

GESTALT I ENSENYAMENT

Janina espuny monserrat
Universitat de Barcelona
janinaespuny@ub.edu

a Núria Ester

*¡Debe elegir entre la comodidad y la investigación verdadera!
Si elige la ciencia, si opta por librarse de las consoladoras ataduras de lo sobrenatural,
sí, como pretende, quiere dejar a un lado las creencias y abraza el ateísmo,
entonces no puede, al mismo tiempo, anhelar los consuelos del creyente.
Si mata a Dios, también debe dejar el refugio del templo.*

El día que Nietzsche lloró
Irvin D. Yalom

Resum

En la present comunicació, parlo del camí personal que m'ha portat a fer un taller de contacontes en francès, dins los estudis de Filologia francesa a la UB. Parlo també del propi taller, explicant en què consistix. I finalment, descriu en què este nou format taller per fer classes de francès llengua estrangera integra maneres de fer i de concebre de la Teràpia Gestalt. Durant lo meu camí d'experiència docent, que ja passa dels quinze anys, me confronto en alguns *prejudicis didàctics* que em fan qüestionar-me bàsicament la manera de fer les classes. També perquè la diversitat del públic assistent no facilita gens una didàctica de caire transmissiu. Així, desenvolupant un interès per un aprenentatge real i consistent, vaig integrant cada vegada més una modalitat pràctica i interactiva a l'aula. Lo qual coïncidix en les tendències més recents d'ensenyament/aprenentatge on se proposa un centrament en l'aprenent. Est interès per la modalitat d'aprenentatge s'ajunta en una investigació i formació personal en Teràpia Gestalt que començo a desenvolupar fa uns cinc o sis anys. I és esta formació fonamentalment experiencial la que m'ajuda a concebre progressivament la situació de classe des d'un punt de vista holístic o global. El resultat és que començo a fer una assignatura en forma de taller de creativitat, en la llengua estrangera estudiada, el francès. Bàsicament és un taller de contacontes, on fem exercicis de *corp-oralitat* per a què l'alumne pugue aconseguir passar a escena, explicar una història i fer-ho en francès. En est escenari l'alumne necessita molta confiança, i és aquí on pot entrar eficaçment una actitud gestàltica de part del docent. Així, si com a docent busco enfortir i encoratjar la pràctica de l'alumne, en definitiva el seu aprenentatge, me puc servir d'algunes de les actituds bàsicament gestàltiques, com ara incentivar la *presència*, la *consciència* i la *responsabilitat* de l'alumne, a través sobretot d'interrelacions i interaccions en diversos sentits.

Desenvolupament de la comunicació

Acabo de sentir a Radio 3, El propósito de la vida es el crecimiento personal¹. Li trobo al menys dos sentits a n'esta frase. Les persones anem creixent, de criatures a vells. I també hi ha un ser interior que es va desenvolupant. A vegades els dos processos es donen alhora, d'atres en descompassos. Si mirem al nostre voltant, est última variant és bastant freqüent. Si em miro a mi, veig que hai participat del descompàs.

1 Al programa "Hoy empieza todo", 19 08 09.

La comunicació que presento tot seguit parla de la meua vida i dels seus compassos. Com a estudiant i professora a la UB i també com a persona dins l'àmbit professional². Des del curs 2007/2008, faig una assignatura en el marc dels estudis de Filologia francesa que té forma de taller, principalment de contacontes en francès, i que cada vegada més clarament integra elements de la Teràpia Gestalt. Així, explicaré aquí què em porta a fer el taller, en què consistix, i com de profitós pot ser un àmbit de creixement personal, com és la Teràpia Gestalt, aplicat a l'ensenyament superior.

