

«LA CLASSE ÉS COM UN ESCENARI...». APRENENTATGE DE LES LLENGÜES ESTRANGERES MITJANÇANT LA DRAMATITZACIÓ¹

Maria Vilanova i Vila-Abadal
Universitat de Barcelona

RESUM

L'article que presentem es divideix en dues parts. La primera, basada en els estudis teòrics, ofereix una visió de com la dramatització és present en la nostra vida quotidiana, en un context educatiu i també en la nostra classe de llengua. Aquesta part es fonamenta en el pensament i la recerca fets en aquest camp d'investigació. La segona part tracta de l'aplicació de les estratègies dramàtiques en l'ensenyament de les llengües estrangeres (jocs, *role-playing*, improvisacions, *forum theatre*, *teacher-in-role* i textos teatrals) i es donen exemples per posar-ho en pràctica.

PARAULES CLAU: dramatització, ensenyament de llengües estrangeres, intel·ligències múltiples, estils d'aprenentatges, estratègies de dramatització.

“THE CLASS IS LIKE A STAGE...” FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH DRAMA

ABSTRACT

The paper presented is divided into two parts. The first one, theory-based, offers an overview of how drama is present in everyday life, in any educational context and also in language classes. This part is founded on drama experts' thoughts and findings in this field of research. The second part focuses on the application of drama strategies to foreign language teaching (drama games, role-playing, improvisation, forum theatre, teacher-in-role and theatrical texts), with practical examples of how it can be done.

1. Aquest text correspon a la ponència plenària en anglès (*keynote speech*), que l'autora va dictar en la 4th Conference on English Education and Drama, el dia 23 de maig de 2009, organitzada pel Department of Applied Foreign Languages de la Tainan University of Technology (Taiwan).

KEYWORDS: drama, teaching of foreign languages, multiple intelligences, learning styles, drama strategies.

DRAMATITZACIÓ...? TEATRE...? A LA CLASSE?

El filòsof Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 1969, p. 495) ens diu que: «ens passem la vida desitjant ser una altra persona, volent escapar de la rutina diària i del rol que la societat ens ha assignat». I com ja havia dit Calderón de la Barca, el dramaturg del segle XVII: «cadascun de nosaltres representa un paper en aquest “gran teatre del món” en el qual ens ha tocat viure». I, també, naturalment, com es pot endevinar pel títol de la ponència, no podem oblidar que, segons Shakespeare: «El món és com un escenari...».

Per tant, seguint el fil d'aquests tres «noms de pes», per què no «convertim en un escenari la nostra classe...» i hi comencem a experimentar, comunicar, imaginar, crear i aprendre, en majúscules, com ho fem a la nostra vida de cada dia? Per què no ens *capbussem* dins el teatre?... o ho hauríem d'anomenar *dramatització*?

Segons el poeta i dramaturg Palau i Fabre es pot definir *teatre* com: «una convenció de temps i de lloc, a través de la qual intentem evocar, imitar, transportar, reproduir, condensar o explicar una acció específica» (Palau i Fabre, 1962, p. 76-77). Per la seva banda, Dorothy Heathcote —una *mestra extraordinària* de dramatització, com l'anomena Gavin Bolton, el seu biògraf (Bolton, 2003)— ens diu que *dramatització* és qualsevol acció o situació en la qual ens involucrem amb un rol actiu i on la més gran preocupació és l'actitud i no pas el personatge que creem. Per tal de viure una situació dramàtica hem d'emprar tota la nostra experiència i imaginació per a poder crear un commovedor retrat de la vida que ens sorprengui i ens ajudi a fer descobertes (Verriour, 1994, p. 81).

En altres paraules, podem dir que dramatitzar és *calçar-se les sabates d'algu altre i veure el món a través dels ulls d'altri*. Aquest *algu altre* és, sovint, el personatge que representem en la vida real o que el nostre entorn ens fa representar.

En un context educatiu, dramatització i teatre, a vegades, són termes sinònims però, altres vegades, són antagònics. Certament, a Catalunya no diferenciem entre l'un i l'altre en un context d'aprenentatge. Però sí que podem dir que considerem la dramatització com un mitjà d'aprenentatge, la finalitat de la qual és la tasca que es desenvolupa durant el procés i diríem que el teatre en seria el producte final: la representació de l'obra davant d'un públic. El públic és una precondition necessària per al teatre, però no per a la dramatització.

DRAMATITZEM EN LA NOSTRA VIDA QUOTIDIANA?

Sí, i tant que ho fem. La dramatització és, bàsicament, un fenomen social, i com a tal, està estretament lligat als orígens de la mateixa societat. Charlyn Wessels, en el seu llibre *Drama*, ens diu que: «dramatitzar és actuar, dramatitzar és ser, dramatitzar és una cosa tan normal!» (Wessels, 1988, p. 7).

Augusto Boal —mort el mes de maig del 2009 i fundador del *Theatre of the Oppressed* i del *forum theatre*, com veurem més endavant—, en el seu missatge del Dia Mundial del Teatre 2009, va proclamar que, fins i tot sense ser-ne conscients, les relacions humanes estan estructurades de manera teatral. La utilització de l'espai, el llenguatge corporal, la tria de paraules i la modulació de la veu, la confrontació d'idees i de passions, tot el que fem sobre un escenari ho vivim en la nostra vida perquè tots nosaltres som teatre.

