

**INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO
DE LA DRAMATERAPIA,
LA TERAPIA TEATRAL,
LA PEDAGOGÍA
DEL COMPROMISO
Y EL TEATRO**



Martin Dominik Polínek
Michal Růžička
Pablo Fernández-Navarro

V

Univerzita Palackého v Olomouci

Introducción al estudio de la dramaterapia, la terapia teatral, la pedagogía del compromiso y el teatro

Michal Růžička, Martin Dominik Polínek,
Pablo Fernández-Navarro

Olomouc 2025

Revisado por: Mgr. Jana Olejníčková
Mgr. Karin Wiezcorek

El uso no autorizado de esta obra constituye una infracción de los derechos de autor y puede dar lugar a responsabilidades civiles, administrativas o penales.



Introducción al estudio de la dramaterapia, la teatroterapia, la pedagogía del compromiso y el teatro
© 2025 de Martin Dominik Polínek, Michal Růžička y Pablo Fernández-Navarro está licenciado bajo
CC BY-SA 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

1ª edición

© texto Martin Dominik Polínek, Michal Růžička, Pablo Fernández-Navarro, 2025
© Universidad Palacký de Olomouc, 2025

<https://doi.org/10.5507/pdf.25.24466620>
ISBN 978-80-244-6662-0 (impreso)
ISBN 978-80-244-6663-7 (en línea: iPDF)
ISBN 978-80-244-6664-4 (en línea: epub)

Índice

Introducción	7
1 Dramaterapia (<i>Martin Dominik Polínek</i>)	8
1.1 Objetivos y filosofía de la dramaterapia	8
1.2 Medios terapéuticos de la dramaterapia	10
1.3 Estructura de la clase y del proceso de dramaterapia	11
2 Terapia teatral (<i>Martin Dominik Polínek</i>)	13
2.1 Las bases teatrológicas de la terapia teatral	13
2.2 Objetivo paradójico de la terapia teatral	15
2.3 Principios eficaces de la terapia teatral	17
2.4 Estructura y metodología del trabajo de teatroterapia	18
3 Principios de la terapia de grupo (<i>Martin Dominik Polínek</i>)	20
4 Pedagogía del entretenimiento y teatro educativo (<i>Michal Růžička</i>)	23
4.1 Pedagogía de la experiencia	23
4.2 Pedagogía teatral y del compromiso	27
4.3 Los objetivos generales de la Pedagogía del Experimento y el Arte Dramático. Intersecciones y diferencias	28
4.4 Métodos y técnicas de teatro y pedagogía del compromiso	32
5 Diseños, métodos y técnicas aplicables en sistemas para-teatrales y en el trabajo en grupo (<i>Martin Dominik Polínek y Michal Růžička</i>)	36
5.1 Lección de dramaterapia con el proyecto “Ciudad de acción”	36
5.2 Proyecto de dramaterapia “Jekyll y Hyde”	40
5.3 Guardias	46
5.4 Métodos y técnicas seleccionadas aplicables en la terapia teatral	46
5.5 Métodos verbales de psicoterapia de grupo	49
Bibliografía	54
Autores	57

Introducción

El siguiente texto pretende presentar la **dramaterapia, la teatroterapia, la pedagogía del drama y del compromiso** como los denominados **sistemas parateatrales**, es decir, aquellos que utilizan el teatro con fines distintos a los artísticos. En caso de que su objetivo sea la enseñanza, hablamos de sistemas parateatrales de naturaleza educativa (por ejemplo, la educación teatral); en caso de que el objetivo sea la curación, la corrección, el crecimiento psicosocial, hablamos de sistemas de naturaleza terapéutica (aquí incluimos principalmente la dramaterapia, el psicodrama y la teatroterapia). Intentaremos presentar los principios básicos de la dramaterapia, la terapia teatral del drama (una forma específica de teatro terapéutico) y la pedagogía del compromiso y, finalmente, daremos algunos ejemplos concretos de proyectos, métodos y técnicas parateatrales.¹ También mencionaremos el trabajo en grupo (o dinámica de grupo), que es fundamental en los enfoques paradigmáticos.

La dramaterapia y la teatroterapia también podrían clasificarse como **terapias expresivas, es decir, sistemas psicoterapéuticos que utilizan la expresión artística como medio para alcanzar objetivos terapéuticos**.

Este texto es una traducción editada y revisada del libro original publicado en la República Checa: Růžička, M., Polínek, M. (2013). *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: Učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. P-centrum Olomouc 2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

Pablo Fernández-Navarro ha colaborado en la revisión y edición del libro en español.

¹ El texto que sigue, incluido el ejemplo de un proyecto de dramaterapia, es sólo informativo e inspirador. No recomendamos aplicar los métodos propuestos de forma terapéutica sin competencia profesional (psicoterapéutica).

1

Dramaterapia

Martin Dominik Polínek

Una definición simplificada de la dramaterapia puede basarse en un análisis del nombre de la disciplina: drama nos remite al campo del arte teatral (dramático) y terapia al campo de la terapéutica (correctivo).

La dramaterapia es, por tanto, la modificación deliberada de la actividad perturbada del organismo por medios dramáticos (Valenta, 1999).

Para definir la dramaterapia, también podemos utilizar su definición de la psicoterapia psicodrama (véase más adelante). La dramaterapia difiere del psicodrama en su enfoque básico. Mientras que **el psicodrama se centra en problemas directos**, que traduce a formas dramáticas, **de la vida real del cliente** utilizando diversos métodos teatrales; la dramaterapia **es más general y abstracta**. Trabaja con la creatividad, la imaginación, la fantasía: evoca la distancia teatral. S. Jennings, fundador de la dramaterapia, afirma que “la paradoja de la dramaterapia es que inducir distancia nos acerca a lo que realmente somos. Así que, al final en una historia famosa, todos encontramos nuestra historia” (Hickson, 2000, p. 22).

1.1 Objetivos y filosofía de la dramaterapia

El objetivo principal de la dramaterapia es el terapéutico, la orientación artística suele descuidarse y en la mayoría de los casos no es esencial para su eficacia. Por orientación artística se entiende la exhibición de un efecto estético dirigido al espectador. En dramaterapia apenas se tiene en cuenta al espectador; lo que la distingue fundamentalmente de la terapia teatral. El contenido de la dramaterapia puede deducirse principalmente de los objetivos que se propone. Sue Jennings clasifica los objetivos de la dramaterapia en generales y objetivos a largo plazo (Majzlanová, 1999):

➤ **Generales:**

- Foco en los aspectos sanos de la persona (desarrollar aquello capaz de desarrollarse).
- La curación a través de las artes escénicas.
- Desarrollo de la imaginación dramática, la intuición y la fantasía.
- Práctica de habilidades sociales y habilidades para la vida.
- Permite el trabajo con temas controvertidos para el cliente a través de la “distancia dramaterapéutica”.
- Maximización del crecimiento personal, el desarrollo social, etc.

➤ **A largo plazo:**

- Reducción de la tensión interna.
- Aumento de la resistencia al estrés y a la tensión.
- Mejora de la autoestima y la autovaloración.
- Socialización.
- Aumento de la tolerancia a la frustración.
- Armonización de la personalidad.
- Fomento de la cooperación, etc.

Esta lista muestra un ámbito muy amplio de la dramaterapia y es necesario que los objetivos y el contenido se especifiquen en función del entorno y de los clientes con los que se trabaje. Los colectivos con las que se trabaja más frecuentemente son:

- Personas con discapacidad intelectual
- Personas con autismo
- Individuos con trastornos de conducta
- Pacientes psiquiátricos
- Personas en prisión
- Clientes geriátricos

¿Por qué los métodos dramáticos pueden cumplir estos objetivos terapéuticos? Según S. Jennings, “el teatro proporciona una estructura en la que pueden incorporarse las experiencias caóticas de la gente y dentro de la cual pueden comprenderse” (Hickson, 2000, p. 22). Una obra de teatro es lo suficientemente amplia y flexible como para dar cabida a la historia de todos. En el teatro, a diferencia de la realidad, tenemos la oportunidad de cambiar de papeles y comportamientos a voluntad. Estos cambios producen una distancia que, en retrospectiva, nos permite generar un nuevo enfoque sobre nuestra vida. Por tanto, el teatro nos permite adquirir experiencias que son difíciles de obtener en la vida real, pero que posteriormente podemos aplicar a la realidad. El teatro, los sueños y la imaginación pueden unirse bajo el término irreal, pero como demuestran las investigaciones de la Universidad de Stanford, tienen el mismo efecto en nuestro cerebro y nuestro cuerpo que las experiencias reales. Lo que **hacemos en sueños puede afectarnos tan intensamente como lo que hacemos en la realidad** (Valenta, 1999).

A menudo resulta difícil para los clientes hablar de sus problemas, como en el ámbito de las relaciones de pareja o de la sexualidad. Sin embargo, si utilizamos técnicas como las comparaciones metafóricas en el trabajo de dramaterapia, suele ser más seguro para el cliente trabajar con una imagen más genérica. Por ejemplo, una cliente con problemas psicológicos relacionados con la menopausia es capaz de trabajar con este tema íntimo una vez que ha nombrado metafóricamente su experiencia, por ejemplo, “Me siento como un manzano marchito”. Con esta imagen puede trabajar con el terapeuta sin vergüenza mutua. Ya no le resultará difícil reflexionar sobre los temas (o dramatizarlos):

“¿Dónde tiene el manzano su savia? ¿Dónde está la fuente de su fuerza? ¿Crece el manzano por sí mismo? ¿Se siente útil?”

