*. Valencia: Universitat de València.
- (1994). *La Universidad de Valencia. De la monarquía a la república (1919-1939)*. València: Institut de Cultura Juan Gil-Albert/Universitat de València.

- Manuel, C.; Fernández, R. (1987a). “Marionetas para aprender idiomas”, *Nuestra Escuela*, núm. 85. Madrid: Fundación para la Renovación de la Escuela, pp. 22-28.
- (1987b). “Puppet shows in the english class”, en *Forum*, vol. XXV, núm. 3. Washington: English Teaching Forum. pp. 42-43.
- Marco, F.; Sales, A. (2003). “Educació intercultural: conceptes clau i models educatius”, Sales, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 13-24.
- Marín, M. A. (2008). “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos”, Bartolomé, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 27-49.
- Marrast, R. (1978). *El teatre durant la Guerra Civil Espanyola*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Martí, M.; Sanz, I. (2008). *Títeres y mimo*. Barcelona: Parramón.
- Martín, J. A. (1998). *El teatre de titelles a Catalunya*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Martín, M. (2004). “Els titelles en el cel·luloide: introducció a un segle d'il·lusionisme”, *El titella perseverant. La Mostra de Titelles a la Vall d'Albaida al cap de 20 anys*. València: MITA Publicacions, pp. 115-140.
- Martín, S.; Cabañas, M. L.; Gómez-Escalonilla, J. J. (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Martínez Monar, Maria Teresa (2008). *Estratègies metodològiques i recursos didàctics per atendre l'alumnat amb NEE, en contextos escolars ordinaris, utilitzant els titelles com a eina en la intervenció*. [en línia] <<http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200607/memories/1642m.pdf>> (Consulta: 30 d'octubre de 2009).
- Martínez, R. (1993). “El meu company de classe és un titella”, *La Múndia*, núm. 0. València. pp. 18-19.

- Martzel, G. (1992). "Japón: del rito al espectáculo", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 89-94.
- Mayans, J. (2007). "Infants a la xarxa: nadius digitals?" [en línia] <http://www.cibersociedad.net> (Consulta: 30 de juny de 2010).
- Mazzacane, M. S. (2005). "Music education through puppetry", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 59-62.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Pearson.
- McGuinness, S.; Puig, E. (2003). "Tècniques de drama com a recurs educatiu", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29. Barcelona: Graó. pp. 41-50.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- (2008). "Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria)", *Lenguaje y Textos*. Núm. 28. Barcelona: Horsori Editorial. pp. 19-41.
- Meroño, N. (1996). *La pràctica intercultural en el desarrollo curricular de la Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Mesa, R. (coord.) (2008) *Ventana al títere ibérico*. Madrid: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España (SEACEX).
- Meschke, M. (1998). *Una estética para el teatro de títeres*. Bilbao: Gobierno Vasco, Instituto Iberoamericano i UNIMA.
- (1992). "La impotencia rabiosa", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 46-48.
- Messing, C. (2009). *La Didáctica en crisis. Nuevos enfoques en Educación Inicial*. Madrid: CEP.
- Miller, D. (2000). "Les dues cares del nacionalisme", Gibernau, M. (dir). *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.

- Mínguez, X. (2007). "Globalisation, exclusion and multiculturalism in catalan literature for children and young people", comunicació presentada en el 18é Congrés de la *International Research Society for Children Literature*. Kyoto (Japó).
- (2010). "Interculturalidad, multiculturalidad o localismo: un modelo para la LIJ catalana", Herrera, J.; Abril, M.; Perdomo, C. *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. pp. 559-572.
- Monleón, J. (1971). *El teatro de Max Aub*. Madrid: Taurus.
- (1979). *El mono azul*. Madrid: Ayuso.
- Moraleda, P. (1989). *Max Aub: temas y técnicas del teatro menor*. Còrdova: Universidad de Córdoba.
- Morfakidis, M. (1999) *Karaguiosis: el teatro de sombras griego*. Granada: Universidad de Granada.
- Morla, C. (1958). *En España con Federico García Lorca*. Madrid: Aguilar.
- Morley, S.; Friend, D. (2000). *Puppetry of the penis. The ancient australian art of genital origami*. Londres: Prion.
- Motos, T.; Navarro, A. (1999). "Teatro y educación: ver teatro, jugar al teatro", *ADE Teatro*. N° 75, Madrid, pp. 104-113.
- (2003) "El paper de la dramatització en el currículum", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29. Barcelona: Graó. pp. 10-28.
- Motos, T.; Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Moussinac, L. (1965). *El teatro desde sus orígenes hasta nuestros días*. L'Havana: Editorial Nacional de Cuba.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

- Nieva, P. (1993). *Autoras dramáticas españolas entre 1918 y 1936*. Madrid: CSIC.
- O'Hare, J. (2005a). "Introduction to puppetry in education", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 1-3.
- (2005b). "Puppets in education: process or product?", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 63-68.
- Obratzsov, S. (1950). *Mi profesión*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Oliva, C.; Torres, F. (2000). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.
- Oltra, M. (2000). *Vorejant la història: els titelles valencians, del Betlem de Tirisiti a les companyies independents (1875-1975)*. València: MITA Publicacions.
- (2001a). *Bisbes i milicians. Titelles i teatre popular en la II República (1931-1939)*. Manuscrit sense publicar. Teatres de la Generalitat Valenciana.
 - (2001b). *El Circuit Teatral Valencià, eina de política cultural*. Treball d'investigació per a l'obtenció del títol de Màster en Gestió de Serveis Culturals, sense publicar. Universitat de València.
 - (2006). "El docente como dinamizador cultural. Reflexiones sobre la necesidad de incorporar la enseñanza de la animación y la gestión cultural al currículo de Magisterio", *Actas del I Congreso Internacional sobre la formación de los gestores y técnicos de cultura*. València: SARC (pp. 481-486).
 - (2007). "Titelles i Internet", *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. N. 34, València (pp. 153-165).
 - (2009a). "L'educació literària i l'ús dels titelles en educació infantil", *Quaderns digitals* n. 56 [en línia]. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10829 (Consulta: 11 de març de 2010).

- (2009b). “El teatre de titelles i el seu espai en les arts escèniques”, *Quaderns digitals* n. 58 [en línia]. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=805> (Consulta: 11 de març de 2010).
- (2010). “Els titelles i l’aprenentatge lingüístic de les persones adultes”, *Quaderns digitals* n. 61 [en línia]. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=808> (Consulta: 20 de setembre de 2010).

Oltra, M.; Fernández, R. (2007). “Drama techniques in secondary education”, en *APAC (Associació de Professors i Professores d’Anglès de Catalunya)*. N. 59. Barcelona, pp. 58-62.

Oltra, M.; Pardo, R. (2009). “Trabajar la poesía en primaria desde una perspectiva comparada a través de los títeres”, Ortega Larrea, A. (Coord.) *Los clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil*. València: Publicaciones de la Universidad Católica de Valencia. pp 285-293.

Oltra, M; Paulo, M. (2004). “El Betlem de Tirisiti: una proposta didàctica”, *Edetania. Estudios y propuestas de educación*. Nº 31, Valencia. pp. 37-57.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy*. Nova York: Mathuen & Co.

Oriol, C. (2002). *Introducció a l’etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Tarragona: Cossetània Edicions.

Ors, E. (2006). *Teatro, títeres y toros. Exégesis lúdica con una prórroga deportiva*. Sevilla: Renacimiento.

Orton, L. (1995). *Jugar i crear titelles i ninots*. Barcelona: Parramón.

Palomas, S. (2002). *Estrategias metodológicas para la promoción de la salud comunitaria: los títeres tienen la palabra*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Paricio, F. (2006). *Títeres y demás parientes*. Jaca: Titirietros de Binéfar.

- Pascual Tirado, J. (1998). *Tombatossals*. València: Tres i Quatre.
- Pasqualino, A. (1977). “Els titelles sicilians”. *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre. pp. 63-87.
- (1992). “Los ‘pupi’ de Palermo: modelos de vida”, *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 53-58.
- Pasqualino, B.; Pasqualino, F. (1983). *L’arte dei pupi. Teatro popolare siciliano*. Milà: Rusconi Libri.
- Passmore-Godfrey, W. (2005). “Accessing the power of puppets in therapeutic and educational settings”, Bernier, M.; O’Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 6-11.
- Peck, S. (2005). “Puppet power: a discussion of how puppetry supports and enhances reading instruction”, Bernier, M.; O’Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 167-176.
- Pedraza, P. (1982). *Barroco efímero en Valencia*. València: Ajuntament de València.
- Pellicer, C. (2005). “Educació plàstica i visual davant la diversitat cultural”, Sales, A. (ed). *La diversitat cultural a l’escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 70-88.
- Pérez, F. (1993). *Cuando Valencia fue capital de España*. València: Conselleria de Cultura.
- Pérez Prieto, M. (2001). “La organización de la educación musical en España desde 1970: estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal”, *Revista Aula*. Núm. 13. Ediciones Universidad de Salamanca. pp 191-213.
- Pesset, A. (1975). *Sombras corporales*. Barcelona: Vilamala.
- Petek-Salom, G. (1986). “Karagöz en Turquie aujourd’hui: inventaire et bilan”, Damianakos, S. (Dir.). *Théâtres d’ombres. Tradition et modernité*. Paris: Editions l’Harmattan. pp. 217-227.

- Philpot, A. R. (1969). *Dictionary of Puppetry*. Londres: McDonald & Comp.
- Piantoni, C. (2001). *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social*. Madrid: Narcea.
- Pimpaneau, J. (1992). “Exorcismo y magia en China”, *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 85-88.
- Piquer, A. (2009). “Gestión del conocimiento y arte del texto. De Internet a la interculturalidad”, *Lenguaje y Textos*, núm. 30. Barcelona: Horsori Editorial. pp. 81-92.
- Plassard, D. (1992). “Guiñol se va a la guerra”, *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 28-35.
- (1993). “El cuerpo estremecido del hombre”, *Puck*, n. 5. Charleville-Mézières. pp. 24-31.
- Policarpo, J. (1999a). “L’heroi popular: un supervivent en la tradició de titelles europea”, *MITA. Catàleg del Museu Internacional de Titelles d’Albaida*. València: MITA Publicacions. pp 42-55.
- (1999b). “Veu, música i moviment: essència del teatre de titelles a Orient”, *MITA. Catàleg del Museu Internacional de Titelles d’Albaida*. València: MITA Publicacions. pp 56-65.
- Porras, F. (1981). *Titelles. Teatro popular*. Madrid: Editora Nacional.
- (1995). *Los títeres de Falla y García Lorca*. Madrid: F. Porras.
- Portillo, R.; Casado, J. (1988). *Abecedario del Teatro*. Madrid: INAEM.
- Portnoy, E. (2001) “Modicut puppet theatre. Modernism, satire, and yiddish culture”, Bell, J. (ed.) *Puppets, Masks and performing objects*. Massachusetts: New York University & Massachusetts Institute of Technology. pp. 105-124.
- Porto, C. (1993). “Portugal: balance y perspectivas”, *Puck*, n. 5. Charleville-Mézières. pp. 108-109.
- Prensky, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants”. [en línia].

- <<http://www.marcprensky.com>> (Consulta: 3 de febrer de 2010).
- Proschan, F. (1983). "The semiotic study of puppets, masks and performing objects", *Semiotica*, n° 47. pp 1-43.
- Ramos, F.; Vadillo, J. (2007). *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra*. Madrid: Narcea.
- Ransome, G. G. (1997). *Puppets and shadows. A selective bibliography to 1930*. Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Recoing, A. (1992). "Héroes, antihéroes, arquetipos", *Puck*, n. 3. Charleville-Mézières. pp. 50-52.
- Renoult, B.; Renoult, N.; Vialaret, C. (2000). *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea.
- Ricart, M.; Rial, R. (1985). *Els titelles a l'escola*. Barcelona: Eumo.
- Rico, F. (1984). *Historia y crítica de la literatura española*. Barcelona: Crítica.
- Ríos, I. (2005). "Les llengües en una societat i una escola pluriculturals", Sales, A. (ed). *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 13-28.
- Rodríguez Lajo, M. (2008). "Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea", Bartolomé, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. pp. 51-78.
- Rodríguez, M.; De la Rosa, M. (2009). *Talín, tolón, se abre el telón. Maestr@s teatr@s en la Escuela Infantil*. Madrid: Narcea.
- Rogozinski, V (2005). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires: Novedades (2009; Madrid: CEP).
- Rojas, J. G. (1985). *Títeres y psicodrama*. Buenos Aires: Celsius.
- Ros, N. (2001). "Expresión corporal en educación. Aportes para la formación docente". OEI – *Revista Iberoamericana de Educación* [en línia]. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/376Ros.PDF>> (Consulta: 11 de març de 2010).

- Ros, N.; Iannone, N. (2009). “Formación y capacitación docente en educación artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos”. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>> (Consulta: 11 de març de 2010).
- Rosselló, R. X. (2005, juny). “Producció teatral privada i models de creació actuals al País Valencià”, comunicació presentada al I Simposi Internacional sobre Teatre Català Contemporani. Barcelona.
- (2010). “Tot mirant la desaparició d’un projecte de teatre valencià”, *Serra d’Or*, núm. 612. Barcelona. pp. 83-85.
- Rubio, C. (1997). “Entrevista amb Matilde Salvador” *La Múndia*, núm. 5. València. pp. 4-6.
- Ruiz, F. (1980). *Historia del teatro español*. Madrid: Siglo XX, Cátedra.
- Ruiz, R. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, J. (2005) “Títeres y renovación artística en España durante el siglo XX”, *Títeres*. Valladolid: Centro Etnográfico Joaquín Díaz. pp. 33-59.
- Rumbau, A. (1977). “Notes sobre la tradició dels titelles a Portugal”. *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre, pp. 151-160.
- (2009). *Malic. La aventura de los títeres*. Tarragona: Arola Editors.
- Saal, N.; Fischtel, R. J. (2002a, juliol). “Teatro sensorial para la educación especial”. Ponència presentada en el curs *El teatro como recurso educativo*. Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco, Donostia.
- (2002b, juliol). “Expresión dramática como recurso de integración”. Ponència presentada en el curs *El teatro como recurso educativo*. Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco, Donostia.

- Sabariégo, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sáinz-Pardo, M. (1956). *Manual del teatro de títeres*. Santander: Editora Nacional.
- Sales, A. (2003). “L’organització i cultura escolar per a l’educació intercultural”, Sales, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l’escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 35-46.
- Sales, A.; García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Samaniego, S. (1977). *Política educativa en la II República*. Madrid: CSIC.
- Sansano, G. (1999). “El Betlem de Tirisiti”. Ariño, A. (dir.) *El teatre en la festa valenciana*. València: Consell Valencià de Cultura.
- Schnapper, D. (2000). “El debat europeu sobre la ciutadania”, Gibernau, M. (dir.). *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.
- Schohn, R. (1986). “Les écrans de mes nuits blanches...”, Damianakos, S. (dir.) *Théâtres d’ombres. Tradition et modernité*. Paris: Editions l’Harmattan. pp. 261-263.
- Schumann, P. (1990). *The radicality of the puppet theater*. Glover: Bread and Puppet.
- (1993). “Hacer gritar a los dioses. Por unos títeres radicales”, *Puck*, n. 5. Charleville-Mézières. pp. 32-35.
 - (2001). “What, at the end of this century, is the situation of puppets and performing arts?”, Bell, J. *Puppets, masks and performing objects*. Massachusets: New York University & Massachussets Institute of Technology. pp. 46-51.
- Scott-Kemball, J. (1970). *Javanese shadow puppets*. Londres: Shenvall Press/The Trustees of British Museum.
- Segarra Ribes, M. (2007). *La filla del rei Barbut. Comèdia folklòrica de la Plana Castellonenca per a representar en retaule de ninots-titelles*.

València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.

- Serrano, V. (2005). "La opresión vencida por el amor. Tragicomedia de Don Cristóbal y la señá Rosita de F. G. Lorca". García Lorca, F. *Los títeres de cachiporra*, Barcelona: Octaedro.
- Signorelli, M. (1977). "Pulcinella a Itàlia". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre, pp. 55-62.
- Silver, D. (2005). "Monitoring and evaluating puppetry projects: why and how?", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 183-188.
- Singh, S. (2001). "If Gandhi could fly... Dilemmas and directions in shadow puppetry of India", Bell, J. (ed.) *Puppets, Masks and performing objects*. Massachusets: New York University & Massachusets Institute of Technology. pp. 144-158.
- Sirera, J. L. (1981). *Passat, present i futur del teatre valencià*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- (1986). *El Teatre Principal de Valencia. Aproximació a la seua història*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- Sirera, R. (1995). *Història de la literatura valenciana*. València: Edicions Alfons el Magnànim.
- Sirera, R.; Cubedo, M. (1989). *El teatre a l'escola*. València: Generalitat Valenciana.
- Sirera, R.; Vilanova, M. (eds.) (1993). *Les arrels del teatre valencià actual*. Castelló: Diputació de Castelló.
- Sirera, R.; Alapont, P.; Zarzoso, P. (2001). *Umbracles. Textos dramàtics per a titelles*. València: MITA Publicacions.
- Simmen, R. (1972). *Le monde des marionettes*. Zurich: Editions Silva.
- Slade, P. (1983). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.
- Smirnova, N (1986). "Les chercheurs soviétiques et la pratique du théâtre d'ombres au XXe siècle", Damianakos, S. (dir.) *Théâtres d'ombres. Tradition et modernité*. Paris: Editions l'Harmattan. pp.

269-273.

- Smith, L. (2005). "Social competency skills through puppetry", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 83-86.
- Solà, C. (1975). *El teatre valencià durant la dictadura*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Sordi, I. (1992). "Lo sagrado y lo profano", *Puck*, núm. 3. Charleville-Mézières. pp. 99-100.
- Speaight, C. (1977). "Punch i Judy i la tradició popular dels titelles". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre, pp. 99-108.
- Staub, N. (1993). "Romper las fronteras. Tendencias del teatro de títeres en EE.UU.", *Puck*, núm. 5. Charleville-Mézières. pp. 105-107.
- Sterling, C. (2005). "Educational puppetry and television program formats", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 87-98.
- Szulkin, C.; Amado, B. (2006). *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*. Córdoba: Comunicarte.
- Tanaka, B. (1979). *Marionetas y disfraces*. València: Mars-Ivars.
- Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Teatro Gioco Vita (coord.) (1987). *Teatro de sombras / Itzal antzerkia*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- (2004). "La literatura dramática infantil y el teatro de títeres. De Federico García Lorca a la actualidad". [en línia] <www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05814996589458439647857/p0000001.htm> (Consulta: 27 d'abril de 2009).

- Tilakasiri, J. (1999). *The Asian Shadow Play*. Sri Lanka: Sarvodaya Vishva Lehka Publishers.
- Tillería, D. (2003). *Títeres y máscaras en la educación. Una alternativa para la construcción del conocimiento*. Rosario: Homo Sapiens
- Todoí, D. (2002). *Els titelles també van a l'escola*, València: Denes.
- Tomalín, J. (2005). "Puppets in cyberspace: the use of technology in the performing arts and education", Bernier, M.; O'Hare, J., *Puppetry in education and therapy*. Bloomington: Authorhouse. pp. 99-106.
- Tordera, A. (coord.) (2006). *25 anys pràcticament inventats. Bambalina, teatre practicable*. València: Bambalina Titelles.
- Tortosa, V. (1999a). "Una dramaturgia en expansió" *ADE Teatro*, núm. 75, Madrid, pp. 57-67.
- (1999b). "Titelles al Centre Teatral Escalante", en *MITA. Catàleg del Museu Internacional de Titelles d'Albaida*. València: MITA Publicacions, pp. 20-41.
- Tozer, H. V. (1977). "El titella català vist per un anglès". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre, pp. 139-143.
- Traver, J. A. (2003). "L'aprenentatge cooperatiu en contextos de diversitat cultural", Sales, A. (ed). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 61-74.
- Trefalt, U. (2005). *Direcció de títeres*. València: Ñaque Editora.
- Trueba, B.; Rodríguez de la Flor, J. L. (2011). *Títeres en el taller. El día a día de un taller de títeres con niños y niñas de 4 a 12 años*. Barcelona: Octaedro.
- Vallon, C. (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: CEAC.
- Varela, J.; Ruiz, A. (1986). *El actor oculto: máscaras, sombras, títeres*. Castelló: Diputació de Castelló.

- Varey, J. E. (1953). "Titiriteros y volatines en Valencia: 1585-1785", *Revista Valenciana de Filología*, núm. III, València.
- (1955). "Representaciones de títeres en teatros públicos y palacios: 1211-1760", *Revista de Filología Española*. Madrid.
 - (1957). "Historia del títere en España". *Revista de Occidente*. Madrid.
 - (1960). "Los títeres en Cataluña en el siglo XIX" *Estudios Escénicos*, nº 5. Barcelona.
 - (1972). *Los títeres y otras diversiones populares de Madrid: 1758-1840*. Londres: Tamesis Books Limited.
 - (1977). "Els titelles de guant al Madrid del segle XVIII". *Les grans tradicions populars: ombres i titelles*. Barcelona: Institut del Teatre, pp. 131-138.
- Vega, M. J.; Carbonell, N. (1998). *La literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos
- Vela, D. (2004). *Salvador Bartolozzi (1881-1950): ilustración gráfica. Escenografía. Narrativa y teatro para niños*. [en línea] <www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=13295> (Consulta: 16 de juny de 2009).
- (2005). "El Teatro Pinocho de Salvador Bartolozzi (1929-1931)", *Títeres*. Valladolid: Centro Etnográfico Joaquín Díaz. pp. 79-119.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. L'Havana: Pueblo y Educación.
- Vila, I.; Siqués, C.; Roig, T. (2006). "Deu anys de canvis als sistemes educatius", *Articles*, núm. 153. Barcelona: Graó.
- Villena, H. (1996). *Títeres en la escuela*. Buenos Aires: Colihue.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Mèxic: Paidós.
- Von Kleist (2005). *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y*

filosofía. Madrid: Hiperión.

Wardropper, B. (1967). *Introducción al teatro religioso del Siglo de Oro*.
Barcelona: Anaya.

Wright, L. (1988). *Puppets*. Londres: Watts.

Zabala, A. (1982). *El teatro en la Valencia de finales del siglo XVIII*.
València: Institut Valencià d'Estudis i Investigació.

Zabalza, M. A. (2008). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zurbach, C. (coord.) (2002). *Teatro de marionetas, tradição e modernidade*.
Évora: Casa do Sul.