Dramatització i vida quotidiana es retroalimenten. Representem un paper quan ens cal, assagem situacions que potser haurem d'experimentar en un moment precís i actuem habitualment amb l'ajuda de la imaginació i de la creativitat. Sue Jennings (Jennings, 2005, p. 19), dramoterapeuta, afirma que la representació i la dramatització són activitats presents al llarg de tota la nostra vida. Per tant, quan hem d'afrontar certes situacions davant les quals hem de respondre emprant els nostres recursos, intel·lectuals, emocionals i expressius, el *mecanisme dramàtic* es dispara espontàniament. La dramatització està, irrefutablement, present —tant si ens agrada com si no— en cadascuna de les set edats *Shakespearianes*² que —esperem!— podem viure, encara que, massa sovint, a més de «viure» haurem de «patir», des del mateix moment en què naixem fins al nostre darrer alè.

PER QUÈ HEM D'UTILITZAR LA DRAMATITZACIÓ EN L'ENSENYAMENT?

Perquè quan emprem la dramatització a classe estem enfortint, no només la creativitat i la imaginació, sinó també la sensibilitat vers un mateix i vers els altres. Des del moment en què els estudiants decideixen assumir un paper ja comencen a aprendre certs fets sobre ells mateixos i sobre els companys —com ja hem vist que fem tots nosaltres en la nostra vida quotidiana—. L'experiència emocional que demana el procés no es limita a tenir una visió interna de nosaltres mateixos

2. En l'obra *Al vostre gust* de W.Shakespeare (traducció de Salvador Oliva), el personatge de Jaques diu: «El món és com un escenari;/ homes i dones en són els actors;/ tots fan les seves pròpies entrades i sortides,/ i un mateix home hi pot fer molts papers/ perquè els seus actes són les set edats. [...]»

sinó que s'estén a sentir i comprendre l'experiència dels altres i a simpatitzar-hi. I això és essencial en qualsevol procés d'aprenentatge.

O'Neill i Lambert, en el seu llibre *Drama Structures*, ens comenten que l'aprenentatge més significatiu que es pot atribuir a l'experiència de la dramatització és el màxim grau de comprensió que els estudiants assoleixen del comportament humà, d'ells mateixos i del món en el qual viuen (O'Neill i Lambert, 1991, p. 13).

Phil Jones, en el seu llibre *Drama as Therapy*, creu que la participació en la dramatització i en el teatre permet connectar amb els processos de l'inconscient i de les emocions que satisfan les necessitats humanes d'actuar i de crear (Jones, 2007, p. 7).

És cert que calen algunes qualitats perquè la dramatització esdevingui una realitat, i una d'aquestes qualitats és, sens dubte, la imaginació, una qualitat que Brian Way, expert en dramatització, assegura que cada ésser humà ja té de naixement (Way, 1968, p. 42). I, precisament, la dramatització ens ofereix moltes situacions imaginàries on una entesa compartida pel que fa a lloc, temps, personatges i context és crucial per a la qualitat de l'experiència (Neelands, 1996, p. 6). Per tant, el punt de partida de qualsevol acció dramàtica seria el recull d'experiències passades, de pensaments i d'idees que permetran als nostres estudiants pensar, tot seguint el fil d'una seqüència d'esdeveniments (Verriour, 1994, p. 10).

No hem d'oblidar que la clau d'una bona dramatització recau no tant en el fet de tenir «bones idees» com en el de «treballar amb les idees» (Woolland, 1993, p. 17). I aquesta nova manera de «treballar amb les idees», mitjançant la dramatització, sovint pot alterar la rutina de la classe i pot obrir un camp de noves oportunitats per als alumnes, que podran crear espais en els quals discutir, parlar, preguntar i respondre preguntes, tant racionalment com apassionada, involucrant-hi alhora les emocions i la raó (Winston, 2000, p. 104).

John Somers (Somers, 1994, p. 105) en el seu llibre *Drama in the Curriculum* fa un pas més i defineix la dramatització com una metodologia, com un mitjà de comunicació i assenyala que les tècniques dramàtiques, com a eines d'aprenentatge, ens ajuden a assolir els nostres objectius en totes les àrees i assignatures.

ESTÀ PREPARAT EL NOSTRE SISTEMA EDUCATIU PER A LA DRAMATITZACIÓ?

Fins ara, hem parlat de com la dramatització és present en la nostra vida quotidiana, de la manera com pren el seu contingut del nostre món personal i social i sobre com es podria aplicar a les nostres classes. Però, estan preparades i mentalitzades les nostres institucions educatives per a incloure la dramatització

com a mètode d'ensenyament-aprenentatge? Donem una ullada a algunes consideracions, intrínseques a qualsevol context educatiu, que poden ser decisives en la forma que enfocarem —o podem enfocar— l'ensenyament a través de la dramatització. Hauríem de tenir en compte: (1) la filosofia i els objectius de cada escola, i (2) els diversos estils d'aprendre que tenen els nostres estudiants, així com els nostres estils diferents d'ensenyar.

D'acord amb la UNESCO Education Report, presidit per Jacques Delors (Delors, 1996; traducció catalana, 1996, p. 96 i s.) l'any 1996, hi ha quatre pilars en els quals s'ha de fonamentar l'educació:

1. *Aprendre a conèixer* (transmissió de coneixements). Per als estudiants, això és un mitjà per entendre el món que ens envolta i que els ajudarà a desenvolupar les capacitats professionals que els calen per comunicar-se. Els estudiants *aprenen a aprendre* tot exercitant la imaginació, l'atenció, la memòria i la manera de pensar.

2. *Aprendre a fer* (adquisició d'habilitats). Els estudiants posen en pràctica els seus coneixements, mentre desenvolupen les seves habilitats per comunicar-se, per treballar amb els altres i per solucionar conflictes.

3. *Aprendre a conviure* (habilitats comunicatives). Els estudiants aprenen a empatitzar, a superar prejudicis i a comunicar als altres els seus pensaments i sentiments, des del respecte i la comprensió vers altres maneres de pensar i viure.

