

# DRAMATITZACIÓ I VALORS

Maria Vilanova i Vila-Abadal

Actualment, com poques vegades a la història de la nostra societat, la gent responsable es planteja el gran problema que significa la transmissió de valors: què fer, com fer-ho per transmetre valors? És per això que, primer de tot, cal que parlem de com capten els valors els qui els han de rebre.

Hem de recordar que la persona té una doble dimensió i que totes dues dimensions li són imprescindibles per ser persona: una d'interiorització i una de relació amb altri. I allò que la fa créixer com a persona és l'aprofundiment i l'extensió d'aquesta doble dimensió.

Allò, però, que fa que creixin aquestes dues dimensions de la persona és el desenvolupament de les seves facultats. I com desenvolupem aquestes facultats? Gràcies a l'adquisició d'uns coneixements i uns aprenentatges i la posada en pràctica d'unes accions.

El resultat d'aquest conjunt de factors constitueix el que en diem *el comportament*, i és aquest comportament el que determina que una persona sigui més o menys humanitzada.

Ara bé, en l'adquisició de coneixements, aprenentatges i actituds que determinen el comportament, juga un paper essencial el que en diem *el fenomen de la identificació*.

Aquest fenomen psicosocial consisteix a sentir una atracció afectiva vers les persones —o situacions socials— que ens atreuen i a fer-nos nostres els seus coneixements, comportaments i actituds que ens atreuen.

Gràcies a això, la persona s'apropia, es fa seves, unes maneres de pensar i fer que descobreix en les persones o les situacions socials, amb les quals entra en contacte durant el curs de la seva vida.

Aquestes adquisicions que fa seves esdevenen els seus «valors», i són també les que determinen el seus «comportaments».

D'aquí que, cada persona, segons els valors que hagi interioritzat, gràcies sobretot al fenomen de la identificació, el seu comportament serà d'una mena o d'una altra; és a dir, tindrà un comportament més o menys humà. I com que no més podem qualificar les persones pel seu comportament, considerarem que és una persona més o menys humana.

Si ara ens situem en el camp del treball en la formació en els valors ètics, i pensem que l'adquisició dels valors es fa, sobretot, pel mecanisme de la identificació, és molt important tenir en compte quin ha de ser el comportament de l'educador. Perquè, segons quins siguin els valors que professa, i quin l'enfocament que dóna a l'educació que imparteix, facilitarà o dificultarà la identificació amb valors positius o negatius per part dels educands.

## 1. LA NECESSITAT DE LA FORMACIÓ EN ELS VALORS ÈTICS I L'ACTITUD DE L'EDUCADOR

Sabem que, des de temps immemorial, s'ha considerat que l'educació té un doble objectiu: per una banda, el de transmetre i fer adquirir uns coneixements; i, per l'altra, el d'ajudar a la formació de les persones a les quals transmet els coneixements. I per formació s'entén l'adquisició dels valors que constitueixen el fonament de la nostra personalitat i l'adopció de les pautes de conducta que són la base de les relacions socials. És a dir, sobretot l'adquisició dels valors ètics i la seva posada en pràctica.

Atesa, però, la gran dificultat que sabem que tenen avui els ciutadans per a l'adquisició d'aquests valors, creiem que el treball en la formació en els valors ètics té una importància com poques vegades ha tingut. Ho creiem perquè aquest treball pot suplir la gran falta de transmissió de valors que sovint trobem en la resta de la vida social; fins i tot, en l'educació convencional.

En efecte, en el sistema educatiu convencional sembla que, en gran part, s'hagi oblidat el caràcter unitari i global de la persona. Que es dediqui només a transmetre coneixements i tècniques, i obli la seva finalitat de la formació global dels educands.

Així veiem que les nostres universitats van perdent cada dia més la seva realitat universal, de formació global, i es van convertint progressivament en fàbriques d'ensinistrament tècnic que preparen individus per rendir al màxim, sabent el mínim.

La idea del saber pel saber avui es planteja poc sovint. Gairebé tot es valora i s'enfoca de cara a la utilitat immediata. Eric Fromm (1980) ha perdut la batalla: actualment, no es tracta de ser, sinó de tenir; no es tracta de ser, a base de

desenvolupar al màxim les nostres potencialitats, intel·lectuals i morals, els valors ètics. No, avui sembla que es va a aconseguir aquells coneixements i tècniques precises per competir dintre de la professió —o professions diverses—, amb la qual pensem «buscar-nos la vida».