ANNEXOS

Annex 1. TITELLES I INTERNET²⁰⁶

Internet és, de manera simultània, una potent eina globalitzadora i el lloc on es fan fortes les tendències antiglobalitzadores i les minories. Efectivament, les veus que, en els anys 90, anunciaven el final de la diversitat lingüística i cultural amb la difusió de la Xarxa, han vist com hi ha infinitat de propostes, i sobretot de llengües i de cultures, que gràcies a aquest mostrador de productes i idees, avui en dia són –o poden ser– conegudes instantàniament en l'altre extrem del planeta. Internet s'ha convertit en un potent instrument globalitzador que al mateix temps és un aparador de cultures, llengües i tradicions ben diverses i allunyades; en el cas dels titelles, Internet ofereix unes possibilitats immenses de coneixement i de contacte entre titellaires, teòrics, crítics, gestors, docents i públic en general interessat en el tema. Malgrat l'opinió tradicional que considera que el treball escènic i la tecnologia són gairebé incompatibles, trobem per exemple la nord-americana Jo Tomalin, qui considera imprescindible aquest aplec:

The performing arts are often deemed an inappropriate match for technology or distance delivery. However, we all know that technology is here to stay. Therefore, arts educators and entertainers will need to consider producing performances and learning opportunities with storytelling, puppetry, theatre, and music via the Internet (Tomalin, 2005: 99).

²⁰⁶ Els webs que recollim en aquest annex han estat consultats entre els dies 10 de gener i 1 d'abril de 2010.

Aquesta eina d'informació i de promoció sembla encara més interessant per als titellaires i les companyies de titelles, que tradicionalment han viscut allunyades dels centres de poder polític, econòmic i també mediàtic. El nombre de llocs web referits als titelles que podem trobar és immens, i, com sol ocórrer sempre en Internet, les pàgines interessants i que aporten informació es barregen amb altres d'inferior qualitat i amb algunes absolutament prescindibles. En molts casos es troba a faltar, encara més que en el món del teatre en general, un autèntic interès per part d'alguns titellaires, companyies i administracions, pel que fa a la Xarxa com a plataforma de difusió, promoció i distribució dels seus productes. Presentem tot seguit un recull de llocs web d'arreu del món que és una bona mostra de l'interès que suscita el tema i de les possibilitats didàctiques d'aquesta eina: es tracta d'una relació de webs que pretén més mostrar les possibilitats que ser un catàleg exhaustiu d'una realitat cada vegada més inabarcable. Trobem pàgines sobre titelles des de plantejaments artístics, pedagògics o antropològics que ens ajuden a entendre l'abast del món dels titelles a Internet i com aquesta eina s'ha convertit –i pot ser-ho encara més en el futur- en un altaveu per als titellaires, una gran base de dades per als investigadors i la resta de persones interessades en el tema i un gran fòrum on intercanviar opinions, plantejaments i idees. En aquest sentit, hem de concloure que hi ha un llarg camí per fer quant a la presència en Internet de diverses companyies i centres de documentació i d'exposició, que d'aquesta manera perden una possibilitat de presència i de coneixement per part del públic imprescindible.

Cal trencar, per tant, la idea que les arts escèniques o d'altres considerades tradicionals o artesanals no tenen lloc en el ciberespai (Tomalin, 2004: 99-105). D'alguna manera, la gran quantitat de pàgines que trobem a la xarxa indica el progressiu interès dels professionals de tot el

món en aquest mitjà, un interès creixent pel teatre de titelles en els seus diversos vessants i una mostra clara de la tendència al coneixement i a la valoració mutua, i a l'intercanvi i la incorporació de tècniques, idees i tradicions entre els professionals. Des del terreny educatiu, hem d'afegir que parlem d'infants i joves que, en un nombre cada vegada més gran, hauríem de qualificar ja com *nadius digitals* (Prensky, 2001) i que, per tant, consideren les TIC i concretament Internet com una eina imprescindible de treball i de recerca²⁰⁷. Tot això reafirma la idea del gran interès de tenir en compte les possibilitats de la Xarxa a l'hora de treballar amb els titelles, en un projecte educatiu global que pretenga ser integrador, inclusiu i autènticament intercultural.

Començant pel nostre àmbit més pròxim trobem en primer lloc el web de l'AVETID (Associació Valenciana d'Empreses de Teatre i Circ), a la qual pertanyen algunes de les companyies de titelles més eixerides del nostre entorn. Es tracta d'un web amb informació de cada companyia, amb fotografies i un breu currículum que inclou muntatges estrenats, components, i assistència a festivals i gires (www.ayetid.com). El web de Teatres de la Generalitat Valenciana ens presenta la possibilitat de consultar informació diversa sobre les companyies escèniques valencianes, en <http://teatres.gva.es/companyia.php>. El web de l'Associació de Titellaires Valencians és www.titellaires.com. Pel que fa a companyies de titelles valencianes, l'adreça de Bambalina Teatre és www.bambalina.es, i la del Teatre Buffo www.teatrebuffo.com. Igualment, trobem en www.tviajero.gri.es el web del Teatro Viajero, i també tenen pàgina web el

²⁰⁷ Malgrat les crítiques que ha suscitat aquest concepte (Mayans, 2007), considerem que és útil per a explicar les diferències generacionals quant a l'ús i a la consideració de les ferramentes TIC; tot i això, tal com indica Mayans, és també interessant no oblidar que l'immigrant digital pot aportar la necessària mirada analògica i distanciada que ajude a la comprensió global de la realitat. En aquest sentit, també el titella està en disposició de representar aquesta necessària perspectiva analògica en un món cada vegada més digital.

Circo Gran Fele i el Teatro de Marionetas la Estrella: www.circogranfele.com i www.teatrolaestrella.com, respectivament. Així mateix, trobem abundant informació sobre Lluerna Teatre i els seus espectacles en www.lluernateatre.com. www.alzira.net/eduborja és el web de la cia. Edu Borja. La pàgina de la companyia Los Duendes és www.losduendes.org.

Una altra adreça indefugible és la del MITA (Museu Internacional de Titelles d'Albaida), que ofereix informació dels seus fons, del centre de documentació, del servei de publicacions i enllaços a altres webs. www.albaida.org/mita/mita.htm. D'altra banda, trobem diverses informacions sobre el Marionetari, un projecte de la companyia Teatre Buffo a València, en www.teatrebuffo.com/marionetari.html. Quant a centres de documentació a l'estat espanyol, el Centre de Titelles de Lleida presenta a la seua pàgina (www.titelleslleida.com) informació diversa, i informació sobre la Fira de Teatre de Titelles de Lleida. Així mateix el Centro de Documentación de las Artes de los Títeres de Bilbao (www.pantzerki.com) presenta una completa pàgina web, amb informació addicional sobre el Festival Internacional de Títeres de Bilbao, que se celebra des de l'any 1982. www.topictolosa.com és la –completíssima– pàgina del Centro Internacional del Títere de Tolosa, a Guipúscoa.

Per tal d'aprofundir en la tradició pròpia dels titelles, l'Ajuntament d'Alcoi ens presenta el web del *Betlem de Tirisiti*, amb un esperit bàsicament didàctic i divulgatiu. La pàgina està pensada per a xiquets, i també per a professors i altres persones interessades a conèixer aquesta mostra del nostre patrimoni cultural. Presenta abundant material gràfic i dades sobre el *Betlem*, la fitxa tècnica, el guió i una breu història (www.betlemdetirisiti.com). Quant a l'altre gran teatre de titelles tradicional

a Espanya, *La Tia Norica* de Cadis, trobem informació a la pàgina: www.guiadecadiz.com/especiales/tianorica2004/tianorica_index.asp.

A. Titelles arreu del món. Es pot accedir a les representacions de titelles declarades per la UNESCO patrimoni intangible de la humanitat en el web www.unesco.org/culture/intangible-heritage, on, a més, hi ha fragments en vídeo d'algunes d'aquestes funcions.

a. Àsia. Una bona mostra de la riquesa de tradicions a l'Índia la trobem en www.puppetindia.com. Es tracta d'una completíssima pàgina, amb enllaços a altres llocs webs del país, amb documentació sobre la història dels titelles al subcontinent, i abundant informació de les diverses tradicions, agrupades per zones geogràfiques. Una altra web, potser més modesta, és www.puppetryindia.org.

Pel que fa a la rica tradició indonèsia, hi ha un bon exemple a la pàgina www.joglosemar.co.id/waymstr.html, amb un ampli recull de documentació i material gràfic; igualment, presenta informació interessant sobre el wayang: www.wayang.asurtech.com. També Indonèsia és la Sekolah Tinggi Seni Indonesia (www.sibmas.org/idpac/asia/idd001.html#2), una important escola d'art dramàtic ubicada a la ciutat de Denpasar; a la tradició de les ombres indonèsies està dedicat el Museum Wayang (a Jakarta: http://en.wikipedia.org/wiki/Wayang_Museum). Una galeria molt interessant sobre titelles indonesis és www.wayanggolek.net. Finalment, una bona col·lecció de titelles i ombres de l'illa de Java (i d'altres indrets d'Àsia) la trobem al Victoria and Albert Museum, a Londres (www.vam.ac.uk). Al Japó, l'Associació Japonesa de Wayang presenta una pàgina sobre els titelles indonesis: www.kt.rim.or.jp/~banuwati/

[content.html](#), i a Holanda, tenim el web www.wayanggolek.nl, sobre els titelles d'aquesta antiga colònia neerlandesa.

www.japonartescenicas.org/teatro/generos/marionetasedo.html ens mostra l'antiquíssim teatre de titelles japonés. La tècnica de manipulació del bunraku es troba explicada amb bons exemples al web de l'ambaixada del Japó a Mèxic: www.mx.emb-japan.go.jp/sp/japon/info-cultura-bunraku-kabuki-noh.htm i en aquest altre web: www.imperioanime.com/teatro_bunraku.html. Una de les pàgines més interessants pel que fa al bunraku és la del Bunraku Kyokai: www.bunraku.or.jp; i aquesta altra ofereix una completíssima introducció al teatre tradicional de titelles japonés: www2.ntj.jac.go.jp/unesco/bunraku/en. www.karakuri.info ens aporta informació sobre un món pràcticament desconegut a occident: els autòmats japonesos.

Finalment, un festival reeixit de titelles al Japó és el de la ciutat de Iida: www.city.iida.lg.jp/puppet/english/index.html, i un web interessant amb materials diversos sobre titelles és www.puppetpark.com.

A Sri Lanka, trobem informació i documentació important sobre els titelles tradicionals i actuals a aquell país: www.puppetrylk.com.

Troblem abundant material fotogràfic de les marionetes d'aigua de Vietnam a www.mon-photo.com/Asia/Vietnam_4/es.html. El web de la companyia de titelles Thang Long, una de les més conegudes del Vietnam, és: www.thanglongwaterpuppet.org. El Museu d'Etnologia de Vietnam ofereix interessants fons relacionats amb els titelles tradicionals, i organitza anualment un festival de titelles: www.vme.org.vn.

Una de les pàgines més interessants del continent, relacionada amb la tradició xinesa, és www.taipeipuppet.com, l'adreça del Lin Lui-Hsin Puppet Theatre Museum (a Taiwan), un referent a tot Àsia i també a la resta del món. A Sichuan (Xina), és interessant la col·lecció d'ombres xineses del Museu de la Universitat de Sichuan (www.scudm.cn/bwg).

A Israel, trobem el conegut Centre de titelles Holon: www.puppetcenter.co.il. The Train Theater (www.traintheater.co.il) és una companyia de Jerusalem ben coneguda internacionalment. Una completíssima pàgina és la de l'educadora i titellaire israeliana Farryl Hadari: www.speakingpuppetry.com. Hi trobem estudis en profunditat sobre diversos aspectes dels titelles, instruccions per a la construcció, reflexions sobre els titelles i l'educació, etc., a més d'una important galeria d'imatges.

b. Àfrica. UNIMA-Algèria té en la xarxa un blog: <http://mario-s-f.blogspot.com>, i és igualment interessant el Musée National des Arts et des Traditions Populaires: www.musee-mnatp.art.dz, a Alger. Informació sobre la riquíssima tradició dels titelles Do, de Mali, la tenim a www.titerenet.com/2004/01/10/marionetas-do. Un web ben interessant sobre titelles africans és: www.randafricanart.com/Bamana_marionettes.html i, en www.africanart.org/uploads/resources/docs/puppets_guide.pdf, tenim una completíssima guia docent per al professorat sobre titelles africans. Finalment, és imprescindible la pàgina del productor sud-africà Gary Friedman, amb abundant informació sobre les seues produccions i sobre els titelles en l'educació: www.africanpuppet.com. www.unima.za.org és el web d'UNIMA Sud-Àfrica.

c. **Amèrica.** www.puppet.org és el web del Center for Puppetry Arts, a Atlanta, considerada com un dels més complets del món. El web www.axtell.com pertany a un grup de titellaires nord-americans que ofereixen serveis diversos. www.marionettes.org. És la pàgina web de l'únic teatre per a òperes amb titelles als Estats Units. www.puppetfestival.org és el web del PuppetFest Midwest, a Missouri, que organitza la Rumpelstiltskin Society. www.sagecraft.com és la pàgina d'una productora nord-americana, dirigida per Rose Sage i Nick Barone. La pàgina del Teatre de Titelles de Long Island és www.lipuppet.com, i així mateix trobem altres webs interessants com ara els del Brownstone Puppet Theater (www.brownstonepuppettheatre.com), el North West Puppet Theatre de Seattle (www.nwpuppet.org), el Spiral Q Puppet Theater de Philadelphia (www.spiralq.org) i el Great Arizona Puppet Theater (www.azpuppets.org). Open Hand Theater, a Syracuse-Nova York, presenta al seu web un museu de titelles i diversos serveis educatius i artístics (www.openhandtheater.org). Un veterà teatre de titelles a Nova York és www.newyorkcitypuppettheatre.org, el teatre de titelles afro-americà més antic de la ciutat. www.lapuppet.com és un web californià, amb abundant informació i documentació audiovisual, on es reivindica el titella contemporani en les seues variades formes. www.storybookpuppettheater.com és una pàgina de Nova Jersey dedicada als titelles principalment com a recurs per a contar històries. www.myriadofmarionettes.bravehost.com és un web de recursos, amb una gran quantitat d'informació sobre titellaires i companyies als Estats Units i a la resta del món.

Quant a fundacions, cal destacar per la seua activitat reconeguda en tot el món la Jim Henson Foundation: www.hensonfoundation.org. La Universitat de Maryland té un lloc web on es poden veure els treballs de Henson, anomenat The Jim Henson works at the University of Maryland: www.lib.umd.edu/digital/henson.

Ben interessants són els webs dels centres i les biblioteques d'investigació d'algunes institucions dels Estats Units, com ara el del Detroit Institute of Arts, a l'estat de Michigan (www.dia.org), el de la Universitat de California, a Santa Barbara (www.ucsb.edu) o la George Mason University, a Fairfax (Virginia): www.gmu.edu. Pel que fa a espais expositius, trobem l'Aurora Valentineti Puppet Museum, una secció de l'Evergreen Children's Theater (www.ectandpuppets.org); igualment, trobem altres diversos museus com ara el Petterson Museum of Intercultural Art (www.pilgrimplace.org/petterson_museum.php) a Claremont (California), l'interessantíssim Ballard Institute and Museum of Puppetry (www.bimp.uconn.edu) de la Universitat de Connecticut, el Charles H. MacNider Museum (www.macniderart.org) a Mason City (Iowa), el Children's Museum of Pittsburgh (www.pittsburghkids.org) a Pennnsylvania i l'International Puppetry Museum, a Pasadena (www.puppetrymuseum.org). De California és el web de l'artista grec Leonidas Kassapides (www.kassapides.com) especialitzat en teatre d'ombres i educació. El Bread and Puppet Museum, amb documentació abundant sobre la coneguda companyia nord-americana, es troba a Glover (Vermont): www.breadandpuppet.org.

www.thepuppetlounge.com és un atenda on-line de qualsevol tipus de titella. D'altra banda, relacionada amb els titelles en les teràpies als Estats Units trobem el web de Joanne Vizinni: www.puppettherapy.com.

A la ciutat canadenca de Vancouver trobem la Coad Canada Puppets (www.coadcanadapuppets.com); a Winnipeg, el Manitoba Puppet Theatre i el Manitoba Young People Theatre (www.mtyp.ca). Pel que fa a centres de documentació amb especial rellevància quant als titelles, trobem el de la Dalhousie University, d'Halifax (www.dal.ca), i el de la McGill University (www.mcgill.ca), a Montreal (que conté els fons bibliogràfics i documentals de l'especialista Rosalynde Osborne). Finalment, també a Montreal, el web dels titelles gegants de la companyia Théâtre sans Fil: www.theatresansfil.ca.

A Mèxic, cal destacar la pàgina del grup Acoyani (www.titeres.com.mx), que ha actuat en diverses ocasions al País Valencià. www.baulteatro.com és una pàgina mexicana dedicada al teatre, amb una abundant documentació referida als titelles i a la història d'aquest art a Mèxic. Quant a espais expositius, a més dels fons dels diversos museus d'antropologia, trobem una interessantíssima col·lecció de titelles al Museo Nacional del Títere d'Huamantla (www.ereftlax.com/tlaxcala/museo-nacional-del-titere-rosete-aranda). Finalment, resulta interessantíssim el web del Museo Rafael Coronel, a Zacatecas (www.eduzac.org.mx/museo), que ofereix la possibilitat de realitzar-hi una visita virtual i interactiva.

www.manicomiodemunecos.com és el web d'una companyia de Colòmbia, i www.naku.com la de Naku, potser una de les més reeixides de Veneçuela. D'aquest mateix país és www.teatrinviajero.blogia.com, amb diverses notícies i recursos sobre els titelles. Un grup reeixit a Cuba és la companyia Teatro de las Estaciones (www.teatroestaciones.cubaescena.cult.cu) A aquest últim país cal destacar el Taller Internacional de Títeres de Matanzas, amb periodicitat anual: www.tallertiteres.cuba

escena.cult.cu, que dirigeix René Fernández Santana, director de la companyia Papalote.

A l'Argentina trobem diversos espais expositius, com ara el Museo Argentino del Títere, de la Fundació Mané Bernardo-Sara Bianchi de Buenos Aires: www.museoargdeltitere.com.ar. www.marionetas.com és el web del grup argentí Marionetas en la esquina, amb un atractiu format i informació diversa. Entre el gran nombre de pàgines de companyies argentines de titellaires que podem trobar, podem esmentar-ne algunes ben reeixides com ara www.pepitoaredes.com.ar, www.cincosiones.com.ar, www.analvarado.com, www.omaralvarez.com.ar, www.lacanelatiteres.com, www.elchonchon.com.ar, etc. La pàgina oficial dels titellaires argentins és www.asambleadetiteres.com.ar, i són també d'interés els webs de la Asociación Argentina de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes (www.atina.org.ar) i del Club del Títere Javier Villafañe (www.clubdeltitere.org). Una font de documentació interessant és la Biblioteca Teatral Alberto Mediza (www.bibliotecateatral.org.ar), i www.hojacal.info és el web de *La hoja del titiritero*, el periòdic de la Comissió d'UNIMA per a Amèrica Llatina.

d. Oceania. La pàgina dels titellaires australians és www.puppetryaustralia.info; www.internationalpuppetcarnival.com.au és el web d'un dels festivals de titelles més reeixits del continent; www.dreampuppets.com és la pàgina d'una interessant companyia de titelles a Melbourne, ciutat on trobem també el Performing Arts Museum de Melbourne (www.theartscentre.com.au). www.puppetsinmelbourne.com.au és el web de Naomi Guss, una dissenyadora i constructora de titelles. www.puppetrynews.com i www.puppetryfilms.com són dos llocs

ben complets amb notícies relacionades amb els titelles a Austràlia i a tot el món, i sobre els titelles i el cinema respectivament. www.terrapin.org.au és un grup de titelles de l'estat australià de Tasmània, vinculat a un festival de renom a tot el continent: www.terrapin.org.au/summit. El web d'UNIMA Austràlia és: www.unima.org.au.

A Nova Zelanda tenim el Museum of Puppets, a la ciutat d'Auckland (www.aucklandmuseum.com). www.pinz.org.nz és el web dels titellaires neozelandesos.

e. Europa. Quant a titelles tradicionals europeus www.gischa.de és una pàgina de titelles tradicionals alemanys, i també www.hohnsteiner-werkstatt.com; Igualment a Alemanya trobem el Museu de Titelles (Puppentheatermuseum) de Kaufbeuren (www.puppenspielverein.de), l'Ausburger Puppenmuseum (www.diekiste.net) a la ciutat d'Augsburg, el Mobiles Puppentheater Museum Berlin (www.puppentheater-museum.de), el Puppen und Spielzeugmuseum (www.spielzeugmuseum.rothenburg.de) a Rothenburg, la col·lecció de titelles del Münchner Stadtmuseum (www.stadtmuseum-online.de) a Munic, i el Puppentheatersammlung (www.skd.museum/en/museums-institutions/jaegerhof/index.html) a Dresden. El teatre d'ombres alemany té el seu web a l'International Shadow Theater Center (www.schattentheater.de). www.dfp.fidena.de és el web del Deutsches Forum für Figurentheater und Puppenspielkunst. www.papiertheater.eu presenta diversa informació sobre exposicions, companyies i festivals; www.puppenspiel-portal.eu presenta informació i documentació diversa sobre esdeveniments, companyies i produccions; www.puppenspiel-online.de és una revista on-line sobre titelles i teatre objectual.

A Göttingen trobem el Verband Deutsche Puppentheater (www.vdp-ev.de), És així mateix interessant el Faust-Museum und Faust-Archiv (www.knittlingen.de/2326_DEU_WWW.php), i el Deutsches Forum für Figurentheater un Puppenspielkunst (www.dfp.fidena.de). L'Akademie der Künste (www.adk.de), a Berlín, i el Museum für Figurentheater Lübeck (www.de.tfm-luebeck.com) ofereixen interessants col·leccions de titelles de mà. El portal Puppenspiel presenta abundant informació sobre espectacles de titelles a Alemanya i a la resta d'Europa: (www.puppenspiel-portal.eu), i www.unima.de és la pàgina d'UNIMA Alemanya. En relació als titelles d'ús terapèutic, trobem el Deutsche Gesellschaft für Therapeutisches: www.dgtp.de i el Frankfurter Institut für Gestaltung und Kommunikation: www.puppenspiel-therapie.de.

A Àustria tenim el Puppentheater-Museum de Mistelbach (www.sibmas.org/idpac/europe/atm002.html#1) i l'Archiv und Museum der Stadt Wels (www.wels.gv.at). El web del Marionettentheater (al Palau Imperial de Söhnbrun, Viena) és www.marionettentheater.at. Trobem informació sobre el Teatre de Marionetes de Salzburg en www.mozartfestival.at/en-salzburg-marionette_museum.htm.