Què em porta a fer el taller. En lo seu moment, los estudis de Filologia francesa em van formar i suscitar un cert interès sobretot per l'analítica. Potser em semblava més objectiva l'analítica lingüística que la literària, en tot cas, m'hi sentia més còmoda. Acabada la formació filològica, i alhora començant a ser professora de llengua francesa, per tant estava seguint el camí d'estar més decantada cap a lo lingüístic, començo a llegir molta més literatura i a decantar-me potser més per lo subjectiu. En tot això que, fent la tesi doctoral sobre pragmàtica i l'enunciació del subjecte³, tota una anàlisi i curiositat algo obsessiva per lo subjectiu i pel subjecte va prenent cos. La pregunta bàsica d'esta investigació era, Com distingir, lingüísticament, entre un discurs original, subjectiu, i un discurs reproduït, i per tant polifònic? I potser més en el fons, hi havia la pregunta, Com puc ser original, jo que no m'hi sento, o encara més, Com puc ser jo?

Vaig una miqueta més lluny. En este marc de fons de nutrició intel.lectual, començo a exercir de professora. Lo qual vol dir a relacionar-me en persones quasi bé de la meua edat dins la classe. La primera pregunta que em ve i que de fet es va repetint sobretot durant el meu primer any de docència és, I jo què hai après durant los meus estudis? Què hai après que ara em pugue servir per donar-los-hi les classes en algo de gràcia? Me sentia en molt poca base, i no la tenia, com a professional. Se tractaria, com diem, d'anar fent taules. I també em sentia en poc cos, tot i que sí en tingués i en tinc. Aquí, estava plantant la llavor, sense saber-ho encara, d'una preocupació, d'un patir, d'un cert grinyolar instal.lat entre d'una banda, l'intel.lecte objectiu i la voluntat de transmetre coneixements, i alhora de l'atra, la realitat humana d'interrelació vivenciada dins l'aula i l'alegria de l'aprenentatge.

Un reconegut lingüista i estimat professor de la UB, Jesús Tusón, parlava dels *prejudicis lingüístics* i els definia com a creences sobre les llengües algo prefixades i sense massa raó de ser, l'una és més fàcil que l'atra, etc. (Jesús Tusón, 1992). Seguint el seu terme, jo parlaria de *prejudicis didàctics*. Me referixo a lo que creiem que ha de ser l'ensenyament superior, una estimulació de l'intel.lecte i una transmissió de coneixements. És la idea, al menys, en la que jo em disposava a ser professora. No me la inventava. Estava, estic, immersa en un ambient on esta és una de les creences rellevants. La qüestió és que les creences, tot sovint, xoquen en la realitat. Me trobava en què la transmissió de coneixements rebuda no m'era de tanta utilitat per a lo que em disposava a fer, que era donar classes. Tot i que moltes vegades em veia reproduïnt informacions rebudes, i en la consegüent crítica interna, Això no és lo que hauria de fer. Venia de ser estudiant, i com a tal, també d'estar bastant immersa en atres prejudicis didàctics com ara Este és bon profe, que distrau i il.lumina... Este, no, que té els mateixos apunts des de fa vint anys tots descolorits... o que reproduix lo que diuen los llibres... Veiga que em trobava dividida entre lo que pensava que havia de fer i lo que feia. Em trobava exigint-me vanidosament ser com no era, idealment bona profe, distraient i il.luminant. Em trobava en poca experiència incorporada. En molt de debat intern, i per tant en poc cos.

Fa dos anys, aquella llavor i labor que es va iniciar en preocupació, patir i grinyolar entre intel.lecte i vivència, finalment va brotar. I va aparèixer una flor esplendorosa, màgica, bonica, alegre. Portava de nom *Taller de creació: contar contes en francès*. Tot seguit explico l'experiència (per a

2 La injoncció que podem sentir de No mesclar lo professional i lo personal, pertany al món ideal més que al real.

3 Janina Espuny Monserrat (1997): *Études de la diaphonie dans des dialogues en face à face*, tesi doctoral publicada en microfites, Universitat de Barcelona.

explicacions més detallades vere Janina Espuny Monserrat, 2008 i 2009).