Malgrat que la reforma educativa pretengui «que en l'educació primària cal que l'infant conegui i accepti la pròpia identitat, les pròpies possibilitats afectives i de relació [...], que pugui mostrar-se participatiu i solidari de manera responsable, i respectar els valors morals, socials i ètics propis d'altri»; la realitat no és massa concordant amb aquests propòsits, sinó que més aviat veiem que l'economia de profit, l'utilitarisme, es va apoderant també de l'educació.

Per això pensem que és molt necessari que els responsables del treball de la formació en els valors ètics tinguin clares aquestes realitats. Cal que estiguin ben convençuts de la gran necessitat que hi ha del seu treball i tinguin les disposicions adequades.

Hem dit més amunt que el principal mitjà pel qual s'adquirien i es feien propis uns valors era el fenomen psicosocial de la identificació. Aquesta identificació té diversos graus i matisos, que poden anar des del mimetisme total de la persona amb la qual ens identifiquem, fins a només la major facilitat de captar el que diu perquè ens cau simpàtica. En tot cas, però, la transmissió de valors, a través d'aquest fenomen de la identificació, només és possible si la persona transmissora esdevé un punt de referència atraient per al receptor.

Podríem resumir la manera de ser i fer de l'educador necessària per oferir una bona educació, o formació en els valors ètics, així: no enfocant la seva acció només de cara a impartir uns coneixements i uns tecnicismes útils, sinó prenent una actitud d'interès i comprensió de la globalitat de l'educand i establint-hi una comunicació sincera.

## 2. LES TÈCNIQUES DRAMÀTIQUES COM A MÈTODE DE TRANSMISSIÓ DE VALORS

Suposem, doncs, que l'educador, o el treballador en la formació en els valors en qüestió, posseeix valors per poder transmetre i que té l'actitud bàsica d'interès i comprensió envers els que ha d'educar. Aleshores només li caldrà posseir un bon mètode de transmissió de valors. Per això, nosaltres aquí li'n volem oferir un que és especialment adequat per aquesta missió, i que té l'avantatge de ser un mètode a l'abast de qualsevol educador bàsicament dotat. Es tracta d'usar el que se'n diu *el drama o les tècniques dramàtiques*; és a dir, les tècniques de representació o dramatització.

### 3. PER QUÈ CONSIDEREM LES TÈCNiques DRAMÀTIQUES ÚTILS EN LA TRANSMISSIÓ DE VALORS?

Si proposem les tècniques dramàtiques com un mitjà molt idoni en la tasca de transmissió de valors, és perquè alguns dels principals elements que intervenen en aquesta transmissió es troben especialment exercitats en l'ús d'aquestes tècniques.

Recordem-nos del paper importantíssim que té en la captació de valors el fenomen de la identificació, gràcies al qual podem adoptar, com a nostres, valors que descobrim en d'altri. Doncs bé, aquest fenomen de la identificació s'exerceix molt especialment en la pràctica de les tècniques dramàtiques. En efecte, tothom sap que representar una obra, o simplement un situació, suposa identificar-se amb uns personatges i, sobretot, amb la idea central de la peça.

Hem parlat també de la doble dimensió, essencial, que té tota persona i que és imprescindible desenvolupar per a la seva realització: la dimensió d'interiorització i la de projecció cap als altres. I aquesta doble dimensió també s'exerceix ben especialment amb l'ús de la dramatització, on sempre hi ha la interiorització d'un personatge, o d'una situació, i la de la seva expressió als altres.

A més d'aquests elements tan bàsics en la transmissió de valors, les tècniques de què parlem també afavoreixen el desenvolupament d'altres condicions personals, especialment útils en l'adquisició de valors.

Una d'elles és l'actitud d'obertura per poder rebre el que et ve de fora i per donar la manifestació cap a fora d'un mateix. I no cal dir que aquesta doble actitud es fomenta ben particularment amb l'ús de les tècniques de què parlem.

També, ajuda a la realització positiva de la persona que s'acostumi al rigor de la feina ben feta, cosa que és imprescindible en l'actuació dramàtica.