4. *Aprendre a ser* (educació emocional). L'objectiu és ajudar els estudiants a desenvolupar tot el seu potencial com a éssers humans: com a individus i com a membres d'una família i d'una comunitat. Els valors i les actituds que necessita l'educació inclouen: llibertat per pensar, llibertat per donar opinions i llibertat per sentir i per crear.

Fins aquí, doncs, el que ateny el sistema educatiu. Ara us volem convidar a donar una ullada a la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner's (Gardner, 1993; traducció castellana, 1995). El fet que els nostres alumnes aprenen de maneres diferents és quelcom que tots els professors sabem per sentit comú, tant se val si tenim molta o poca experiència. De totes maneres, el que ens ofereix Gardner és una classificació científica de les diferents intel·ligències, que responen als variats estils d'aprenentatge dels nostres estudiants. És evident que això ens exigeix diferents enfocaments dels continguts i dels procediments; i —per què no?— les intel·ligències múltiples també responen als nostres estils diferents d'ensenyar. Al cap i a la fi, nosaltres, professors, també som éssers humans i a més d'haver de ser, sovint, mestres en art dramàtic, també arribem a la classe amb les nostres creences, emocions i vivències; i interactuem amb els nostres alumnes: els ajudem a aprendre, mentre nosaltres, al mateix temps, aprenem d'ells.

Creiem, doncs, que val la pena fixar-nos en la classificació que Gardner fa de les intel·ligències múltiples:

1. Intel·ligència lingüística – paraules
Capacitat per emprar la llengua materna i altres llengües.
2. Intel·ligència logicomatemàtica – nombres i lògica
Capacitat per entendre relacions abstractes.
3. Intel·ligència espacial – dibuixos
Capacitat per situar-se en l'espai.
4. Intel·ligència cinestèsica – experiència física
Capacitat per sentir i reproduir moviment.
5. Intel·ligència musical – música
Capacitat per produir, reproduir i sentir so i música.
6. Intel·ligència interpersonal – relació amb els altres
Capacitat per empatitzar amb els altres i relacionar-s'hi.
7. Intel·ligència intrapersonal – reflexió
Capacitat per comprendre's, controlar-se i motivar-se.
8. Intel·ligència naturalista – experiència del món natural
Capacitat per estar en sintonia amb la naturalesa.
9. Intel·ligència existencial – vida
Capacitat per fer-se preguntes sobre la vida i la mort.

Quin lloc ocupa, doncs, la dramatització enmig de tot plegat? Les «intel·ligències múltiples» poden acostar-nos a la dramatització com a mitjà d'aprenentatge? Nosaltres creiem que sí, que podem afirmar, sense por d'equivocar-nos, que la dramatització convergeix en els quatre pilars de l'educació i en la teoria de les intel·ligències múltiples, perquè:

1. La dramatització implica un *punt de partida d'experiències passades* que ens permeten enfilar una *seqüència d'esdeveniments*. Per tant, estem *aprenent a conèixer*, mentre desenvolupem les *intel·ligències lògica, intrapersonal, naturalista i existencial*.
2. La dramatització implica *veure el món a través dels ulls d'altri* i saber *quin paper hi representem i què sentim*. Per tant, estem *aprenent a ser*, mentre desenvolupem les *intel·ligències intrapersonal, naturalista i existencial*.
3. La dramatització implica la creació d'una activitat en grup, on es treballa la comunicació i l'expressió. Per tant, estem *aprenent a conviure*, mentre desenvolupem les intel·ligències *interpersonal i lingüística*.
4. La dramatització implica *la creació d'una situació o role-play*. Per tant,

estem *aprenent a fer*, mentre desenvolupem les intel·ligències *espacial, cinestèsica, musical, naturalista i lingüística*.

Per concloure direm que la *dramatització* implica: un *llenguatge per explicar qui som, què pensem i què sentim*, per poder *expressar-nos i comunicar-nos amb els altres*. Per tant, estem *aprenent a conèixer, a fer, a conviure i a ser*, mentre desenvolupem la *intel·ligència lingüística*, juntament amb la resta d'intel·ligències presents en tot procés d'aprenentatge.

Així, doncs, sempre que el nostre sistema educatiu segueixi les recomanacions de Jacques Delors i respecti la diversitat d'estils d'aprenentatge del nostre grup d'alumnes, podrem aplicar tècniques de dramatització en l'ensenyament de qualsevol assignatura i, per tant, també en l'ensenyament de la llengua estrangera.

La diversitat d'estils d'ensenyament i també els diferents estils d'aprenentatge emergeixen quan la classe esdevé un escenari, i amb més motiu a la classe de llengua, ja que l'acció dramàtica és la base de l'adquisició del llenguatge, segons Richard Courtney, filòsof i expert en dramatització (Courtney, 1989, p. 216). El llenguatge esdevé indispensable en una situació dramàtica i viceversa: la dramatització esdevé indispensable en qualsevol context lingüístic.

COM ENCAIXA LA DRAMATITZACIÓ EN L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA?

Carme Aymerich, experta en dramatització, diu en el seu article «De l'expressió oral a la redacció» (Aymerich, 1983, p. 6-7) que en el nostre medi cultural la comunicació mitjançant el llenguatge té tres cares en una o, més ben dit, ens mostra tres expressions de la mateixa cara: *parlar* —una qualitat comuna en tots els llenguatges humans; *llegir* —tot tipus de missatges i imatges— i *escriure* —amb signes i símbols comprensibles.