1.2 Medios terapéuticos de la dramaterapia

En la dramaterapia se utilizan medios específicos para alcanzar objetivos terapéuticos. Valenta (1999) enumera varios medios básicos:

- **Catarsis** – efecto curativo, deshacerse de emociones negativas, estados de estrés, etc. Descrito por Aristóteles como un efecto distinto al estético del teatro, utilizado posteriormente en psicoterapias (por ejemplo, en el psicodrama de Moreno).
- **Abreacción** – medio de lograr la catarsis consistente en la retirada de situaciones patógenas (experiencias emocionales).
- **Experiencia emocional correctiva** – la que obtiene el cliente al experimentar una determinada situación. Esta experiencia contrasta con sus expectativas inadecuadas y, por tanto, puede provocar un cambio de actitud o comportamiento.
- **Representar un papel** – al entrar en papeles teatrales individuales (virtualmente sociales), es posible experimentar y observar el estatus social del que se parte, lo que a menudo no es posible (o no es seguro) conseguir en la vida real. Representar un papel puede facilitar una experiencia emocional correctiva y contribuir a la socialización general del individuo.
- **Dinámica de grupo** – la totalidad de los acontecimientos e interacciones del grupo se utiliza específicamente con fines terapéuticos (en particular: objetivos y normas del grupo, roles sociales en el grupo, cohesión y tensión, fases de desarrollo del grupo, formación de subgrupos, etc.).
- **Distanciamiento** – se basa en el concepto de dos enfoques teatrales antagónicos: el distanciamiento de Brecht y el distanciamiento del yo de Stanislavsky. En dramaterapia, la idea es encontrar una especie de valor intermedio (la llamada distancia estética), que permita al cliente, por un lado, experimentar el papel y, por otro, mantener una perspectiva sobre él (Valenta, 2001).
- **Rituales** – entendidos desde un punto de vista socio-psicológico, sirven para una variedad de propósitos. Se usan como elementos transformacionales que sirven para empezar o terminar una lección terapéutica o una actividad terapéutica (ej. *role-playing*, ayudando a crear un “clima terapéutico”, es decir, crear una atmósfera de confianza, relajación, seguridad, un “gusto” por el juego generalmente aceptado, etc.). En otras ocasiones, los rituales pueden ser para la dramaterapia “un medio de utilizar el juego para hacer frente a una experiencia ansiosa para el cliente” (Valenta, 2006b, p. 30).
- **Proyecto de dramaterapia** – es una forma más que un medio de dramaterapia, es una unidad construida según una cierta estructura por técnicas expresivas interconectadas, persiguiendo un cierto objetivo. El proyecto se modula a través de la catarsis, la tensión y la gradación. A menudo sus diferentes partes están planificadas muy detalladamente y son bastante directivas. Su ventaja es la posibilidad de trabajar objetivos muy específicos.
- **Transformaciones del desarrollo** – es un método creado por D. R. Johnson (Valenta, 2004) que utiliza la improvisación espontánea en la que el terapeuta se implica en el proceso del grupo y se convierte en una especie de activador subliminal cuando es necesario. Esta forma es antagónica al proyecto de dramaterapia. Por regla general, no se puede especificar de antemano un objetivo concreto, no es directiva, funciona con espontaneidad y supone que durante la terapia el cliente (por ejemplo, a través de la improvisación) experimenta el afloramiento de partes inconscientes del yo, su posterior reconocimiento y aceptación por parte del cliente (Valenta, 1999).
- **El fenómeno del “como”** – es básicamente una obra de ficción generalmente aceptada: “para el proceso dramaterapéutico es importante el momento del fingimiento generalmente aceptado” (Valenta, 2006b, p. 39). Este fingimiento ayuda a crear una atmósfera terapéutica segura en la

que aumenta el valor del cliente para meterse en el papel (“no soy yo, sólo estoy actuando”), ya que se le ofrece la oportunidad de “escondarse detrás del papel” (Kolinova en Valenta, 2006b). Esto permite al cliente actuar en un entorno seguro de una forma que a menudo no se atrevería a hacer en la vida real. Si jugamos “como”, no tenemos que temer las consecuencias de nuestros actos, podemos probar a experimentar y elegir variantes y pautas de comportamiento inusuales, podemos permitirnos entrar en papeles y situaciones que nos resultan amenazadores en la vida real. Sin embargo, la experiencia emocional que adquirimos de este modo es muy real y la llevamos con nosotros a la vida real.

Las psicoterapias verbales utilizan estos medios terapéuticos principalmente cuando trabajan con las experiencias concretas (personales) del cliente. La dramaterapia, y más aún la terapia teatral, trabajan sobre todo con imágenes y símbolos más generales y sus objetivos son, por tanto, menos específicos. Sin embargo, centrarse en símbolos neutros y generales suele ser más seguro para el cliente (al menos al principio de la terapia).

1.3 Estructura de la clase y del proceso de dramaterapia

Podemos observar bastante variabilidad en los enfoques, objetivos, grupos objetivo, etc., de la dramaterapia, lo que por supuesto se refleja en diferencias en la estructura de la sesión de dramaterapia. Ciertamente habrá una diferencia cuando se trabaja a través de transformaciones del desarrollo frente a un proyecto de dramaterapia. Por ejemplo, estructuraremos y administraremos el tiempo de nuestro trabajo con individuos con discapacidad intelectual y nuestro trabajo con educadores con síndrome de *burnout* de forma diferente. No obstante, es posible rastrear y generalizar ciertas prácticas que se utilizan con frecuencia en las clases de dramaterapia:

- **La entrada** – a menudo concebida como un ritual introductorio que abre una sesión de dramaterapia, establece una atmósfera de seguridad, espontaneidad, relajación, etc.
- **Activación** (calentamiento) – intentos de “armonizar energéticamente” a los participantes de la clase para liberar el exceso de tensión, activar la esfera física y psicológica. Se utilizan diversos juegos, también se pueden utilizar elementos de los llamados rituales de la risa, que “funcionan según el principio de que lo que tiene un alto valor para la sociedad es cambiado por el ritual a un valor bajo... se desencadenan por la necesidad de la sociedad de hacer frente a la ansiedad social” (Valenta, 2006b, p. 35). Estos rituales pueden adoptar diversas formas (por ejemplo, diversos juegos cómicos con elementos de parodia). La experiencia recomienda el uso de estos juegos -aparentemente infantiles- sobre todo en el trabajo con adultos, que se relajan, se transportan “a la infancia” y están más dispuestos a aceptar el fenómeno del “like”.
- **La parte principal** – la actividad terapéutica teatral más variable y central.
- **Clausura** – adopta diversas formas, muy a menudo se incluye un ritual final de clausura, que cierra el espacio del “como”, devolviendo a los participantes al “aquí y ahora” reales. Algunas formas incluyen la reflexión verbal al final, otras (por ejemplo, la escuela de transformaciones evolutivas) no trabajan con ella.

¿Es la dramaterapia adecuada para todos los clientes? ¿Tiene limitaciones?

Ante la idea inicial de la dramatización, los juegos de rol, etc., muchas personas experimentan ansiedad, ya que a menudo perciben estas actividades como algo antinatural, algo que no tiene sentido, algo que no son capaces de hacer. Muchos terapeutas tienen una actitud similar. Sin embargo, la expresión dramática es una capacidad humana perfectamente natural, a menudo más auténtica en la comunicación que la verbal (impulsada racionalmente). Una vez superada la ansiedad inicial,

la gran mayoría de las personas no tienen dificultades para trabajar con estos medios. Así lo confirman los resultados de una encuesta realizada en 2001–2002 (Polinek, 2002), que encontró que la gran mayoría (más del 90% de los encuestados) no tenía dificultades para mantener la atención, expresarse mediante la improvisación y participar en situaciones dramáticas creadas.

2

Terapia teatral

Martin Dominik Polínek

Dado que la terapia teatral es, por su naturaleza, la disciplina más fronteriza en comparación con otros enfoques parateatrales de carácter terapéutico, resulta muy problemático definir este campo con precisión. Por lo que es necesario recurrir a pruebas empíricas y a relaciones interdisciplinarias con disciplinas limítrofes. Sin embargo, esta diversidad conceptual a la hora de entender la terapia teatral (desde una perspectiva artística frente a la terapéutica) la convierte en un método exclusivo y eficaz allí donde otros enfoques fracasan. A partir de estas conceptualizaciones, podríamos definir la terapia teatral como un enfoque terapéutico-formativo expresivo consistente en la preparación global de una forma teatral y su posterior presentación ante un público con un objetivo terapéutico-formativo, cuyos participantes suelen ser individuos con necesidades específicas (Polínek, 2007).

2.1 Las bases teatrológicas de la terapia teatral

El arte teatral, quizá la más antigua de todas las disciplinas artísticas, responde al desarrollo de la sociedad, a sus especificidades sociológicas y políticas. Está estrechamente relacionado con el desarrollo de la sociedad humana y ha sido un factor socializador fundamental desde el principio. Durante su desarrollo histórico, el arte teatral ha adquirido especificidades que son muy útiles en la terapia teatral. Si buscamos las raíces del teatro, nos remontamos a los orígenes de la sociedad, a las ceremonias y a diversos rituales. Si los rituales, como raíces básicas del teatro, tienen un carácter social, no es de extrañar que el teatro, o la terapia teatral, tenga importantes efectos integradores y socializadores.

Tragedia es el término más característico de la época del **teatro antiguo**. Los destinos de los héroes de las tragedias antiguas siguen siendo relevantes hoy en día, como lo demuestra no sólo la escena teatral y literaria, en la que se siguen dramatizando y poniendo en escena historias antiguas, sino también la psicología, que utiliza los nombres de estos héroes para nombrar determinados complejos y los describe a partir de sus destinos. Este fenómeno es utilizado a menudo por sistemas parateatrales de carácter terapéutico, incluida la teatroterapia, donde es posible **encontrar y experimentar la propia historia en el destino del héroe dramático, lo que puede tener un efecto terapéutico**. Hartl y Hartlová (2000) afirman, por ejemplo:

- **El complejo de Edipo** se caracteriza por la atracción erótica inconsciente del hijo hacia su madre, mientras que al padre se le considera un rival sexual y se le desea la muerte. Esta afición forma parte del desarrollo normal del niño y su fracaso puede conducir a la neurosis en la edad adulta. El nombre se basa en la obra de Sófocles *El rey Edipo*, quien, a pesar de intentar evitar al oráculo, mata involuntariamente a su padre Laisos y se casa con su propia madre Yocasta.

- **El complejo de Elektra** es el nombre de la variante femenina del complejo de Edipo. Se basa en otra obra de Sófocles, Elektra, cuya protagonista odia a su propia madre, Clytimestra, asesina del idealizado padre de Elektra, Agamenón. Añadamos que la madre de Elektra vive con su amante y cómplice, el rey Aigisto: la analogía con las relaciones familiares actuales, a menudo complejas, es más que evidente.
- **El complejo de Medea** se describe como el deseo reprimido de una madre de matar a sus propios hijos, derivado del odio que siente hacia su padre. Se basa en la tragedia de Eurípides Medea, en la que la protagonista epónima mata a sus propios hijos y se suicida para vengarse de su amante y padre, Jasón el Argonauta, que quiere casarse con otra mujer.
- **El complejo de Yocasta** también se basa en la historia del rey Edipo. Da lugar a un complejo de Edipo no vencido y se deriva de la influencia materna de Yocasta, la madre y posterior esposa de Edipo, quien, al descubrir este hecho, acaba voluntariamente con su vida mediante el suicidio.
- **El complejo de Laios** también se deriva de la historia de Edipo. Laios intenta deshacerse de su hijo Edipo después de que se le pronostique la muerte a manos de su propio hijo. El complejo se describe análogamente como una afección derivada de los celos de un padre hacia una madre que ama a su hijo con demasiada ternura, en la que el padre oprime a su hijo y éste reacciona de forma agresiva hacia el padre.