Un dels obstacles més corrents que trobem avui dia en la formació dels joves és la tendència generalitzada de defugir tota mena de compromís. Sembla molt evident que, en l'actualitat, es pateix una situació generalitzada de manca de participació ens els interessos col·lectius. Doncs bé, l'actuació dramàtica implica necessàriament en l'afer col·lectiu; afavoreix, doncs, l'hàbit de la participació.

Un altre aspecte, molt pròxim a l'esmentat, és el de saber implicar-se en la feina que s'està fent, és a dir, el de *ser-hi*. I això, que és important per beneficiar-se realment de la disciplina que s'exerceix, també s'exercita especialment en l'ús de les tècniques dramàtiques.

També, fomenten la capacitat de comprensió i respecte per les identitats diferents de la pròpia; és a dir, allò que en diem *tolerància*, però que potser seria millor dir-ne *respecte* i *comprensió* pel que és diferent —en efecte, el mot *tolerància* té el significat de suportar, i creiem que no es tracta només de suportar,

sinó de respectar i comprendre el que és diferent. A més, es tracta d'acceptar les altres identitats, però tot reafirmant-se en allò que és propi, i això també ho poden afavorir les tècniques dramàtiques.

En un món tan utilitarista com l'actual, és molt important que l'educand sàpiga apreciar el valor d'allò que és gratuït. Podríem dir del saber pel saber. És a dir, del saber que no et servirà per aconseguir cap benefici especial, a no ser que sapiguem apreciar el gran benefici que significa realitzar-se més com a persona.

#### 4. L'ÚS DEL DRAMA COM A ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

Si estudiem l'estratègia metodològica que implica l'ús dels drama, o de les tècniques dramàtiques, veurem que propicia tots els valors formatius que acabem de mencionar, i més encara. Si volguéssim sintetitzar el seu valor com a instrument educatiu, ho fariem amb aquestes paraules de Confuci: «li ho digueren i ho oblidà. Ho veié i ho cregué. Ho féu —o ho representà, diríem nosaltres— i ho aprengué». De fet, és una tècnica de pedagogia activa de primer ordre.

En efecte, creiem que la utilització del *drama* com a mitjà d'aprenentatge és cada vegada més habitual en els contextos educatius. Una pedagogia activa, basada en la comunicació i la reflexió, demana metodologies que li permetin fer uns processos d'aprenentatge significatius i reflexius, i el *drama* li ofereix aquesta possibilitat.

Personalment, ajuda els educands a desinhibir-se, els reforça la confiança en ells mateixos i el seu sentit de la responsabilitat. Col·lectivament, els ajuda a una millor coneixença dels companys, a interrelacionar-se i a aprendre el funcionament de la dinàmica de grup.

Sistematitzant el que ja hem dit, podem afirmar que l'aprenentatge a través del drama, afecta les següents dimensions de la persona:

- a) La dimensió intel·lectual que implica la comprensió, per part dels educands, de diferents temes o conceptes que són presents en un context dramàtic.
- b) La dimensió emocional que, juntament amb els sentiments personals, les actituds, els valors i les creences, constitueixen un dels elements crucials del drama.
- c) La dimensió social que creiem inherent a la naturalesa de col·laboració de la mateixa tasca que es proposi.

## 5. DRAMATITZACIÓ I VALORS EN UN CONTEXT EDUCATIU

Veiem, doncs, com és d'important tenir en compte els valors a l'hora d'*educar* en tota l'extensió de la paraula: no es tracta únicament de transmetre coneixements, sinó que cal també *formar* l'individu per tal que l'assimilació d'aquests continguts l'ajudi a desenvolupar-se com a *persona*, en tota la seva globalitat, i al mateix temps li doni les eines per poder comunicar-se amb els altres.

Brian Edmiston (2000, p. 81) ens parla de la rellevància del paper que té l'educador en la transmissió de valors i de com la classe hauria de ser un «espai ètic on es puguin conèixer i explorar experiències diverses i contradictòries».

En l'educació dramàtica a l'escola, Richard Courtney (1968, p. 2) distingeix entre el mètode dramàtic i el drama pròpiament dit. El primer seria l'ús del joc dramàtic en totes les àrees del coneixement, d'una manera transversal en el currículum. El segon, el drama, es refereix al desenvolupament de tècniques dramàtiques en una assignatura concreta que l'anomenaríem *dramatització*.