Bèlgica ofereix diversos espais expositius relacionats amb els titelles, com ara el Volkskundemuseum d'Antwerp (www.antwerpen.be), l'Europees Figurentheater de Gent (www.eftc.be), la Centrale voor Poppenspel (www.mechelen.be), i el Speelgoedmuseum (www.speelgoedmuseum.be), els últims dos a la ciutat de Mechelen. Trobem així mateix titelles al Théâtre de Toone, Brussel·les (www.toone.be), al Centre de la Marionette de la Communauté Française de Belgique, amb seu a la ciutat de Tournai, www.maisondelamarionnette.be) i també a l'interessant Musée de

Tchantches (www.tchantches.be). La secció francòfona del centre belga de la UNIMA (www.unima.be) es troba a la ciutat de Namur. Finalment, també belga és la pàgina del centre d'aprenentate i documentació Het Firmament, de Mechelen (www.hetfirmament.be).

www.unima.nu és el web d'UNIMA Escandinàvia, i ens aporta una gran quantitat de documentació sobre companyies i titellaires de Dinamarca, Islàndia, Noruega i Suècia, i diversos enllaços a les pàgines respectives. A Dinamarca trobem una interessant pàgina en relació a l'anomenat model del teatre danés: www.dansk-modelteater.dk A la ciutat sueca de Gotemburg tenim una interessant biblioteca i centre de documentació sobre teatre, amb abundant informació sobre titelles: Dockteaterbiblioteket i Göteborg (www.frolunda-kulturhus.goteborg.se), i també és interessant el web del Dansmuseet d'Estocolm (www.dansmuseet.nu). Quant a museus íntegrament de titelles, cal esmentar el Marionettmuseet, també a Estocolm (www.marionettmuseet.se). Igualment a Suècia tenim un interessant web de documentació i notícies, www.dockteatercentrum.com, que depén d'UNIMA-Suècia: www.unima.se.

A França trobem una gran quantitat d'institucions formatives i museístiques relacionades amb els titelles, sobretot en museus etnològics regionals i locals (com ara el Musée de la Poupée et des Jouets Ancien, a Nantes, i el de Wambrechies: www.musee-du-jouet-ancien.com, o el Musée de l'Ardenne, a Charleville-Mezières: www.charleville-mezieres.fr); entre els espais expositius més reeixits tenim el Musée de la Poupée, a París (www.museedelapoupeeparis.com) i el Musée national des arts et traditions populaires (ATP), també a París (www.musee-atp.fr). El web de l'Association Nationale des théâtres de Marionettes et des Arts Associés és

www.themaa.com. És indefugible el Musée International de Marionettes ([www.amisdeguignol.free.fr /texte/guignol.htm#MuseeGadagne](http://www.amisdeguignol.free.fr/texte/guignol.htm#MuseeGadagne)), i el Musée des marionettes du Monde (www.culture.lyon.fr/culture/sections/fr/entite?entiteId=364), tots dos a la ciutat de Lió; en aquesta mateixa ciutat tenim abundant informació sobre Guignol en la pàgina de la Societé des Amis de Lyon et de Guignol: www.amisdeguignol.free.fr.

. Finalment, resulta interessant el web del Musée Itinerant des Marionettes du Monde (www.marionnettes-du-monde.com), i la pàgina del titellaire Joel Guichard: www.marionnettes-expo.com. www.afca.asso.fr és la pàgina de l'associació de cinema i animació, i un altre web interessant, relacionat amb les ombres orientals, és www.ombre.chinoise.free.fr.

Quant a institucions formatives i d'investigació és necessària la referència a l'Ecole Nationale Supérieure des Arts de la Marionette, la Biblioteca i a l'imprescindible centre de documentació de l'Institut International de la Marionette (www.marionette.com); igualment, trobem el Centre de Documentation du Théâtre de la marionette, a París: www.theatredelamarionette.com, i el Centre National du Théâtre (www.cnt.asso.fr) Pel que fa a titelles i teràpia: www.marionnet.tetherapie.free.fr.

Algunes companyies franceses ben interessants són la Compagnie Théâtre du Mouvement, a París (www.theatredumouvement.com) i la Compagnie Hubert Japelle/Théâtre de l'Usine, a Cergy Pontoise (www.theatredelusine.net). Igualment cal fer esment del Théâtre de marionettes chés cabotans d'Amiens (www.ches-cabotans-damiens.com). www.marionnette-en-isere.org presenta informació diversa sobre companyies i festivals. www.marionnette.biz ofereix informació diversa

sobre companyies i actuacions a tot França, i documentació gràfica. Finalment, és interessant el web de la companyia Marionetas en libertad (www.marionettes.pages_perso-orange.fr/01/accueil.esp.html), d'origen argentí i afincada a França, i especialitzada en titelles de reduïdíssimes dimensions, com ara els que presenten en l'espectacle *El gran circo de Liliput*. El web dels titellaires de la regió Midi-Pirenées és www.annu-marionnette.com, i la d'UNIMA França www.unima.fr.

A Holanda, www.poppenspelmuseum.nl ofereix una pàgina animada (amb so en els respectius idiomes) sobre els personatges de la tradició anglesa, francesa, holandesa i alemanya, i amb una bona biblioteca; així mateix, són centres d'interés el Museum voor Poppenspelcollecties voorhen Poppenspelcentrum de Dordecht (www.sibmas.org/idpac/europe/nlr001.html#3), el Poppentheatermuseum (www.poppentheatermuseum.nl) i, a la ciutat d'Oosterhout, l'Speelgoedmuseum (www.speelgoedmuseum.nl); El web de Heleen Van Rossum, especialitzada en teatre d'ombres, presenta abundant informació sobre aquest tipus de teatre i el seu ús escolar: www.hvanrossum.com, i una altra pàgina també de teatre d'ombres és www.schimmenspel.nl. Una companyia holandesa de titelles infantils és Poppentheater Cassiopeia (www.poppentheatercassiopeia.nl). La pàgina informativa d'UNIMA als Països Baixos és www.poppenspelers.nl.

A la ciutat italiana de Cervia, que anualment ofereix un famós festival internacional de titelles, trobem el Centro Teatro di Figura i el Museo dei Burattini e delle Figure: www.arrivanodalmare.it, amb una completa oferta expositiva, de documentació i de formació, a més de l'organització anual de l'esmentat festival. www.associazionesarina.it és el web de l'associació d'amics dels titelles Pepino Sarina, i

www.fondazioneravasio.com la del la Fundació Benedetto Ravasio, amb molta informació relacionada amb el món del titella. www.pupisiciliani.com és la pàgina dels titelles tradicionals de Sicília, nomenats patrimoni oral i intangible de la humanitat el 2001 per la UNESCO. Aquesta web ha estat creada per la companyia de Fratelli Pasqualino; El nom d'aquest famós titellaire porta també el Museu Internacional de Titelles de Palerm, www.museomarionettepalermo.it, on trobem mostres dels titelles tradicionals sicilians, diverses col·leccions de titelles de la resta del món, i documentació sobre el Festival de Morgana, una mostra centrada en les òperes per a titelles. També a Sicília tenim el web de la companyia Opera dei Pupi Turi Grasso, que compta amb un espai expositiu propi: (www.operadeipupi.com). Igualment trobem un espai expositiu al Museo Virtuale del Burattino e della Marionetta (www.buma.it), al Museo del Burattino di Budrio (www.teatrinodelles.com), i al web de la col·lecció de Maria Signorelli (www.collezionemariasignorelli.it). Un altre centre expositiu internacional dedicat íntegrament als titelles, amb seu a Torí, és el Museo delle Marionette (www.museomarionettelupi.com), i el Museo Giordano Ferrari a Parma (www.castellodeiburattini.it). També del Piemont és l'Istituto per i Beni Marionettistici e il Teatro Popolare: www.istitutoteatropopolare.com, i d'Agrigento és l'Istituto Ricerche Studi Arte Popolare (www.irsap-agrigentum.it); Un altre centre d'exposició, documentació i biblioteca teatral és el Bucardo (www.burcardo.org). Quant a centres de formació i investigació relacionats amb els titelles cal ressaltar, entre d'altres, el Centro Teatrale Corniani de Màntua (www.cornianiteatro.it). www.marionettes.ilcannocchiale.it és un periòdic d'informació sobre titelles i ombres.

Les nombrosíssimes companyies italianes de titelles ofereixen les seues produccions en les pàgines: www.compagniadeglisbuffi.it,

www.terzostudio.it, www.ctagorizia.it, www.titeri.it, www.pupidistac.it, www.teatropirata.com, www.melarancio.com, www.tpo.it, www.teatro mbria.it, www.marionettegrilli.com, www.casadipulcinella.it, www.ruinart.it, www.teatrogiocovita.it, www.teatrouovo.it, www.teatrodeldrago.it, www.palopapparotto.it, www.compagniawbroggini.it, www.cornianiteatro.it, www.burattini.va.it, www.figlidartecuticchio.com, www.dramaticovegetale.com, www.lavocedellecose.it i www.controluce.org, entre d'altres. El web d'UNIMA Itàlia és www.unimaitalia.net.

Els webs italians relacionats amb els titelles i la teràpia són també abundants; els més reeixits potser són: www.burattiniesalute.it, www.giocamico.it, i www.lemaniparlanti.it.

Quant als titelles portuguesos, trobem dues bones referències a www.marionetasdoporto.pt i www.marionetasdelisboa.pt. Un bloc portugués que també ens aporta una gran quantitat d'informació i de referències sobre titelles és: <http://marionetasnorte.blogspot.com/2006/02/26marionetasnortearchive.html>. Una pàgina portuguesa interessant és: www.grandepequeno.com, i també el bloc Marionetas Portugal (www.marionetasportugal.blogspot.com). Finalment, és imprescindible el web del Museu da Marioneta de Lisboa (www.museudamarioneta.pt), amb diverses col·leccions, serveis documentals i educatius, etc. El web d'UNIMA Portugal és: www.unimaportugal.com.

Pel que fa als titelles del Regne Unit, trobem abundant informació sobre els tradicionals personatges anglesos Punch & Judy en els webs www.punchandjudy.org i www.punchandjudy.com, respectivament. La primera conté documentació sobre la història d'aquest teatre popular anglès, i la segona ofereix abundant material gràfic i enllaços a altres webs

interessants de titelles populars. www.punchandjudyworld.org és un web pensat per a difondre el teatre de titelles tradicional anglés i els seus protagonistes arreu del món. D'altra banda, www.marionet.demon.co.uk i www.marionette.com són dues pàgines angleses de titelles, especialitzades en les obres de Shakespeare, i també www.sagecraft.com/puppetry, que conté un bon aparell documental i informatiu sobre els titelles. Una pàgina completíssima sobre titellaires al Regne Unit és www.puppetersuk.com. www.puppets.uk.com és el web de la companyia The Harlequin Puppet Theatre, el primer teatre permanent de titelles d'Anglaterra, i relacionat amb aquesta companyia, i amb els titelles televisius anglesos, trobem www.iandenny.co.uk, amb el llegat dels famosos Glen Holden i Ian Denny. Altres pàgines del Regne Unit: www.puppets2000.com, que ofereix vídeos d'actuacions, documentació variada i tècniques per a construir titelles, www.puppetproductions.com, on fins i tot es poden comprar diversos tipus de titelles, www.worldofpuppets.co.uk, amb diversos serveis i www.puppetville.com, una completa tenda on-line.. Sobre diverses tècniques constructives amb paper, hi ha recursos al web www.papiermache.co.uk.

Pel que fa a institucions formatives i museus, el Regne Unit ens ofereix múltiples possibilitats: el Bethnal Green Museum of Childhood (www.vam.ac.uk/moc), vinculat al Victoria & Albert Museum, i la secció teatral d'aquest mateix museu (www.vam.ac.uk/collections/theatre_performance), el Polka Childre'ns Theatre (www.polka-theatre.com), especialitzat en educació teatral, i l'imprescindible Puppet Centre Trust (www.puppetcentre.org.uk), a Londres. Un espai expositiu especialment interessant des del punt de vista educatiu és el Cabaret Mechanical Theatre (www.cabaret.co.uk), que ofereix la possibilitat de realitzar-hi una visita virtual. The World Through Wooden Eyes és un altre

web amb moltes possibilitats educatives, que conté la col·lecció de John M. Blundall: www.theworldthroughwoodeneyes.co.uk. www.puppetguild.org.uk és una pràctica guia d'actuacions, exposicions i altres events arreu del regne Unit. Resulten també interessant webs com ara www.toytheatre.net i la de Pelham Puppets Online (www.ppo.co.uk). www.toytheatre.info, del Toy/Model Theatre, presenta diverses informacions i recursos. La pàgina del titellaire David Leech (www.traditionalpuppets.co.uk) ofereix recursos en relació als titelles tradicionals anglesos. Al País de Gal·les tenim el Wales Puppet Forum (www.pyped.co.uk), i a Escòcia el Mask and Puppet Centre: www.scottishmaskandpuppetcentre.co.uk.

Rússia ofereix diverses institucions relacionades amb els titelles, com ara el Gosudarstvennogo centralnogo teatra kukol pod rukovodstvom narodnogo artista S.V. Obrazcova, a Moscou, que conté un museu i un centre de documentació al voltant de la figura de Sergei Obratzsov (www.puppet.ru), i el Muzej Teatralnoj Kukly A.A. Veselova, a la ciutat de Voronez (www.museum.ru/M2859). Informació sobre Petrushka, el protagonista del teatre tradicional de titelles rus, la tenim al nostre abast en (www.russia-ic.com/culture_art/traditions/628).

A Suïssa trobem dos centres museístics relacionats directament amb els titelles: el www.puppen-spielzeug-museum.ch (a Solothurn) i el Musée Suisse de la Marionette-Schweizer Figurentheatermuseum (www.marionette.ch), a Friburg. Quant a titelles terapèutics, resulta ben interessant el web www.innerefiguren.ch, dedicat al treball amb titelles per tal de prevenir l'estrès i l'esgotament en adults; també està relacionada amb l'ús terapèutic del titella el www.zusle.ch, i www.puppen-therapie.ch, entre d'altres.

www.puppetsinprague.kidpraha.cz ofereix cursos de formació amb mestres titellaires txecs, i diversa informació sobre actuacions i festivals; i www.czechmarionettes.com és un web de construcció de titelles per a professionals. Igualment de la República Txeca és la pàgina www.divadlo-radost.cz, i l'interessantíssim International Institute of Marionette Art (www.puppetart.com), a Praga, que ofereix formació, una interessant col·lecció museística i un festival de titelles, entre d'altres accions i serveis. La pàgina web dels famosos personatges Spjbel i Hurvinek és www.hurvinkuv.pinknet.cz. Quant a espais expositius, trobem titelles al Moravské zemské muzeum, a la ciutat de Brno (www.mzm.cz), i és específicament de titelles el Muzeum loutkářských kultur (www.puppets.cz), a Chrudim. www.loutkarna.cz ofereix diversos serveis en relació als titelles. La companyia dels germans Forman ens ofereix informació d'interés en www.formantheatre.cz. Finalment, la xarxa de titellaires txecs té el seu web a: www.loutkari.cz, i el web dels titellaires professionals és www.profiloutkari.org.

Turquia ens presenta la tradició del *Karagöz*, pont d'unió entre les tradicions europees i asiàtiques en www.karagoz.net i en www.turkishculture.org. una interessant col·lecció d'ombres turques la podem trobar al Hamburgisches Museum für Völkerkunde, a Hamburg (www.voelkerkundemuseum.com). Titelles i documentació en relació a la tradició turca i de països de l'Orient Mitjà i d'Àfrica els trobem així mateix a l'Institut du Monde Arabe, a París (www.imarabe.org).

Finalment, hi ha altres estats que ofereixen adreces web d'interés : a la ciutat eslovaca de Modry Kamen, hi ha una interessant exposició de titelles centreuropeus al Múzeum bábkarských kultur a hraciek Hrad Modry Kamen (www.muzeum.sk/?obj=muzeum&ix=mbk_snm). A Eslovènia

tenim el web de la Lutkovno gledalisce Ljubljana, Teatre de Titelles de Ljubljana (www.lgl.si). La pàgina dels titellaires de Maribor, i del festival de titelles de la mateixa ciutat és www.lg-mb.si. www.marionette.gr és un web d'una companyia de titelles tradicionals grecs; i la del Spathareion Museum of Shadow Theatre a la ciutat de Maroussi és: www.karagiozismuseum.gr. El web de l'associació de titellaires hongaresos és: www.babmuveszekszovetsege.hu. Irlanda ens ofereix el web del Lambert Puppet Theatre (www.lambertpuppettheatre.ie), una companyia d'artistes constructors i manipuladors de titelles amb un gran prestigi al país. El Latvijas Lellu Teatris, a Riga, és un bon referent quant al teatre de titelles a Letònia i en general als països bàltics: www.puppet.lv. www.kaunoleles.lt és el web del teatre estatal de titelles de Kaunas, a Lituània, que celebra un festival reeixit a tota l'àrea. Per la seua banda, a Lichtenstein trobem informació d'interés al Spielzeugmuseum: www.spielzeugmuseum-lichtenstein.de.

B. Institucions. Formació i investigació. Portals d'associacions. Probablement la pàgina internacional més completa sobre titelles la trobem a www.marionette.com, web oficial de l'Institut Internacional de la Marioneta, a Charleville-Mézières (França) i del Festival Mundial de Teatres de Marionetes www.festival-marionette.com. Inclouen informació sobre una gran quantitat de companyies que participen en el Festival, i també sobre diversos aspectes relacionats amb l'Institut i amb el món dels titelles: notícies, edicions, investigació, activitats pedagògiques, trobades, actuacions, etc. Un aspecte que cal destacar en les activitats d'aquesta institució és la gran quantitat de cursos per als professionals, relacionats amb el reciclatge i amb l'aprenentatge de diverses tècniques artístiques. D'altra banda, són importants també les activitats

investigadores, i els treballs de recerca que l'Institut publica i les revistes que edita al llarg de l'any.

El Centre for Professional Puppetry ofereix documentació i informació diversa: www.propuppet.weebly.com. La pàgina del Center for Puppetry Arts és www.puppet.org, amb enllaços a altres llocs i documentació diversa. Quant als titelles i el món de l'educació en diversos vessants, és un web de referència www.puppetsforeducation.co.uk. www.elia-artschools.org és el web de l'European League of Institutes of the Arts, www.enicpa.net el de l'European Network of Information Centres for the Performing Arts, www.globaltheatrenetwork.org és el web de la xarxa professional de persones implicades en le teatre, i www.interact-net.net una altra xarxa teatral: totes quatre ofereixen una gran quantitat d'informació i documentació teatral i concretament sobre els titelles. www.iti-worldwide.org és el web de l'International Theatre Institute, associat a la UNESCO. www.aitaiata.org és el web de l'Associació Internacional de Teatre Amateur. www.artslynx.org presenta una gran quantitat de recursos i enllaços a altres webs relacionades amb les arts escèniques.

Una relació completíssima de companyies, activitats diverses i personatges relacionats amb les arts escèniques en general ens la ofereix www.sibmas.org, estructurada per països i amb molta informació de fàcil accés: es tracta de la pàgina web de la International Assotiation of Libraries and Museum of the Performing Arts, una eina ben útil a l'hora de trobar informació referent als titelles de qualsevol país o regió del món. www.sagecraft.com/puppetry és un inventari fonamental i molt útil de recursos, companyies, festivals, sales i personatges organitzat per temes i països. www.puppetbuzz.com és un web de notícies sobre el món del titella

arreu del món, i www.puppetsandstuff.com és una comunitat de titellaires que pretén establir relacions entre si i amb el públic aprofitant Internet. www.puppetmuseum.com és un web d'enllaços a altres índrets d'interés relacionats amb els titelles a més de 50 països del món.

Pel que fa a associacions internacionals, cal destacar el web de la Unió Mundial de la Marioneta (UNIMA), www.unima.org, i amb enllaços als diversos centres nacionals, a més d'una exhaustiva informació sobre museus, festivals, congressos i altres actes a tot el món relacionats amb els titelles. La pàgina d'UNIMA Espanya és www.unima.es; ofereix enllaços a grups, activitats (com ara l'escola d'estiu de la UNIMA), congressos, i la possibilitat de descarregar textos per a titelles, a més d'altres serveis. UNIMA dels Estats Units (www.unima-usa.org/scholarships/schools.html), ofereix un llistat bastant complet, per països, de centres d'arreu del món on es pot rebre formació sobre aspectes relacionats amb el titella; www.takey.com ofereix, a més de diversa documentació, una completa guia de companyies i titellaires de tot el món.

El web www.titerenet.com presenta una abundant informació sobre titelles d'Espanya i d'Amèrica Llatina, a més d'enllaços a altres llocs d'interés i material gràfic de titelles tradicionals i de formes contemporànies. Conté una base de dades bastant completa sobre companyies, i està adreçat a públic en general, pares, mares i programadors. Un web ben que paga la pena conèixer -tot i no ser únicament de titelles sinó de teatre infantil- és <http://www.teatroinfantil.tuportal.com>, amb una gran varietat d'idees i recursos intresessants per al teatre escolar. www.maskmakersweb.org ofereix abundant informació per a la construcció de màscares, i www.puppetresources.com és un web que presenta de manera gratuïta una gran quantitat de textos per a ser representats amb

titelles. Una de les pàgines de formació per a titellaires més interessants de l'estat espanyol és www.titerearte.es. Finalment, www.jouscout.com/taller8.htm és un taller de construcció de titelles elaborat pel Moviment Escolta. Altres diverses webs educatives ofereixen materials per a treballar els titelles, com ara www.guiainfantil.com, www.educar.org, www.profes.net, www.educar.org, www.educacioninfantil.com, www.primeraesuela.com, o les completíssimes xarxes educatives de la Generalitat de Catalunya: www.edu365.cat i www.xtec.cat. www.conocimientoy sistemas.wordpress.com presenta algunes experiències amb material audiovisual sobre la incorporació dels titelles a l'escola i quadres conceptuals ben interessants. Amb tot i amb això, les possibilitats quant a la informació sobre construcció i ús dels titelles escolars en Internet són immenses.

L'antropòleg polonès i especialista en titelles Henryk Hurkowski presenta una pàgina web amb diversos textos d'investigació i assaig sobre els titelles, a més d'altra documentació. www.henrykjurkowski.pl; d'altra banda, el web de l'especialista Michael Meschke és www.michaelmeschke.com.

Finalment, cal esmentar pel seu potencial didàctic, el canal de titelles de *youtube*: www.youtube.com/user/puppettube, en el qual trobarem una gran quantitat d'exemples de titelles tant des del punt de vista de les diverses tradicions com de produccions actuals i arriscades d'un gran nombre de companyies d'arreu del món. Aquesta eina audiovisual, juntament amb diverses eines semblants que ofereixen els webs dels diversos centres expositius, de formació i de documentació, constitueix un interessant recurs que cal tenir en compte a l'hora de fer servir els titelles a l'escola.