A la nostra classe de llengua estrangera, segons Maley i Duff, experts en dramatització aplicada a l'ensenyament de la llengua, la dramatització intenta retornar al llenguatge el contingut emocional oblidat, per tal que sigui significatiu (Maley i Duff, 1988, p. 7). I perquè creiem fermament que és fonamental ensenyar des de la comprensió del significat, ens cal que els estudiants vagin més enllà de les paraules i que arribin a les accions, per tal d'aconseguir que es puguin comunicar amb els parlants de la llengua objecte d'estudi. Els demanem que descobreixin els models de comportament darrere les paraules per poder donar sentit a funcions com *persuadir, estar d'acord o acceptar*. I per fer-ho, els estudiants han de ser conscients de la *situació en la seva totalitat*, és a dir, no només cal saber

on passa l'acció, sinó també quin paper representen els parlants, com se senten, què saben, etc. I aquí és on la dramatització incideix de ple a la nostra classe de llengua estrangera.

Així, doncs, durant el procés d'aprenentatge de la llengua estrangera, hem d'intentar, no solament tenir un bon domini de les habilitats lingüístiques essencials en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, sinó que també ens caldrà desenvolupar i practicar les actituds inherents en qualsevol context comunicatiu. Entenem per *actitud* una manera de sentir, de pensar i de comportar-se vers alguna cosa. Aquesta «cosa» és, a la classe de llengua estrangera, el que s'ensenya i el que s'aprèn.

Respecte a això, a Catalunya, en el nostre currículum de llengües estrangeres tenim una secció anomenada: *continguts d'actituds*. Aquest apartat ens dóna el marc ètic i cultural on cal situar l'ensenyament de la llengua. Malauradament, aquesta part del currículum gairebé no rep cap atenció, ocupats com estem amb altres temes que hem fet més importants com poden ser la gramàtica, l'ortografia o els exàmens. Tot i així, aquestes actituds com, per exemple, la consciència de la interacció; l'acceptació de les diferències culturals; el desenvolupament de la creativitat i la imaginació o la superació de prejudicis —per mencionar-ne només algunes—, són precisament les que posen en relleu les habilitats comunicatives dels nostres estudiants en el nou context, en el qual han de practicar la llengua objecte d'estudi. I, d'aquesta manera, els estudiants es comunicaran tot fent un procés d'empatia, d'identificació i de projecció intersubjectiva, sempre amb una ment oberta i generosa (Morin, 1999; traducció catalana, 2000, p. 85).

Així, les actituds que els professors de llengua estrangera practiquen per encoratjar les habilitats comunicatives, semblen exactament les mateixes que les que els professors de dramatització practiquen a les classes.

COM APLICAREM LES ESTRATÈGIES DRAMÀTIQUES A LA CLASSE DE LLENGUA ESTRANGERA?

Tots sabem que no sempre és fàcil convèncer els professors que no cal seguir el llibre de text fil per randa. Quan se'ls pregunta: «Per què no utilitzeu la dramatització a la classe per incentivar les habilitats comunicatives?», sovint ens contesten que s'han de cenyir a una programació o que han de preparar exàmens finals i, d'aquesta manera, sembla que no els queda temps per a l'«espectacle». Altres esculls poden venir dels mateixos alumnes: sovint són reticents a fer una activitat *amenaçadora* com seria la dramatització, a causa de la vergonya i de les pors.

La nostra proposta seria, doncs, integrar, tant com fos possible, les activitats dramàtiques dins la rutina de la classe, perquè els estudiants puguin adquirir les habilitats lingüístiques (llegir, escriure, sentir i parlar) en un context determinat. Un dels grans avantatges de les estratègies dramàtiques és la possibilitat d'adaptar-se a qualsevol edat, nivell i duració de temps.

Els exemples pràctics, que il·lustren les estratègies dramàtiques de la segona part d'aquesta ponència, s'han dut a terme amb grups d'adults: estudiants d'anglès i professors en formació.

JOCS DRAMÀTICS

Els jocs com a estratègies d'ensenyament s'adeqüen a tots els nivells i edats. Brandes i Phillips escriuen en el seu llibre *Gamesters' Handbook* que «els jocs ofereixen flexibilitat: d'enfocament, de programació, d'objectius» (Brandes i Howard, 1990, p. 5).

Els jocs dramàtics són activitats curtes que permeten tenir diversos objectius: tant poden ser activitats d'escalfament com els podem utilitzar per introduir un tema nou, o per relaxar o per encoratjar els estudiants a interactuar, o ens són útils per fer-los guanyar seguretat, etc.

Per il·lustrar aquesta flexibilitat dels jocs, m'agradaria donar-vos-en un exemple de fa uns quants anys, quan vaig impartir classes d'anglès a uns joves de Rwanda, a l'Àfrica. Tan bon punt vaig arribar, em vaig adonar que per fer que la classe rutllés només disposava d'una pissarra, un tros de guix i la meva imaginació! Ben aviat vaig veure que el meu estil «habitual» d'ensenyar no encaixaria amb el seu «estil d'aprendre», que consistia a escriure una per una totes les paraules que jo pronunciava sense alçar els ulls del quadern. Tenia serioses dificultats per fer-los *jugar* pel mer plaer de *jugar*. Jo volia practicar el tema «indicar la direcció» i ells van començar a produir una avorrida llista de frases com «giri a la dreta», «continui recte», «giri a l'esquerra a la propera cantonada», completament fora de context. En un moment d'inspiració, vaig adonar-me que com que ells vivien en un petit poblat format per cases escampades, on tothom es coneixia, gairebé mai no tenien necessitat d'indicar cap direcció. Per tant, vaig pensar que havia de contextualitzar la situació i els vaig preguntar si coneixien algú del poble que fos cec i em van dir que sí. Així, doncs, vaig adaptar la meva lliçó a la situació. El joc que vaig proposar va permetre que els estudiants empressin les seves intel·ligències espacial, cinestèsica, interpersonal i lingüística, i jo vaig poder empatitzar amb els meus alumnes i encoratjar-los a aprendre. El joc que vaig plantejar va tenir molt més sentit que una inacabable llista de frases.