Con la llegada del **Renacimiento**, el teatro comienza a desarrollarse de nuevo y se fundan las primeras compañías de teatro profesional. Se desarrolla el teatro humanista cortesano y, paralelamente, el teatro escolar, que tiene principalmente una función educativa. En cuanto a la terapia teatral, dos fenómenos son importantes para nosotros en el periodo siguiente: la *Commedia dell'arte* y el drama shakesperiano.

Los **principios básicos de la *commedia dell'arte*** incluyen:

- **Tipos establecidos de personajes escénicos** – una pareja de ancianos (Pantalone – un avaro mercader veneciano y Dottore – un sabio y llorón abogado de Bolonia) y una pareja de criados (*zani*; el tonto Arleccino y la astuta Brighella). A estos cuatro personajes básicos se añaden Capitano, el soldado parlanchín y fanfarrón, y la pareja amorosa (originalmente la única que aparecía sin máscara), los llamados *innamoranti* (Gronemeyer, 2004).
- **Temas típicos, situaciones y conflictos básicos** – el breve contenido del esquema de la escena (la llamada *cannovaccia*) es descrito por Gronemeyer (2004): el viejo Dottore amenaza el amor de una joven pareja pidiendo su mano en matrimonio; Pantalone, el tacaño padre de la novia, se casa por dinero; los criados, aparentemente ayudando a sus amos, se guían por sus propios intereses egoístas cuando ayudan a los amantes a un final feliz mediante una ingeniosa treta.
- **Improvisación** (como forma básica de jugar) y *lazzi* (inserciones cómicas de personajes sirvientes).

Desde una perspectiva teatral-terapéutica, el uso de los principios de la *commedia dell'arte* parece ser muy ventajoso. Los tipos fijos de personajes escénicos son mejores para representar, por ejemplo, para actores (clientes) con discapacidades mentales que no son capaces de entrar en el papel al más alto nivel: la caracterización. El humor, la franqueza y la comunicación con el público tienen un importante potencial socializador. **El principio de la improvisación** presupone confianza en uno mismo y voluntad de asumir riesgos: muestra la posibilidad de un futuro abierto. Asimismo, el dominio perfecto de la técnica de la actuación puede convertirse en una fuente de seguridad y protección. Por último, pero no por ello menos importante, se trata de un argumento sencillo y “campechano” que resulta más fácil de asimilar para muchos actores con necesidades especiales.

Una inspiración importante para la terapia teatral son los **personajes de las obras de Shakespeare**. Ya no son meros tipos: revelan carácter, se desarrollan en escena, se dejan llevar por las pasiones que surgen de sus complejos motivos personales. **En la labor de la terapia teatral, podemos trabajar figurativamente con el carácter del actor entrando en dicho personaje escénico, lo que tiene un importante potencial terapéutico.**

2.2 Objetivo paradójico de la terapia teatral

Se puede percibir teóricamente los objetivos teatral-terapéuticos desde dos perspectivas: la terapéutica y la artística. Para que la terapia teatral pueda incluirse entre los métodos terapéuticos, su prioridad debe ser su efecto terapéutico-formativo. El objetivo cardinal es, por tanto, el objetivo terapéutico. **Los objetivos de la terapia teatral** suelen ser característicos (Polinek, 2007):

Versatilidad: la terapia teatral puede aplicarse a diversos grupos destinatarios, enfermedades y discapacidades. Los grupos destinatarios más habituales de la terapia teatral son, por ejemplo: personas con discapacidad intelectual, individuos con discapacidades sensoriales, personas con trastornos psicológicos, individuos con trastornos del comportamiento, individuos sin hogar que sufren alienación y pérdida de identidad, individuos con problemas de adicción, etc.

No especificidad: los objetivos suelen definirse en términos generales. En la mayoría de los casos no se centran en un problema concreto o un defecto específico.

Diversidad: la terapia teatral desarrolla diferentes componentes de la personalidad del individuo. Las actividades de la terapia teatral son muy diversas, facilitan:

- Desde el punto de vista cognitivo, por ejemplo, ampliar el vocabulario.
- Afectivamente, por ejemplo, creando un sentido de responsabilidad hacia el colectivo.
- Psicomotoramente, por ejemplo, desarrollando el movimiento, entrenando los músculos faciales, etc.

Carácter integrador – los grupos destinatarios de la terapia teatral suelen estar marginados por la sociedad mayoritaria y les resulta muy difícil encontrar vías de comunicación con ella. A través de la terapia teatral (por ejemplo, en la preparación de un proyecto teatral), estas personas socialmente desfavorecidas pueden establecer comunicación con personas no desfavorecidas; ya sea como colaboradores en la preparación del proyecto (es habitual colaborar con artistas profesionales que son invitados como asesores profesionales o actúan en una representación teatral junto con los clientes de la terapia teatral) o como espectadores de la representación teatral resultante.

El efecto objetivo de la terapia teatral es muy diverso, depende de muchas circunstancias —la personalidad del terapeuta teatral, el grupo objetivo, las necesidades específicas de los clientes, etc.—, sin embargo, podemos rastrear ciertas especificidades:

- desarrollo de la comunicación verbal y no verbal,
- aliviar las fobias sociales,
- reducir el aislamiento social,
- mejorar la autocrítica y la autorreflexión,
- mejorar la autodisciplina y el sentido del deber,
- desarrollo de la creatividad,
- aumentar la adaptabilidad,

- aumentar la autoestima,
- dominar el control de las emociones,
- adquirir la capacidad de comportarse espontáneamente,
- ampliar el repertorio de roles para toda la vida (Polínek en Müller, 2005).

Se podría discutir si **los objetivos artísticos (estéticos)** son esenciales para la terapia teatral o si son sólo un subproducto de la naturaleza de la terapia teatral. El hecho es que el aspecto artístico es muy esencial para el trabajo de la terapia teatral simplemente porque la terapia teatral es la que más se acerca al arte de todas las terapias creativas. A menudo depende del enfoque del terapeuta teatral; éste suele ser el principal determinante de la importancia de los objetivos artísticos. **La calidad artística de los proyectos de teatroterapia suele ser directamente proporcional al efecto terapéutico.** En términos de autoestima, por ejemplo, el éxito de una representación es muy positivo. Un actor, aunque no sea profesional, siempre puede percibir en el ambiente del auditorio si el público está comprometido, si sintoniza positivamente. Los aplausos y los llamados “gracias” suelen ser una de las experiencias más fuertes para los intérpretes. La autenticidad de los aplausos se ve reforzada, por supuesto, por la calidad artística de la actuación. Además, la habilidad para meterse en papeles (ya sea a nivel de simulación, alteración o, excepcionalmente, caracterización) permite a los clientes ampliar su repertorio de papeles en la vida. La búsqueda de la calidad artística confiere al trabajo de teatroterapia rasgos de autenticidad y profesionalidad, lo que repercute muy positivamente en la motivación de los clientes.

Objetivos específicos de la terapia teatral

Basándose en la investigación, Polínek (2007) divide los objetivos específicos que persigue la terapia teatral en varias categorías:

- Objetivos relacionados con **el grupo de teatro** (por ejemplo, pensamiento comunitario, dinámica de grupo, cooperación, mejora de la interacción social dentro del grupo);
- Objetivos relacionados con **la personalidad del individuo** (por ejemplo, autorreflexión, apelación a la responsabilidad, aumento de la autoestima, desarrollo de la creatividad);
- Objetivos relacionados con la **mejora de la vida cotidiana** (resocialización, integración, comunicación, diálogo intergeneracional, independencia, mejora de la orientación espacial...);
- Objetivos relacionados con el **estado psicofísico actual** del individuo (activación, mejora del estado de ánimo, eliminación de la ansiedad y la tensión, catarsis, relajación...);
- Objetivos relacionados con las **habilidades y los conocimientos** (entrenamiento de la memoria, mejora de la orientación espacial, nuevos conocimientos, mejora de las habilidades motoras, adquisición de experiencia, mejora de la comunicación, educación del público en general, etc.);
- Objetivos relacionados con las **artes** (por ejemplo, aumentar la autoexpresión, presentar una obra de teatro, practicar la improvisación, apelar a la autoría).

Además, los terapeutas teatrales informan de que **la terapia teatral aumenta significativamente la dinámica de grupo**, mientras que los fenómenos percibidos con mayor frecuencia por los clientes de la terapia teatral son: **catarsis, autorrealización y cooperación** (Polínek, 2007). Los resultados de la investigación sobre las tendencias de la terapia teatral, formulados en teoría fundamentada, revelan una paradoja significativa en relación con el enfoque de la terapia teatral (Polínek, 2007): la **dirección general de la actividad (terapia teatral) es estética (artística)**. Los terapeutas teatrales son conscientes del potencial terapéutico de los métodos de la terapia teatral, pero su objetivo principal es crear una representación teatral: “hacer teatro”. Incluso los propios clientes (actores) no suelen considerar su actividad teatral como una terapia. Por eso, esta actividad **auténtica, libre del “estigma psicoterapéutico”, es altamente motivadora**. Sin embargo,

los **objetivos específicos declarados por los terapeutas teatrales están fuertemente dirigidos hacia áreas terapéutico-formativas, integradoras y educativas** mientras que los objetivos artísticos específicos son absolutamente minoritarios. Durante la terapia teatral, los clientes perciben subjetivamente con mucha fuerza los procesos terapéuticos: la catarsis, el fenómeno del “como”, la transferencia y contratransferencia en la interacción con el público y la experiencia emocional correctiva. A partir de estos hechos (aparentemente contradictorios) se puede formular el siguiente principio (Polínek, 2007, p. 189):

“El enfoque artístico de la terapia teatral cumple y potencia sus objetivos terapéutico-formativos.”

Esta premisa, apoyada empíricamente, denominada por el autor **la paradoja de la focalización teatroterapéutica**, es inherente exclusivamente a la terapia teatral y constituye una definición básica en relación con otros sistemas expresivo-terapéuticos. Gracias a este principio, los métodos de la teatroterapia pueden aplicarse en ámbitos en los que otras terapias expresivas fracasan.