C. Festivals, companyies i altres llocs web d'interés. Hi ha un gran nombre de festivals a Espanya i a altres indrets específicament de titelles, o en els quals el titella té un gran protagonisme (per exemple, la Fira de Teatre de Tàrraga, un certamen teatral amb un alt percentatge d'espectacles de titelles en la seua programació: www.firatarrega.com; la Feria Europea de Teatro de Niños, a Gijón: www.gijon.es/feten; la Feria de Teatro en el Sur: www.feriadepalma.es; la Feria de Teatro en Aragón: www.feriadeteatroydanza.com; o, al País Valencià, la Mostra de Teatre d'Alcoi: www.mostrateatre.com). Quant a festivals de titelles a Espanya, tenim, entre d'altres:

- www.alicante-ayto.es/valenciano/cultura/festivales-titeres.html és el web del Festitíteres, el festival de titelles d'Alacant.
- www.ajualbaida/mita/mita.org és la pàgina del Museu de Titelles d'Albaida, amb enllaç a la Mostra Internacional de Titelles a la Vall d'Albaida.
- www.festitellaalberic.org, és la pàgina del Festivall de Titelles de La Ribera, que se celebra anualment a Alberic.
- Festival Internacional de Teatro de Títeres de Alcázar de San Juan: www.festivaldealcazar.com
- www.diba.es/festivaltitellesbcn La pàgina de la Diputació de Barcelona allotja informació del Festival Internacional de

Teatre Visual i de Títelles, un referent internacional pel seu avantguardisme i multidisciplinarietat.

- La pàgina del Centro de Documentación de las Artes de los Títeres de Bilbao, www.pantzerki.com, ens ofereix també informació sobre el Festival Internacional de Títeres de Bilbao.
- Festival Internacional de Teatro con Objetos, Títeres y Visual de Granada: www.teatroalhambra.com
- www.titelleslleida.com presenta, a més d'altres informacions, diversa documentació sobre la Fira de Teatre de Títelles de Lleida.
- Trobem informació sobre el Festival Internacional de Teresetes de Mallorca en la pàgina web següent: <http://www.elasticnou.com/festivalteresetesmallorca>
- www.titeremurcia.com és la pàgina del Festival Internacional de Títeres de la región de Murcia.
- El Festival Internacional de Títeres de Redondela presenta informació dels espectacles i altres temes d'interés en la pàgina web www.festivaltiteresredondela.com

- www.titirimundi.com ens ofereix informació sobre el festival del mateix nom, un dels més coneguts de l'Estat, que se celebra anualment a Segòvia.
- www.cittolosa.com/es/marionetas/index.htm és el web del Festival de Titelles de Tolosa.

Pel que es refereix a webs de companyies espanyoles i altres llocs web relacionats amb els titelles, cal destacar www.guiadelartista.com/titelles_cat.html, que ens presenta un exhaustiu directori de titellaires. D'altra banda, www.titerenet.com és un web amb diversos recursos i enllaços relacionats amb els titelles. www.terra.es/personal/titella és el web de Can Titella, del Col·lectiu Darbuca (en castellà, català i anglès); es tracta d'un directori de llocs webs i recursos, amb intenció educativa i de divulgació dels titelles, des d'una perspectiva multicultural. www.marimbamarionetas.com és el web d'una companyia madrilenya de titelles, la qual ofereix informació dels espectacles i quaderns pedagògics. També de Madrid és Sol y Tierra: www.solytierra.com, i la companyia Román y Cia., www.romancia.com, responsables entre altres produccions dels titelles del programa televisiu infantil *Los Lunis*.

Quant als titellaires de Catalunya, trobem un grapat de companyies en la Xarxa. Així, per exemple, www.titellesbabi.com, www.pengimpenjam.com, www.binixiflat.com, www.estaquirot.com, www.xipxap.com, www.teiamoner.com, www.sac-espectacles.com, www.marionetarium.com (el web de la companyia Herta Frankel), www.lapantomima.com, www.elsidral.com, www.pamipipa.com, www.tururut.com, i www.rocamorateatre.com, entre d'altres.

Pel que fa a Andalusia, alguns webs de companyies de titelles són www.elsespejonegro.com (especialitzat en teatre per a adults), www.titeresatiza.com, entre d'altres. La companyia A la Sombrita està especialitzada en teatre d'ombres: www.alasombrita.com. La Casa-Museu de Federico García Lorca a Fuentevaqueros (Granada) ens ofereix documentació i objectes relacionats amb el poeta i dramaturg: www.museogarcialorca.org.

www.gusmarionetas.com és el web de Gus, una companyia de Navarra. Los títeres de María Parrato, www.mariaparrato.com, és una companyia de Segovia, amb un bon nombre de premis en el seu currículum, i també de Segovia és la companyia Pícara Locuela: el seu web www.picaralocuela.com presenta diversos espais dedicats a la formació i a la investigació sobre el titella. A Castella-La Manxa trobem un web ben interessant: www.lamaquinareal.com, de la companyia La Máquina Real, especialitzada en el teatre de titelles castellà dels segles XVII i XVIII. www.titeresfalcatrua.com és una companyia de titelles de Galícia. També gallega és la Companyia Trompicallo: www.trompicallo.com.

Resulta ben interessant el web de Lucía Contreras, i la seua col·lecció Teatros de Papel: www.teatritos.com. El web Títeres en Femenino (www.titeresenfemenino.com) forma part d'un important projecte del Centro de Títeres de Bilbao per a estudiar les relacions entre dona i titella, conèixer millor les titellaires i altres dones implicades en el món dels titelles i promocionar el vessant femení d'aquesta art vinculada tradicionalment a l'home. El Museo del Niño d'Albacete (www.museodelnino.es) ofereix col·leccions diverses de temes relacionats amb l'escola i els infants. Hi destaquen diversos tipus de titelles. Una pàgina de Mallorca ofereix textos, sistemes de manipulació i altres aspectes relacionats amb els titelles:

www.mallorcaweb.com/magteatre/teatre/titelles.html. El teatre tradicional de titelles mallorquí, les *Teresetes*, és a www.a-palma.es; www.lachacona.com és un web que ens presenta el cantant Ismael; es tracta d'una mena de museu etnogràfic, amb una bona col·lecció de titelles tradicionals de diversos indrets, a més d'altres materials folklòrics. El web dels constructors i animadors de titelles germans Reyes, responsables de personatges ben coneguts de la televisió a Espanya com ara *Espinete* o *Los Electroduendes*, és www.terra.es/personal2/urpiano.

Annex 2. QÜESTIONARIS SOBRE L'ÚS DELS TITELLES A L'AULA

UNIVERSITAT (U) VALÈNCIA (V) Escola Universitària de Magisteri "Ausiàs March"

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

L'ÚS DELS TITELLES EN L'ENSENYAMENT

Qüestionari

Aquest qüestionari forma part del treball de recerca de la tesi doctoral que porta per títol: *Els titelles i l'educació: propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària*, que estic realitzant en aquest Departament, sota la direcció de Josep Ballester. T'agrairé que dediques un parell de minuts a omplir aquesta fitxa i fer-me la arribar a través de la persona que te l'ha donada, o bé com adjunt al meu correu electrònic (miquel.oltra@uv.es). Pots contestar en els espais de cada pregunta, o bé darrere del full. MOLTES GRÀCIES PER LA TEUA COL·LABORACIÓ!

Centre.....Població.....

Escola de Magisteri on vas estudiar.....Edat.....Sexe H / D

Nivell (o edat de l'alumnat).....Nombre d'alumnes del grup.....Línia (VAL / CAS)

1. Consideres que els titelles poden ser útils en la tasca docent?
2. Fas servir titelles a classe? Amb quina freqüència?
3. Quin/s tipus de titella fas servir? (*de fils, de guant, de vareta, ombres, de dit, muppets, altres...*) Per què aquests tipus i no d'altres?
4. Quin és el principal ús que fas dels titelles? (*per a explicar continguts de classe, per a mantenir l'ordre, per a contar històries, perquè els usen els/les alumnes, per a fer representacions en esdeveniments importants.....*)
5. Creus que durant els teus estudis universitaris la formació que has rebut sobre aquest tema ha estat insuficient, suficient, bona, excel·lent...?
6. Com has après el que saps sobre els titelles, el seu ús i les seues aplicacions didàctiques?
7. Has llegit manuals o llibres didàctics sobre els titelles? Recordes algun títol i/o autor/a?
8. Coneixes alguna pàgina web que proporcione informació i/o recursos didàctics amb titelles? Quina?
9. Trobes que els titelles poden servir per a desenvolupar la sensibilitat literària i crear nous públics en el futur per al teatre? Per què?
10. Els teus alumnes veuen alguna vegada (al teatre o a l'escola) espectacles professionals de titelles? Amb quina freqüència?
11. Si veieu espectacles, fas servir les guies didàctiques que posen les companyies professionals a l'abast del professorat?
12. Quins consideres que són els avantatges de fer servir titelles a l'aula?
13. Quins són els principals desavantatges o inconvenients que trobes en l'ús dels titelles a l'aula?
14. Coneixes el nom d'alguna companyia valenciana de titelles? Quina? I d'algun espectacle valencià de titelles? Quin?
15. Observacions que vulgues fer (si ho trobes convenient):

L'ÚS DELS TITELLES A L'ENSENYAMENT
Qüestionari per a estudiants de Magisteri

Aquest qüestionari forma part del treball de recerca de la tesi doctoral que porta per títol: *Els titelles i l'educació: propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària*, que estic realitzant en aquest Departament, sota la direcció de Josep Ballester. T'agrairé que dediques un parell de minuts a omplir aquest qüestionari anònim i a fer-me la arribar a través de la persona que te l'ha donada, o bé com adjunt al meu correu electrònic (miquel.oltra@uv.es). Pots contestar en els espais de cada pregunta, o bé darrere del full. **MOLTES GRÀCIES PER LA TEUA COL·LABORACIÓ!**

Centre on estudies Especialitat

Població on vas nàixer.....Edat..... Sexe H / D

Línia en què vas fer els teus estudis primaris (VAL / CAS).....

1. Consideres que els titelles poden ser útils en l'ensenyament per als mestres?
2. Els teus mestres feien servir titelles a classe? En quins nivells? Amb quina freqüència?
3. Faries servir titelles a classe si fores ja mestre/a? Amb quina freqüència?
4. Quin/s tipus de titella faries servir? (*de fils, de guant, de vareta, ombres, de dit, muppets, altres...*) Per què aquests tipus i no d'altres?
5. Quin és el principal ús que faries dels titelles? (*per a explicar continguts de classe, per a mantenir l'ordre, per a contar històries, perquè els usen els/les alumnes, per a fer representacions en esdeveniments importants.....*)
6. Creus que durant els teus estudis universitaris i no universitaris la formació que has rebut sobre aquest tema ha estat insuficient, suficient, bona, excel·lent...?
7. Trobes que els titelles poden aprofitar per a qualsevol nivell escolar, o hi hauria alguns nivells més apropiats que altres?
8. Com has après el que ara saps sobre els titelles, el seu ús i les seues possibles aplicacions didàctiques?
9. Has llegit manuals o llibres didàctics sobre els titelles? Recordes algun títol i/o autor/a?
10. Coneixes alguna pàgina web que proporcione informació i/o recursos didàctics amb titelles? Quina?
11. Trobes que els titelles poden servir per a desenvolupar la sensibilitat literària i crear nous públics en el futur per al teatre? Per què?
12. Durant el període escolar has anat alguna vegada (al teatre o a l'escola) amb els companys a veure espectacles professionals de titelles? Amb quina freqüència? Amb quina freqüència creus que s'hauria de fer?
13. I amb els teus pares, heu anat alguna vegada al teatre? I a veure titelles?
14. Creus que quan estaves a l'escola els mestres feien servir les guies didàctiques que posen les companyies professionals a l'abast del professorat?
15. Quins consideres que són els avantatges de fer servir titelles a l'aula?
16. Quins són els principals desavantatges o inconvenients que trobes en l'ús dels titelles a l'aula?
17. Coneixes alguna companyia valenciana de titelles? Quina? I algun espectacle valencià amb titelles? Quin?
18. Observacions que vulgues fer (si ho trobes convenient):

Annex 3. TAULES I GRÀFIQUES DE RESULTATS

3.1. Mestres d'educació infantil i educació primària. La mostra està constituïda per 353 mestres, amb una mitjana d'edat de 34,39 anys (DT = 8,44). El 21,2% són homes i el 78,8% dones.

El lloc de formació universitària va ser l'Escola de Magisteri Ausiàs March (UV) per a 158 subjectes (44,8%), la Universidad Católica de Valencia en el cas de 112 (31,8%) i la resta (n = 83) van estudiar en altres universitats, tant del País Valencià com de la resta de l'estat espanyol. El 40,5% (n = 143) són mestres d'infantil, el 39,4% (n = 139) ho són de primària, el 10,2% (n = 36) són professors d'infantil i primària, i la resta (n = 6) són mestres d'educació especial i de música.

El 37,1% (n = 131) imparteixen classe en línies en valencià, el 45,6% (n = 161) en castellà i el 3,1% (n = 11) en ambdues llengües.

En les figures 1 a 5 trobem l'histograma i els diagrames de sectors corresponents a les dades sociolaborals:

Figura 1. Histograma: Edat

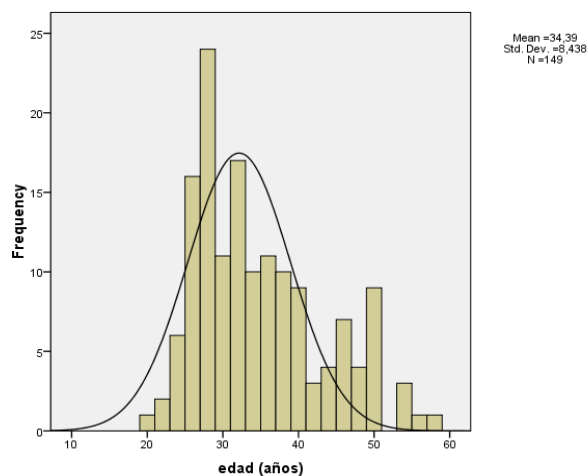


Figura 2. Diagrama de sectors: Sexe

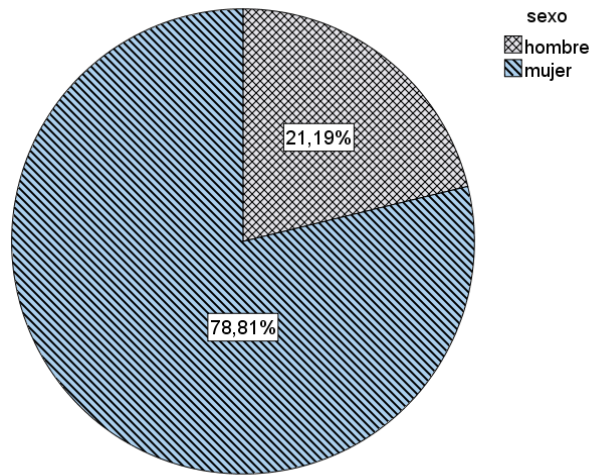


Figura 3. Diagrama de sectors: Escola Universitària

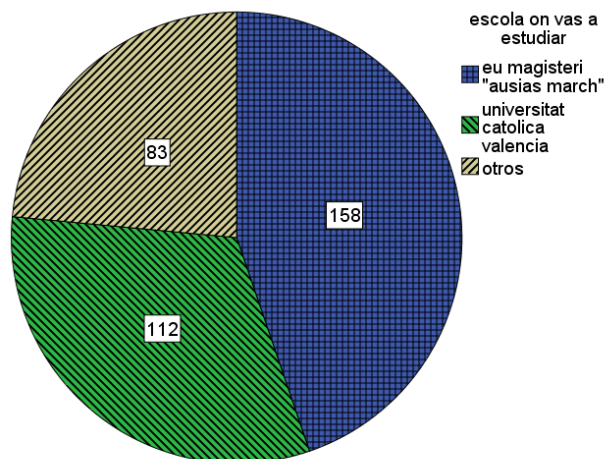


Figura 4. Diagrama de sectors: Nivell

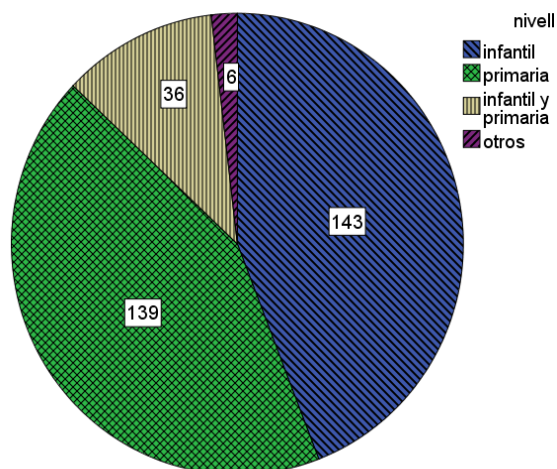
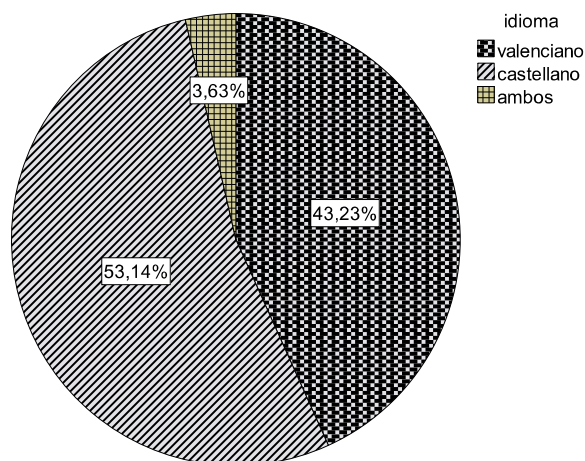


Figura 5. Diagrama de sectors: Idioma en què s'imparteix classe



En la taula 1 es presenten les freqüències absolutes i els percentatges que corresponen als diversos ítems dels qüestionari:

Taula 1. Qüestionari: freqüències i percentatges

<i>Ítem</i>	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>
Consideres que els titelles poden ser útils en la tasca docent?		
sí	350	99,40
no	2	0,60
total	352	100,00
nc	1	
Fas servir titelles a classe?		
sí	244	69,50
no	107	30,50
total	351	100,00
nc	2	
Amb quina freqüència?		
diàriament	20	6,10

2/3 vegades a la setmana	10	3,00
setmanalment	33	10,00
quinzenalment	15	4,50
mensualment	23	7,00
trimestralment	3	0,90
cap	103	31,20
altres	123	37,30
total	330	100,00
nc	23	
Quin tipus de titella fas servir?		
de fils		
sí	293	95,80
no	13	4,20
total	306	100,00
nc	47	
de guant		
sí	213	63,60
no	122	36,40
total	335	100,00
nc	18	
de vareta		
sí	72	22,90
no	242	77,10
total	314	100,00
nc	39	
ombres		
sí	11	3,60
no	292	96,40
total	303	100,00
nc	50	
de dit		
sí	96	30,80
no	216	69,20
total	312	100,00

nc	41	
muppets		
sí	17	5,60
no	286	94,40
total	303	100,00
nc	50	
diversos		
sí	14	4,70
no	287	95,30
total	301	100,00
nc	52	
de pal		
sí	6	2,00
no	296	98,00
total	302	100,00
nc	51	
titella-nina		
sí	2	0,70
no	299	99,30
total	301	100,00
nc	52	
manyoples		
sí	2	0,70
no	299	99,30
total	301	100,00
nc	52	
mascotes/peluxos		
sí	3	1,00
no	298	99,00
total	301	100,00
nc	52	
altres		
sí	15	4,90
no	289	95,10

total	304	100,00
nc	49	
cap		
sí	24	8,00
no	277	92,00
total	301	100,00
nc	52	
Per què fas servir-ne aquests tipus?		
són assequibles / disponibilitat / és el que hi ha	69	44,50
facilitat / comoditat	67	43,20
s'adapten a l'alumnat	14	9,00
són més agradables	5	3,20
total	155	100,00
nc	198	
Quins usos fas dels titelles a l'aula?		
explicar continguts		
sí	88	27,70
no	230	72,30
total	318	100,00
nc	35	
mantenir l'ordre		
sí	40	13,30
no	260	86,70
total	300	100,00
nc	53	
contar històries		
sí	236	72,00
no	92	28,00
total	328	100,00
nc	25	
els usen els alumnes		
sí	46	15,20
no	256	84,80
total	302	100,00

nc	51	
fem representacions en esdeveniments		
sí	68	21,50
no	248	78,50
total	316	100,00
nc	37	
Percepció de la pròpia formació universitària		
insuficient	299	86,20
suficient	31	8,90
bona	14	4,00
excel·lent	3	0,90
total	347	100,00
nc	6	
Com has après el que saps sobre els titelles?		
autodidacta	90	28,80
pròpia experiència	76	24,40
cursets de formació	72	23,10
companys	40	12,80
universitat / temaris d'oposició	34	10,90
total	312	100,00
nc	41	
Has llegit manuals de titelles?		
sí	104	31,00
no	231	69,00
total	335	100,00
nc	18	
Coneixes alguna pàgina web sobre titelles?		
sí	47	14,10
no	286	85,90
total	333	100,00
nc	20	
Trobes que els titelles poden servir per a desenvolupar la sensibilitat literària?		
sí	333	98,80
no	4	1,20

total	337	100,00
nc	16	
Per què?		
crida l'atenció		
sí	23	7,60
no	280	92,40
total	303	100,00
nc	50	
els agrada molt		
sí	51	16,70
no	255	83,30
total	306	100,00
nc	47	
despertem curiositat		
sí	34	11,10
no	273	88,90
total	307	100,00
nc	46	
està relacionat		
sí	84	26,80
no	230	73,20
total	314	100,00
nc	39	
motivació		
sí	75	24,80
no	228	75,20
total	303	100,00
nc	50	
Els teus alumnes veuen alguna vegada espectacles professionals de titelles?		
sí	256	76,40
no	79	23,60
total	335	100,00
nc	18	
Amb quina freqüència?		

