

# Ensinar linguas: unha corda sobre o abismo



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 36-39

Rosalía Fernández Rial

Escritora, docente e investigadora

rosalia.fernandez.rial@hotmail.com

## A UTOPIA NO CURRÍCULO DE LINGUA E LITERATURA

*“A lingua apréndese non para falar, ler ou escribir sobre a lingua, senón para falar, ler e escribir sobre emocións, afectos e aventuras, sobre o mundo, como medio das relacións interpersoais e recoñecemento da alteridade, motor do noso pensamento e das nosas reflexións, e porta de acceso ao coñecemento”.*

Se a calquera docente de linguas con paixón profesional lle mostrasen este parágrafo como punto dun manifesto sobre un ensino contemporáneo e innovador da súa materia, de seguro asinaría cos ollos pechados. Aquelas persoas máis utópicas incluso nos poderíamos entusiasmar imaxinando os resultados derivados da aplicación de tales principios na práctica diaria.

O mellor deseño didáctico é que pode converterse en real. Máis aínda, debera cumprirse se quixeramos axustarnos ao Marco Legal que regula o noso que-facer cotián, pois o fragmento introdutorio está extraído do Decreto 86/2015, onde se establece o currículo da ESO e o bacharelato en Galicia.

Velaquí, pois, o primeiro convite a aplicar un método baseado na expresión dramática e teatral como ferramenta pedagóxica para a aprendizaxe de linguas, xa que non hai medio máis eficaz ca ese para expresar e compartir “emocións, afectos e aventuras” en contexto e interactuando. Que outro mecanismo nos permite (re)construír situacións tan similares ás reais a través das que ensaiar os intercambios persoais desde a creatividade e a reflexión profunda?

Non obstante, ese telos inicial só supón a primeira apertura do gran horizonte que o referido Decreto nos presenta. Acto seguido, o mesmo documento

alude ás competencias comunicativa, plurilingüe e intercultural como focos fundamentais do ensino de idiomas e as súas literaturas. Ben é sabido que a primeira delas, superando correntes anteriores como as teorías estruturalistas expostas por Saussure (1916) ou o xenerativismo de Chomsky (1957), atende ao uso lingüístico de falantes concretos dentro dun contexto e cultura específicas. Curiosamente, o campo de traballo que posibilita a expresión dramática e teatral é, xusto, ese uso da lingua que atende a todas as normas pragmáticas e a cuestións sociolingüísticas presentes nas conversas.

Ao mesmo tempo, a expresión dramática e teatral, entendida desde a interculturalidade en escena como modo de apertura a posibilidades diferentes ás da propia idiosincrasia, tal e como propugnan directores teatrais como Brook ou teóricos como Pavis e Rosa (1994), supoñen o campo de cultivo perfecto para desenvolver unha concepción da lingua como "comportamento intercultural, como compromiso na acción cultural" (Vez, 2005, p. 139) e desde unha perspectiva plurilingüe.

Ademais, esta última abre as posibilidades á interdisciplinariedade e ao Tratamento Integrado das Linguas durante a posta en práctica da expresión dramática dentro do ámbito escolar como metodoloxía transversal a diferentes materias, xa que todas aquelas habilidades, competencias explícitas e subxacentes e incluso dramaturxias practicadas nunhas, han de transferirse a outras, tal e como aparece exemplificado na parte práctica de *Aulas sen paredes* (Fernández, 2016).

En coherencia con todo o anterior, o emprego da expresión dramática e teatral como ferramenta pedagóxica nas aulas de linguas funciona como instrumento perfecto e moi eficaz

para tratar en profundidade todos e cada un dos bloques que, tras a citada introdución, se detalla no Curriculum das linguas en Galicia: ler e escribir, escoitar e falar, coñecemento da lingua e educación literaria. Máis aínda, cunha soa dinámica ou actividade baseada no método aquí defendido poderían tratarse moitos dos estándares presentes en cada un dos bloques citados. Por tanto: canto máis innovadoras sexamos, canto máis lideremos metodoloxías relacionadas coas artes escénicas, máis nos estaremos axustando á normativa oficial. Isto, en termos de historia da educación, é un fito relativamente recente e moi optimista.

Non obstante, dentro dos múltiples paradoxos que presenta a aplicación práctica do establecido no currículo actual ou nas teorías pedagóxicas e didácticas máis avanzadas e innovadoras, a organización dos centros escolares non presentan condicións óptimas para executar aquilo que o marco legal propugna por escrito. Nese senso, sabemos que a excesiva división en materias estanco, a pouca flexibilidade horaria, a rixidez e escaseza de espazos axeitados para traballar coa expresión corporal, o excesivo número de alumnado por aula, a formación en exceso cognitiva, conceptual de gran parte do profesorado ou a escaseza de incentivos e a presenza de trabas van en contra desa utopía imaxinada sobre o papel.