2.3 Principios eficaces de la terapia teatral

Consideramos que los principios eficaces de la terapia teatral son aquellos fenómenos que conducen al cumplimiento de sus objetivos terapéutico-formativos (en el sentido más amplio de la palabra, es decir, objetivos que son terapéuticos, educativos, formativos, integradores y, por último, pero no por ello menos importante, artísticos). Las fuentes de estos principios se encuentran en:

- en otras psicoterapias expresivas y verbales que rozan la terapia teatral,
- en la propia obra teatral,
- en la combinación de los dos componentes anteriores, cuando aparecen principios de una nueva calidad, característicos exclusivamente de la intervención teatral-terapéutica.

Kodetová (en Pavlovský, 2004) enumera algunos **factores específicos eficaces** en relación con la terapia teatral:

- **Entrar en el papel de actor** – revela las manifestaciones de comportamiento excéntrico y empático que facilitan un distanciamiento similar al del rol social. A continuación, esta polaridad ayuda a la maduración de la personalidad del individuo, desarrolla su potencial de vida y el rendimiento.
- **Experiencia artística** – como forma de comunicación común en la que el habla ordinaria a menudo no es suficiente, la expresión de un individuo con necesidades específicas es a menudo ilegible, no se rige por las convenciones sociales ordinarias. El “diálogo a través del arte” puede ayudar a menudo a expresar un nivel abstracto superior.
- **La continuidad de los ensayos y su resultado (actuación)** – contiene un carácter fuertemente motivacional-formativo precisamente en la perspectiva de la evaluación de los esfuerzos creativos conjuntos.
- **La producción teatral** – que está asociada a elementos de rehabilitación psicofísica. El individuo -actor- pasa por una fase de tanteo inicial y de búsqueda creativa de posibilidades de expresión y durante la representación se expone a una interacción social muy intensa con otros compañeros actores pero, sobre todo, con el público. Una situación de comunicación de este nivel puede ser difícil de alcanzar en la vida cotidiana. Hoy en día, la expresión teatral se realiza

a menudo como un proceso de autoexpresión personal, que suele repercutir en el autoconcepto vital general y en la autovaloración del individuo. La naturaleza sintética de la creación teatral da cabida a la participación incluso de aquellos individuos que no pueden (o no quieren) expresarse de forma dramática. Así, pueden participar en el proceso, por ejemplo, como creadores de vestuario, decorados, iluminación, como músicos, etc. Aquí hay un gran margen para utilizar las especificidades de las terapias expresivas “no teatrales”.

- **Técnicas de actuación** – practicándolas y repitiéndolas, se refuerza la capacidad de resistir en condiciones de conflicto difíciles; se aumenta la tolerancia a la frustración y se encuentran formas de afrontar las situaciones de crisis.
- **La expresión artística** – como espacio de catarsis de ansiedades y estereotipos cotidianos y ofrece la posibilidad de coexistencia proyectiva de estos estados.
- **El ensayo teatral-terapéutico** – que, entendido en el sentido de encuentro, puede representar (al menos temporalmente) un microcosmos autosuficiente y funcional que da la posibilidad de realizar interacciones interpersonales de calidad. El fenómeno de una especie de comunidad socioterapéutica es un factor socializador muy importante. La especificidad de la terapia teatral reside principalmente en el hecho de que la sociedad se centra sobre todo en el trabajo teatral, que se tienen en cuenta las necesidades específicas de sus miembros, pero no son el motivo principal de reunión, lo que reduce significativamente las contraindicaciones del encuentro.

2.4 Estructura y metodología del trabajo de teatroterapia

Los métodos de trabajo son dramáticos. Se basan en la dramaturgia educativa, la dramaturgia, los principios de la dirección, la dramatización, la formación de actores en movimiento, voz y teoría, y los principios de la escenografía. Además, los métodos se basan en disciplinas limítrofes: otras terapias creativas (especialmente la dramaterapia), la psicología, la psiquiatría, la pedagogía especial, la sociología, etc.

La selección y el uso de los métodos adecuados dependen principalmente de la situación específica, la fase del proceso terapéutico, las posibilidades, el tipo de discapacidad y la composición de edad de los clientes, así como del enfoque del terapeuta teatral en particular.

La terapia teatral se aplica en forma de una especie de **método de proyectos**; se diferencia en **proyectos** individuales (trabajo sobre formas teatrales individuales). Cada proyecto se estructura a su vez en varias **fases**:

- I. **Selección y adaptación de una obra de teatro** o dramatización propia de un tema literario (aquí se aplica una relación interdisciplinaria con la poleoterapia).
- II. **Análisis y estudio del texto de la obra**: los llamados ensayos de lectura.
- III. **Traducir la obra en forma escénica** – trabajo dramático propio (puesta en escena).
- IV. **Producción teatral pública**.

Cada una de las fases puede tener una duración diferente, a veces se omiten algunas de las fases (por ejemplo, los ensayos de lectura para actores con discapacidad intelectual) o algunas fases son ejecutadas por un terapeuta teatral (por ejemplo, la selección y adaptación de una obra). Sin embargo, para que la terapia teatral conserve su especificidad, es necesaria la presencia de la segunda y la tercera fase, es decir, la puesta en escena y la presentación de la forma teatral ante el público (Polínek en Müller, 2005).

Cada fase se divide en **lecciones** individuales de teatroterapia. La estructura de las lecciones depende de cada fase. La primera fase es tan variable que sería inútil intentar definir una estructura general de sus lecciones individuales. Las lecciones de la segunda fase se basan más en la biblioterapia, la dramaturgia creativa, los métodos de entrenamiento de la voz, etc. La tercera fase suele ser cardinal en la terapia teatral, es el trabajo propiamente dicho de la terapia teatral. Aquí conviene crear al menos un **modelo** no vinculante **de la estructura y las particularidades de cada lección** (Polínek en Müller, 2005, p. 141-143):

- *“La duración de la lección óptima parece ser unos noventa minutos, pero debe adaptarse a las necesidades específicas de los clientes. Una lección demasiado corta no ofrece espacio para el desarrollo de la creatividad, para un trabajo verdaderamente creativo. Es necesario permitir una fase inicial de ‘puesta a punto’ antes de proceder a un trabajo creativo intensivo. Por el contrario, una clase demasiado larga reduce la motivación, la capacidad de concentración. El trabajo teatral suele ser física y mentalmente muy exigente, lo que debe ser tenido en cuenta por el terapeuta.*
- *El número de actores también es variable. Depende del objetivo principal de la terapia teatral. Si el objetivo es más terapéutico, se elige un número menor de actores (8-10), pero si el objetivo es otro, es posible trabajar con más actores (por ejemplo, la escuela especial Svítání de Pardubice trabaja con varias docenas de actores discapacitados mentales en sus representaciones).*
- *La frecuencia de las lecciones debe ser proporcional a la fase del proyecto, o elegirse para que encajen en la acción terapéutica global -el principio de la llamada terapia de régimen. Una frecuencia de al menos una vez a la semana en el mismo momento y hora es adecuada.*
- *La clase debe incluir un ritual de apertura y cierre, que puede adoptar diversas formas (saludo especial, charla de té, etc.), lo que influye mucho en la creación de un espacio de juego seguro, muy importante en el trabajo de teatroterapia.*
- *Al principio de la clase es bueno incluir las llamadas técnicas de calentamiento para concentrarse, relajarse, activarse y crear un microclima positivo en el grupo.*
- *Otra regla es la regla pedagógica general ‘de lo general a lo específico’. Al principio es bueno incluir técnicas teatrales más generales -breves improvisaciones espontáneas, para llegar gradualmente, por ejemplo, a caracterizaciones de personajes teatrales concretos.”*

Los requisitos materiales, espaciales y temporales de la terapia teatral suelen ser mayores que los de otras terapias creativas, lo que se deriva de sus especificidades. Sin embargo, incluso en este ámbito conviene aprovechar al máximo el potencial de los clientes. La terapia teatral también incluye profesiones auxiliares: técnico de iluminación, técnico de sonido, técnico de escena, etc. Cuanto **más participen los actores en el conjunto del trabajo teatral, más eficaz será la terapia teatral**. Por supuesto, esto incluye también la escenografía, el vestuario y el *atrezzo*. Un ejemplo de ello es la compañía de teatro holandesa Maatwerk, donde los clientes participan en todos los sectores relacionados con la representación teatral, incluida, por ejemplo, la composición de la música para la representación.

Según la investigación sobre las tendencias de la terapia teatral en la República Checa, podemos rastrear el carácter fronterizo de la terapia teatral en la estructura de su proceso, ya que “las ideas y creaciones de los clientes se utilizan muy a menudo como temas, en los que podemos rastrear la estimulación de los clientes a la creatividad. El uso mínimo de obras de teatro clásico acerca el trabajo de teatroterapia a direcciones teatrales alternativas. En la mayoría de los casos, las obras se representan más de una vez, lo que acerca los proyectos de teatroterapia al carácter teatral de la obra, como lo demuestra el público en general como parte de la audiencia” (Polínek, 2007, p. 187).

3

Principios de la terapia de grupo

Martin Dominik Polínek

Los siguientes fenómenos del trabajo en grupo no sólo se aplican dentro de la psicoterapia de grupo, sino que a menudo operan dentro de cualquier trabajo en grupo (pedagogía del compromiso, aprendizaje social activo, etc.). Más bien lo que difiere es el grado y la estructura de su uso dentro de la intervención. El desconocimiento y la falta de atención a los principios básicos del trabajo en grupo pueden tener un efecto considerablemente contraproducente.

El grupo como un todo significativo

Este fenómeno es una filosofía básica dentro del trabajo de grupo de orientación humanística, en el que entendemos el grupo como una entidad con su propia dinámica, sus propios temas, que son completamente diferentes de la dinámica y los temas de los miembros individuales del grupo. Hablamos de las llamadas dinámicas trascendentes (que trascienden) y temas trascendentes. El comportamiento de los individuos del grupo se entiende entonces como un reflejo de esta dinámica. Esta premisa implica que lo que a primera vista puede parecer un tema individual, en realidad puede formar parte de un tema de grupo (Meulmeester, 2010). Este hecho puede ser muy útil cuando se trabaja con temas de crisis. A menudo, en nuestro trabajo con traumas entramos en un “círculo vicioso”: necesitamos procesar el trauma (entrar en contacto con él) para que no se desarrolle (por ejemplo, un trastorno de estrés postraumático), pero la reemergencia tiene un alto riesgo de retraumatización. El tema grupal (trascendente) contiene los temas (necesidades, dinámicas) de todos los miembros del grupo, pero no es el “tema propio” de ninguno de ellos. Así, por un lado, se produce una especie de “dilución segura” y, por otro, no se evitan los temas.