En el currículum del nostre sistema educatiu no trobem el drama o la dramatització com a assignatura aïllada —la qual cosa sí que existeix a Gran Bretanya i a molts països d'influència anglosaxona. En canvi, sí que podem aplicar totes les seves tècniques als continguts diversos del currículum; a totes les seves àrees de coneixement, podem utilitzar, tal com ens diu Courtney, en el mètode dramàtic. I, per tant, la primera pregunta que ens hem de fer és què s'aprèn quan utilitzem les tècniques dramàtiques a l'aula?

## 6. QUÈ S'APRÈN QUAN EMPREM LA DRAMATITZACIÓ?

Jean-Pierre Ryngaert (1989), especialista en el drama a l'ensenyament, va contestar aquesta pregunta amb deu punts, que va anomenar *els deu manaments* dels continguts de valors que s'adquireixen quan s'empra *el teatre a l'escola*. Els enumerem i comentem a continuació:

a) *Aprendre és fer el buit, és fer el silenci*. El soroll del món, de l'escola, dels alumnes, del mestre, s'atura un instant. Per tal que el joc arribi, cal que existeixi una pàgina en blanc. Cal silenci per aprendre a orientar-se, a col·locar-se en l'ambient, a callar, a estar atent, no per escoltar/aprendre, sinó perquè és una necessitat vital perquè quelcom tingui l'oportunitat de ser. El teatre no pot existir si abans no existeix el silenci.

És molt important aquesta *buidor d'esperit* amb la qual, tant l'actor com l'alumne ha d'iniciar una sessió de drama. Abans s'ha dit que és a través de la

dramatització que encarrilem les nostres experiències personals passades, que podem viure el present i que podem preveure —o previure— el futur. Com més «despullats» arribem a la classe, més podrem «vestir-nos» del que realment ens és rellevant. De mica en mica, a través del drama, anirem «omplint la motxilla» d'emocions, vivències i experiències significatives. Com més buida portem aquesta «motxilla» al començament de la sessió, més hi podrem anar posant.

b) *Acceptar el no saber res, al principi, ja que no existeix cap «bona resposta» absoluta.* En general, l'exercici pressuposa que existeix una resposta encertada. El treball artístic ideal consisteix a proposar una resposta que no hagi estat donada anteriorment.

Quan diem que «tot val» en el drama, ens referim al fet que som nosaltres mateixos, els qui estem en un moment determinat i en un lloc concret, qui decidim les lleis i les normes per les quals ens regirem. Cada qüestió que puguem plantejar té tantes interpretacions i respostes com persones siguem en el grup. Aquesta «ment oberta» és el que ens proposa l'exercici del drama.

c) *Aprendre a atrevir-se a proposar.* Res no existeix si res no es proposa, si res no es prova. El treball artístic, i per tal d'evitar una pedagogia del model —fes el que et dic, copia el que jo faig, etc.—, s'estableix a partir d'una proposta concreta i dintre d'un risc. Ens separem, però, del model escolar tradicional de la «reproducció».

Però, podem ensenyar la creativitat? «Sempre que parlem de creativitat, hem de reconèixer que, d'alguna manera, hi ha quelcom d'inexplicable que, fins i tot, aquells que són més creatius es troben perduts a l'hora de trobar-hi una resposta o de dir d'on surten les idees», comenta David Best (1992, p. 87). No podem utilitzar un criteri objectiu per analitzar la creativitat a causa de la seva naturalesa de procés intern, subjectiu. El que podem avaluar és la tècnica que resulta d'aquesta creativitat, però se'ns farà difícil poder mesurar el grau de creativitat d'un individu. El risc que l'educador pot córrer al proposar una activitat *creativa* —en oposició a una *reproductiva*— fa que l'aplicació del drama a l'ensenyament es vegi com una «amença», més que no pas una eina educativa.

d) *Aprendre a mirar, a escoltar:* per poder proposar; i com que no proposem res a partir del no-res, aprenem a mirar, a escoltar. Jo l'anomeno *la dilatació dels sentits*; ens escoltem a nosaltres mateixos i escoltem el món.