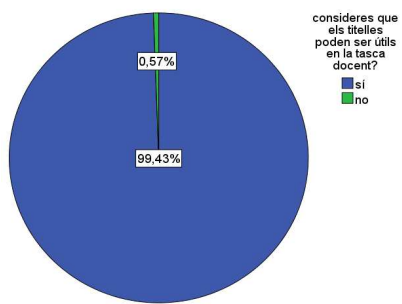
cap vegada	80	26,50
1 vegada	141	46,70
2/3 vegades	65	21,50
més de 3 vegades	5	1,70
altres	11	3,60
total	302	100,00
nc	51	
Fas servir les guies didàctiques?		
sí	215	73,10
no	73	24,80
de vegades	6	2,00
total	294	100,00
nc	59	
Avantatges de fer servir titelles a l'aula		
motivació	128	41,30
captar l'atenció	80	25,80
despertar curiositat	45	14,50
possibilitats expressives	33	10,60
introduir continguts	24	7,70
total	310	100,00
nc	43	
Desavantatges de fer servir titelles a l'aula		
cap	102	38,10
Inversió de temps	50	18,70
organització	37	13,80
mancança de recursos / material	16	6,00
no saber utilitzar-los	14	5,20
difícil treballar	11	4,10
massa infantil	10	3,70
mantenir l'atenció	9	3,40
rutina	6	2,20
econòmics	5	1,90
mancança de gesticulació	5	1,90
esgoten molt	1	0,40

canviar personatges	1	0,40
incomprensió dels companys	1	0,40
total	268	100,00
nc	85	
Coneixes alguna companyia valenciana de titelles?		
sí	70	26,50
no	194	73,50
total	264	100,00
nc	89	
Quina?		
La Estrella	25	43,10
Tirisiti	9	15,52
Bambalina	6	10,34
eina a l'escola	4	6,90
Empar Claramunt (Teatre Buffo)	3	5,17
Els Duendes	3	5,17
Titola Teatre	1	1,72
Transenca	1	1,72
Xip Xap	1	1,72
L'Oracle de l'Est	1	1,72
Teatre de Vera	1	1,72
Bombalino y Cuchufleta	1	1,72
Canica Teatre	1	1,72
Veterinaris Sense Fronteres	1	1,72
total	58	100,00
nc	295	
Coneixes algun espectacle valencià de titelles?		
sí	22	10,50
no	188	89,50
total	210	100,00
nc	143	
Quin?		
diversos	11	55,00
<i>Ciudad de fantasía</i>	3	15,00

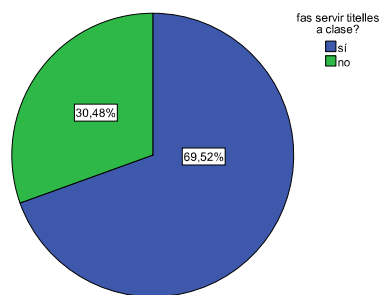
<i>Cercant el sol</i>	2	10,00
<i>L'Elefantet</i>	1	5,00
<i>El cielo de Mozart</i>	1	5,00
<i>Les titelles mai en fau riure</i>	1	5,00
<i>El conte de la lletera</i>	1	5,00
total	20	100,00
nc	333	

Figura 6. Diagrames de sectors: qüestionari

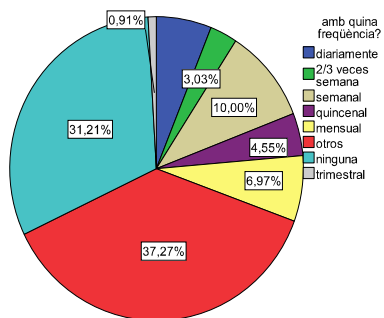
Consideres que els titelles poden ser útils?



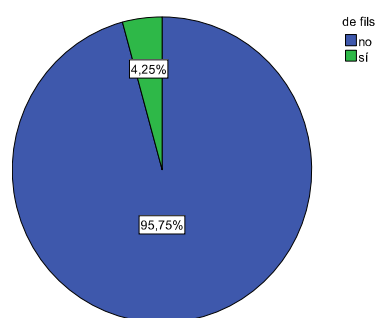
Fas servir titelles a classe?



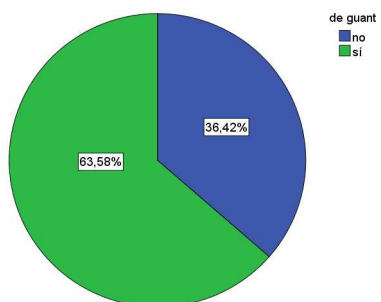
Amb quina freqüència?



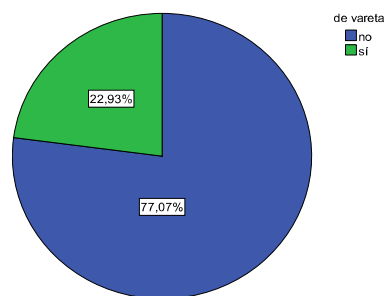
De fils



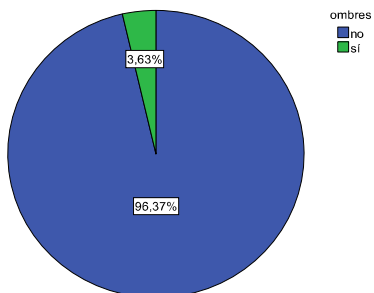
De guant



De vareta



Ombres



De dit

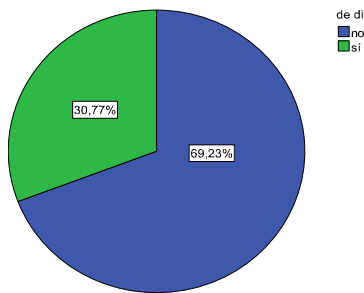
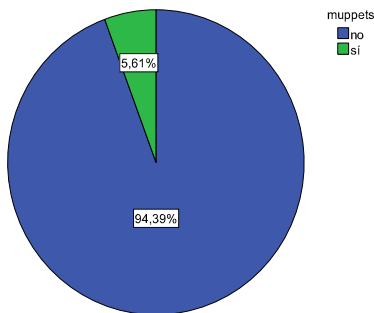
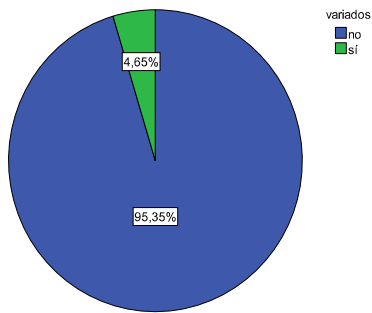


Figura 7. Diagrames de sectors: qüestionari

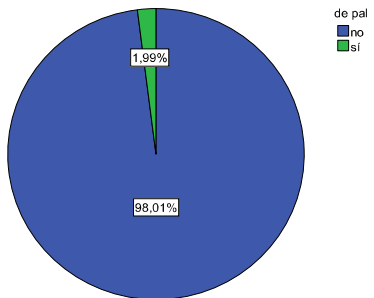
Muppets



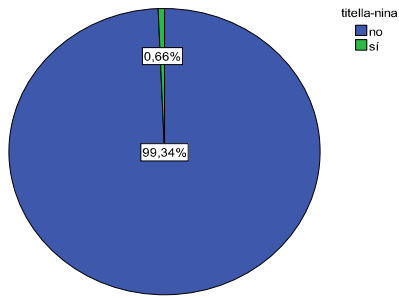
Diversos



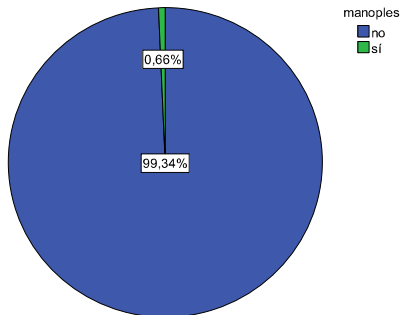
De pal



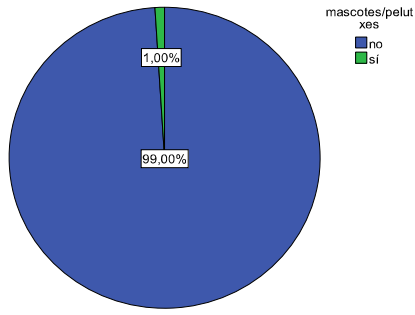
Titella-nina



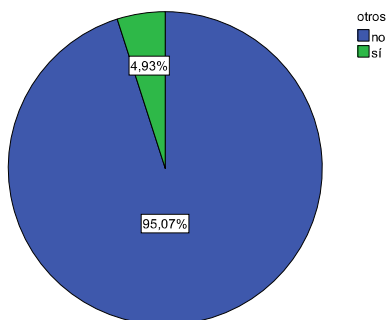
Manyoples



Mascotes-peluxos



Altres



Cap

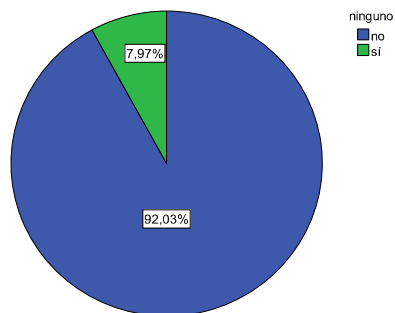
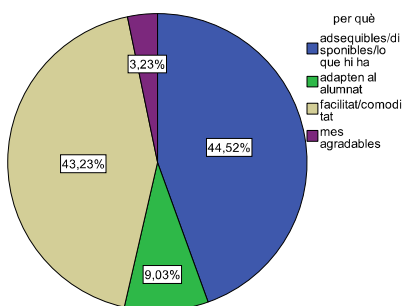
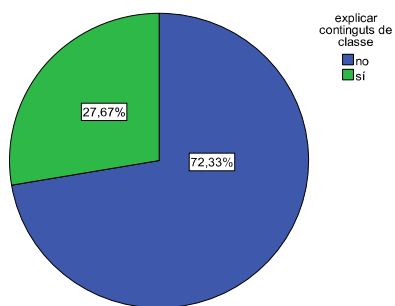


Figura 8. Diagrames de sectors: qüestionari

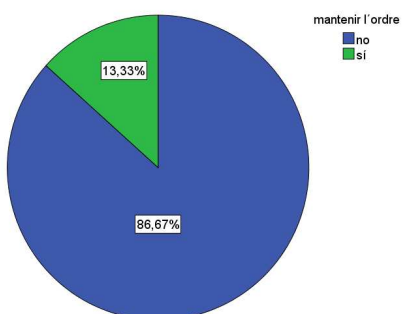
Per què fas servir-ne aquests tipus?



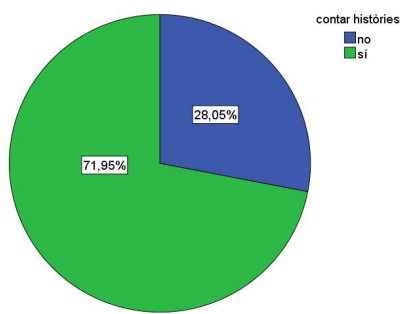
Explicar continguts a classe



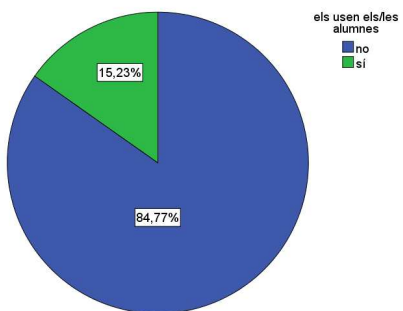
Mantenir l'ordre



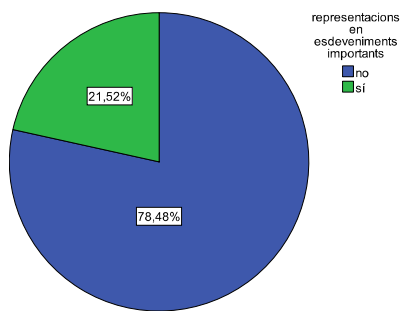
Contar històries



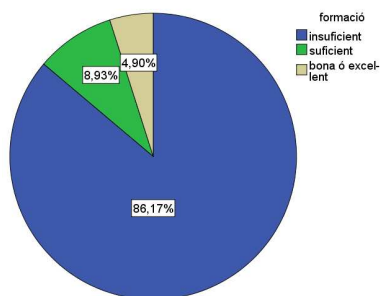
Els usen els/les alumnes



Representacions en esdeveniments importants



Creus que la teua formació ha estat



Com has après sobre els titelles?

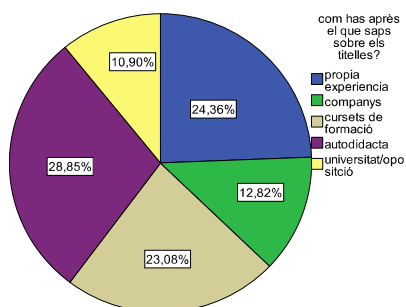
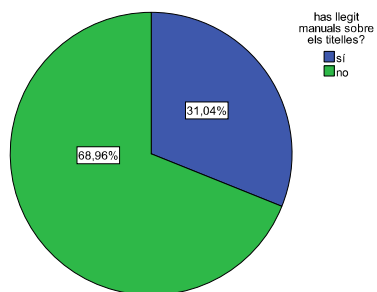
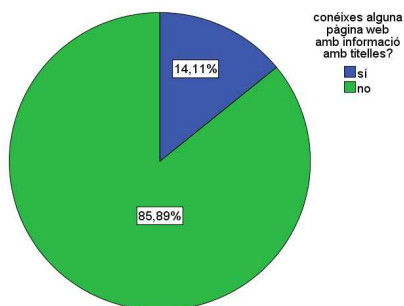


Figura 9. Diagrames de sectors: qüestionari

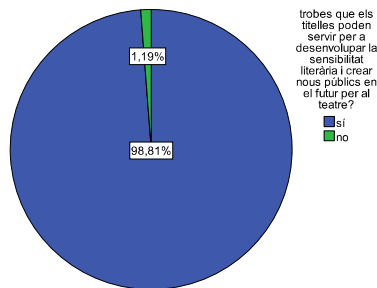
Has llegit manuals sobre els titelles?



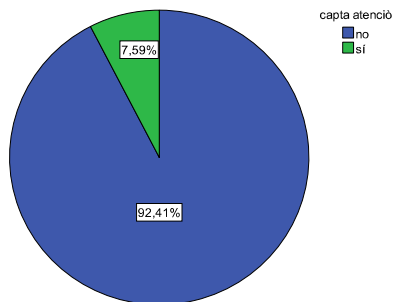
Coneixes alguna pàgina web?



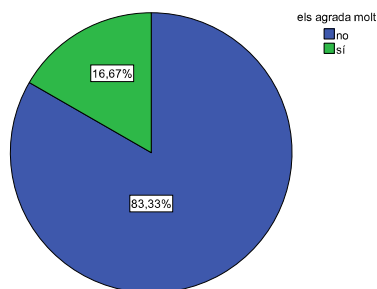
Trobes que poden servir per a desenvolupar la sensibilitat literària?



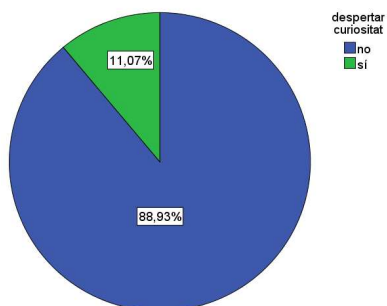
Criden l'atenció



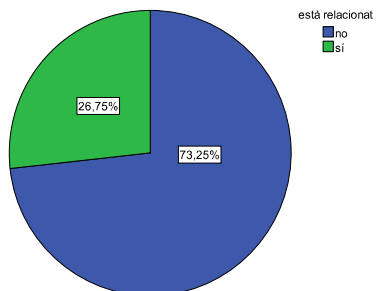
Els agrada molt



Despertren la curiositat



Està relacionat



Motivació

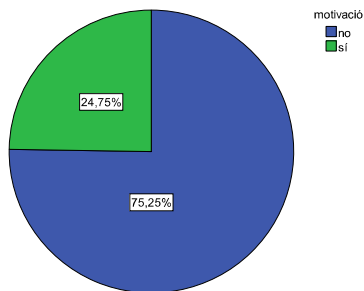
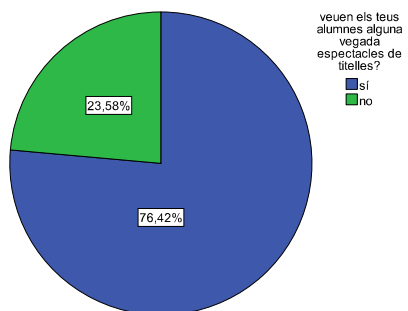
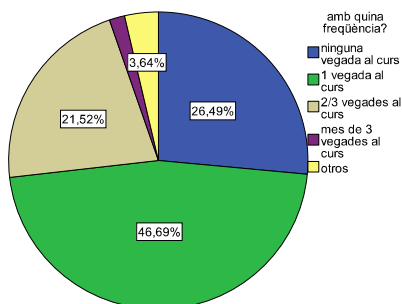


Figura 10. Diagrames de sectors: qüestionari

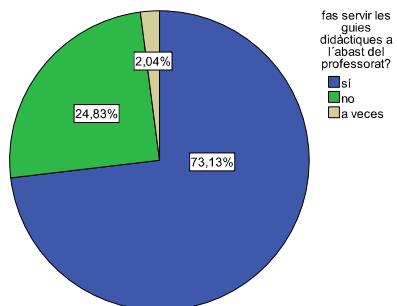
Veuen els teus alumnes titelles?



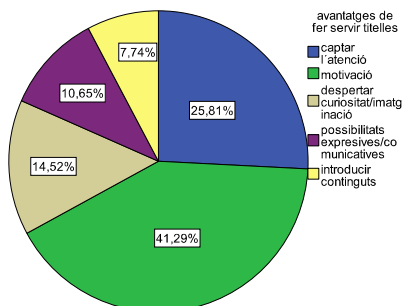
Amb quina freqüència?



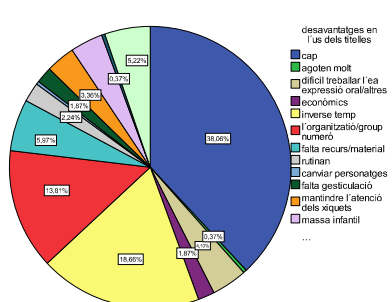
Fas servir les guies didàctiques?



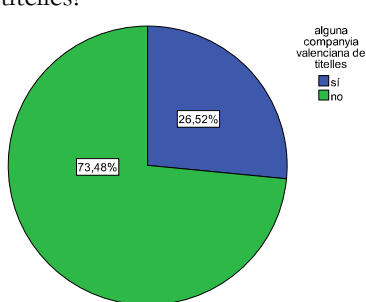
Avantatges de fer servir titelles



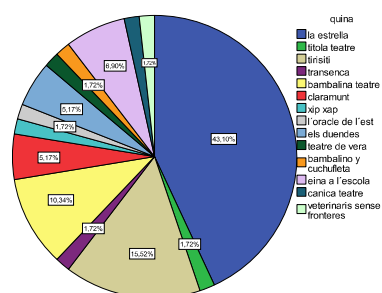
Desavantatges de fer servir titelles



Coneixes alguna companyia valenciana de titelles?



Quina?



Coneixes algun espectacle valencià de titelles?

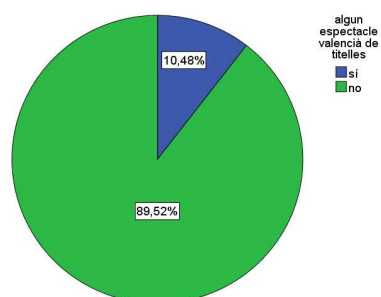
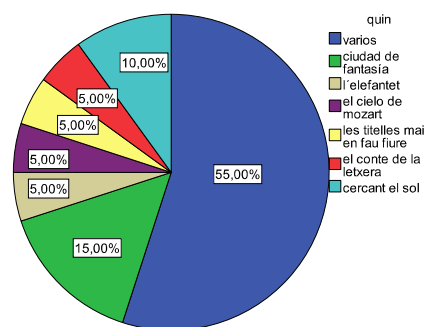


Figura 11. Diagrames de sectors: qüestionari

Quin?



En la taula 2 trobem els estadístics descriptius (mitjana i desviació típica) de l'edat en funció dels ítems 2, 3 i 4.

Taula 2

	mitjana	desv. típ
Fas servir titelles a classe?		
sí	34,63	8,62
no	33,81	8,17
de fils		
sí	32,98	8,05
no	32,00	5,88
de guant		
sí	30,83	6,67
no	35,23	8,78
de vareta		

sí	32,65	8,15
no	35,45	7,80
ombres		
sí	32,98	8,10
no	31,88	8,04
de dit		
sí	32,53	7,66
no	35,70	9,56
muppets		
sí	33,07	8,04
no	29,56	6,21
diversos		
sí	32,76	8,08
no	35,00	2,45
de pal		
sí	32,81	7,97
no	36,50	0,71
titella-nina		
sí	32,81	7,97
no	37,00	.
manyoples		
sí	32,75	7,99
no	38,00	1,41
mascotes/peluxos		
sí	32,64	7,98
no	37,86	6,79
altres		
sí	32,81	7,97
no	37,00	.
cap		
sí	33,11	8,29
no	32,56	7,20
Quin ús fas dels titelles a classe?		
explicar continguts		

sí	33,11	8,29
no	32,56	7,20
mantenir l'ordre		
sí	32,57	7,90
no	34,67	8,60
contar històries		
sí	30,49	6,18
no	34,99	8,81
els usen les alumnes		
sí	32,97	8,17
no	32,44	6,53
representacions en esdeveniments		
sí	32,69	7,79
no	34,74	8,30
Has llegit manuals sobre titelles?		
sí	36,45	7,93
no	33,18	8,57

En la taula 3 trobem les proves t de Student per a l'edat en funció dels ítems 2, 3 i 4.

Taula 3. Proves t de Student

	t	gl	p
Fas servir titelles a classe?	0,551	146	0,583
de fils	0,392	108	0,696
de guant	-2,886	133	0,005**
de vareta	-1,622	115	0,108
ombres	0,371	105	0,711
de dit	-1,906	112	0,059
muppets	1,725	104	0,205
diversos	-0,551	103	0,583
de pal	-0,652	104	0,516
titella-nina	-0,523	103	0,602

manyoples	-0,523	103	0,602
mascotes/peluxos	-0,926	103	0,357
altres	-1,85	105	0,095
cap	0,523	103	0,602
Quin ús en fas a classe?			
explicar continguts	0,353	118	0,725
mantenir l'ordre	-0,858	102	0,393
contar històries	-3,239	87,417	0,002**
els usen les alumnes	0,245	104	0,807
representacions	-1,245	118	0,216
Has llegit manuals sobre els titelles?	2,246	142	0,026*
Coneixes alguna pàgina web?	-0,539	144	0,591

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

En la taula 4 oferim els estadístics descriptius que corresponen a l'edat en funció dels ítems 5 i 6. En la taula 5 es presenten anàlisis de variança, en els quals s'ha pres l'edat com a variable dependent i els ítems 5 i 6 com a factors, respectivament.