Dinámica de grupo

La dinámica de grupo consiste en factores individuales que el terapeuta debe tener en cuenta si quiere utilizar el trabajo en grupo de forma eficaz. Los factores básicos incluyen (Kratochvíl, 2005):

- **Objetivos y estructura del grupo** – desde un punto de vista terapéutico son, por ejemplo, el cambio de comportamientos inadaptados, el apoyo a la maduración de la personalidad, las habilidades de comunicación interpersonal, etc. La estructura del grupo puede ser formal o informal.
- **Normas de grupo** – son un conjunto de reglas que influyen en las actitudes y el comportamiento de los miembros del grupo. Las normas terapéuticas incluyen tolerar a los demás, ser abierto, mostrar emociones, dar feedback, etc. También pueden desarrollarse “normas antiterapéuticas” que, de hecho, dificultan o impiden directamente el proceso terapéutico, por ejemplo, la falta de sinceridad, los tabúes o las relaciones eróticas entre los miembros del grupo.
- **Roles de grupo** – basados en la sociometría de Moreno (por ejemplo, el rol de líder, oveja negra, estrella).
- **Cohesión y tensión** – son factores cuyo equilibrio refuerza significativamente la dinámica del grupo. Si el grupo está demasiado cohesionado, pierde motivación para trabajar y una tensión elevada en el grupo suele ser síntoma de desconfianza, de peligro. Ambas polaridades obstaculan

lizan entonces el desarrollo del grupo. El sistema pierde así la posibilidad de crecer, que es un atributo esencial de su salud.

- **Desarrollo del grupo** – es uno de los factores más importantes. El grupo tiene necesidades muy diferentes en las distintas fases de desarrollo, tanto en el enfoque del terapeuta como en el trabajo con los temas emergentes, por lo que hablaremos de ello con más detalle en la siguiente sección.

Etapas del desarrollo del grupo

El desarrollo del grupo es articulado de forma diferente por distintos autores. Sin embargo, en principio no difieren en cuanto al contenido de cada una de las fases. Truckman (en Meulmeester, 2010) distingue las siguientes fases:

1. *Forming* (formación de un grupo),
2. *Storming* (fase del conflicto en la que los individuos luchan por la influencia en un grupo),
3. *Norming* (creación de normas de grupo),
4. *Realización* (fase de trabajo, cuando el grupo trabaja en la tarea).

Levine (1991) define las distintas fases de forma muy eficaz:

1. **Fase de orientación:** cuando la seguridad, la confianza, la dependencia y la estructura son los temas básicos. Se espera que el líder aporte estructura, apoyo y retroalimentación. Esta fase es muy importante en el trabajo de crisis. La necesidad de reglas claras en el grupo y el apoyo de una figura de autoridad satisfacen la necesidad psicológica básica de seguridad, que a menudo se ve alterada en el contexto de una situación vital difícil.
2. **Fase de inclusión** – trata temas de poder, conflicto, diferencia. La autoridad del líder disminuye, crece la intimidad entre los miembros del grupo, se crean roles en el grupo. La fase termina con el “asesinato del líder”, cuando la autoridad del líder y la autoridad del grupo se equilibran. Esta fase es muy difícil para el líder. Sin embargo, es extremadamente importante atravesarla correctamente. En una situación de crisis, los clientes a menudo tienden a adoptar un comportamiento dependiente, en el sentido de dejar la responsabilidad en manos de otros (por ejemplo, el terapeuta). En esta fase podemos reforzar que el cliente se responsabilice de sí mismo.
3. **La fase de reciprocidad** se caracteriza por el afecto, el apoyo, la cooperación y la responsabilidad. Aquí aumenta la cohesión y hay espacio para abrir temas amenazadores, destapar tabúes. No siempre el grupo tiene la oportunidad de alcanzar esta fase. En ningún caso es aconsejable acelerar el desarrollo del grupo, ni trabajar temas difíciles, aunque el grupo haya superado plenamente las fases anteriores. En la intervención en crisis, es necesario proceder con mucho cuidado y lentamente.
4. **La fase final** – ayuda a unir las experiencias de los miembros del grupo adquiridas a través de la terapia de grupo para que sean capaces de utilizarlas en sus vidas fuera del grupo. Es importante que tanto el líder como los miembros individuales sean conscientes de que el grupo es sólo un medio, no el fin de la intervención.

Niveles de intervención

Como ya se ha indicado en la introducción, la forma de intervención en grupo es un proceso muy complejo, en el que es necesario ser consciente de a qué nivel nos dirigimos y en qué nivel estamos interviniendo. Wollants (en Meulmeester, 2010) define tres niveles verticales (es decir, la forma y el enfoque de la intervención):

- individual (nos centramos en las manifestaciones del individuo),
- interpersonal (nos centramos en lo que ocurre entre dos o más miembros),
- grupal (nos centramos en los temas de todo el grupo).

También distingue tres niveles horizontales (es decir, a quién van dirigidas las intervenciones):

- individual (dirigiéndose a un individuo de un grupo),
- interpersonal (nos dirigimos a dos o más miembros),
- basadas en el grupo (las intervenciones se dirigen al grupo en su conjunto).

Es importante recordar que, independientemente del nivel, cualquier intervención afecta a todo el grupo. Por ejemplo, apoyar a un individuo también es relevante para otros miembros del grupo, centrar la atención en la interacción entre dos clientes afectará a las interacciones de todo el grupo, etc.

4

Pedagogía del entretenimiento y teatro educativo

Michal Růžička

Antes de determinar los límites de la pedagogía del compromiso, será necesario describir la definición general de pedagogía y experiencia.

Definición de pedagogía

Průcha, Walterová y Mareš (2003) definen la pedagogía como la ciencia e investigación que se ocupa de la educación y la crianza en diversos ámbitos de la sociedad.

Definición de experiencia

Jirásek, (2010) resume experiencia en varios puntos, que incluyen:

- Complejidad (característica del modo de existencia humano, que sólo se diferencia de la posible reducción por captación racional),
- Intransferibilidad verbal (con más éxito en los mitos y el arte que en la ciencia),
- Indefinibilidad (las propiedades necesarias del lenguaje con un aparato conceptual permanente obliteran la plenitud de la experiencia en la definición definitoria),
- Unicidad (un acontecimiento único en la corriente más amplia de acontecimientos),
- Enfoque intencional (la experiencia es inseparable de su “contenido”: coherencia del individuo que experimenta y del acontecimiento experimentado).

Pelánek (2008) señala que la experiencia por sí sola no basta para aprender algo. La diferencia entre una experiencia “recreativa” y una experiencia “pedagógica” radica en la reflexión. El aprendizaje se produce a través de la exploración y el procesamiento de las reflexiones que ha suscitado la experiencia.

4.1 Pedagogía de la experiencia

Encontramos la pedagogía de la indagación muy a menudo en diferentes disciplinas y en muchos proyectos temáticos. Debido al relativamente corto periodo de tiempo en que está empezando a formar parte del currículo escolar generalmente aceptado, su definición aún no está claramente establecida. A modo de ejemplo, he aquí las definiciones utilizadas actualmente:

Jirásek (2010, p. 10), bajo el término “pedagogía de la experiencia” describe “la identificación teórica y el análisis de los procesos educativos que trabajan con la evocación, el análisis y la reflexión de los acontecimientos de la experiencia con el fin de, posteriormente, adquirir experiencias transferibles a la vida. Los objetivos de tales procesos educativos pueden establecerse

y alcanzarse en diversos ámbitos (escolares y extraescolares, naturales y culturales), en grupos sociales diversos (diferenciados por edad, estatus social, situación ocupacional u otros factores demográficos) y realizadas por diversos medios (juegos de todo tipo, situaciones modelo, talleres de creatividad y teatro, charlas y debates, situaciones de desafío física y psicológicamente exigentes, actividades de autodescubrimiento y trabajo en equipo). Para la pedagogía de la aventura, la experiencia es siempre un medio, no un fin. Su objetivo sigue siendo el antiguo ideal educativo griego, el desarrollo integral de la personalidad hacia la armonía". Jirásek, (2010) propone que el objetivo principal en la pedagogía de la experiencia, en primer lugar, es la propia experiencia, cuya adquisición se basa en experimentar en primera persona lo que significa diversos estados de experiencia (desde la contemplación silenciosa a través de la creatividad activa hasta el movimiento en la frontera del máximo personal, incluyendo el sentimiento de riesgo y peligro).

Váţanský (1992, p. 26) denomina pedagogía de la experiencia a la pedagogía de la disfrute. Según él, "tiene como objetivo dirigir a las personas de manera pedagógica hacia una realidad interior confirmada o corregida por una realidad exterior. Las formas pedagógicas experienciales crean situaciones y procesos o procedimientos probados que permiten a las personas descubrir nuevas áreas, alcanzar conocimientos, adquirir experiencia mediante su propia 'vivencia' inmediata".

Hanková (2010) nos recuerda que la pedagogía de la experiencia trabaja con la experiencia como medio de educación, de desarrollo. El profesor (conferenciante, instructor), basándose en el conocimiento de los objetivos, induce una situación de experiencia. La experiencia en sí y su procesamiento en un contexto más amplio es la base para la adquisición de experiencia reutilizable. La educación que utiliza este principio es la educación por la experiencia y está cubierta teóricamente por el campo de la pedagogía de la experiencia. La educación por la experiencia contempla la concentración plena en el momento, el juego, la naturaleza, la actividad emocional y racional, un reto que invita a superarse. Permite en confrontación con otras personas y con uno mismo. Jirásek, (2010, p. 8) en su amplio estudio, también se ocupa de la **pedagogía de aventura**: "Lo característico de la pedagogía de la experiencia (y, por tanto, lo que la distingue de las actividades no pedagógicas que utilizan el fenómeno de la experiencia) es la incrustación de la experiencia en su contexto más amplio. Es decir, no sólo la evocación de la experiencia, sino sobre todo el conocimiento de los objetivos de la provocación de situaciones de experiencia, el procesamiento de la experiencia y su traducción en experiencia reutilizable."

Memoria, emociones, crianza, educación

Vemos la singularidad de la pedagogía de la experiencia sobre todo en el potencial que ofrece en los ámbitos de la educación y la crianza, gracias a la experiencia, que se basa en las emociones humanas y en la memoria.

Memoria

En general, este término significa inculcar, almacenar y equipar información. En sentido pedagógico, es decir, de forma muy restringida, entendemos por memoria la capacidad de retener y recordar información relevante para la enseñanza de una u otra materia. En la mayoría de los manuales de psicología general encontramos varias clasificaciones de la memoria humana. La dividimos en memoria a corto plazo, a largo plazo y sensorial (memoria auditiva, motora, visual, etc.).