Sobre això, Constantin Stanislavsk (1974, p. 47) ens diu «veiem, sentim, comprenem i pensem de manera molt diferent 'abans' i 'després' que hem atrevessat el 'llindar del subconscient'. Prèviament, tenim 'sentiments aparentment veritables', més tard 'sinceritat en les emocions'».

e) *Aprendre a relacionar-nos amb l'espai, amb els espais*: perquè passa que la majoria dels nostres espais íntims i públics són pobres i cal que situem el cos en aquest espai, en aquests espais; hem de trobar on agafar-nos, molt especialment en els espais que no ens són quotidians.

Fedora Aberastury va saber expressar el que ella sentia en relació amb l'espai. Arran de la recerca que va fer, va desenvolupar *el sistema conscient per a la tècnica del moviment*.

La carta que Fedora Aberastury (1997) va deixar —i que la seva filla va recollir en un document que va anomenar *Escritos*— il·lustra, molt acuradament, aquest punt. El reproduïm en castellà, la llengua original de l'escrit:

El planeta Tierra, estaba delante de mis ojos, hermoso, todavía feliz, flotando en el espacio, moviéndose con las leyes que pertenecen al Universo.

De pronto me vi: fantástico e increíble. Allí estaba yo, un puntito casi imperceptible, casi invisible, dentro de esa inmensidad, paseando por el espacio con mi barco el planeta, viajando por ese mar-espacio.

Desde entonces pensando en esa fantasía-realidad, aumentaron las posibilidades para emitir las fuerzas de mis intenciones.

La casa y yo damos vueltas. Nos movemos junto con el planeta desde este pedacito de tierra que debe ser más pequeño que un grano de todas las arenas.

Sin embargo es un lugar en el planeta, desde el cual yo también estoy en el cosmos y viajo por él...

Es evidente que este grandioso fenómeno no hubiera podido suceder de no existir en mi Universo interior los espacios por donde la energía cósmica recorre mis caminos internos, para desbloquearme y poderme trascender.

f) *Aprendre que el teatre és una pràctica col·lectiva*: que les propostes no depenen d'un mateix sense el suport dels altres. Podem escriure sols —el sistema escolar i universitari es basa en la soledat i l'aïllament—, però actuem malament si ho fem sols.

L'aprenentatge que fa l'infant quan treballa en grup —compartir, cedir o oferir i també, per què no dir-ho, rebre— l'ajuda a entendre les regles del joc de la societat de la qual n'és membre. Mauri Majós (1999, p. 66) cita Bruner i ens diu que «a través de la vida social, el nen adquireix un marc per interpretar les experiències i aprèn a negociar els significats, que es comparteixen de manera congruent amb les demandes de la cultura».

g) *Aprendre l'alternància*: ja no sóc jo sinó un altre i, malgrat tot, segueixo sent jo, perquè sinó aquest altre no podria existir plenament.

Aquest desdoblament l'utilitzem en la nostra vida quotidiana, en teràpies psicològiques o en experiències educatives, de manera conscient o inconscient.



El «mirar el món a través dels ulls de l'altre» ens ajuda a entendre i interpretar el que veiem i el que vivim; és un mitjà d'aprenentatge per l'infant en els seus anys formatius, i de creixement personal pels adults.

Oscar Wilde ens diu que «a l'home dóna-li una màscara i dirà la veritat». Ortega y Gasset (1969, p. 495) comenta que l'home es passa la vida volent ser un altre, que vol fugir de la realitat quotidiana, del paper que li toca fer i de la gesticulació mecànica habitual.

La dramatització i la vida quotidiana es nodreixen mútuament. *Assumim* un determinat paper quan ens convé; *assagem* situacions per les quals haurem de passar; *actuem* quan ens cal; i, al mateix temps, som capaços de desenvolupar i transformar en *accions dramàtiques*, esdeveniments quotidians, sense cap transcendència, per mitjà de la creativitat i la imaginació, que ens ajuden a conèixer-nos millor, a comunicar-nos més fàcilment amb els altres i a entendre i acceptar millor el nostre entorn.

b) *Aprendre el rigor*: contràriament a les idees rebudes, segons les quals tot el que és artístic és «qualsevol cosa», descobrim que formar part d'un conjunt exigeix una organització escrupolosa —fins i tot, en la improvisació— dels ritmes, les variacions. L'aprenentatge d'un rigor extrem sense la disciplina opressora.