En què consistix. Al taller de contes en francès (UB, Facultat de Filologia, Dpt de Romàniques, setembre 2007-), hem insistit principalment en l'expressió oral, més que en explicacions metalingüístiques sobre la llengua estrangera. Des de fa ja algun temps, els nostres estudiants de francès, de Filologia francesa, vénen a classe per a parlar sobre el funcionament de la llengua francesa des de diferents nivells teòrics, però també per a aprendre a utilitzar la llengua, per a aprendre-la senzillament, en un objectiu instrumental i pràctic. Donada l'heterogeneïtat cada vegada més gran pel que fa a la procedència dels estudiants i al seu origen, i també és clar, al seu nivell de llengua estrangera, dissenyar i presentar un programa coherent i que interesse a tots els estudiants, resulta cada vegada més difícil. Ja sabem que este és un dels handicaps importants per a una pedagogia còmoda i eficaç. Des de la seua primera edició, l'experiència taller mos ha ajudat a resoldre en gran part (potser del tot?) este problema.

El concepte mateix del taller de contes, és a dir el concepte de *taller* mos ha portat a desplaçar l'objectiu 'aprendre la llengua' per 'aprendre a contar', això sí, en francès, lo qual ha desembocat a restablir una homogeneïtat dins l'aula. Així, l'objecte principal i directe de treball és l'expressió i la utilització del discurs per a la re-presentació de contes diferents, davant d'un públic, la classe. El treball 'd'haver de passar a escena' ha estat central, i justament és este el treball que ha permès fer homogeni el punt de partida d'aprenentatge de tots els assistents al taller. L'experiència ha estat tan sorprenent, enriquidora i motivadora per a tothom, tot i els nivells de llengua tan diferents, que podem parlar certament d'una veritable homogeneïtzació a classe (vere Janina Espuny Monserrat, 2009 i Janina Espuny Monserrat i Carles Targarona de Jaime, 2010). És així perquè tots els aprenents se situen al mateix lloc, que és lo de no conèixer el terreny escènic. Això ha implicat d'entrada tot un treball que va més enllà de lo purament lingüístic i discursiu, és a dir un treball que s'ha basat en una concepció holística o global de l'aprenent, i que inclou aspectes corporals, sensorials, emocionals i afectius, a més dels aspectes cognitius. Els trets constitutius del paradigma holístic en educació, segons Yus Ramos, són els següents: globalitat de la persona, espiritualitat, interrelacions, equilibri, cooperació, inclusivitat, experiència, contextualització (citat a Sergi Forgas, 2006: 52-53).

Normalment, les sessions de contacontes consistixen en un calentament, en exercicis pre-lingüístics, corporals, de respiració, veu, relaxació, contacte, interrelació, exercicis que anomeno *corp-orals*, és a dir que posen el cos i la persona al servei de l'oralitat. També hi ha exercicis on els estudiants compartixen l'experiència que acaben de tenir per parelles o petits grups de confiança, sempre en francès. I per acabar i de classe en classe, el pas a escena de cadascun, davant dels altres i en la dosi d'estrès que representa, necessària en part per a permetre un aprenentatge profund. Este pas important sempre es complementa i és sostingut pel feed-back dels companys, crítica que inclou aspectes positius i aspectes a millorar⁴.

Així que, bàsicament, l'experiència taller ha consistit en operar diversos desplaçaments: taller, en lloc de classe; moqueta, en lloc de cadires i taules; oral, en lloc d'escrit; aprenentatge a través de la pràctica constant de la llengua i no a través d'analítiques de la llengua francesa; aprenentatge vivencial i no per transmissió i reproducció de coneixements; participació activa i implicació de l'estudiant, en lloc de recepció passiva; autonomia, en lloc de dependència; interrelacions, en lloc d'aïllament; col.laboració, en lloc de competitivitat; feed-back positiu i alhora millorable, en lloc de judici; pràctica, pràctica i pràctica, en lloc de teoria i més teoria; dinàmica de grup, en lloc de rols preestablerts; creativitat i joc, en lloc de només raonament i anàlisi; propostes compartides, en lloc de proposta unidireccional del professor als estudiants; alegria d'aprenentatge i motivació, en lloc d'avorriment i desmotivació; anivellament de tots els alumnes, en lloc de Uns són bons i els altres no tant⁵; consideració dels aspectes cognitius, emocionals, afectius i corporals, en lloc de només

4 Numancia Rojas, narradora oral, és de qui vaig aprendre esta manera de fer les crítiques.

5 En este punt, me retrobo en Serge Wilfert (1994) i el seu mètode de respiració, veu i cant, *Méthode Souffle/Voix*

els aspectes cognitius; encoratjament i permissivitat, en lloc de sanció; mirada holística cap a l'alumne, en lloc de visió parcial, és a dir com a alumne en sed de ser persona, i no només en sed de coneixement; representació final i obertura davant d'una altra classe de francès⁶, en lloc de res i tancament; aprenentatge en cos i solidesa, en lloc d'aprenentatge sense cos i que pot acabar fàcilment en la pregunta Això de què em servix? Alegria, en lloc de patiment.