La llamada memoria emocional es importante para nosotros. Es la memoria encargada de recordar las experiencias emocionógenas, que se recuerdan mejor que los hechos impersonales (Nekonečný, 2002). Como sabemos por la vida cotidiana, la mayoría de nosotros preferimos evocar recuerdos agradables y somos capaces de mantener la conexión con las experiencias placenteras en nuestra memoria durante mucho tiempo. A diferencia de las desagradables, que también conservamos en la memoria, pero la mayoría de las veces las expulsamos.

La influencia de las emociones en la capacidad de recordar es innegable. Sin embargo, es importante destacar que las emociones pueden facilitar el proceso de aprendizaje y posterior memorización, pero en algunos casos incluso dificultarlo.

Ejemplo

“Se leyó un cuento de hadas a los escolares y se les motivó indirectamente para que memorizaran las seis palabras que contenía el cuento (un niño capturado por un espíritu del bosque podía ser liberado si memorizaba las seis palabras, decía la historia). De inmediato, los niños fueron sorprendidos por gritos de ‘fuego’ y escoltados fuera del aula, pero en el momento siguiente se les dijo que el fuego ya se había extinguido. A continuación, tuvieron que reproducir las seis palabras de memoria. En comparación con el grupo de control, en el que los niños no estaban asustados, se observaron diferencias significativas en la memorización: el grupo de niños asustados fue capaz de reproducir una media de 1,3 palabras, mientras que el grupo de control fue capaz de reproducir una media de 3,5 palabras” (Nekonecny, 2002, p. 79).

Pensar

El pensamiento puede definirse como un proceso cognitivo mediante el cual adquirimos un conocimiento inmediato y generalizado de la realidad, especialmente de sus características y relaciones esenciales. El pensamiento no es sólo cognición, sino también resolución de problemas (Stork, 1997). La experiencia emocional no sólo afecta a la memoria, como se ha mencionado en el texto anterior. Los expertos coinciden en que las emociones también influyen en el proceso de pensamiento. Ciompi (1982) estudió empíricamente la complementariedad funcional del sentimiento y el pensamiento. Definió el término lógica afectiva para esta relación. La premisa básica de este principio es que los componentes emocionales y cognitivos de la psique humana (o el sentimiento y el pensamiento, el afecto y la lógica) son inseparables componentes complementarios de la actividad mental, es decir, que son componentes que funcionan juntos. Un punto de vista similar se encuentra en Beck (1974), quien afirma que la valoración cognitiva de los estímulos conduce a una emoción particular. Beck, sin embargo, asumió que los procesos cognitivos son primarios y las reacciones emocionales secundarias. Sin embargo, aún no se ha establecido la causalidad de las emociones o las cogniciones (Prashko, 2007). **No obstante, no cabe duda de que tanto el pensamiento como la emoción o el agrado y, posteriormente, el comportamiento y la experiencia están significativamente relacionados y se influyen mutuamente.**

Los procesos cognitivos y su importancia para el aprendizaje

Prashko (2007) se refiere a los procesos cognitivos como todos los procesos mentales que procesan y almacenan información del entorno externo e interno del organismo. Así, incluye: percepción, atención, memoria, pensamiento, evaluación, atribución, expectativa, etc. En este sentido, para entender los procesos cognitivos, podemos caracterizar el proceso de aprendizaje según el modelo E-O-R-C (Mudroch y Barker, 1996 en Praško 2007). Este acrónimo significa Estímulo-Organismo-Reacción-Consecuencia. Asumimos que los procesos cognitivos tienen una función mediadora entre el estímulo y el comportamiento. Así, no es el estímulo en sí lo que provoca un comportamiento determinado, sino el significado que se atribuye a este estímulo. Del mismo modo, las consecuencias refuerzan o debilitan el comportamiento precedente en función del significado que se les atribuya. De acuerdo con este modelo, según Praszek, 2007, el ser humano es un participante activo en el proceso de aprendizaje.

Para simplificar, he aquí un ejemplo.

Ejemplo

El siguiente ejemplo pretende mostrar dos estilos de aprendizaje diferentes basados en el modelo E-O-R-C anterior. El primer caso es una clase de química normal con una actitud rígida del profesor. En el segundo, la lección del profesor que utiliza el potencial de la experiencia en la enseñanza.

A) Clase de química normal con un estilo de enseñanza rígido

Sugerencia	Organismo	Reacciones	Consecuencia
Ejemplo para practicar	Pensamientos: <i>otra vez</i>	El alumno no está motivado	Una sensación desagradable
Nuevo material didáctico	Pensamientos: <i>Será aburrido, no lo entiendo</i> Emociones: ansiedad Reacciones físicas: <i>palpitaciones, rubor, dolor abdominal</i>		Desconocimiento del currículo

B) Lección con elementos de pedagogía experiencial

Sugerencia	Organismo	Reacciones	Consecuencia
Ejemplo para practicar el nuevo material de aprendizaje	Pensamientos: <i>¿a qué juego con ejemplos jugaremos de nuevo?</i> Emociones: <i>alegría de mirar hacia delante</i> Reacciones físicas: <i>dilatación de la pupila</i>	El alumno está motivado para resolver ejemplos	Sensación agradable, conocimiento del plan de estudios

El placer como camino hacia la emoción positiva

Del texto anterior se desprende que tanto el juego dramático como la pedagogía del compromiso funcionan de forma similar y se enriquecen mutuamente de muchas maneras. Machkova, (1992, p. 25) afirma que “en cada momento de su trabajo, pero especialmente al principio del mismo, el profesor o animador debe ser siempre consciente de que los juegos dramáticos y las improvisaciones no están pensados para la demostración, sino que su finalidad es la experiencia interior de los jugadores, la adquisición de experiencia personal. Lo importante no es lo que ven los espectadores, sino lo que sucede en el interior del jugador, lo que experimenta, lo que siente y cómo la actividad moldea su psique, qué cambios duraderos provoca en sus acciones y su comportamiento”. De la definición anterior se desprende que la experiencia y su influencia en la emoción son cruciales para el comportamiento y la experiencia de pensamiento del alumno. A la luz del texto anterior, podemos **definir la pedagogía de la gratificación como una disciplina de la pedagogía que utiliza la gratificación como factor que afecta a las emociones del alumno, influyendo así en su pensamiento y comportamiento y haciendo así más eficaz el proceso de aprendizaje.**

Para reflexionar...

Dentro de la historia del campo de la pedagogía, observamos constantes esfuerzos por transmitir el material de aprendizaje a través de experiencias positivas (véase “la escuela a través del juego” de Comenius). Los profesores saben desde hace tiempo que la enseñanza debe explotar el potencial del juego y de otros métodos para evocar emociones positivas. ¿Por qué a menudo no es así?

4.2 Pedagogía teatral y del compromiso

Objetivos generales de la pedagogía del compromiso

Hanková, (2010) se ocupa del uso específico del compromiso con el teatro, la artefilética en el entorno de la escuela primaria. La educación dramática y la artefilética son disciplinas que ya tienen su lugar en la escuela y les es común la comprensión de la experiencia como medio de aprendizaje y desarrollo. El potencial es utilizar los recursos de estas disciplinas en otras enseñanzas. La educación dramática y la artefilética trabajan con medios y temas artísticos. La educación dramática ofrece a los profesores inspiración a través de técnicas de interacción humana en papeles específicos en situaciones específicas. En la reflexión, trabaja con la experiencia vivida en el contexto de situaciones de la vida real, acercándose a la formación en habilidades sociales. Jirásek (2010), además, define la **pedagogía del compromiso** como una disciplina que permite, en la confrontación con otras personas, con uno mismo y con el entorno natural y cultural, darse cuenta de la autenticidad de la propia existencia, ser uno mismo en su totalidad y no centrarse en la adquisición consumista. Pelánek (2008) enumera los rasgos característicos de los objetivos de la pedagogía del compromiso:

- **Especificidad.** Cuanto más específico sea el objetivo, más apropiado será.
- **Aceptabilidad.** Todos los instructores deben tomar los objetivos al pie de la letra.
- **Realidad.** Los objetivos deben ser realistas, es decir, ser asequibles y no desear demasiado al mismo tiempo.

Pelánek, (2008) cita a continuación algunos ejemplos típicos de objetivos. Son los siguientes:

- **Objetivos orientados a los participantes:** educación en un campo específico, formación en habilidades concretas, desarrollo personal, reflexión sobre la vida, desarrollo de la confianza en uno mismo, autoexperiencia, etc.
- **Objetivos colectivos y orientados a las relaciones:** crear y reforzar el colectivo y las relaciones entre los participantes.
- **Objetivos orientados al instructor:** entrenar la capacidad de organización, aclarar el tema, etc.
- **Objetivos orientados al barrio:** conservación de la naturaleza, cultura, etc.
- **Objetivo universal:** ocio interesante y variado para todos los participantes.

Otros objetivos de la pedagogía del compromiso son:

- en formación de competencias específicas,
- en la enseñanza de conocimientos basados en la experiencia emocional,
- en la formación de actitudes y hábitos.

Objetivos generales del teatro

Valenta (1999) describe una serie de objetivos a varios niveles. Entre otros, enumeramos:

- **Objetivos educativos** (creatividad, autoconocimiento, cualidades libres, requisitos para transferir lo aprendido a la vida fuera del teatro, etc.).
- **Objetivos sociales** (habilidades de comunicación, inteligencia social, habilidades de protección social, etc.).
- **Objetivos éticos** (sensibilidad ante la existencia de problemas éticos, capacidad para analizar y resolver problemas éticos, etc.).

- **Objetivos artísticos** (habilidades expresivas, capacidad de comunicación con el público, etc.).
- **Objetivos educativos** (conjuntos de conocimientos relacionados con la asignatura, pensamiento profesional relacionado con la asignatura, etc.).

Winifred Ward y Machkova (1992) encuentran los siguientes **objetivos en el drama creativo**:

- Oportunidad de descarga emocional controlada.
- Proporcionar a cada niño un corredor para la autoexpresión en las artes.
- Fomento y guía la imaginación creativa del niño.
- Dar a los jóvenes la oportunidad de desarrollar la comprensión social y la cooperación.
- Dar a los niños la experiencia de pensar de forma independiente y expresar sus propias ideas sin miedo.