La *bellesa artística* de les obres d'art no és casualitat. El que l'artista crea respon a un ordre intern rigorosament organitzat. La creativitat artística és l'exteriorització de la bellesa interior que es materialitza en obres pictòriques, literàries o plàstiques.

Rafael Argullol (1989, p. 13) ens comenta sobre la bellesa que tot el que és bell és una percepció subjectiva que ens causa una emoció i ens trasllada a un estat anímic diferent. Un estat que sentim íntimament com més elevat, més íntim i més totalitzador.

La paraula llatina *bellum* correspon al mot grec *kalós*, de difícil definició: es pot vincular a la descripció física de determinades dones i alguns homes; o a la dignitat i grandiositat d'esperit; o, fins i tot a l'atractiu eròtic; o a la capacitat moral de voluntat i llibertat.

La recerca de la bellesa ha estat sempre relacionada amb els anhels d'eternitat, immortalitat, divinitat i perfecció.

Si, doncs, un dels objectius de l'art és crear bellesa, no pot ser «qualsevol cosa». Necessita una harmonia, una sensibilitat estètica i una tècnica, que han de fluir lliurement, però amb rigor, per tal que el producte sigui el vincle que uneixi la naturalesa i l'home.

i) *Treballar l'imaginari*: no inventar a partir d'allò que és fals o d'allò que és fals prefabricat —existeix un imaginari escolar «estàndard», com també exis-

teix un imaginari artístic «estàndard» que s'anomena *academicisme*. Però, sí que, en certa manera, hem d'aprendre a manipular el que és vertader i el que és fals, a enfrontar-nos-hi.

Brian Way (1969, p. 42) ens diu que tot ésser humà neix amb imaginació. El paper de l'educador serà el d'ajudar l'alumne a desenvolupar aquesta imaginació en tots els àmbits de la vida, i no restringir-la al món de l'art.

Amb imaginació podem superar qualsevol situació o circumstància. John Hodgson i Ernest Richards (1974, p. 58) proposen el desenvolupament de la imaginació, seguint una progressió. Segons els autors es va construint a partir de l'observació de coses, fets i gent reals. A tot això, s'hi afegeix l'experiència i el coneixement personals. El resultat serà l'elaboració de quelcom sorgit de la imaginació i basat en l'experiència, la qual cosa ens farà adonar-nos que la imaginació no té límits.

A la classe de drama, els estímuls que rebem per fer créixer la imaginació faran que desenvolupem la nostra experiència, la qual descriurem o reproduïrem. L'ús del drama ens ajudarà a buscar els lligams amb el nostre àmbit més immediat i utilitzarem el que haguem descobert per construir l'escena o la representació.

j) *Desenvolupar la famosa sensibilitat*: segons la definició del diccionari, és la facultat de l'organisme viu per sentir impressions físiques; en radiotècnica, és l'aptitud que té un receptor radioelèctric per captar de manera satisfactòria senyals més o menys dèbils; en fisiologia, és la sensibilitat ampliada a la possibilitat de prendre consciència dels fenòmens exteriors o interiors de l'organisme, i només existeix en els éssers superiors i no s'ha de confondre amb la irritabilitat, fenomen molt més generalitzat dintre del gènere vivent. Es tracta, per tant, d'acceptar les emocions, cosa que normalment no s'autoritza. Això ens porta, també, a la intuïció, a l'estètica, a la comprensió i al judici. Però, l'aprenentatge és, amb tota seguretat, el de la sensibilitat i no el de la irritabilitat.

Aquest punt resumeix alguns dels objectius —dintre de l'àrea d'aprenentatge de les emocions— que el drama vol assolir en l'apartat dels continguts de valors. Prendre consciència del que ens passa i del que passa al nostre entorn; acceptar el que sentim i el que senten els altres, etc. Els elements que es podrien incloure en aquesta àrea de coneixement, segons Verriour (1994, p. 12) són detectar, expressar i comprendre les emocions i els sentiments propis; formular i conscienciar-se de les creences, els valors i les actituds personals; i detectar i identificar-se (amb) emocions, sentiments, creences i valors dels altres.

L'infant té una capacitat de comprensió instintiva i intuïtiva, i així reforça la seva capacitat pel «joc de fer creure» (*make-believe play*). El drama facilita

l'exploració d'un mateix; empeny a prendre riscos; ajuda a reflexionar i pensar; fa acceptable la tensió; treballa amb contrastos i ensenya a utilitzar l'espai, la llum, el so i el ritme.