Guiar el cec

Procediment:

Per parelles, un dels estudiants tanca els ulls i fa veure que és cec. La persona cega posa una mà sobre l'espatlla del company que el guia per tal de no topar amb les altres parelles. Al cap d'una estona, es canvien els papers.

Què aprenem?

Indicar la direcció (esquerra, dreta, endavant, etc.).

Habilitats lingüístiques: sentir i parlar.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: confiança en les capacitats de l'altre; consciència d'interacció i interès en la concentració.

ROLE-PLAYING I CONSTRUCCIÓ DE PERSONATGE

Amb el *role-playing* es practica el fet de «calçar-se les sabates d'altri», i de comunicar-nos amb els altres personatges que viuen en el mateix context simulat. Un dels objectius del *role-playing* és practicar la llengua objecte d'estudi en una situació on es desenvolupen les funcions.

O'Neill i Lambert pensen que el *role-playing* ajuda els alumnes a guanyar confiança, a expressar les seves idees, a adoptar diferents actituds, a relacionar-se amb els altres i a practicar llenguatges diferents (O'Neill i Lambert, 1991, p. 141).

La construcció de personatge és, per una banda, una tasca introspectiva prèvia al *role-playing*, per a la qual utilitzem tècniques provinents del món del teatre, com el mètode de Stanislavski, en què els actors creen els seus personatges a partir de la seva pròpia experiència i dels propis sentiments. Quan construïm un personatge fem les intel·ligències intrapersonal i existencial. El *role-playing*, per altra banda, es fa per parelles o en grups perquè la interrelació dels personatges forma part de l'activitat i, per tant, durant el procés, s'utilitzen les intel·ligències interpersonal i lingüística.

Per introduir una activitat de construcció de personatge que desemboca en una activitat de *role-playing*, normalment amb els meus estudiants de nivell elemental, jo plantejo la que explico a continuació:

Vols la meua vida?

Procediment:

Es dona a cada estudiant una targeta amb el dibuix d'un personatge (un monjo, una dama rica, una mestressa de casa, un executiu, etc.) o amb el nom d'una persona famosa (polític, actor, cantant, etc.). Els alumnes s'han d'imaginar la vida de la persona de la targeta amb tots els avantatges i desavantatges que

tindria (activitat de construcció de personatge). Però no es poden quedar amb el personatge que els ha tocat: han de bescanviar la «vida» amb algú altre del grup. Per fer-ho, han de convèncer l'altre perquè es quedi la vida que se li ofereix tot cantant-li les excel·lències que pot tenir el seu personatge. Els estudiants es mouen per l'aula *buscant una nova vida...* (activitat de *role-playing*). Un cop tothom ha trobat una nova vida, explicaran a la resta del grup qui eren, qui són ara, què feien, què faran, etc.

Sovint aquesta activitat es pot complementar demanant als alumnes que escriguin una descripció de la nova «personalitat» que acaben d'adoptar.

Què aprenem?

Vocabulari d'hàbits quotidians, temps verbals (present, passat i futur) i estructures gramaticals (*used to*) (*what is he/she like?*).

Funcions: descriure, persuadir, convèncer, etc.

Habilitats lingüístiques: sentir, parlar i escriure.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: consciència d'interacció; descoberta d'altres realitats; superació de prejudicis i desenvolupament de la imaginació i la creativitat.

TEACHER-IN-ROLE (PROFESSORAT QUE REPRESENTA UN PAPER)

Teacher-in-role és una tècnica dramàtica que demana que el professor s'impliqui amb la resta del grup tot representant un paper dins de l'acció. Segons Brian Woolland, aquesta estratègia és un mitjà per aconseguir una finalitat, no una finalitat en ella mateixa. L'objectiu és fer que la manera d'intervenir signifiqui un repte i que se centri, principalment, en la tasca que s'està duent a terme. Aquesta tasca es desenvolupa tot creant oportunitats d'aprenentatge i aprofundint la comprensió dels participants (Woolland, 1993, p. 55).

Vaig aplicar aquesta tècnica amb un grup de professors de primària a Bolívia, a l'Amèrica del Sud. Hi havia anat per fer formació sobre el bilingüisme a les seves classes. El bilingüisme a què em refereixo, però, no és el de l'ús de la llengua oficial del país, el castellà, i l'anglès —com succeeix en altres països—. El que es discutia era com ensenyar als nens a llegir i a escriure en la seva llengua materna, que no era el castellà. A la zona rural on feia la formació, la llengua materna era l'aimara, una llengua nadiua, i la segona llengua era el castellà, la llengua oficial, i aquest era el bilingüisme amb el qual s'havia de treballar. Però, com que vivien aïllats de centres urbans, difícilment tenien contacte amb el castellà; així, doncs, de fet, el castellà era més una llengua estrangera que no pas una segona llengua —l'anglès ni tan sols no el coneixien!

I aquí raïa la inconsistència pedagògica: el que feien els mestres destinats a les zones rurals, en el seu primer dia de classe, era començar a ensenyar en castellà. Això significava que feien les classes en una llengua completament desconeguda per als nens, una llengua que abans no havien sentit ni parlat mai.

Tots nosaltres sabem com n'és d'important aprendre a llegir i a escriure en la nostra llengua materna per tal d'assegurar-nos uns fonaments lingüístics que, més tard, seran de gran ajuda a l'hora d'establir connexions lingüístiques per adquirir una segona llengua o una llengua estrangera. I aquest era precisament el punt en el qual jo volia incidir.

Haig d'admetre que no em vaig comportar com una *bona manipuladora*, com anomena Dorothy Heathcote el *teacher-in-role*, ja que no vaig avisar els participants que jo estava *representant un paper* i, per tant, estava actuant de forma poc ortodoxa. Però vaig decidir de fer-ho així per tal de treure el millor partit de la situació i dels participants. I malgrat que em vaig comportar només com una *benintencionada manipuladora*, l'objectiu de la meua sessió es va assolir, perquè tot emprant les intel·ligències intrapersonal, interpersonal, existencial i lingüística, els mestres van experimentar en la *pròpia pell* el que s'havia plantejat.