4.3 Los objetivos generales de la Pedagogía de la Experiencia y el Arte Dramático. Intersecciones y diferencias

Josef Valenta en su publicación *Drama Education and Personal Social Training (comparison of systems, 1999)* compara los objetivos generales del teatro con los objetivos generales de la formación social personal en los siguientes niveles: Habilidades, Hechos, Conceptos, Relaciones, Actitudes y Valores. A efectos de esta publicación, consideramos apropiado comparar el sistema de la pedagogía teatral y la pedagogía del compromiso sobre los mismos pilares.

- **Habilidades.** La habilidad como requisito previo para “hacer algo” y el proceso eventual de hacerlo. Así pues, la educación dramática cultiva habilidades principalmente de naturaleza artística (Valenta, 1999). La pedagogía de la experiencia desarrolla las competencias de forma global en el contexto de los objetivos de las clases.
- **Los hechos.** En cuanto a las afirmaciones concretas (que algo es esto o aquello, etc.), depende de nuevo de la forma de la propia lección. Ambos sistemas transmiten conocimientos muy diversos a sus alumnos. La única diferencia está en los medios, donde las posibilidades son más amplias en el caso de la pedagogía del compromiso.
- **Conceptos.** En sus actividades, el teatro modela mundos ficticios, en los que realiza diversos viajes a distintas áreas de la realidad (política, histórica, escolar), operando así con un gran número de conceptos (Valenta, 1999). También aquí encontramos una intersección con la pedagogía de la aventura, que utiliza métodos similares.
- **Relaciones.** No se refiere a la percepción de la personalidad en las relaciones interpersonales, sino a una categoría didáctica en el límite de los objetivos del plan de estudios para garantizar la comprensión de la sustancia y la conexión entre los fenómenos tratados. Ambos sistemas encuentran aquí una amplia variedad para su aplicación.
- **Actitudes y valores.** La actitud es una determinada relación evaluativa de una persona con lo que encuentra, el valor como una forma de relacionarse con la realidad, como una expresión de jerarquización de los fenómenos que una persona crea en su vida (Valenta, 1999). Estos objetivos vuelven a cumplirse tanto en la pedagogía teatral como en la pedagogía del compromiso en función del objetivo del bloque didáctico.

Como se ha mencionado en el texto anterior, es muy importante elegir objetivos adecuados en función del grupo destinatario con el que estemos trabajando. Es diferente si trabajamos con una clase escolar o con un grupo que se reúne para realizar actividades individuales pero que, por lo demás, no tiene acciones comunes. También nos fijamos en la diferencia de objetivos en términos de madurez de desarrollo. Un factor importante es también la necesidad real del grupo que se educa, que puede ser, por ejemplo: reforzar la cooperación del colectivo, formación sobre un tema determinado, integración de un nuevo alumno con discapacidad, etc.

Ejemplo

El profesor de educación familiar realizó un curso de formación para el autodescubrimiento en el que aprendió una serie de actividades orientadas a la autoexperiencia. De buena fe, este maestro aplicó luego en su aula los métodos aprendidos. Utilizó una técnica en la que los jugadores tienen una hoja de papel en blanco atada a la espalda y los demás miembros escriben lo que ven y piensan de ellos. Debido a esta actividad, muchos niños tenían vulgarismos en sus papeles y los niños abandonaron la clase decepcionados, algunos se convirtieron en víctimas de más bromas subidas de tono y del ostracismo. En este caso podemos observar cómo una actividad que es adecuada para un grupo de formación se convierte en inapropiada para un aula escolar.

La intersección de los objetivos de los dos sistemas en cuanto al desarrollo del individuo

El conocimiento de los periodos de desarrollo individual es un requisito previo importante para una selección adecuada de las actividades educativas. El desconocimiento de las necesidades de desarrollo individuales suele conducir a métodos inadecuados y a que no se cumpla todo el proyecto. En cuanto a la orientación del material de estudio, nos centramos en el desarrollo del individuo desde la edad escolar más temprana hasta la edad adulta joven.

Menores en edad escolar

La edad escolar más temprana se refiere al período comprendido entre la entrada del menor a la escuela (6-7 años) y el período en que el niño empieza a mostrar los primeros signos de maduración sexual (11-12 años) (Langmajer, Krejčířová, 2006). Es un periodo en el que el menor se enfrenta al desarrollo de su fuerza física y, al mismo tiempo, mejora sus habilidades expresivas. El menor logra una mayor independencia de los padres, entabla relaciones con sus iguales, aprende a aprender y adquiere nuevas habilidades. Es una época de desarrollo motor y de diferenciación de las funciones intelectuales. El papel de los adultos cercanos es acercar al menor a la conciencia del mundo que le rodea; no sólo deben mostrarle nuevas posibilidades (formación de intereses), sino también resistirse a él. Dar al menor la oportunidad de conocer la relación de pareja. Si los padres y el menor tienen los mismos intereses, es aconsejable que los cultiven juntos (Dorner, Plog, 1999).

En el grupo de iguales del aula escolar, el menor aprende a comprender cada vez mejor las diferentes opiniones, deseos y necesidades de las distintas personas. Así, su capacidad de comprensión social se vuelve cada vez más diferenciada. Paralelamente, también aumenta la capacidad de autogestión y autorregulación libres. El menor debe ser capaz de posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades durante cierto tiempo y dedicarse a las tareas escolares. El menor también empieza a fijarse metas más lejanas que requieren un cierto esfuerzo libre. El desarrollo de la comprensión emocional también avanza. A esta edad, el menor descubre que es capaz de ocultar sentimientos, deseos y motivos a los demás (Langmajer, Krejcirova, 2006). Como afirman Dorner y Plog (1999), el menor aprende las actitudes básicas de la sociedad desde el primer día de escuela. En este periodo es importante que el menor aprenda a encontrar el equilibrio entre el sentido del deber y la disciplina, por un lado, y la libertad y el desarrollo, la creatividad y la iniciativa, por otro.

Por ejemplo

Las actividades adecuadas en este periodo pueden ser, por ejemplo, temas de la historia. La creación de máscaras y disfraces y la posterior representación de acontecimientos históricos suele ser una técnica gratificante para enseñar historia. Son interesantes los experimentos con teatro educativo en el campo de la historia natural, donde los niños pueden representar dramáticamente, por ejemplo, las tres formas del estado del agua en un estudio de dramática de un muñeco de nieve derritiéndose.

Edad de la adolescencia

Langmajer y Krejčířová (2006) dividen este periodo en dos fases. El periodo de la pubertad (11–15 años). Este periodo consta de dos fases. La fase prepuberal y la fase de la pubertad propiamente dicha. En la fase prepuberal encontramos los primeros signos de maduración sexual y la aparición de los primeros caracteres sexuales secundarios. Esta fase finaliza con la primera menarquia en las niñas a la edad de 11–13 años y la primera emisión de semen en los niños aproximadamente dos años después. La fase posterior de la pubertad propiamente dicha dura hasta la consecución de la capacidad reproductiva.

El periodo de la adolescencia (15–22 años). Este periodo se caracteriza por el final del crecimiento físico y el cambio de posición del individuo en la sociedad. Al mismo tiempo, cambia fundamentalmente el concepto que se tiene de uno mismo. Los adolescentes afrontan los cambios físicos, el desarrollo sexual y el desarrollo emocional. Desarrollan un sentido de identidad y empiezan a desempeñar activamente su papel sexual. Luchan por la autonomía, afirman su propia voluntad, al tiempo que asumen una mayor cuota de responsabilidad. Es importante que los adultos cercanos no sólo apoyen el deseo de independencia (aunque se resistan a ella) y tomen nota de las dudas que surjan, sino que también pongan límites y enfrenten al adolescente con la norma (Dorner, Plog, 1999).

Las tareas clave del desarrollo en este periodo incluyen, por un lado, la liberación de la excesiva dependencia de los padres y, por otro, el establecimiento de relaciones más significativas con los iguales de ambos sexos. Langmajer y Krejčířová (2006) describen las etapas del establecimiento de relaciones entre iguales en la adolescencia. Para nuestros fines, es importante recordarlas:

- I. En los niños prepúberes predomina la tendencia a formar grupos compuestos por individuos del mismo sexo. Aunque estos grupos se formaban antes, ahora son más estables y están mejor organizados. Los papeles de los individuos tienden a diferenciarse mejor y se exige cierta lealtad a los miembros del grupo. Los chicos rechazan a las chicas porque son quejicas, las chicas rechazan a los chicos porque son maleducados.
- II. La necesidad cada vez más fuerte de una amistad íntima en pareja que no se satisface en el grupo se manifiesta a medida que se acerca la pubertad. Una relación emocional más estrecha con un novio o novia íntima permite compartir sentimientos y experiencias personales. Las amistades entre chicos tienden a basarse en intereses y actividades comunes, mientras que las amistades entre chicas tienden a basarse en un vínculo emocional más profundo.
- III. El tercer periodo es la llamada etapa de transición, que se caracteriza por un interés gradualmente creciente por el otro sexo. A menudo, sin embargo, tanto los chicos como las chicas permanecen en el grupo y muestran interés sólo a distancia.
- IV. El siguiente periodo se caracteriza por los primeros amores. Los encuentros fortuitos y los primeros encuentros clandestinos permiten adquirir la primera experiencia de intimidad con un individuo del sexo opuesto. El elemento predominante en este periodo tiende a ser la curiosidad y la reafirmación de la propia valía y atractivo.

- V. Por regla general, mucho más tarde se establece la relación del individuo con el otro sexo y, en el caso positivo, da lugar a un apego profundo y a una comprensión más profunda. Luego, al final de la adolescencia y en el umbral de la edad adulta, suelen formarse relaciones de pareja profundas (Langmajer, Krejčířová 2006).

Ejemplo

Este periodo es muy adecuado para los llamados "juegos de guerra". Es aconsejable aprovechar el potencial para la competición, que se acentúa fuertemente en este periodo. El arte del formador consiste en inventar una competición de este tipo en la que también tenga lugar el proceso de aprendizaje. También son adecuados los eventos temáticos basados en diversas historias épicas o de diferentes culturas.