### A UTOPIA NA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Quen ve na educación o motor principal para cambiar o mundo, ha de ser, por forza, unha persoa utópica. Se ese idealismo resiste e é coherente coa súa práctica diaria nas aulas, estamos ante un ente valente e soñador. Mais, se aínda por riba, trata de sistematizar todo o seu traballo en proxectos de investigación acción e se esforza en difundilos, a

súa afouteza e risco adquiren un matiz poético, literario.

Permítanme, por tanto, que adopte ese código, para poder continuar con esta parte do artigo. Comecemos, pois, con símiles e metáforas: cabe recordar que para Nietzsche, salvando as distancias ideolóxicas, e ficando coa filosofía, o ser humano é unha corda entre a besta e o Übermensch, "unha corda sobre un abismo" e a súa "grandeza" reside na "ponte", non na meta. Do mesmo xeito, a docente que pretenda aplicar un método como o da expresión dramática e teatral para o ensino e a aprendizaxe de linguas, ha de actuar, tamén, como funambulesca entre as evidentes dificultades de tempos, espazos e circunstancias do ensino regrado e a utopía de "emocións, afectos e aventuras" á que pretende chegar.

Erguer ao alumnado das cadeiras, fomentar que interactúen en movemento, incitalos a que acepten un pacto ficticio e reformular en tempo presente o que non funcione implica, necesariamente, como profesora, facer equilibrios sobre unha "corda frouxa". Como deixarllas liberdade creativa sen deixar de pautar minuciosamente as dinámicas ou permitir que se expresen con voz e corpo evitando perder o control.

De igual maneira, esixe habilidades funambulescas non sucumbir á inmediatez dos contidos e dos libros de texto, tan ordenadiños, e elaborar novas actividades, sen agardar resultados inmediatos. Máis aínda cando se é consciente de que a competencia comunicativa non permite centrarse en "metas" tan rápidas como os saberes exclusivamente conceptuais. Ou cando se sabe que ao probar unha dinámica por primeira vez podes equivocarte.

De todas formas, a experiencia, contrastada con formación e lecturas, outorga arneses aos

que aferrarse. Axuda a descubrir, por exemplo, que se pode combinar este método con outros ao longo da semana e centrarse nas actividades de tipo dramático e teatral, por exemplo, nunha das tres ou catro sesións de linguas, ademais de na optativa de Artes Escénicas. Da mesma maneira, cada vez se aprende a ser máis concisa nas instrucións, a non dar demasiadas pautas ou a dinamizar os grupos e facer que se incorporen progresivamente á dramatización, ou que outras e outros avalíen a quen actúa, para triangular datos. Vanse contrastando esas observacións co-valorativas coas doutra persoa que exerce como observadora externa e coas da propia investigadora, rexistrando a información.

En definitiva, ao que se aprende é a adaptarse aos diferentes contextos e a soltar e amarrar cabos cando o precisas. Así, non propós a mesma actividade nunhas xornadas para o profesorado adulto, onde dispós de catro horas e un espazo amplo, que nun experimento con alumnado do que non es docente oficial ou cos estudantes dos que es responsable todo un ano.

Para estes últimos vas deseñando intervencións cada vez máis precisas, co fin de que neses 50 minutos, que se converten en 45 ou 40, poidan participar a grande maioría, ou quen máis o necesite ese día; ou quen menos interveu o venres anterior. Outro día pídeslle a hora ou a axuda a outra profesora de linguas e, nas xornadas culturais ou en días excepcionais, artellas obradoiros para crear actividades diferentes. E así, pouco a pouco, navegas cara á Ítaca, sen pensar en chegar, mais si en que nos acheguemos, algo máis, ao outro lado do "abismo".

### UN EXEMPLO PRÁCTICO A PARTIR DO RELATO "SÓ TAMBOR"

A continuación, achegaranse, nun último nivel de concreción, as instrucións xerais de aplicación dunha actividade que se puxo en práctica con alumnado do ensino secundario e con profesorado dese mesmo nivel. A "meta" é que os e as participantes creen unha dramaturxia a partir do relato "Só tambor" presente no libro *Bonus track* (Ed. Galaxia).

O conto, que ha de ser analizado previamente cos protagonistas da escena, estrutúrase en cinco partes (3 *rounds*, 1 *knockout* e o *postdata*) e cada unha debe interpretala un dos grupos. Os cinco equipos han de permanecer, non obstante, en semicírculo e representarán, conxuntamente, o poema de Craveirinha que se homenaxea no relato "Só tambor", mediante percusión corporal. Ao centro da media roda sairá, en cada escena, un dos grupos a facer a súa actuación, a súa versión desa parte, igual que nunha tribo cando alguén baila no centro mentres os demais tocan instrumentos, poñendo así en práctica a antropoloxía teatral aludida ao comezo e as competencias comunicativa, intercultural e plurilingüe, ademais de diferentes xéneros literarios, unha pedagogía cooperativa, unha educación en valores como a tolerancia ou a igualdade racial e moitos outros contidos de diverso tipo.