L'activitat és la següent:

No us entenc, mestre!

Procediment:

El professor o professora entra a la classe, on l'esperen els mestres alumnes i comença a fer la classe en una llengua estrangera que els participants desconeixen o de la qual saben molt poc.

Com es va desenvolupar l'activitat:

Al començament, els mestres van intentar participar amb els seus pocs coneixements de la llengua estrangera. Però a mesura que jo, la formadora, vaig anar introduint vocabulari i estructures més avançades, els participants van començar a desanimar-se perquè s'adonaven que el que estaven experimentant —anomenem-ho *frustració*—, era exactament el que els seus alumnes sentien el primer dia de classe. En efecte, sense preàmbuls, se'ls ensenyava en una llengua completament desconeguda, que diferia molt de la seva llengua materna.

Un cop, doncs, es va haver acabat i demostrat el que es pretenia amb l'activitat del *teacher-in-role* —amb gran alleujament dels mestres, s'ha de dir!— els mestres van continuar la tasca, en grups. Van buscar quins eren els avantatges i els desavantatges del tema que s'estava discutint: el bilingüisme i l'ensenyament en la llengua materna, no només des d'un punt de vista lingüístic, sinó també tenint en compte les actituds inherents en l'ensenyament de la llengua —estrangera o d'altres—, que ja hem vist que són part del nostre currículum.

Què aprenem?

La importància de la llengua que ensenyem i el lloc que ocupa en les vides dels nostres alumnes, tant si es tracta de la nostra llengua materna com de la segona llengua o de la llengua estrangera.

Funcions: comprendre i fer-nos entenedors, buscar respostes a les qüestions plantejades durant l'activitat.

Habilitats lingüístiques: sentir, llegir i escriure.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: interès per la pròpia cultura; desig de descobrir altres realitats; acceptació de les diferències culturals i apreciació dels comportaments sociolingüístics que afavoreixin la convivència i valorin les estratègies d'adquisició d'una llengua.

FORUM THEATRE (TEATREFÒRUM)

Creat per Augusto Boal, activista polític brasiler, psicòleg i fundador del Theatre of the Oppressed, el *forum theatre* és un joc teatral en el qual es planteja un problema (no solucionat) i on es convida el públic (format per «espect-actors») a fer suggeriments i a trobar solucions (Boal, 1996, p. XXI).

El *forum theatre* es va concebre per tal d'ajudar les víctimes d'opressió política, social o psicològica. Amb el plantejament d'un conflicte, els *oprimits i els opressors* en són els protagonistes i poden actuar com els sembli tot contribuint, amb la seva actuació, a trobar una solució al problema —per aquesta raó els participants s'anomenen *espect-actors*, ja que són públic i actors alhora—. Malgrat que a la classe de llengua estrangera no ens trobem amb situacions tan conflictives —espero!— com les que es plantegen en el *forum theatre*, hi podem treballar situacions que preocupin el nostre grup d'alumnes i per a les quals mostrin interès.

Tres de les normes que Augusto Boal (Boal, 1996, p. 18-20) estableix per posar en pràctica el seu mètode són:

1. S'ha de presentar durant la representació un error social, polític o psicològic que esperoni els «espect-actors» a buscar solucions.
2. S'ha de preguntar als «espect-actors» si estan d'acord amb les solucions plantejades pel protagonista. Com que segurament diran que no, hauran d'intentar canviar-ho, aportant noves solucions que siguin —o els semblin— vàlides.
3. S'ha d'informar el públic que el primer pas que han de fer és ocupar el lloc del protagonista quan cometi un error, per poder aportar-hi una solució. S'han d'aproximar a l'escenari i cridar «Prou!». Aleshores, els actors han d'aturar-se immediatament sense moure's d'on són. Els actors recomençaran l'escena amb l'espectador fent de protagonista.

Aquesta estratègia requereix que tot el grup s'involucri ja que l'objectiu és que tots junts trobin una solució al conflicte. Es corre un risc, però, i és que sorgeixi una confrontació real ja que la implicació que demana l'activitat és molt emocional. Això s'ha de tenir en compte quan es prepara l'activitat i, encara més, quan s'està desenvolupant, per evitar que se'ns descontrolï. Hem de recordar, també, que s'empren totes les intel·ligències alhora quan s'aplica aquesta tècnica.

L'experiència següent es va dur a terme amb un grup d'alumnes d'anglès de nivell avançat i el conflicte es va treure d'un anunci per una feina que havia aparegut en un diari local:

Ets la persona adient...?

Procediment:

L'anunci deia: «Només ens calen persones primes. L'aparença és decisiva per treballar en el nostre banc.»

Com es va desenvolupar l'activitat:

El grup va començar amb una entrevista entre l'entrevistador i un home amb sobrepès que sol·licitava la feina.

Quan l'entrevistador va dir-li: «Nosaltres donem molta importància a l'aspecte personal, sap...» i l'entrevistat va respondre tímidament: «Sí, ja ho entenc», algú del públic va cridar «Prou!» i va saltar a l'«escenari» tot ocupant el lloc de l'home entrevistat. Aquesta persona va recomençar l'escena amb la pregunta: «Què entén vostè per aspecte personal, només el que es pot veure?» La pregunta va agafar desprevingut l'entrevistador i, a partir d'aquell moment, la representació va fer un tomb i va fer que acabés de manera que l'home amb sobrepès aconseguís la feina!

Què aprenem?

La importància d'emprar la llengua objecte d'estudi per argumentar, defensar les nostres opinions, idees i creences.