Taula 4. Estadístics descriptius: ítems 5 i 6

Formació	mitjana	desv. típica
insuficient	34,66	8,43
suficient	35,08	10,05
bona o excel·lent	31,18	6,38
Com has après el que saps?		
pròpia experiència	32,53	8,88
companys	31,53	6,84
cursets	34,50	6,88
autodidacta	37,43	9,69
universitat/oposició	33,13	7,09

Taula 5. Anàlisi de varianza

	F	gl	p
formació	0,897	2;145	0,410
com has après el que saps?	2,300	4;126	0,062

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

La taula 6 ofereix els resultats de les proves khi-quadrat de les taules de contingència per provar la interdependència entre el factor sexe i els ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8:

Taula 6. Proves khi-quadrat

	khi-quadrat	gl	p
Fas servir titelles a classe?	5,051	1	0,025*
de fils	0,000	1	1,000
de guant	0,000	1	1,000
de vareta	0,000	1	1,000
ombres	0,134	1	0,714
de dit	0,000	1	1,000
muppets	0,000	1	1,000
diversos	0,000	1	1,000
de pal	0,060	1	0,806
titella-nina	0,663	1	0,416
manyoples	0,663	1	0,416
mascotes/peluxos	0,057	1	0,812
altres	0,134	1	1,000
cap	0,663	1	0,416
Quin ús en fas?			
explicar continguts	0,179	1	0,672
mantenir l'ordre	0,256	1	0,613
contar històries	0,098	1	0,754
els usen les alumnes	0,043	1	0,837
representacions	1,249	1	0,264
Formació	5,674	2	0,059

Com has après el que saps?	11,020	4	0,026*
Has llegit manuals sobre els titelles?	1,512	1	0,219
Coneixes alguna pàgina web?	5,810	1	0,016*

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 7. Taula de contingència: sexe vs fas servir titelles a classe?

		sexe		Total
		home	dona	
sí	fas servir titelles a classe?			
	n	16	86	102
	% fas servir titelles a classe?	15,70%	84,30%	100,00%
	% sexe	50,00%	72,90%	68,00%
no	fas servir titelles a classe?			
	n	16	32	48
	% fas servir titelles a classe?	33,30%	66,70%	100,00%
	% sexe	50,00%	27,10%	32,00%
Total	fas servir titelles a classe?			
	n	32	118	150
	% fas servir titelles a classe?	21,30%	78,70%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

Taula 8. Taula de contingència: sexe vs com has après el que saps?

		sexe		Total
		home	dona	
com has après el que saps sobre els titelles? pròpia experiència	com has après el que saps sobre els titelles?			
	n	3	25	28
	% com has après el que saps sobre els titelles?	10,70%	89,30%	100,00%
	% sexe	12,00%	23,10%	21,10%
companys	com has après el que saps sobre els titelles?			
	n	5	12	17
	% com has après el que saps sobre els titelles?	29,40%	70,60%	100,00%
	% sexe	20,00%	11,10%	12,80%
cursets de formació	com has après el que saps sobre els titelles?			
	n	2	29	31
	% com has après el que saps sobre els titelles?	6,50%	93,50%	100,00%

	% sexe	8,00%	26,90%	23,30%
autodidacta	n	13	27	40
	% com has après el que saps sobre els titelles?	32,50%	67,50%	100,00%
	% sexe	52,00%	25,00%	30,10%
universitat/oposició	n	2	15	17
	% com has après el que saps sobre els titelles?	11,80%	88,20%	100,00%
	% sexe	8,00%	13,90%	12,80%
Total	n	25	108	133
	% com has après el que saps sobre els titelles?	18,80%	81,20%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

Taula 9. Taula de contingència: sexe vs coneixes alguna web?

		sexe		
		home	dona	Total
coneixes alguna pàgina web de titelles?				
sí	n	11	16	27
	% coneixes alguna pàgina web de titelles?	40,70%	59,30%	100,00%
	% sexe	34,40%	13,80%	18,20%
no	n	21	100	121
	% coneixes alguna pàgina web de titelles?	17,40%	82,60%	100,00%
	% sexe	65,60%	86,20%	81,80%
total	n	32	116	148
	% coneixes alguna pàgina web de titelles?	21,60%	78,40%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

En la taula 10 trobem les proves khi-quadrat que corresponen a l'anàlisi de la relació entre la Universitat de procedència del docent amb els ítems 3, 4, 5, 6, 7 i 8.

Taula 10. Proves khi-quadrat

	khi-quadrat	gl	p
de fils	2,458	2	0,293
de guant	3,168	2	0,205
de vareta	3,157	2	0,206
ombres	3,689	2	0,158
de dit	1,609	2	0,447
muppets	2,169	2	0,338
diversos	0,829	2	0,661
de pal	1,089	2	0,580
titella-nina	1,945	2	0,378
manyoples	1,945	2	0,378
mascotes/peluxos	0,347	2	0,841
altres	4,665	2	0,097
cap	0,986	2	0,611
explicar continguts	2,701	2	0,259
mantenir l'ordre	0,291	2	0,864
contar històries	3,083	2	0,214
els usen les alumnes	5,081	2	0,079
representacions	2,914	2	0,233
formació	6,758	4	0,149
com has après el que saps?	6,345	8	0,609
has llegit manuals sobre els titelles?	2,433	2	0,296
coneixes alguna pàgina web?	2,227	2	0,328

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

En la taula 11 es troben les proves khi-quadrat corresponents a l'anàlisi de la relació entre el nivell en què s'imparteix classe (Infantil o Primària) amb els ítems 2, 3 i 4:

Taula 11. Proves khi-quadrat

	khi-quadrat	gl	p
fas servir titelles a classe?	86,240	1	0,000**
de fils	2,752	1	0,097
de guant	43,201	1	0,000**
de vareta	18,715	1	0,000**
ombres	0,680	1	0,410
de dit	12,723	1	0,000**
muppets	0,120	1	0,719
diversos	7,777	1	0,005**
de pal	1,344	1	0,246
titella-nina	0,433	1	0,511
manyoples	0,433	1	0,511
mascotes/peluxos	0,433	1	0,511
altres	0,014	1	0,906
cap	17,172	1	0,000**
explicar continguts	4,047	1	0,044*
mantenir l'ordre	2,788	1	0,095
contar històries	42,637	1	0,000**
els usen les alumnes	12,923	1	0,000**
representacions	4,177	1	0,041*

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 12. Taula de contingència: nivell vs fas servir titelles a classe?

		nivell		
fas servir titelles a classe?		infantil	primària	Total
sí	n	135	59	194
	% fas servir titelles a classe?	69,6%	30,4%	100,0%
	% nivell	94,4%	42,4%	68,8%
no	n	8	80	88
	% within fas servir titelles a classe?	9,1%	90,9%	100,0%

	% nivell	5,6%	57,6%	31,2%
Total	n	143	139	282
	% within fas servir titelles a classe?	50,7%	49,3%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 13. Taula de contingència: nivell vs de guant

		nivell		
de guant		infantil	primària	Total
no	n	24	71	95
	% de guant	25,3%	74,7%	100,0%
	% nivell	17,0%	56,3%	35,6%
sí	n	117	55	172
	% de guant	68,0%	32,0%	100,0%
	% nivell	83,0%	43,7%	64,4%
total	n	141	126	267
	% de guant	52,8%	47,2%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 14. Taula de contingència: nivell vs de vareta

		nivell		
de vareta		infantil	primària	Total
no	n	87	105	192
	% de vareta	45,3%	54,7%	100,0%
	% nivell	64,9%	89,0%	76,2%
sí	n	47	13	60
	% de vareta	78,3%	21,7%	100,0%
	% nivell	35,1%	11,0%	23,8%
Total	n	134	118	252
	% de vareta	53,2%	46,8%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 15. Taula de contingència: nivell vs de dit

		nivell		
de dit		infantil	primària	Total
no	n	77	96	173
	% de dit	44,5%	55,5%	100,0%
	% nivell	58,3%	80,0%	68,7%
sí	n	55	24	79
	% de dit	69,6%	30,4%	100,0%
	% nivell	41,7%	20,0%	31,3%
Total	n	132	120	252
	% de dit	52,4%	47,6%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 16. Taula de contingència: nivell vs diversos

		nivell		
diversos		infantil	primària	Total
no	n	116	117	233
	% diversos	49,8%	50,2%	100,0%
	% nivell	92,1%	100,0%	95,9%
sí	n	10	0	10
	% diversos	100,0%	,0%	100,0%
	% nivell	7,9%	,0%	4,1%
total	n	126	117	243
	% diversos	51,9%	48,1%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 17. Taula de contingència: nivell vs cap tipus

		nivell		
cap		infantil	primària	Total
no	n	125	98	223
	% cap	56,1%	43,9%	100,0%
	% nivell	99,2%	83,8%	91,8%

sí	n	1	19	20
	% cap	5,0%	95,0%	100,0%
	% nivell	8%	16,2%	8,2%
Total	n	126	117	243
	% cap	51,9%	48,1%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 18. Taula de contingència: nivell vs explicar continguts

		nivell		
explicar continguts de classe		infantil	primària	Total
no	n	89	95	184
	% explicar continguts de classe	48,4%	51,6%	100,0%
	% nivell	66,4%	78,5%	72,2%
sí	n	45	26	71
	% explicar continguts de classe	63,4%	36,6%	100,0%
	% nivell	33,6%	21,5%	27,8%
Total	n	134	121	255
	% explicar continguts de classe	52,5%	47,5%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 19. Taula de contingència: nivell vs contar històries

		nivell		
contar històries		infantil	primària	Total
no	n	13	58	71
	% contar històries	18,3%	81,7%	100,0%
	% nivell	9,5%	46,0%	27,0%
sí	n	124	68	192
	% contar històries	64,6%	35,4%	100,0%
	% nivell	90,5%	54,0%	73,0%
Total	n	137	126	263
	% contar històries	52,1%	47,9%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 20. Taula de contingència: nivell vs els usen els/les alumnes

els usen els/les alumnes		nivell		
		infantil	primària	Total
no	n	95	109	204
	% els usen els/les alumnes	46,6%	53,4%	100,0%
	% nivell	75,4%	93,2%	84,0%
sí	n	31	8	39
	% els usen els/les alumnes	79,5%	20,5%	100,0%
	% nivell	24,6%	6,8%	16,0%
Total	n	126	117	243
	% els usen els/les alumnes	51,9%	48,1%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 21. Taula de contingència: nivell vs representacions

representacions en esdeveniments importants		nivell		
		infantil	primària	Total
no	n	97	102	199
	% representacions en esdeveniments importants	48,7%	51,3%	100,0%
	% nivell	72,9%	84,3%	78,3%
sí	n	36	19	55
	% representacions en esdeveniments importants	65,5%	34,5%	100,0%
	% nivell	27,1%	15,7%	21,7%
Total	n	133	121	254
	% representacions en esdeveniments importants	52,4%	47,6%	100,0%
	% nivell	100,0%	100,0%	100,0%

La taula 22 presenta les proves khi-quadrat que analitzen la relació entre la llengua d'ensenyament (valencià, castellà o ambdues llengües) i els ítems 2, 3 i 4:

Taula 22. Proves khi-quadrat

	khi-quadrat	gl	p
fas servir titelles a classe?	0,312	2	0,855
de fils	5,384	2	0,068
de guant	0,042	2	0,979
de vareta	3,437	2	0,179
ombres	0,484	2	0,785
de dit	0,914	2	0,633
muppets	1,937	2	0,380
diversos	8,885	2	0,012*
de pal	0,442	2	0,802
titella-nina	2,268	2	0,322
manyoples	1,129	2	0,569
mascotes/peluxos	0,412	2	0,814
altres	0,630	2	0,730
cap	0,923	2	0,630
explicar continguts	1,388	2	0,500
mantenir l'ordre	1,286	2	0,526
contar històries	8,201	2	0,017*
els usen els alumnes	2,221	2	0,329
representacions	2,145	2	0,342

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 23. Taula de contingència: línia vs titelles diversos

		línia			Total
		valencià	castellà	ambdós	
diversos	n	125	110	9	244
	% diversos	51,20%	45,10%	3,70%	100,00%
	% idioma	99,20%	91,70%	100,00%	95,70%
sí	n	1	10	0	11
	% diversos	9,10%	90,90%	0,00%	100,00%
	% idioma	0,80%	8,30%	0,00%	4,30%
Total	n	126	120	9	255
	% diversos	49,40%	47,10%	3,50%	100,00%

% idioma	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
-----------------	---------	---------	---------	---------

Taula 24. Taula de contingència: línia vs contar històries

		línia			
		valencià	castellà	ambdós	Total
contar històries					
no	n	46	29	4	79
	% contar històries	58,20%	36,70%	5,10%	100,00%
	% idioma	35,90%	20,60%	36,40%	28,20%
sí	n	82	112	7	201
	% contar històries	40,80%	55,70%	3,50%	100,00%
	% idioma	64,10%	79,40%	63,60%	71,80%
total	n	128	141	11	280
	% contar històries	45,70%	50,40%	3,90%	100,00%
	% idioma	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

3.2. Estudiants de Magisteri. La mostra d'alumnes està constituïda per 688 subjectes amb edats entre 17 i 53 anys (mitjana = 22,96; DT = 5,676). El 75,3% són dones i el 24,7% homes.

Figura 12. Histograma: edat

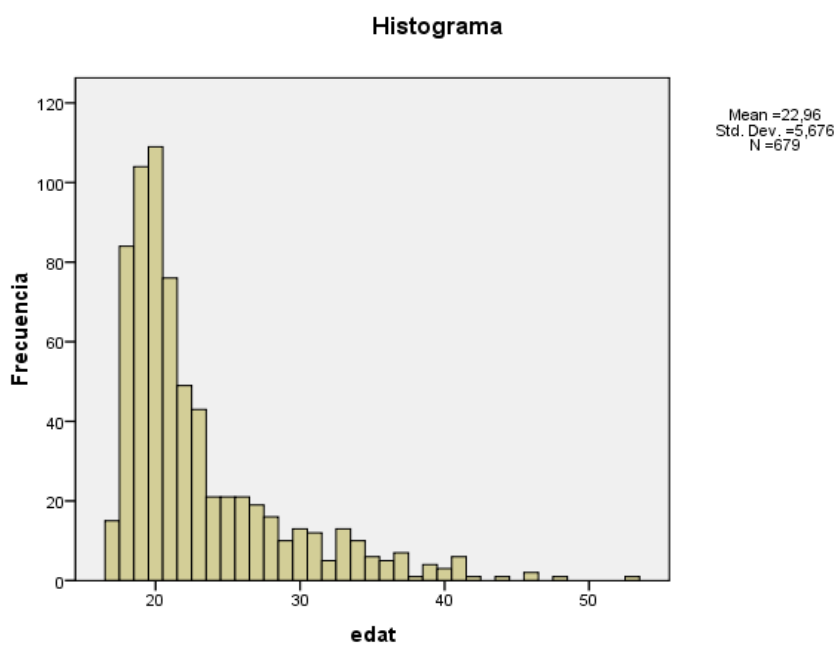
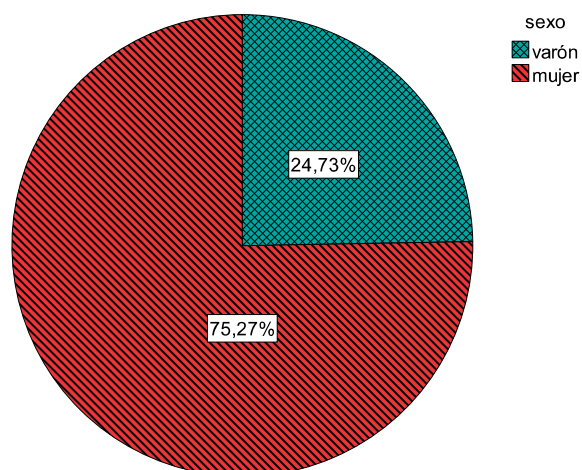
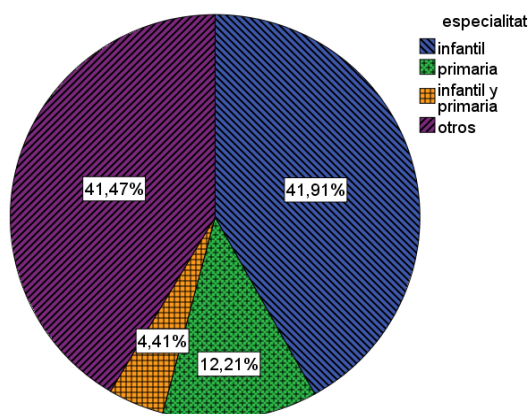


Figura 13. Diagrama de sectors: sexe



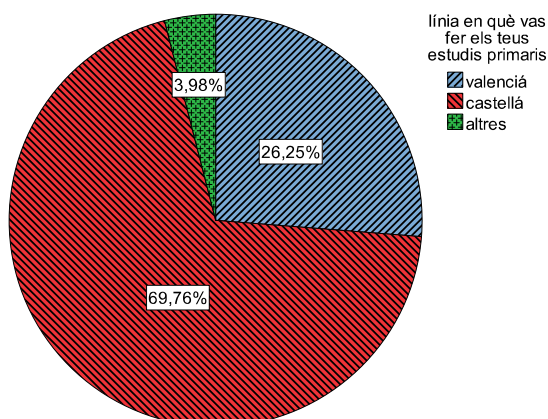
El 43% estudia a l'Escola Universitària de Magisteri "Ausiàs March" (n = 294). La resta ho fa a la Universidad Católica de Valencia (n = 389). Quant a l'especialitat, el 41,9% estudia la Diplomatura o el Grau en Educació Infantil (n = 285), el 12,2% Primària (n = 83), el 4,4% Infantil i Primària (n = 30), i el 41,5 % restant (n = 282) altres especialitats.

Figura 14. Diagrama de sectors: especialitat



La línia en què les persones enquestades van cursar els estudis primaris va ser el castellà en un 69,8% (n = 473). El 26,3% va estudiar en valencià (n = 178), el 2,3% en ambdues llengües (n = 16) i l'1,6% restant (n = 11) en anglès, alemany, francès o francès-anglès.

Figura 15. Diagrama de sectors: línia



Taula 25. Qüestionari: freqüències i percentatges

<i>Ítem</i>	<i>Freqüència absoluta</i>	<i>Percentatge</i>
Consideres que els titelles poden ser útils en l'ensenyament per als mestres?		
sí	668	98,09
no	13	1,91
total	681	100,00
Els teus mestres feien servir titelles a classe?		
sí	205	30,06
no	477	69,94
total	682	100,00
En quins nivells?		
infantil	107	58,47
primària	55	30,05
ambdós	21	11,48
total	183	100,00
Amb quina freqüència?		
poca freqüència	88	63,77
setmanal	14	10,14
mensual	11	7,97
molta freqüència	9	6,52
diàriament	5	3,62
2/3 vegades a la setmana	4	2,90
quinzenal	3	2,17
trimestral	3	2,17
mai	1	0,72
total	138	100,00
Faries servir titelles a classe si fores mestre?		
sí	661	96,92
no	21	3,08
total	682	100,00
Amb quina freqüència?		
setmanal	124	24,17
en algun esdeveniment	86	16,76
de vegades	81	15,79
molt sovint	57	11,11
mensual	49	9,55
quinzenal	35	6,82
2 vegades a la setmana	28	5,46
trimestral	23	4,48
diàriament	16	3,12
3 vegades a la setmana	7	1,36
2/3 vegades a la setmana	7	1,36
total	513	100,00
Quin tipus de titella faries servir?		

de fils	n	%
sí	198	28,78
no	490	71,22
total	688	100,00
de guant	n	%
sí	544	79,07
no	144	20,93
total	688	100,00
de vareta	n	%
sí	224	32,56
no	464	67,44
total	688	100,00
ombres	n	%
sí	151	21,95
no	537	78,05
total	688	100,00
de dit	n	%
sí	253	36,77
no	435	63,23
total	688	100,00
muppets	n	%
sí	149	21,66
no	539	78,34
total	688	100,00
altres	n	%
sí	138	20,06
no	550	79,94
total	688	100,00
cap	n	%
sí	129	18,75
no	559	81,25
total	688	100,00
diversos tipus	n	%
sí	138	20,06
no	550	79,94
total	688	100,00
de pal	n	%
sí	132	19,19
no	556	80,81
total	688	100,00
titella-nina	n	%
sí	129	18,75
sí	559	81,25
total	688	100,00
manyoples	n	%
sí	131	19,04
no	557	80,96
total	688	100,00
mascotes/peluxos	n	%
sí	130	18,90

sí	558	81,10
total	688	100,00

Per què aquests tipus i no d'altres?

	n	%
més fàcils per a mi	257	66,07
tenen més possibilitats	45	11,57
m'agraden	37	9,51
els conec / els he fet servir	21	5,40
són els que agraden als xiquets	20	5,14
més fàcils per als alumnes	9	2,31
total	389	100,00

Quin és el principal ús que faries dels titelles?

explicar continguts	n	%
sí	273	39,68
no	415	60,32
total	688	100,00

mantenir l'ordre	n	%
sí	93	13,52
no	595	86,48
total	688	100,00

contar històries	n	%
sí	544	79,07
no	144	20,93
total	688	100,00

els usen les alumnes	n	%
sí	135	19,62
no	553	80,38
total	688	100,00

representacions	n	%
sí	203	29,51
no	485	70,49
total	688	100,00

La formació que has rebut ha estat:

	n	%
insuficient	233	79,79
suficient	37	12,67
bona	18	6,16
excel·lent	4	1,37
total	292	100,00

Trobes que els titelles poden aprofitar per a qualsevol nivell escolar?

	n	%
infantil i primària	254	40,71
infantil	148	23,72
els més menuts	91	14,58
qualsevol nivell	89	14,26
primària	32	5,13
primer cicle de primària	10	1,60
total	624	100,00