I clar, tots vam botar i votar a favor. I és quan es posa a bufar el vent d'hivern, i esta flor ben arrelada escampa les seues pròpies llavors. I és quan decidixo, sense decidir-ho ben bé, que este camí no té marxa enrera, i és quan el format taller per a donar les classes de llengua francesa davant d'estudiants de proveniències del tot diverses pren vida pròpia. En un altre escrit (Janina Espuny Monserrat, 2009), explico l'aplicació d'este format taller a classes de llengua més tècniques, així com també els avantatges i dificultats en què em vaig trobant.

És evident que tot això no és per a res casual, i que se sustenta, recordo, en el marc professional i personal dins de lo professional, que descriu a l'encapçalament d'este escrit. D'alguna manera, la meua pròpia experiència com a estudiant que engrandix el seu intel·lecte, en detriment del cos i la persona, la vivència també de professora partida entre creença i voluntat de transmetre 'bé', i veus internes que m'anaven dient No, així no funciona, només reproduïnt, només fent teoria i algo de pràctica afegida. Pos d'alguna manera tot això m'ha anat conduïnt a desenvolupar l'interès, d'una banda en què l'estudiant apregue realment, ja que jo mateixa trobava que no havia après realment massa. D'altra banda, també m'ha conduït per suposat, i crec que va primer per pura necessitat egoïsta de resoldre el patiment que podria anomenar *patiment del docent*, pos m'ha conduït a prendre cos jo mateixa. Lo qual vol dir a aprendre, a créixer com a persona i a reequilibrar els compassos.

Crec que sense ni tant sols pretendre-ho, acabo sent la professora que hauria necessitat durant la meua formació universitària, la professora que hauria necessitat durant els meus primers anys com a docent. Crec que en realitat, resolent el meu patiment de docent, m'adreço, potser a cada classe, a la joveneta estudiant i professora, en molt de cap i en poc cos, que jo era⁷. Com també diu un escriptor francès i professor ja retirat, Daniel Pennac, en el seu *Chagrin d'école*, els professors acabem sent aquell professor que hauríem volgut tindre de minuts, o de jóvens. En definitiva, potser sigue este el millor regal que els podem fer als nostres alumnes.

D'una manera evident, a partir d'esta pràctica, entra en joc la influència de la Teràpia Gestalt en la meua manera de fer les classes. Moltes vegades es diu i també s'experimenta que la solució a les coses ve per una banda inesperada. Dixant d'estar concentrats sobre una qüestió que mos preocupa, en este cas seria el patiment de la docència, i anant a concentrar-nos a un altre lloc, lo qual vol dir aquí començar una recerca de formació i creixement personal, es pot resoldre indirectament la primera qüestió. Seria allò de, A menudo es durante los paseos cuando mejor trabajo y tengo las mejores ideas (Irvin D. Yalom, 2008: 82).

El profit de la Teràpia Gestalt. Iniciada i desenvolupada per Fritz Perls als anys 60, la Gestalt se situa dins los corrents psicològics i psicoterapèutics de tall humanista, en la consegüent visió holística de les situacions i les persones. És una teràpia emocional i que ajuda a resoldre obstacles interns, de relació en si mateix, en l'altre i en l'ambient. Per això també se'n parla no

Serge Wilfert, on tothom és benvingut. Partix de la idea que tothom que pot parlar, pot cantar, se tracta només d'aprendre a respirar adequadament per a fer-ho. Serge Wilfert és un professor de cant i formador contrari al procedir selectiu dels conservatoris. De fet, esta actitud correspon al tret d'*inclusivitat* de la visió holística.