Funcions: argumentar, discutir, persuadir i donar i defensar les nostres opinions.

Habilitats lingüístiques: sentir i parlar.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: acceptació de les diferències personals; desig d'expressar idees i pensaments; superació de prejudicis i interès en el treball cooperatiu de grup.

IMPROVISACIONS

Aquesta tècnica, en què els participants representen quelcom d'inesperat com a resposta d'una proposta creativa, la podem trobar en els camps de l'educació, del teatre professional i de la psicoteràpia.

Viola Spolin, experta americana en dramatització, veu la improvisació bàsicament com una experiència creativa perquè, tal com ella ens diu: «Tothom pot actuar. Tothom pot improvisar. Qualsevol de nosaltres que vulgui fer-ho pot representar» (Spolin, 1998, p. 3).

El punt de partida de la *improvisació* pot variar: pot ser un conjunt de personatges, una situació concreta, una paraula o una frase, una notícia, un conflicte social o de l'escola, un text, etc. Les improvisacions són sempre una activitat de grup. És una representació que es fa sense guió i el temps que es dona per preparar-ho és limitat.

Abans que els nostres alumnes comencin a improvisar, cal que els recordem algunes pautes que garantiran l'èxit de les improvisacions.

Els alumnes hauran de:

1. Definir el seu personatge. Això ens porta a l'estratègia de construcció de personatge, ja vista abans (intel·ligències intrapersonal i existencial).
2. Saber on són. Han de triar amb cura l'indret on transcorre l'acció (intel·ligències cinestèsica i naturalista).
3. Conèixer bé el conflicte (intel·ligències lògica i espacial).
4. Parar atenció a l'argument i tenir sempre en ment l'objectiu de la improvisació (intel·ligències espacial, lògica, intrapersonal i interpersonal).
5. Establir relació amb els altres participants (intel·ligències interpersonal i lingüística).
6. Incloure l'acció amb l'ajuda del llenguatge verbal i no verbal (intel·ligències lingüística, musical i cinestèsica).
7. Concloure la representació d'acord amb el que s'ha presentat a la improvisació (totes les intel·ligències).

Pel que fa a tots aquests punts, Suzi Zimmerman, en el seu llibre *Introduction to Theatre Arts*, afirma que una improvisació s'esdevé quan a un grup d'actors (estudiants, en el nostre cas) se'ls dona un punt de partida, i el representen tot construint un diàleg i una acció que es va desenvolupant vers una conclusió sòlida (Zimmerman, 2008, p. 115).

A la classe de llengua estrangera, on s'han aplicat tècniques dramàtiques al llarg de tota la lliçó, la improvisació és, normalment, l'activitat que arrodoneix i tanca la sessió.

A continuació presentem una experiència —duta a terme amb un grup d'estudiants de nivell intermedi— en la qual l'objectiu era ensenyar «els adjectius de personalitat». Es va començar amb un joc d'escalfament per introduir el vocabulari:

Hola!

Procediment:

Els estudiants caminen per la classe saludant la persona que els ha quedat davant, en aturar-se, cada vegada que el professor pica de mans. El professor diu un adjectiu en veu alta (agressiu, trist, feliç...) amb cada picada de mans, de manera que els alumnes han de saludar-se adoptant l'actitud que descriu l'adjectiu.

Després d'ensenyar i practicar els adjectius que s'han introduït a la manera «tradicional» (no tot es pot aprendre mitjançant la dramatització, em temo!), la lliçó s'acaba amb una improvisació directament lligada amb el joc de l'*Hola* que s'havia fet al principi de la sessió:

Anem al metge...

Procediment:

Dividim la classe en grups de cinc o sis estudiants. Els donem a cadascun un indret on han de situar l'acció (al metge, al supermercat, a la parada de l'autobús, en un avió, etc.) i la llista d'adjectius que hem utilitzat en el joc del principi.

Cada grup s'ha d'inventar una història, que passi a l'indret que se'ls ha donat. Cada estudiant fa un paper dins de la situació, però cal que tots els personatges tinguin un tret de personalitat: s'han de comportar d'acord amb l'actitud que descriu un dels adjectius (estratègia de construcció de personatge). Per tant, ens podem trobar amb un metge agressiu, una dona generosa fent de caixa d'un supermercat o un jove tímid fent de cambrer, etc.

Després de la representació, els estudiants poden escriure la història, individualment, en forma de narrativa o de diàleg.

Què aprenem?

Adjectius de descripció de personalitat.

Habilitats lingüístiques: sentir, parlar i escriure.

Actituds que realcen les habilitats comunicatives: consciència d'interacció; desig de comunicar correctament en la llengua objecte d'estudi; desenvolupament de la creativitat i la imaginació i l'interès en el treball cooperatiu de grup.

I, finalment, veurem com es pot treballar un text amb l'ajuda de les tècniques dramàtiques:

TREBALLAR AMB TEXT

Treballar amb text permet al professor i als estudiants fer un procés d'aprenentatge a partir de material escrit com poden ser diàlegs, contes, esquetxos i obres de teatre. Aquesta tasca fa millorar l'habilitat de llegir, la d'organitzar les idees i la de comprendre textos extensius.

Quan es representen textos, segons Somers, estem exercitant un ampli ventall de signes «interpretables» com poden ser la veu, el gest, el moviment, la música, el sentit de l'humor, la tensió i el coneixement d'arquetips (Somers, 1994, p. 80). Per tant, en aquest procés, no solament involucrem la intel·ligència lingüística, sinó també la musical, l'espacial i la cinestèsica.