Estas son as pautas que se lle outorgaron por escrito ao grupo de docentes e que se lles adaptaron, oralmente, ao alumnado de secundaria:



- Tomando como referencia o grupo de Mozambique Timbila Muzimba e a tradición africana da que proceden, ides ensaiar o recitado de "Só tambor", cantado, percutido ou só con palabra, como vos sintades máis cómodos e cómodas, na mesma disposición semicircular que os músicos do Mozambique.

- Cando teñades interiorizado o recitado do poema de xeito grupal, coa esencia tribal e telúrica precisa, ides ir intercalando as diferentes partes do relato escenificadas no medio da expresión colectiva dos versos de Craveirinha.

- Fixádevos en que o relato se organiza igual que as partes dun combate de boxeo (*Round 1, 2, 3 e Knockout*). Servídevos diso para dividir a posta en escena do relato. Reparade en que no Round 1 relátase primeiro o que acontece nun autobús, que se pode facer saíndo do círculo inicial con diferentes cadeiras dispostas de maneira que se identifiquen co interior do transporte citado. Outra opción é centrarse tamén ou só no bar onde un dos personaxes relata o que aconteceu no Noitebus. As mesmas cadeiras en distinta posición poden representar o interior da cafetería.

- En calquera caso, nesta escena, como nas seguintes, os personaxes rematan eludindo responsabilidades sobre o acontecido e marchando. Por iso é tan pertinente volver ao círculo de cada vez.

- O mesmo exemplo expresado aquí vale para as seguintes escenas. O importante é que a escena non presente unha montaxe de elementos moi complexa para que o cambio ata o centro do círculo mentres a tribo deixa de recitar resulte dinámico.

- Na mesma liña é importante ter en conta que cómpre cambiar a persoa gramatical do relato á primeira ou ás que o equipo

considere porque son os propios personaxes os que falan no ámbito teatral.

## CONCLUSIÓNS

Para pechar o presente artigo, quixera retomar a cita inicial, que o abre:

*"A lingua apréndese non para falar, ler ou escribir sobre a lingua, senón para falar, ler e escribir sobre emocións, afectos e aventuras, sobre o mundo, como medio das relacións interpersoais e recoñecemento da alteridade, motor do noso pensamento e das nosas reflexións, e porta de acceso ao coñecemento".*

De seguro non chegamos, coas palabras antecedentes, dun lado ao outro do "abismo" que é o ensino e aprendizaxe de linguas a través do enfoque comunicativo e da aplicación da expresión dramática e teatral. Simplemente pretendemos asomarnos ao precipicio e, sendo coherentes con esa intención curricular de non empregar a lingua para falar da propia lingua, nin das teorías lingüísticas en exclusiva, demos en establecer un marco teórico inicial para logo compartir unha serie de apuntamentos derivados da investigación-acción desde unha postura a medio camiño entre a utopía e a práctica e, finalmente, compartimos un exercicio contrastado e que funcionou na realidade. En calquera dos casos, parafraseando a Galeano, a persecución do idealismo, ha de servírnos, cando menos, para camiñar. Quizais non cheguemos a Ítaca, mais a nosa travesía estará, como profetizou Cavafis "chea de aventuras, chea de experiencias". Desde logo, do que podemos estar por completo seguros e seguras é de que poñendo en práctica, polo menos unha vez á semana ou cada quince días nas aulas de linguas unha dinámica relacionada coa expresión dramática e teatral, a competencia comunicativa do alumnado, así

como a súa sensibilidade artística e as súas actitudes, desinhibición, autoestima, capacidade de cooperación, iniciativa etc. mellorarán infinitamente máis que se permanecemos cada sesión sentadas e sentados, exercitando só o bloque referente a ler e escribir e, como moito, a coñecer unha lingua que só fala da propia lingua.■

- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structure*. The Hague: Mouton.

- FERNÁNDEZ RIAL, R. (2016). *Aulas sen paredes*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas.

- FERNÁNDEZ RIAL, R. (2018). *Bonus track*. Vigo: Galaxia. Unidade didáctica dispoñible en liña na páxina web da Editorial Galaxia, na sección de materiais: <http://editorialgalaxia.gal/wp-content/uploads/2018/04/Unidade-did%C3%A1ctica-Bonus-Track.pdf>

- PAVIS, P. E ROSA, G. (1994) (Introd. e coord). *Tendencias interculturales y práctica escénica*. México: Gaceta.

- SAUSSURE, F. DE (1916). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 1967.

- VEZ, J. M. (2005). Aportaciones de la lingüística. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 127-145). Madrid: SGEDL.