6 Al final de cada taller (07/08 i 08/09), hem fet una representació "real", una sessió de contacontes, davant d'una altra classe. Afegixo aquí la valoració que em fa un dels estudiants del públic, al cap d'uns mesos de la primera representació, Quina personalitat més forta se'ls veia, a n'estos estudiants!

7 Gràcies a Roger Amigó, ex-professor de l'ESCAC (Escola Superior de Cinema i Audiovisual de Catalunya), per la conversa aclaratòria sobre la docència i la búsqueda d'amor.

només com a teràpia, sinó com a filosofia de vida. Fritz Perls mateix, deixeble de Sigmund Freud, encara que se'n separa aviat, va decidir, veient que la teràpia Gestalt era de resultats tan eficaços, que no es podia limitar al tractament de patologies psíquiques importants, sinó que valia la pena traslladar esta teràpia al tractament de gent 'no malalta', vista la millora considerable i durable, i l'increment del benestar vital de la persona, entès primer com a espai vital intern. Tres dels pilars fonamentals d'esta teràpia, definida també com actitud de vida, són la *presència*, relacionada en l'estar aquí, i no en pensar coses, passades o futures per exemple, que estan fora de la situació actual; la *consciència*, l'adonar-se'n de coses pròpies; i la *responsabilitat*, és a dir veure i acceptar en quina part contribueix un mateix a què la situació sigue com és. El terapeuta ajuda a assolir cadascun d'estos aspectes, principalment posant en joc dos tipus d'escolta i de resposta, la que recolsa i la que confronta⁸. Per tant, el canvi intern que provoca este treball cap a lo genuí es trasllua inevitablement fora, ja que restablix el compàs equilibrat de la vida.

Així, la pròpia investigació i formació a través de la Teràpia Gestalt va repercutint poc a poc en les meues classes. Alhora que jo em modifico com a persona, també es modifica radicalment lo meu personatge de professora. No vull parlar tant aquí dels canvis que jo hai experimentat personalment com a professora, sinó de les possibilitats múltiples i altament beneficioses del fet de tindre en compte elements de la Teràpia Gestalt dins a classe. A l'ensenyament superior, i també a l'ensenyament en general. Aquí vull fer referència a Claudio Naranjo, al seu *Programa Sat Educa i Sat*, i al seu llibre *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, on descriu este programa de transformació personal i on proposa la necessitat bàsica d'una iniciativa d'educació integral de la persona. Recomano llegir algunes de les citacions que encapçalen els capítols d'este llibre, molt parladores. A tall d'exemple, Los hombres nacen ignorantes, no estúpidos; son idiotizados por la educación (Bertrand Russel, cit. a Claudio Naranjo, 2004: 11). Ressalto també un fragment del propi Claudio Naranjo, Le profesamos cierta veneración colectiva al 'Conócete a ti mismo' que tanto asociamos con la figura y misión de Sócrates y el oráculo de Delfos; pero en esto somos colectivamente hipócritas, pues en caso contrario el auto-conocimiento tendría un lugar fundamental en nuestra práctica educativa (2004: 184). Este seria un dels descompassos ambientals dels que parlava al principi, tot i que més aviat discursiu que personal, quant a la no congruència entre lo que es diu i lo que es fa.

El fet és que, al proposar el taller, fa dos anys, inicio un camí docent que entrellaça i fa encaixar d'una manera sorprenent la vella preocupació per l'aprenentatge real i consistent, en lo nou aprenentatge real i contundent que experimento en la Formació en Teràpia Gestalt (Institut Gestalt de Barcelona, 2005-2009). És a dir, en lo taller, s'unixen algo així com l'aigua en les ganes de beure. Ara sento que puc transmetre vertaderament: hai après a aprendre a través de l'experiència, i per tant puc, i vull, ensenyar a aprendre a través de l'experiència. Així, ara que ja portem dos edicions del taller de contes, puc dir que l'*Atelier* no ha estat només un taller de contacontes. És evident que hem après a contar, a sortir a l'escenari i a agafar un cert domini en estes activitats. Però la manera de plantejar est aprenentatge ha estat *malgré moi* més des d'un enfocament terapèutic i de recolsament psicològic, que no des d'un enfocament del gran professor, i narrador en este cas, a imitar. Lo qual vol dir, donant espai bàsicament a l'alumne. És aquí on sento que puc ser bàsicament didàctica.