Com has après el que saps sobre els titelles?	n	%
universitat / estudis anteriors	218	42,66
autodidacta	185	36,20
pròpia experiència	77	15,07
cursets	17	3,33
companys	14	2,74
total	511	100,00
Has llegit manuals o llibres didàctics sobre els titelles?	n	%
sí	60	8,76
no	625	91,24
total	685	100,00
recordes algun títol i/o autor/a?	n	%
sí	9	16,07
no	47	83,93
total	56	100,00
Coneixes alguna pàgina web?	n	%
sí	42	6,11
no	645	93,89
total	687	100,00
quina?	n	%
museu de titelles d'albaida	5	0,73
títola teatre	1	0,15
bambalina.com	1	0,15
doslourdes.com	1	0,15
paco sanz	1	0,15
profes.com	1	0,15
titerenet.com	1	0,15
total	688	100,00
Trobes que els titelles poden ser útils per a desenvolupar la sensibilitat literària?	n	%
sí	666	98,38
no	11	1,62
total	677	100,00
per què?	n	%
crea afició / està relacionat	196	38,13
és divertit	116	22,57
motivació	60	11,67
capta l'atenció	51	9,92
estimula la imaginació / creativitat	34	6,61
innovador	29	5,64
recurs de suport	28	5,45
total	514	100,00
Durant el període escolar has anat alguna vegada a veure espectacles de titelles?	n	%
sí	423	62,02

no	259	37,98
total	682	100,00
amb quina freqüència?	n	%
poca freqüència	63	20,86
molt poca freqüència	50	16,56
1 vegada	47	15,56
2 vegades	46	15,23
1 vegada a l'any	40	13,25
1 vegada al curs	17	5,63
2 vegades a l'any	14	4,64
3 vegades	9	2,98
moltes vegades	6	1,99
5 vegades	4	1,32
1 vegada al trimestre	4	1,32
4 vegades	2	0,66
total	302	100,00
amb quina freqüència creus que s'hauria de fer?	n	%
més	79	29,92
1 vegada al trimestre	37	14,02
1 vegada a l'any	32	12,12
1 vegada al mes	25	9,47
2 vegades a l'any	17	6,44
2 o 3 vegades per curs	17	6,44
1 vegada al curs	16	6,06
3 o 4 vegades a l'any	14	5,30
1 vegada cada 2 mesos	7	2,65
2 o 3 vegades per trimestre	4	1,52
habitualment	4	1,52
quinzenal	4	1,52
1 vegada a la setmana	3	1,14
quan siga educatiu	2	0,76
1 vegada cada dos anys	2	0,76
1 vegada	1	0,38
total	264	100,00
I amb els teus pares, has anat alguna vegada al teatre?	n	%
sí	355	52,21
no	325	47,79
total	680	100,00
i a veure titelles?	n	%
sí	144	21,18
no	536	78,82
total	680	100,00
Quan estaves a l'escola els mestres feien servir les guies didàctiques teatrals?	n	%
sí	275	49,11
no	285	50,89
total	560	100,00
	n	%

Quins consideres que són els avantatges de fer servir titelles?		
captar la atenció	214	32,67
introduir continguts	146	22,29
motivació	107	16,34
curiositat/imaginació	73	11,15
divertiment	71	10,84
possibilitats expressives / comunicatives	44	6,72
total	655	100,00
Quins són els desavantatges de fer servir titelles?		
	n	%
cap	181	32,91
mantenir l'atenció	115	20,91
la inversió de temps	71	12,91
saber utilitzar-les	45	8,18
organització	28	5,09
rutinari	26	4,73
difícil treballar	23	4,18
falta de material	23	4,18
massa infantil	22	4,00
falta de gesticulació /expressió oral	9	1,64
fòbia	3	0,55
poden trencar-se	2	0,36
incomprensió dels companys	1	0,18
poc educatives	1	0,18
total	550	100,00
Coneixes alguna companya valenciana de titelles?		
	n	%
sí	81	12,04
no	592	87,96
total	673	100,00
quina?		
	n	%
tirisiti	32	43,84
la estrella	26	35,62
bambalina teatre	9	12,33
l'albaida	2	2,74
claramunt (teatre buffo)	1	1,37
els duendes	1	1,37
pluja teatre	1	1,37
l'entaulat	1	1,37
total	73	100,00
Coneixes algun espectacle valencià amb titelles?		
	n	%
sí	13	1,94
no	658	98,06
total	671	100,00
quin?		
	n	%
diversos	7	63,64
<i>la casita de chocolate</i>	1	9,09
<i>kraft</i>	1	9,09
<i>peter pan</i>	1	9,09

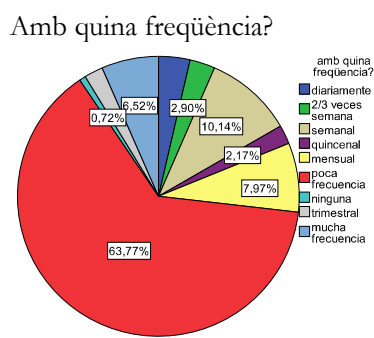
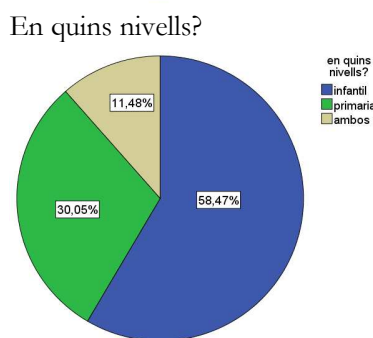
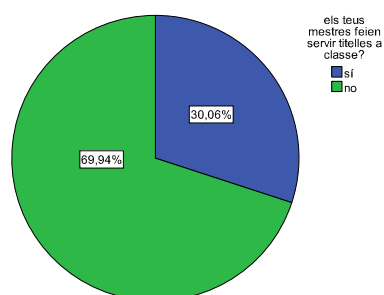
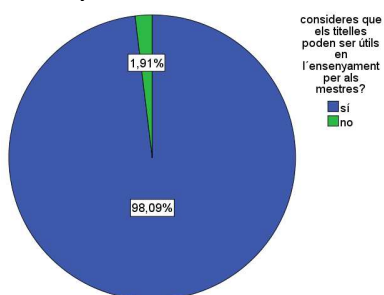
dracula
total

1 9,09
11 100,00

En les figures 5 a 10 trobem els diagrames de sectors que corresponen a aquests ítems del qüestionari:

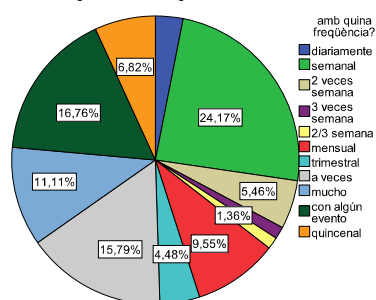
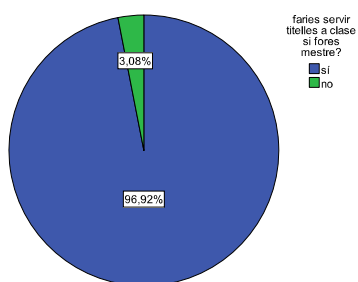
Figura 16. Diagrames de sectors: qüestionari

Consideres que els titelles poden ser útils en l'ensenyament? Els teus mestres feien servir titelles a classe?



Faries servir titelles a classe si fores mestre?

Amb quina freqüència?



De fils

De guant

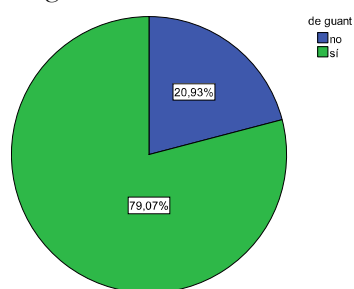
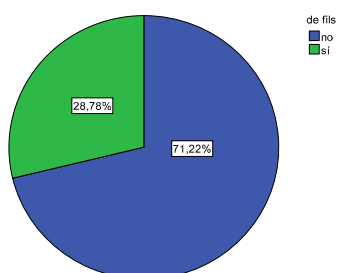
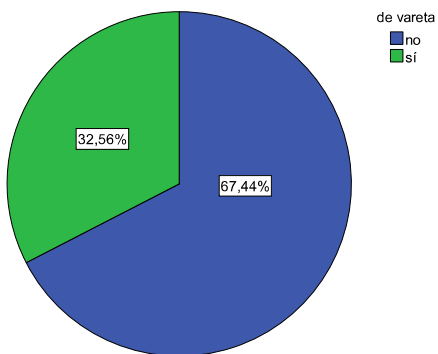
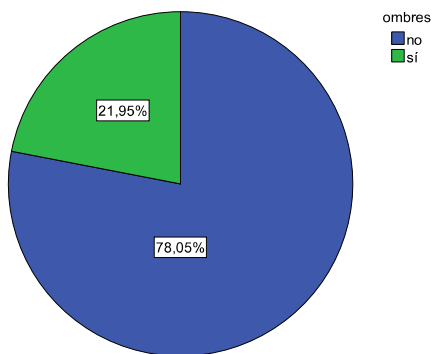


Figura 17. Diagrames de sectors: qüestionari

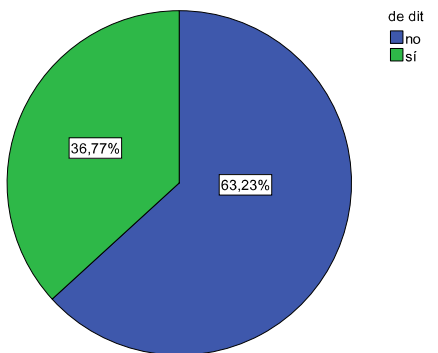
De vareta



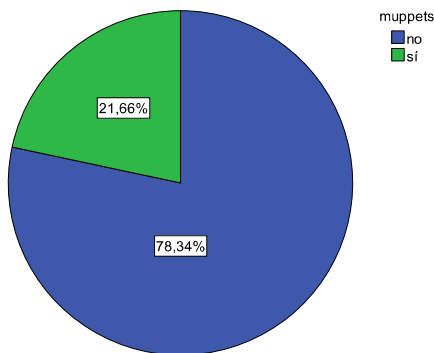
Ombres



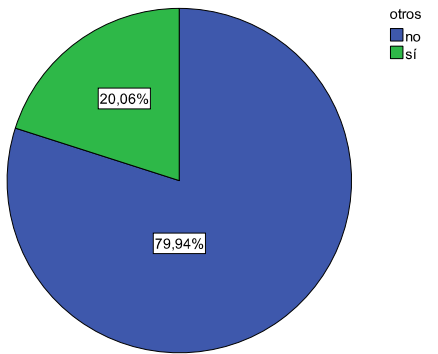
De dit



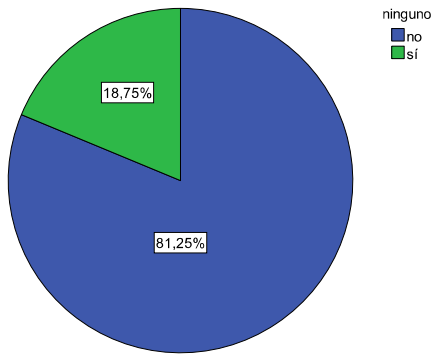
Muppets



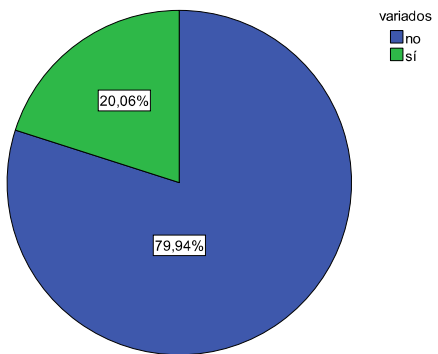
Altres



Cap



Diversos



De pal

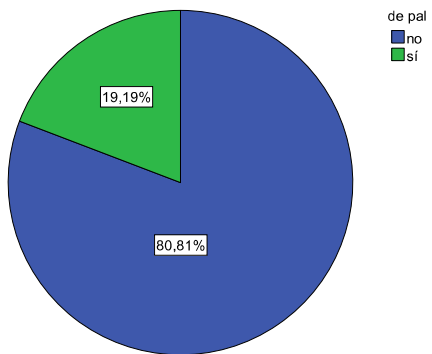
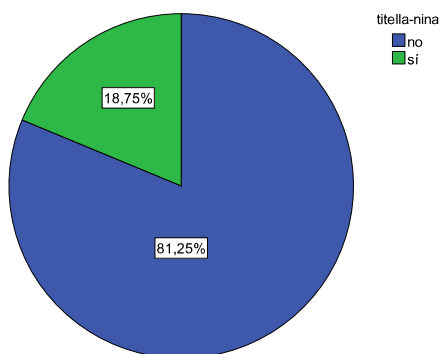
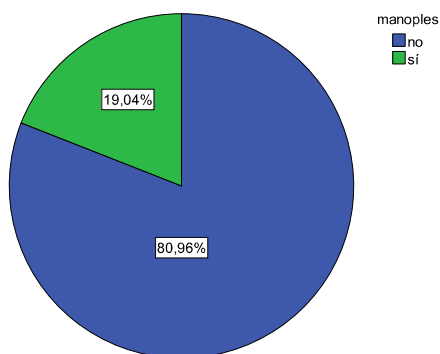


Figura 18. Diagrames de sectors: qüestionari

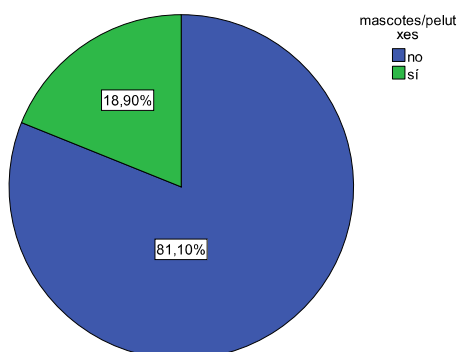
Titella-nina



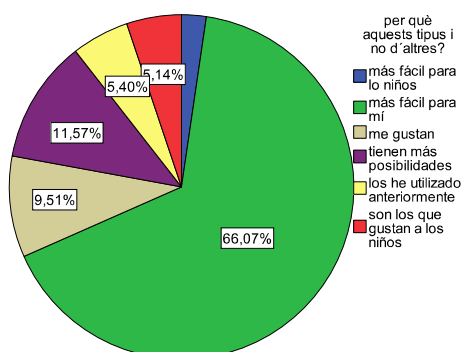
Manyoples



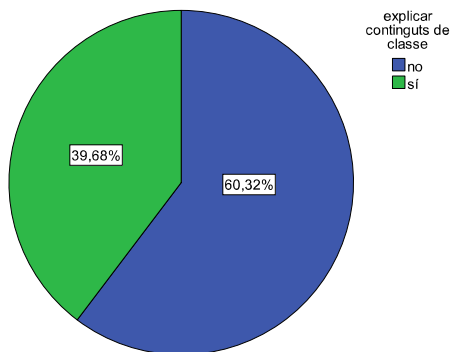
Mascotes-pelutxes



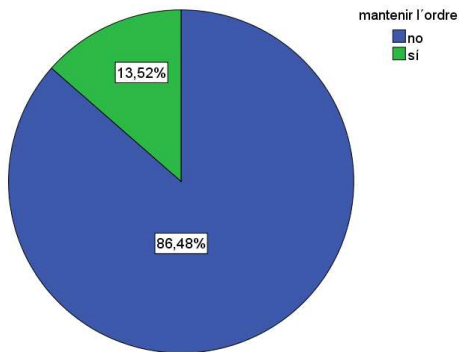
Per què aquest tipus i no d'altres?



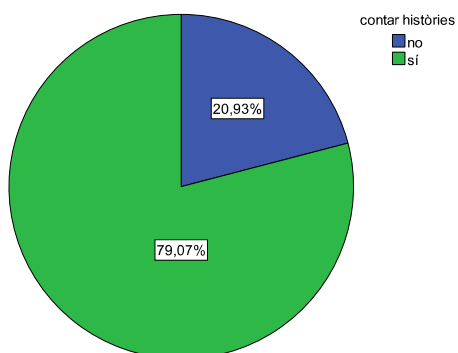
Explicar continguts de classe



Mantenir l'ordre



Contar històries



Els usen els/les alumnes

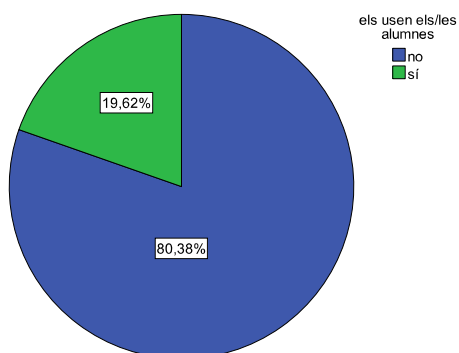
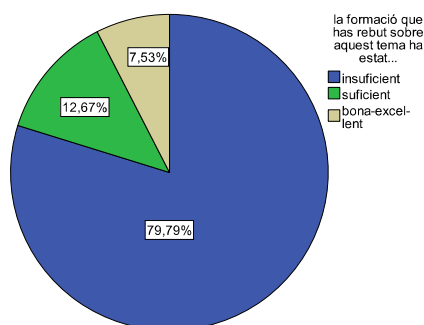
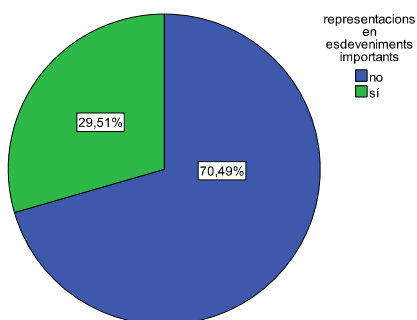
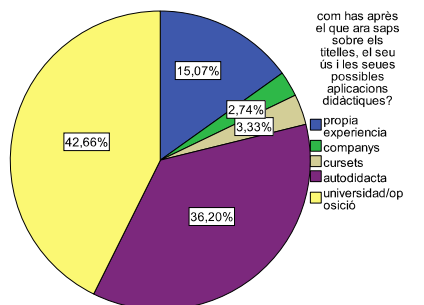
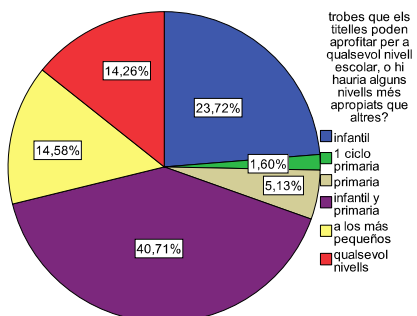


Figura 19. Diagrames de sectors: qüestionari

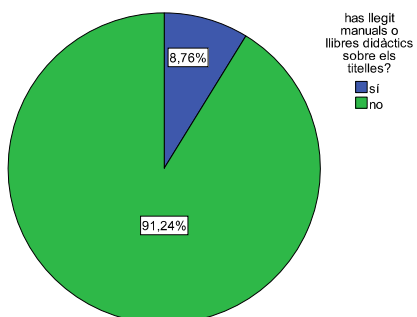
Representació en esdeveniments importants La formació que has rebut sobre aquest tema ha estat



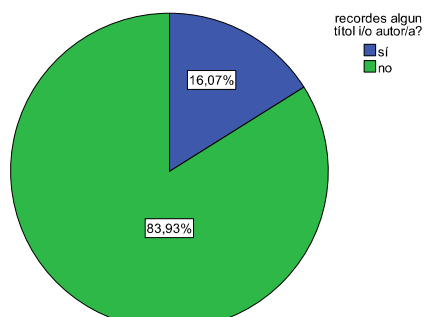
Trobes que els titelles poden aprofitar per a qualsevol nivell escolar? Com has après el que saps sobre els titelles?



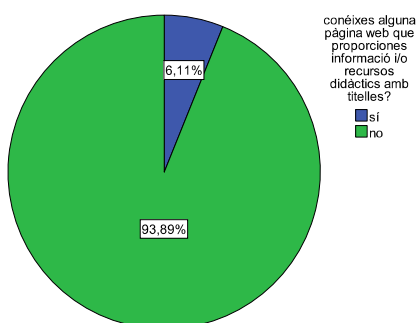
Has llegit manuals sobre els titelles?



Recordes algun títol i/o autor/a?



Coneixes alguna pàgina web amb informació sobre els titelles?



Trobes que els titelles poden servir per a desenvolupar la sensibilitat literària?

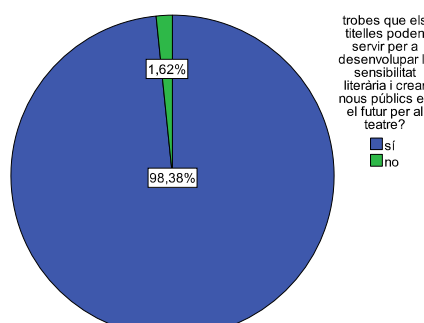
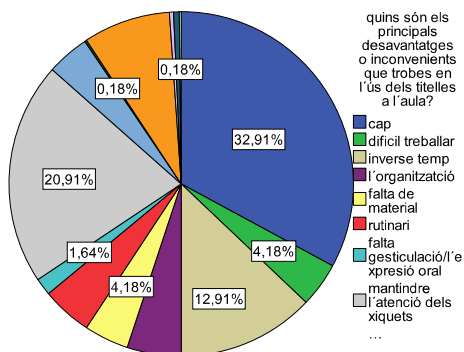
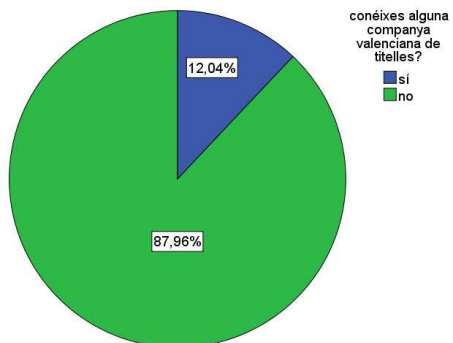


Figura 21. Diagrammes de sectors: qüestionari

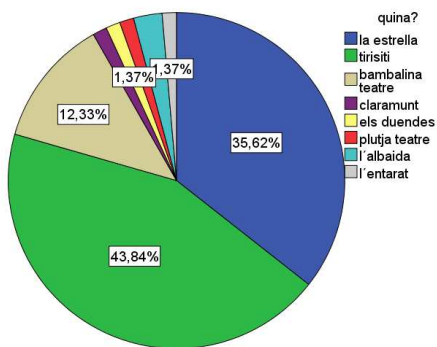
Desavantatges de fer servir titelles



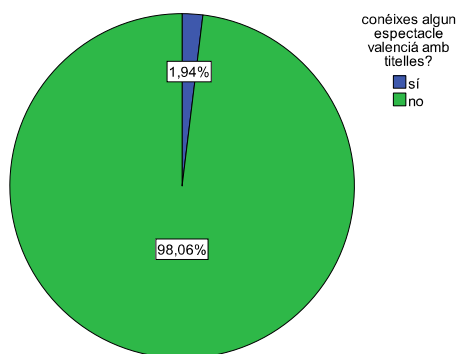
Coneixes alguna companyia valenciana de titelles?



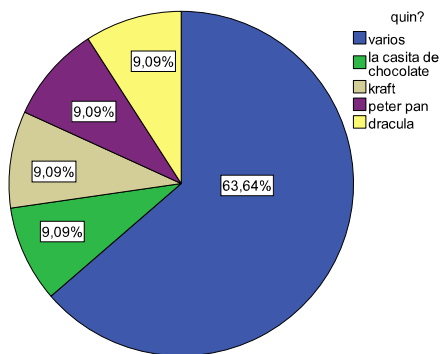
Quina?