Brian Woolland (1993, p. 67) es pregunta com podem involucrar l'alumne en allò que està fent i com se li pot demanar un compromís en les tasques que es proposen. Entre les estratègies que podem emprar, Woolland en destaca:

- a) fer sentir important l'alumne quan fa drama;
- b) qüestionar amb cura;
- c) facilitar períodes de reflexió;
- d) utilitzar la tècnica dramàtica *teacher-in-role* o que el professor faci un paper;
- e) encoratjar la investigació;
- f) treballar interdisciplinàriament; i, finalment,
- g) emprar les tècniques dramàtiques en totes les àrees de coneixement.

## 7. REFLEXIÓ FINAL

Totes les reflexions que hem fet fins ara, doncs, ens porten a concloure que tots els éssers humans naixem amb capacitat d'imaginar, crear i sentir. Quan deixem que aquestes facultats es desenvolupin lliurement, anem obrint uns camins que ens porten cap a un millor coneixement de nosaltres mateixos i de la societat que ens envolta. Això ens permet una millor comunicació amb els altres i una més gran capacitat d'adaptació al medi i d'acceptació dels esdeveniments.

Un bon aprenentatge només es pot fer en un entorn on hi hagi espai per l'observació, la creació, la presa d'actituds, la comunicació, la reflexió i la crítica. Les tècniques dramàtiques proveeixen els alumnes de les eines necessàries per poder desenvolupar i utilitzar tot el seu potencial per un bon aprenentatge i per adquirir valors.

Cal recordar que les habilitats dramàtiques no tenen cap relació amb el coeficient intel·lectual de la persona —dintre dels límits que establim, naturalment. La utilització d'estratègies dramàtiques, per tant, poden ser útils tant per aconseguir objectius acadèmics, que amb una metodologia més conservadora potser són difícils —per no dir impossibles— d'assolir, com per captació i transmissió de valors que han d'estar presents en tot context educatiu.

Creiem que ens trobem, doncs, amb una metodologia que s'adequa especialment bé a la idea bàsica de què parteix tota veritable pedagogia: és a dir, que la persona constitueix un tot unitari i s'ha de tractar de manera global. Així doncs,

ens ajudarà a la transmissió de valors i ens ajudarà també a fer que els educands els interioritzin. La dramatització conté elements que faciliten especialment aquesta interiorització, com una persona de referència —que pot tenir una influència molt particular—, la intervenció dels sentits, la intervenció dels sentiments, etc.

Per tant, podem dir que la dramatització, que és present en tots els estadis de la vida de l'individu i que inclou el llenguatge verbal com una part essencial, esdevé una eina important per l'adquisició i la transmissió de valors.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, F. (1997). *Escritos: un sistema consciente para la técnica del movimiento: Catálogos*. [Recopilació d'escrits]
- ARGULLOL, R. (1989). *Tres miradas sobre el arte*. Barcelona: Destino.
- BEST, D. (1992). *The Rationality of Feeling*. Londres: The Falmer Press.
- COURTNEY, R. (1968). *Play, Drama & Thought*. Londres: Cassell & Company.
- EDMINSTON, B. (2000). «Drama as Ethical Education». A: *Research in Drama Education*. Vol. 5, núm. 1. University of Exeter, p. 63-84.
- FROMM, E. (1980). *Tenir o ésser*. Barcelona: Claret.
- HODGSON, J.; RICHARDS, E. (1974). *Improvisation*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- MAURI MAJÓS, T. (1999). «L'educació com a fòrum de debat dels significats culturals. La perspectiva de Jerôme Bruner sobre l'educació». A: *Temps d'Educació*, núm. 21 [1r semestre]. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, p. 59-76.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1969). «Ideas para el teatro». A: *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- RYNGAERT, J. P. (1989). «L'enfant-le-jeu-le-théâtre». A: *Actes-sud Papiers*. París.
- STANISLAVSKI, C. (1974). *Preparación del actor*. La Pleyade.
- VERRIOUR, P. (1994). *In Role. Teaching and Learning Dramatically*. Ontario: Pippin Publishing.
- WAY, B. (1968). *Development through drama*. Londres: Longman.
- WOOLLAND, B. (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*. Londres: Longman.