A les últimes tendències i teories didàctiques es parla de 'centrar-se en l'aprenent', de donar-li el màxim d'espai possible en el contracte d'ensenyament/aprenentatge, per allò de desfer la relació jeràrquica i vertical del professor com a autoritat per damunt dels alumnes. Suscitar aprenentatge en l'estudiant, fer una classe en resultats altament pedagògics, no passa tant per escoltar un professor narrador i gran professor, que ens pot distraure, divertir, captar l'atenció, que pot ser un

8 Com diu Paco Peñarrubia (2008: 88), Claudio Naranjo traduce la fórmula de Perls por *apoyo y confrontación*: apoyar las expresiones auténticas del paciente (sus sentimientos, conductas y deseos genuinos) y confrontarle con sus juegos neuróticos (denunciar lo falso, evitativo, manipulativo...). Lo qual és diferent del judici, que és més aviat agressiu.

bon actor, dominar la matèria, etc. (Don Finkel, 2008: 34 i ss.), sinó per participar activament. El mateix professor i investigador Don Finkel parla de “donar classe en la boca tancada”, frase que dóna títol al seu llibre pòstum. Tot això recolza fortament la perspectiva i el mode de fer que proposo en el format taller. El taller consisteix de per si en un centrament absolut en l'aprenent, i també, de part meua, en no parlar tant. Els estudiants prenen la paraula, alhora que es treballen globalment a si mateixos. Les rendes ja no les porto només jo, sinó també els propis alumnes. Com a docent dins el taller sóc una guia, però són ells, els estudiants, els que viuen el procés d'aprenentatge.

Aquí se m'obre una nova qüestió: hai deixat de ser la professora narradora, en lo sentit de Don Finkel, aquella que distrau i és considerada en lo millor dels casos com un cas agradable d'escoltar, i hai entrat també a l'aula com a terapeuta. Sé que en este context no estic davant d'un grup de creixement personal, i per tant no sóc terapeuta al cent per cent dels alumnes⁹. Més aviat, la figura que encarno actualment és algo així com el resultat d'una aliança entre la professora i la terapeuta. Als manuals de didàctica se li diu *guia* o *animador*. Aprenent a ser terapeuta, se m'ha anat consolidant la figura de guia. Una guia que permet, que no sanciona, que dixa espai i que recolza, alhora que confronta¹⁰. Aprendre a ser terapeuta és lo que m'ha permès en gran part, sentir, experimentar i compartir a classe l'alegria de l'aprenentatge.

Resumint. Les actituds gestàltiques que afavorixen un bon clima per a l'ensenyament/aprenentatge són permissives, donen espai a la persona i a l'experiència de l'alumne, més que a la teorització. També busquen la presència, la presa de consciència i la responsabilització de l'alumne, a través de diversos exercicis pre-lingüístics, intercanvis i interrelacions, exercicis de dramatització i, per últim, tot i que no menys important, a través dels feed-backs recolladors i confrontatius, dels altres i també meus de tant en tant. Una altra manera d'incentivar estes tres maneres d'estar en el món, en presència, en consciència i en responsabilitat, i que de fet són maneres d'estar que també demanem als nostres estudiants, però que sovint no han après enlloc, és optant per un canvi en el model d'avaluació. Efectivament, es fa una mica difícil avaluar este tipus de treball, ja que justament cadascú té el seu propi ritme i el seu propi nivell. La meua proposta és optar per un sistema d'autoavaluació, apoiat i/o confrontat per la meua pròpia valoració del treball de l'alumne.