Coneixes algun espectacle valencià amb titelles?



Quin?



Quant a les relacions entre ítems, en la taula 26 tenim els resultats de les proves khi-quadrat de les taules de contingència per provar la independència entre el centre universitari i els ítems 6, 8, 9, 10 i 17.

Taula 26. Proves khi-quadrat

	khi-quadrat	gl	p
la formació que has rebut ha estat...	2,213	2	0,331
com has après el que saps sobre els titelles?	8,925	4	0,063
has llegit manuals?	18,587	1	0,000**
coneixes alguna pàgina web?	0,083	1	0,774
coneixes alguna companyia valenciana?	0,230	1	0,632

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 27. Taula de contingència: centre vs has llegit manuals

		centre on estudies		Total
		eu magisteri "ausias march"	universidad catolica valencia	
sí	n	41	18	59
	% has llegit	69,50%	30,50%	100,00%
	% centre	14,00%	4,60%	8,70%
no	n	251	370	621
	% has llegit	40,40%	59,60%	100,00%
	% centre	86,00%	95,40%	91,30%
Total	n	292	388	680
	% has llegit	42,90%	57,10%	100,00%
	% centre	100,00%	100,00%	100,00%

En la taula 28 trobem els resultats de les proves khi-quadrat de les taules de contingència per provar la independència entre la especialitat i els ítems 8, 9 i 10:

Taula 28. Proves khi-quadrat

	Khi-quadrat	gl	p
com has après el que ara saps sobre els titelles?	16,023	12	0,190
has llegit manuals sobre els titelles?	22,609	3	0,000**
coneixes alguna pàgina web amb titelles?	3,888	3	0,274

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 29. Taula de contingència: especialitat vs has llegit manuals

has llegit manuals o llibres didàctics sobre els titelles?		especialitat				Total
		infantil	primària	infantil i primària	altres	
sí	n	39	10	2	8	59
	% has llegit?	66,10%	16,90%	3,40%	13,60%	100,00%
	% especialitat	13,80%	12,00%	6,70%	2,80%	8,70%
no	n	244	73	28	273	618
	% has llegit?	39,50%	11,80%	4,50%	44,20%	100,00%
	% especialitat	86,20%	88,00%	93,30%	97,20%	91,30%
Total	n	283	83	30	281	677
	% has llegit?	41,80%	12,30%	4,40%	41,50%	100,00%
	% especialitat	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

En la taula 30 es troben els resultats de les proves khi-quadrat de les taules de contingència per provar la independència entre el centre i els ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 i 10.

Taula 30. Proves khi-quadrat

	khi-quadrat	gl	p
faries servir titelles a classe si fores mestre?	24,260	1	0,000**
de fils	0,029	1	0,887
de guant	12,672	1	0,000**
de vareta	0,969	1	0,325
ombres	0,244	1	0,621
de dit	8,364	1	0,000**
muppets	1,139	1	0,286
altres	0,598	1	0,440
cap	0,646	1	0,422
diversos	0,646	1	0,422
de pal	0,646	1	0,422
titella-nina	0,646	1	0,422
manyoples	0,791	1	0,374
mascotes/peluxos	0,646	1	0,422
explicar continguts de classe	0,017	1	0,895
mantenir l'ordre	0,775	1	0,379
contar històries	24,074	1	0,000**
els usen els/les alumnes	0,948	1	0,330
representacions en esdeveniments importants	2,788	1	0,095
la formació que has rebut ha estat...	1,918	2	0,383
trobes que els titelles poden aprofitar per a qualsevol nivell escolar?	9,789	5	0,081

com has après el que ara saps?	1,754	4	0,781
has llegit manuals?	4,122	1	0,042*
coneixes alguna pàgina web?	1,812	1	0,178

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 31. Taula de contingència: sexe vs faries servir titelles a classe

faries servir titelles a classe si fores mestre?		sexe	home	dona	Total
sí	n		54	204	258
	% servir titelles		20,90%	79,10%	100,00%
	% sexe		83,10%	98,60%	94,90%
no	n		11	3	14
	% servir titelles		78,60%	21,40%	100,00%
	% sexe		16,90%	1,40%	5,10%
Total	n		65	207	272
	% servir titelles		23,90%	76,10%	100,00%
	% sexe		100,00%	100,00%	100,00%

Taula 32. Taula de contingència: sexe vs de guant

de guant		sexe		Total
		home	dona	
no	n	29	43	72
	% de guant	40,30%	59,70%	100,00%
	% sexe	42,60%	20,80%	26,20%
sí	n	39	164	203
	% de guant	19,20%	80,80%	100,00%
	% sexe	57,40%	79,20%	73,80%
Total	n	68	207	275
	% de guant	24,70%	75,30%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

Taula 33. Taula de contingència: sexe vs de dit

de dit		sexe		Total
		home	dona	
no	n	53	121	174
	% de dit	30,50%	69,50%	100,00%
	% sexe	77,90%	58,50%	63,30%
sí	n	15	86	101
	% de dit	14,90%	85,10%	100,00%
	% sexe	22,10%	41,50%	36,70%

Total	n	68	207	275
	% de dit	24,70%	75,30%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 34. Taula de contingència: sexe vs contar històries

contar històries		sexe		Total
		home	dona	
no	n	30	32	62
	% contar històries	48,40%	51,60%	100,00%
	% sexe	44,10%	15,50%	22,50%
sí	n	38	175	213
	% contar històries	17,80%	82,20%	100,00%
	% sexe	55,90%	84,50%	77,50%
Total	n	68	207	275
	% contar històries	24,70%	75,30%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 35. Taula de contingència: sexe vs has llegit manuals

within has llegit manuals?		sexe		Total
		home	dona	
sí	n	0	12	12
	% has llegit manuals?	0,00%	100,00%	100,00%
	% sexe	0,00%	5,80%	4,40%
no	n	68	195	263
	% has llegit manuals?	25,90%	74,10%	100,00%
	% sexe	100,00%	94,20%	95,60%
Total	n	68	207	275
	% has llegit manuals?	24,70%	75,30%	100,00%
	% sexe	100,00%	100,00%	100,00%

En la taula 36 trobem els resultats de les proves khi-quadrat de les taules de contingència per provar la independència entre l'idioma dels estudis infantils i primaris i els ítems 2, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13 i 17.

Taula 36. Proves khi-quadrat

	Khi-quadrat	gl	p
els teus mestres feien servir titelles a classe?	15,931	1	0,000**
en quins nivells?	10,184	1	0,037*
de fils	0,462	2	0,794
de guant	5,329	2	0,070
de vareta	0,140	2	0,933
ombres	0,202	2	0,904
de dit	0,655	2	0,721
muppets	0,982	2	0,612
altres	1,674	2	0,433

cap	1,114	2	0,573
diversos	0,522	2	0,770
de pal	1,206	2	0,547
titella-nina	1,114	2	0,573
manyoples	1,154	2	0,562
mascotes/peluixos	1,178	2	0,555
explicar continguts de classe	1,394	2	0,498
mantenir l'ordre	0,644	2	0,725
contar històries	1,232	2	0,540
els usen els/les alumnes	0,463	2	0,793
representacions en esdeveniments importants	3,004	2	0,223
com has après el que ara saps sobre els titelles?	4,383	8	0,821
has llegit manuals sobre els titelles?	2,671	2	0,263
durant el període escolar has anat alguna vegada a veure espectacles de titelles?	6,806	2	0,033*
i amb els teus pares, heu anat alguna vegada al teatre?	0,328	2	0,849
i a veure titelles?	1,636	2	0,441
coneixes alguna companya valenciana de titelles?	7,187	2	0,028*
coneixes algun espectacle valencià amb titelles?	1,148	2	0,563

*significatiu al 5%; ** significatiu a l'1%

Taula 37. Taula de contingència: línia vs els teus mestres feien servir titelles a classe

els teus mestres feien servir titelles a classe?		línia en què vas fer els estudis primaris			
		valencià	castellà	altres	Total
sí	n	73	119	10	202
	% els teus mestres feien servir titelles a classe?	36,10%	58,90%	5,00%	100,00%
	% línia	41,20%	25,40%	37,00%	30,10%
no	n	104	349	17	470
	% els teus mestres feien servir titelles a classe?	22,10%	74,30%	3,60%	100,00%
	% línia	58,80%	74,60%	63,00%	69,90%
Total	n	177	468	27	672
	% els teus mestres feien servir titelles a classe?	26,30%	69,60%	4,00%	100,00%
	% línia	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Taula 38. Taula de contingència: línia vs en quins nivells

en quins nivells?		línia en què vas fer els teus estudis primaris			
		valencià	castellà	altres	Total
infantil	n	35	63	7	105
	% en quins nivells?	33,30%	60,00%	6,70%	100,00%
	% línia	52,20%	60,00%	87,50%	58,30%

primària	n	19	35	0	54
	% en quins nivells?	35,20%	64,80%	0,00%	100,00%
	% línia	28,40%	33,30%	0,00%	30,00%
ambdós	n	13	7	1	21
	% en quins nivells?	61,90%	33,30%	4,80%	100,00%
	% línia	19,40%	6,70%	12,50%	11,70%
Total	n	67	105	8	180
	% en quins nivells?	37,20%	58,30%	4,40%	100,00%
	% línia	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Taula 39. Taula de contingència: línia vs durant el període escolar has anat alguna vegada a veure espectacles de titelles

durant el període escolar has anat alguna vegada a veure espectacles de titelles?		línia en què vas fer els teus estudis primaris			
		valencià	castellà	altres	Total
sí	n	125	279	16	420
	% durant el període escolar has anat a veure espectacles de titelles?	29,80%	66,40%	3,80%	100,00%
	% línia	70,60%	59,50%	61,50%	62,50%
no	n	52	190	10	252
	% durant el període escolar has anat a veure espectacles de titelles?	20,60%	75,40%	4,00%	100,00%
	% línia	29,40%	40,50%	38,50%	37,50%
Total	n	177	469	26	672
	% durant el període escolar has anat a veure espectacles de titelles?	26,30%	69,80%	3,90%	100,00%
	% línia	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Annex 4. RELACIÓ DE CENTRES ESCOLARS COL·LABORADORS EN L'ENQUESTA AL PROFESSORAT SOBRE L'ÚS DELS TITELLES

Aielo de Malferit – S. Josep de Calassanç	Buñol – San Luis
Alacant – Santa Teresa	Burjassot – Fernando de los Ríos
Alaquàs – Ciutat de Cremona	Burjassot – La Fontaine
Alaquàs – González Gallarza	Callosa d'En Sarrià – Bernat de Sarrià
Albal – Esteve	Callosa d'En Sarrià – Mirantbó
Albal – La Balaguera	Calp – Gabriel Miró
Albalat dels Sorells – El Castell	Canet d'En Berenguer – Canet
Albatera – Cervantes	Carcaixent – Francesc Pons
Albatera – Virgen del Rosario	Carlet – Bosch Marín
Alboraia – La Patacona	Carlet – Sant Bernat
Alboraia – Santa Maria	Casinos – La Pau
Alcoi – El Romeral	Castelló – Estepar
Aldaia – Ausiàs March	Castelló – Guitarrista Tàrrega
Aldaia – Platero y yo	Castelló – Sant Agustí
Aldaia (Barri del Crist) – Blasco Ibañez	Castelló – Sebastián Elcano
Alfafar – La Fila	Castelló – Vicent Artero
Alfafar – María Inmaculada	Castelló (Grau) – La Marina
Alfara del Patriarca – Ramon y Cajal	Catarroja – Jaume I El Conqueridor
Algar del Palancia – CRA Baronia Alta	Catarroja – San Antonio de Padua II
Algemesí – Salvador Andrés	Catarroja – Sant Antoni de Padua I
Algemesí – Sant Josep de Calassanç	Chelva – Virgen del Remedio
Algímia d'Alfara – Palància	Cheste – Giner de los Ríos
Algínet – Blasco Ibañez	Cheste – Virgen de la Esperanza
Algorfa – Cervantes	Chiva – Dr. Corachán
Almàssera – Carraixet	Cofrentes – Cofrentes
Almàssera – Yocris	Dénia – Cervantes
Almassora – Ambaixador Beltran	Dénia – Llebeig
Almoradí – Canales y Martínez	Dénia – Montgó
Altura- Virgen de Gracia	Dénia – Pou de la Muntanya
Alzira – Ausiàs March	Domeño – CRA Bajo Turia
Alzira – Carmen Picó	Dos Aguas – Virgen del Rosario
Antella – Xarquia	El Puig – Guillem d'Entença
Aspe – Peñas Blancas	Elda – El Puente
Ayora – Isidro Girant	Elda – Pintor Sorolla
Benaguasil – Lluís Vives	Elx – Baix Vinalopó
Benetússer – Cristóbal Colón	F. dels Alforins – Comte de Salvatierra
Benicarló – Àngel Esteban	Formentera del Segura – Juan Carlos I
Benidorm – Leonor Canalejas	Fuenterrobles – CRA n. 45
Benidorm – Mestre Gasper López	Gandia – Ausiàs March
Benidorm – Serra Gelada	Gandia – Botànic Cavanilles
Benifairó de la Vallidigna – Jaume II	Gata de Gorgos – Santíssim Crist
Benigànim – La Milagrosa	Jarafuel – CRA Valle de Ayora-Cofrentes
Benigembla – CEP	La Canyada – Mare de Déu del Carme
Benitatxell – CEIP	La Llosa – Vicente Faubell Zapata
Bétera – Lloma del Mas	La Pobla de Farnals – Cervantes
Bétera – Marqués de Dos Aguas	Lliria – Sant Vicent Ferrer
Bocarent – Lluís Vives	Llutxent – Ausiàs March
	Los Corrales de Utiel – CRA Oleana

Manises – Benjamín Benlloch
 Manises – Enric Valor
 Manises – Sagrada Família
 Massamagrell – San Juan Evangelista
 Massamagrell – Virgen del Rosario
 Meliana – El Crist
 Mislata – Ausiàs March
 Mislata – L'Almassil
 Mislata – Maestro Serrano
 Moncada – CEU San Pablo
 Moncada – Dr. Vicente Trencó
 Moncofa – Científic Avel·lí Corma
 Monforte del Cid – Jorge Juan
 Moraira – Cap d'Or
 Museros – Blasco Ibañez
 Onda – CP n. 4
 Onda – Mestre Caballero
 Onda – Pius XII
 Onil – El Barranquet
 Onil – Sant Jaume
 Ontinyent – Lluís Vives
 Ontinyent – Martínez Valls
 Ontinyent – Vicente Gironés Mora
 Orihuela – Andrés Manjón
 Orihuela – Oleza
 Orihuela – Villar Palasí
 Orihuela – Virgen de la Puerta
 Orihuela – Virgen de los Desamparados
 Orihuela (La Aparecida) – V. de Belén
 Paiporta – CP n. 6
 Paiporta – Jaume I
 Paiporta – Lluís Vives
 Paterna – Cervantes
 Paterna – El Molí
 Paterna – Fuente del Jarro
 Paterna – La Coma
 Paterna – Liceo Hispano
 Paterna – Ntra. Sra. del Rosario
 Paterna (La Canyada) – El Parque
 Pedralba – Maestro Juan Bernia
 Petrer – La Foia
 Picanya – Baladre
 Picassent – Les Carolines
 Picassent – Mare de Déu de Vallivana
 Picassent – Sant Ignasi de Loiola
 Poble de Vallbona – Lluís Vives
 Poble de Vallbona – Mas de Tous
 Puçol – Verge al Peu de la Creu
 Quart de Poblet – La Constitució
 Quart de Poblet – Ramon Laporta
 Rafelbunyol – Verge del Miracle
 Rafelguaraf – Vicente Blasco Ibañez
 Requena – IES Oleana
 Requena (S. Antonio) – M. G. Izquierdo
 Riba-roja – Asunción de Ntra. Sra.
 Riba-roja – Camp de Túria
 Riba-roja – Cervantes
 Riba-roja – Mas d'Escoto
 Rubielos de Mora – CRA P. de Aragón
 Sagunt – Ausiàs March
 Sagunt – Villar Palasí
 Sagunt (Port) – Baladre
 Sagunt (Port) - CEIP n. 10
 Sagunt (Port) – Mestre Tarrazona
 San Fulgencio – José M. Manresa
 Sant Vicent del Raspeig – CP n. 12
 Santa Pola – José Garnero
 Sax – Alberto Sols
 Sax – Cristóbal Colón
 Sedaví – San Clemente
 Segorbe – La Milagrosa
 Segorbe – Pintor Camarón
 Segorbe – Seminario Menor
 Silla – El Pati
 Silla – Lluís Vives
 Soneja – San Miguel Arcángel
 Sueca – Carrasquer
 Sueca – Cervantes
 Tales – CRA Espadà-Millars
 Torís – Joaquín Muñoz
 Torrent – Antonio Machado
 Torrent – El Molí
 Torrent – Federico Maicas
 Torrent – Juan XXIII
 Torrent – La Encarnación
 Torrent – Lope de Vega
 Torrent – Miguel Hernández
 Torrent – Sant Pasqual
 Torrent – Virgen del Rosario
 Torrent (El Vedat) – Pléyade
 Torrent (El Vedat) – Santa Teresa
 Torrevecija – Cuba
 Torrevecija – Las Culturas
 Torrevecija – Ntra. Sra. Del Rosario
 Tuéjar – CRA Tuéjar-Benagéber
 Utiel – Canónigo Muñoz
 València - Argos
 València – Ave Maria de Peña-roja
 València – Campanar
 València – Cavite-Isla del Hierro
 València – CEIP Pràctiques
 València – Enrique Terrasa

València – Esclavas de María
València – Escolles Pies
València – Gregori Maians
València – Juan Manuel Montoya
València – La Puríssima
València – Malva-rosa
València – Maria Auxiliadora
València – Miquel Adlert i Noguerol
València – Ntra. Sra. del Socorro
València – Padre Manjón
València – Profesor Santiago Grisolia
València – Professor Sanchis Guarner
València – Rafael Altamira
València – Ramiro Jover
València – Rodríguez Fornos
València – Ruíz Jiménez
València – S. Corazón HH Maristas
València – San Fernando
València – Sant Isidre
València – Tomás Montañana
València – Torrefiel
València (Benimàmet) – Arquitecte
Santiago Calatrava
Vila –real – CEIP n. 11

Vilamarxant – Horta Major
Vila-real – Botànic Calduch
Vila-real - Carlos Sarthou Carreres
Vila-real – Cervantes
Vila-real – Concepción Arenal
Vila-real – Pasqual Nàcher
Villena – Joaquín M^a López
Vinalesa – José Blat Gimeno
Viver – Historiador Diago
Xàbia – Graüll
Xàtiva – Antonio M^a Claret
Xàtiva – Martínez Bellver
Xàtiva – Teresa Coloma

Annex 5. TIPUS DE TITELLES I GRAU DE DIFICULTAT DE CONSTRUCCIÓ

<i>material bàsic</i>	<i>tipus</i>	<i>dificultat</i> (Angoloti, 1990)	<i>edats</i> (Genua, 2009)	<i>ferramentes i altre material necessari</i>
Cartró	Manyopla Silueta plana	1	6 anys	Tisores Adhesiu Papers Llana Ceres...
Capses	Manyopla Silueta plana De vareta Marioneta Marota	1	6 anys	Tisores Cola Teles Papers Llana Ceres Pintures Pinzells...
Boles de diversos materials (fusta, suro, plàstic...)	Dit Guant Vareta Pal	1	6 anys	Agulles Feltre Cartolines Cola Pintures Pinzells...
Punt (calcetins, teles...)	Dit Guant Vareta Pal	2	8 anys	Agulles Tisores Fil Llana Cotó Cartró Botons...
Paper Cola	Dit Guant Silueta plana Cucurutxo Vareta Pal Marioneta Marota	2	8 anys	Cola Paper de diari Globus Pintura Pinzells Poal...
Pasta de paper	Dit Guant Cucurutxo Vareta Pal Marioneta	3	8 anys	Cola Paper de diari Pintures Pinzells Poal...

Pasta de fusta	Dit Guant Vareta Pal Cucurutxo	3	8 anys	Paper de vidre Pintura Pinzells Llana...
Goma escuma	Dit Guant Manyopla Vareta Marota	4	10 anys	Cola de contacte Escuma Pintures Pinzells...
Porexpan (poliestiré expandit)	Dit Guant Vareta Marioneta Marota	4	10 anys	Cola especial Botons Teles Agulles Pintura Pinzells...
Cel·lulosa	Dit Guant Cucurutxo Vareta Pal Marota	5	12 anys	Algeps Argila Cola Pintura Pinzells...

Annex 6. TIPUS DE TITELLES I GRAU DE DIFICULTAT DE MANIPULACIÓ

<i>tipus</i>	<i>edats</i>	<i>Classificació espacial</i> (Trefalt, 2005)	<i>ratio</i> <i>manipulador/</i> <i>Objecte</i> (Kaplin, 2001)
Dit	5 anys	baix / dalt	1:1 – 1:10
Pal / titella pla	5 anys	baix	1:1 1:2
Peanya	5 anys	baix	1:1 1:2
Vareta (o tija)	6 anys	baix / darrere	1:1 2:1 3:1
Guant / manyopla	6 anys	baix	1:1 1:2
<i>Muppets</i>	6 anys	baix	1:1 2:1 3:1
Siluetta plana	7 anys	darrere	1:1 1:2
Barra	7 anys	dalt	1:1
Marota	8 anys	baix	1:1 2:1 3:1
Fils	10 anys	dalt	1:1 2:1
Ombres translúcides i articulades	10 anys	darrere	2:1
Bunraku	12 anys	darrere	3:1

Annex 7. QUADRE D'AVALUACIÓ D'ACTIVITATS AMB TITELLES

<i>Curs:</i>			
<i>Data:</i>			
<i>Activitat:</i>			
	molt	poc	gens
De què tracta la història?			
S'entén bé?			
És entretinguda?			
Ambientació i decorats			
Estan ben realitzats des del punt de vista tècnic?			
Ajuden a la comprensió de la història?			
Ajuden a mantenir l'interès?			
Els titelles			
Estan ben construïts?			
Reflecteixen el personatge que representen?			
Ajuden a la comprensió de la història?			
L'actuació			
Està ben realitzada des del punt de vista tècnic?			
Ajuda a la comprensió de la història?			
El moviment			
Està ben realitzat des del punt de vista tècnic?			
Ajuda a la comprensió de la història?			
La veu			
És clara i tècnicament correcta?			
Reflecteix el personatge que representa?			
Ajuda a la comprensió de la història?			
La música			
És adequada?			
Ajuda a la comprensió de la història?			
Coordinació entre els components del grup			
Hi ha hagut coordinació?			
<p>Què s'ha après?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspecte literari • Aspecte plàstic • Aspecte tècnic • Habilitats socials 			