A més, Whiteson i Horovitz, en el seu llibre *The Play's the Thing*, diuen que si els textos es llegeixen o es representen a classe, els estudiants aprenen expressions correctes i paren més atenció a la pronunciació i al llenguatge corporal. La representació d'obres de teatre és molt adient per crear cohesió en els grups. Idealment, els estudiants compartiran les seves experiències i aprendran a empatitzar amb els altres (...). El text escrit ajuda els estudiants a tenir confiança en ells mateixos, perquè els dona eines per desenvolupar les seves habilitats de la llengua oral (Whiteson i Horovitz, 2000, p. xv).

Per tant, en aquest procés s'involucren, també, les intel·ligències intrapersonal i interpersonal.

L'experiència que s'explica a continuació va ser duta a terme per un grup de futurs mestres, els qual tenien com a lectura obligatòria una obra de teatre: *La importància de ser Frank*, d'Oscar Wilde.

Per tal d'encoratjar-los a llegir l'obra, es va preparar una improvisació.

FRASES BARREJADES

Es van fer grups de cinc o sis estudiants. A cada grup es va donar un mateix joc de frases extretes d'una escena de l'obra, sense dir-los d'on procedien. Cada grup s'havia d'inventar una història fent servir les frases i n'hi podien afegir més si els calia. Podien pensar en qualsevol situació, personatges o paraules. Un cop ho van tenir preparat ho van representar davant la resta dels grups. El resultat va ser l'esperat: malgrat que tots els grups tenien el mateix joc de frases, les històries eren completament diferents!

Quan es van acabar les improvisacions, se'ls va dir d'on provenien les frases i les van buscar dins de l'obra de teatre. Se'ls va demanar, tot seguit, que en els mateixos grups triessin una escena i l'assagessin per representar-la.

En la representació final, així com en la improvisació prèvia, totes les intel·ligències «treballaven» per tal de garantir una excel·lent execució del producte final: la representació d'una escena de l'obra de teatre que s'havia llegit i estudiat.

I així arribem al final de la llista d'algunes de les moltes estratègies dramàtiques que es poden aplicar a la classe de llengua estrangera. Segurament us heu adonat que els encapçalaments de les seccions de la primera part eren preguntes.

No estic segura d'haver-les contestat, encara que us haig de confessar que aquest no era el meu objectiu principal. El meu objectiu era, més aviat, plantejar qüestions i així poder aclarir, tant com es pugui, el tema exposat. Demano disculpes per no haver contestat les preguntes, però del que sí que estic segura és d'haver aconseguit compartir amb tots vosaltres la meva experiència en aquest camp. Experiència que no és només meva, perquè quan ensenyo, sempre recordo les paraules de Sèneca:

«*Homines, dum docent, discunt*» ('Els homes, quan ensenyen, aprenen').

I nosaltres, com a professors, estem aprenent contínuament de tots els nostres alumnes.

O almenys, jo sí que ho faig!

BIBLIOGRAFIA

- ALMOND, M. «Curtain up». *English Teaching Professional*, núm. 22 (gener 2002), p. 13-15.
- AYMERICH, C. «De l'expressió oral a la redacció». *Butlletí de Mestres*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, núm. 178 (agost-setembre 1983), p. 5-8.
- BOAL, A. *Games for Actors and Non-Actors*. Londres: Routledge, 1996.
- BOLTON, G. *Dorothy Heathcote's Story: The Biography of a Remarkable Drama Teacher*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.
- BOWLER, B. «The Play's the Thing!». *English Teaching Professional*, núm. 22 (gener 2002), p. 18-20.
- BRANDES, D.; PHILLIPS, H. *Gamesters' Handbook*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1990.
- COURTNEY, R. *Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Dramatic Education*. 4a ed. revisada. Toronto, Ontario, Canadà: Simon & Pierre, 1989.
- DELORS, J. [et al.]. *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO, 1996. [Traducció catalana: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Membres de la Comissió: Jacques Delors; president: In'am Al Mufti [et al.]. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996]
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nova York: BasicBooks, 1993. [Traducció castellana: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995]
- HEATHCOTE, D.; BOLTON, G. *Drama for Learning*. Heinemann, Portsmouth: Stanley Thornes Publishers Ltd., 1994.
- JENNINGS, S. *Creative Play & Drama*. Bicester: Speechmark Publishing Ltd. Regne Unit, 2005.
- JONES, P. *Drama as Therapy*. Londres: Nova York: Routledge, 2007.

- MALEY, A.; DUFF A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- MORIN, E. [et al.]. *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. París: UNESCO Publishing, 1999. [Traducció catalana: *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe elaborat per Edgar Morin per a la Unesco com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar per a un futur sostenible*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2000]
- NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- O'NEILL, C.; LAMBERT, A. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Heinemann, Portsmouth: Stanley Thornes Publishers Ltd., 1991.
- ORTEGA Y GASSET, J. «Ideas de Teatro (Una abreviatura)». A: *Obras completas*. Vol. VII, Madrid: Revista de Occidente, 1969, p. 439-501.
- PALAU I FABRE, J. *El mirall embruixat*. Palma: Moll, 1962.
- SOMERS, J. *Drama in the curriculum*. Londres: Cassell, 1994.
- SPOLIN, V. *Improvisation for the Theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1998.
- VERRIOUR, P. *In Role. Teaching and Learning Dramatically*. Ontario, Canadà: Pippin Publishing, 1994.
- VILANOVA VILA-ABADAL, M. *Dramatització i Aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània, 2002.
- WAY, B. *Development through Drama*. Londres: Longmans, 1968.
- WESSELS, C. *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- WHITESON, V.; HOROVITZ, N. *The Play's the Thing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- WINSTON, J. *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*. Londres: David Fulton Publishers, 2000.
- WOOLLAND, B. *The Teaching of Drama in the Primary School*. Londres: Longman, 1993.
- ZIMMERMAN, S. *Introduction to Theatre Arts*. Colorado Springs, Colorado: Meriwether Publishing Ltd., 2008.