Així, atendre i centrar-se en l'aprenent com a persona¹¹ fa que l'alumne estigues present a classe; dedicar-li tant d'espai i també a les interrelacions que va establint, fa també que prengues consciència d'ell mateix; finalment, les propostes de passar a escena i de rebre un feed-back dels companys d'una banda, i de l'autoavaluació de l'altra, fan que l'aprenent es face responsable d'ell mateix i del seu aprenentatge. I així, alhora que aprèn un idioma, en un ambient semblant al de la immersió, l'alumne també creix com a persona. Efectivament, integrar elements de la Teràpia Gestalt a l'ensenyament contribueix a completar el desenvolupament intel·lectual en un desenvolupament bàsic de la persona.

Conclusions

És molt possible que al principi d'un curs d'este tipus que implica una visió holística de la situació, l'aprenent es quede estranyat i escèptic, per falta de costum. De fet li estem canviant l'escenari: de lo purament analític i intel·lectual, l'estem posant al centre de l'escena, fent-lo interactuar constantment. De la cadira de la classe, l'estem fent passar a l'acció de moure's per la sala, i

9 Vere també l'experiència del professor de filosofia i terapeuta Gestalt, Sergi Forgas (2005).

10 En Gestalt, no es tracta tant d'arribar a ser un terapeuta en un estil determinat, sinó de trobar l'estil propi. Donat que la ferramenta de la que disposa el terapeuta a la seua feina és ell mateix, es diu que hi ha tantes teràpies Gestalt com terapeutes.

11 De fet, les ‘metodologies dites no convencionals’ aplicades a l'ensenyament de les llengües estrangeres procedixen també des d'esta concepció humanista (vere Jean-Pierre Cuq, 2003).

interactuar en los seus companys. D'alguna manera, baixem del debat purament mental a la experiència, o dit d'una altra manera, baixem del cap al cos. Sabem, per exemple des de Wilhem Reich, que el cos aprèn, enregistra, sol i sense esforç. La classe esdevé un lloc on no hi ha només una excitació de l'intel.lecte; hi ha, a la base de l'intel.lecte, el cos, la persona sencera. La classe esdevé un lloc de comunicació real i autèntica.

Esta modalitat d'ensenyament/aprenentatge suposa una obertura considerable, un trencament de límits inesperat: cada aprenent que hi participa aprèn segons la seua necessitat. Lo més important, vivificador i entusiasmador és que cada aprenent fa un aprenentatge sobre si mateix, alhora, que en lo cas aquí descrit, ho fa en francès. Tothom fa un pas respecte a si mateix i al seu propi nivell, lo qual és més adequat a la realitat heterogènia, que voler, ni tant sols voler intentar, que tota una classe assolixque un mateix nivell de llengua. Lo més sorprenent, fent referència a la realitat complexa de grups d'estudiants cada vegada més heterogenis, és que cada alumne se solta a parlar en francès, millora la seua oralitat, la seua fluïdesa verbal, i nota una millora general en tots els aspectes lingüístics; lo més sorprenent també és que cadascú ho fa en base a la seua necessitat de nivell de llengua. Així, puc comprovar que, partint d'un lloc completament diferent i indirecte i que hai qualificat de pre-lingüístic, s'unifica el treball a classe, no quant al nivell de llengua francesa, això ja fa uns anys que és impossible donada l'estructura mateixa de l'ensenyament superior a les Filologies Romàniques al menys, sinó quant a la vivència en si. Tothom ha de passar i passa per la vivència i l'experiència de l'oralitat, i això, tot viscut en francès, propicia el canvi lingüístic i d'expressió que cada estudiant necessita.

Així doncs, les conclusions són del tot positives i encoratjadores: aplicar a classe uns coneixements i maneres de fer que tenen en compte la persona convertix les classes en un lloc d'assimilació de coneixements per si sol, alhora que en un lloc on la interrelació esdevé bàsica i enriquidora. L'aprenentatge de la llengua estrangera, en este cas, esdevé un joc, un interès i una motivació, ja que l'aprenent és qui fa figura en el fons de la classe de francès¹².

Bibliografia.

Jean-Pierre Cuq (dir.) (2003): *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE International.

Janina Espuny Monserrat (1997): *Étude de la diaphonie dans des dialogues en face à face*, tesi doctoral publicada en microfíxes, Universitat de Barcelona.

Janina Espuny Monserrat (2008), "L'expérience d'un atelier de contes", Table ronde 'Expériences pratiques à partir du texte', *Colloque international Didactique du français par la pratique théâtrale*, Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis, 2-4 abril 2008.

Janina Espuny Monserrat (2009), "L'homogénéisation du niveau dans un atelier de langue étrangère", *II Congrès Luso-Espagnol d'études francophones*, Universitat de Barcelona, 21-23 octubre 2009.

Janina Espuny Monserrat i Carles Targarona de Jaime (2010), "Era una vegada... Taller d'oralitat i ensenyament / aprenentatge del francès llengua estrangera", *II Congrès Internacional de Didàctiques 2010, L'Activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*, Universitat de Girona, 3-6 febrer 2010.

Don Finkel (2008): *Dar clase con la boca cerrada*, Publicacions de la Universitat de València, 2000.

Sergi Forgas (2005): *Gestalt en el aula. Una experiencia de trabajo emocional desde el enfoque*

gestáltico en enseñanza secundaria, Tesi presentada a les Jornades de la AETG (Asociación Española de Terapia Gestalt), Sevilla, 2005.

Claudio Naranjo (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, La Llave.

Daniel Pennac (2007), *Chagrin d'école*, Gallimard.

Paco Peñarrubia (2003): *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*, Alianza Editorial.

Jesús Tuson (1992), *Mal de llengües: a l'entorn dels prejudicis lingüístics*, Editorial Empúries.

Serge Wilfart (1994): *Le chant de l'être*, Albin Michel.

Irvin D. Yalom (2008): *El día que Nietzsche lloró*, Destino, 1992.

A debat. Sembla que l'ensenyament/aprenentatge sense tenir en compte la persona perd en substància. Lo qual vol dir en presència, en consciència i en responsabilitat. I en cos. Al contrari, tenir una visió holística de la situació d'ensenyament/aprenentatge aporta un guany considerable en molts més aspectes que només l'intel.lectual. Sembla que es pot fer classe sense que el professor parli tant. Que realment es pot aprendre d'una manera asistemàtica, perquè de fet, és com també funciona la persona humana. I que es pot aprendre sense que el professor dicte sentència, i fent que l'alumne investigue per n'ell mateix, fent també sobretot que s'interrelacioni.

Esta flor que va brotar fa dos anys, en forma d'*Atelier de contes*, m'ha capgirat la concepció i la pràctica de la docència. L'experiència ha estat tan forta i contundent, que m'ha semblat una solució bàsicament adequada al handicap del desnivell lingüístic a les classes de francès llengua estrangera. L'aplicació d'este format taller a altres classes més tècniques comporta una sèrie d'avantatges, aquí ja descrites, i també una sèrie de dificultats. La dificultat més gran que m'hai trobat està relacionada en algun dels prejudicis didàctics, com ara el de, Això no es pot fer aquí, primer fem gramàtica i després ja passarem a la creativitat.

Quan, lo que se mos queda, lo que aprenem de veritat, es fa en un ambient més aviat relaxat que no pas de llibres, colzes i esforç. Acabo en una cita de Don Finkel: Las reacciones de algunos docentes en formación ante este descubrimiento son de desánimo. ¿Por qué han dedicado sus vidas a la enseñanza, si la enseñanza no es la clave del aprendizaje? Pero no hay razón para abatirse con este descubrimiento. Para empezar, conseguimos nuestras más monumentales formas de aprendizaje durante los primeros años, mucho antes de haber puesto un pie en la escuela. Pero incluso dejando de lado estos logros tempranos, decir que los momentos más importantes del aprendizaje no tienen lugar como respuesta a la enseñanza, no es lo mismo que decir que el aprendizaje importante no puede ser resultado de la enseñanza. ¿Quién sabe lo que podríamos conseguir con la enseñanza si se acometiera de la mejor manera posible? Quizás, con una forma diferente de enseñanza, podríamos haber tenido más experiencias de aprendizaje memorables, y quizás, incluso las que hemos tenido podrían haber sido más profundas de haber sido orquestadas por un consumado docente (2008: 41-42).