Edad adulta joven

El criterio de adultez suele denominarse alcanzar la madurez. Es el signo básico de la superación de las contradicciones de la infancia y la adolescencia. Una persona madura es independiente de sus padres y mantiene una buena relación con ellos. La tarea de la madurez temprana es encontrar objetivos concretos a largo plazo e iniciar una trayectoria vital en la vida independiente. Langmajer y Krejčířová (2006) caracterizan las cualidades de una persona madura de acuerdo con Pearson (1963) como sigue. Una persona adulta debe:

1. ser capaz de realizar una cantidad razonable de trabajo cada día sin sentirse excesivamente cansado. Al mismo tiempo, siente la utilidad de su trabajo,
2. ser capaz de mantener amistades duraderas con unos pocos amigos íntimos,
3. haber desarrollado la confianza en sí mismo, no sufrir de inferioridad, sentimientos de culpa e indecisión,
4. tratar a las personas con respeto y sin prejuicios,
5. ser capaz de mantener relaciones sexuales normales sin sentir culpa y ser capaz de dar y recibir amor,
6. aumentar su interés por el bienestar de las personas en un círculo cada vez más amplio (su propio bienestar, el bienestar de la familia, el bienestar de la comunidad, el bienestar del pueblo),
7. tener interés en mejorar las condiciones de vida, sin hacerlo a costa de otros miembros de la sociedad,
8. poder convertir el trabajo en juego, descanso y aficiones,
9. ser capaz de liberarse de tensiones no deseadas en el desempeño de sus tareas cotidianas,
10. ser fiable, de mente abierta, dispuesto a esforzarse por mejorar y alcanzar la sabiduría,
11. estar interesado en transmitir a los más jóvenes los conocimientos que tanto les ha costado adquirir.

Ejemplo

Las actividades a esta edad suelen tener un carácter de autodescubrimiento y autoexperimentación. Un ejemplo de actividad adecuada es el proyecto titulado: Perseo y Andrómeda del capítulo 4.

	Edad escolar	Edad de la adolescencia	Edad adulta
En busca de	amigos, diversión	grupo, comparación, competencias	compañero, respuestas, autoconocimiento
les gusta	acción, lucha, noche, aventura, puntuación	eventos, deporte, recesión emociones	diversidad, desafío tareas, sentido
No les gusta	tareas desafiantes, pensar	demasiado filosofar, tareas demasiado exigentes	actividad en beneficio propio, puntuación
Temas	cuentos de hadas, historias de aventuras, indios, fantasía, distancias	mundos fantásticos, historia (elementos de acción), el misterio	personas, relaciones, historia (elementos filosóficos), presente
Compitiendo	compiten, no son buenos trabajando juntos	prefieren competir, son conscientes de la necesidad de cooperar	a veces compiten, pero les gusta cooperar
Fatiga	baja resistencia, regeneración rápida	durabilidad media regeneración	alta resistencia, regeneración lenta
Metáforas	no entienden	no quieren pensar en ellas	las entienden les y gusta

Cuadro: Comparación de los participantes por edad. Pelánek, p. 31

4.4 Métodos y técnicas de teatro y pedagogía del compromiso

Método y pedagogía

Para comprender mejor el significado de la palabra método, definiremos primero el método general, después el método de enseñanza, el método de dramatización y, por último, el método de pedagogía del compromiso.

Método

Por método entendemos, en el sentido más general, una forma de alcanzar un determinado objetivo teórico o práctico. El medio para alcanzar este fin es una técnica que representa un procedimiento específico. Esto significa que cada método puede tener una variedad de técnicas, y sólo depende de cuál se elija para un problema determinado. Sin embargo, un método también puede existir por sí solo, sin la contribución de una técnica (Kotáková et al., 1998).

Valenta, (2008) especifica el método para el ámbito de la educación y la enseñanza, al que caracteriza como una determinada forma de actividad, mediante la cual se capacita a los alumnos en el transcurso de una acción educativa, para que se produzca el proceso de aprendizaje y la consiguiente adquisición de aprendizajes. Junto a ello, el fenómeno denominado método consiste también en la actividad del profesor, mediante la cual se induce y controla la actividad del alumno o, mejor dicho, el aprendizaje del alumno. Estas actividades del alumno y del profesor forman un todo común mediante el cual se cumple el objetivo educativo y formativo.

Método de enseñanza

Průcha, Walterová y Mareš (2003) definen el método de enseñanza como un procedimiento, forma o método de enseñanza. Caracteriza la actividad del profesor que conduce al alumno a alcanzar los objetivos educativos fijados.

El método del teatro

Valenta, (2008) se refiere al método del drama en varios niveles.

1. **En primer lugar, entendemos el método como todo el sistema de educación teatral.** (Por ejemplo, la educación teatral como método para desarrollar la emocionalidad).
2. En el segundo nivel, entendemos por método el principio metodológico conceptual básico del sistema en el que se basa la educación teatral (por ejemplo, el método básico de la educación teatral es el juego de roles).
3. Un método también puede referirse a un estilo específico de trabajo. En este caso, método significa un **conjunto de características básicas, objetivos, principios, estructuras, contenidos de juego**, etc. (por ejemplo, el método del Dr. Polinek, el método del Dr. Ječný, etc.).
4. En cuarto lugar, podemos entender un método como un **conjunto de procedimientos parciales** o su principio común (por ejemplo, el método de la pantomima, la improvisación, etc.). Bajo estas denominaciones colectivas que denotan el principio de la actividad, existe una serie de submétodos y técnicas, es decir, diversos tipos de pantomima o improvisación.
5. Por último, por método también entendemos un **procedimiento específico**, que da lugar a una acción concreta del profesor y el alumno en la práctica (por ejemplo, la pantomima a cámara lenta).

El método de la pedagogía del compromiso

En el sentido de las definiciones anteriores, el método de la pedagogía del compromiso puede entenderse de dos maneras:

- En primer lugar, como **método en sí mismo** (por ejemplo, la pedagogía de la indagación como método para desarrollar las competencias comunicativas del alumno).
- En segundo lugar, como procedimiento, **forma o método de enseñanza mediante la aplicación de la experiencia, con el fin de activar los campos cognitivo, conductual y emocional del alumno para que comprenda la materia y alcance los objetivos educativos fijados.**

4.4.1 Técnicas

Valenta, (2008) ve la técnica y el método a varios niveles. En primer lugar, podemos entender la técnica como una concretización del método (por ejemplo, el método es la pantomima y la técnica es la pantomima parcial). Por técnica entendemos un procedimiento limitado. La técnica se utiliza para cumplir un objetivo concreto y enseñar una parte específica o un elemento del plan de estudios. En la formación psicológica social o en proyectos de pedagogía del compromiso (nota del autor), la técnica puede definirse como un procedimiento que no se elabora en detalle, sino que se elabora de acuerdo con la situación específica, los requisitos y las necesidades de los participantes de la formación, o del proyecto de compromiso. Kotátková (1998) percibe los métodos y técnicas del teatro como herramientas comunes del proceso educativo en dos niveles.

- I. Métodos y técnicas de construcción, estructuración, dirección y evaluación teatral (improvisación con argumento dramático y dramatización)
- II. Métodos y técnicas de apoyo (juegos y ejercicios preparatorios, improvisación sin acción dramática).

Para una descripción más detallada de los diferentes métodos y técnicas utilizaremos el desglose de métodos y técnicas del drama definido por Josef Valenta (2008). Para el propósito de esta publicación hemos elegido los siguientes métodos y técnicas: exposición, creación de contexto, juego de roles, resolución del conflicto dramático, dirección y gestión del drama, reflexión y evaluación.

4.4.1.1 Método y técnicas de exposición

Según Bláhová, la exposición debe llevar el germen de un problema, conflicto o contradicción que se resolverá más adelante. Esta introducción al drama puede realizarse de varias maneras, como un texto literario, un dispositivo artístico, un objeto. El drama también puede ser introducido por el profesor en el papel (Kotáková, 1998).

4.4.1.2 Método y técnicas para crear contexto

La esencia de este método es complementar y completar la información previa o totalmente nueva. También tiene por objeto reforzar la historia o una situación determinada, caracterizar a los personajes, completar la ambientación, etc. Las técnicas más utilizadas en este método son: la lluvia de ideas, el plotting, la invención de personajes, las entrevistas con los personajes principales y secundarios de la trama, etc. (Kotáková, 1998).

4.4.1.3 Método de la técnica del juego de rol

Asumir el papel de otra persona con su propia idea del comportamiento es, sin duda, un método clave de la dramatización. Permitir que los participantes experimenten una situación de este tipo es importante para los procesos de cognición, autoconocimiento y aprendizaje.

4.4.1.4 Método y técnicas de resolución dramática de conflictos

Al igual que el juego de roles, este método también es importante porque enseña a encontrar soluciones y a formular actitudes y opiniones. Las técnicas utilizadas son: espectro de opinión, voces interiores, cámara lenta, imagen en directo. (Kotáková, 1998)

4.4.1.5 Método y técnicas de dirección y gestión teatral

El conferenciante o profesor puede dirigir al grupo desde fuera o desde dentro entrando en el papel del profesor.

4.4.1.6 Método y técnicas de reflexión y evaluación

La evaluación de los sentimientos y su reflexión es el fin indiscutible del trabajo realizado. En grupos más interactivos utilizamos la reflexión libre. Al principio, reflexión guiada.

4.4.2 Métodos y técnicas de la pedagogía del compromiso

Los métodos de las técnicas de la pedagogía del compromiso pueden clasificarse de forma simplista en: preparatorios, motivadores, de aplicación y de evaluación.

4.4.2.1 Métodos y técnicas de preparación

Pelánek, (2008) divide la preparación de la acción de compromiso en cuatro fases.

1. **Maduración.** Esta fase de la preparación de la acción es abstracta. Determinamos el grupo destinatario, los objetivos y los temas del acto, o elegimos su nombre.
2. **Construir el esqueleto,** aquí la composición del equipo ya debe estar clara y las funciones del equipo claramente divididas y aceptadas. Abordar las necesidades materiales y de espacio del evento. Programáticamente, abordamos los principales bloques del programa y construimos el esqueleto del escenario.
3. **Puesta a punto.** Estamos ultimando la selección de los participantes en el evento y facilitándoles información clara. Afinamos los detalles de las actividades clave del programa.

4. **Evaluación.** Obtenemos opiniones de los participantes en el acto. Reflexionamos sobre los objetivos fijados y la medida en que se han cumplido.

4.4.2.2 Métodos y técnicas de motivación

Hrkal y Hanuš, (1998) consideran que la motivación es un pilar fundamental del éxito de un evento planificado. Intentamos inducir un estado en los jugadores para que se impliquen en el juego. El objetivo mayor puede ser que reconozcan que el juego desarrolla algunas de sus habilidades que luego podrán aplicar en la vida. El método de motivación más utilizado consiste en leer una leyenda relacionada con el juego o representar una breve sátira para inducir la tensión previa a un desafiante partido en el campo o la relajación necesaria para el juego psicológico.

4.4.2.3 Métodos y técnicas de aplicación

Estos métodos y técnicas dependen de la naturaleza del juego o de la acción. Utilizamos técnicas dramáticas, psicológicas, deportivas y de movimiento, de adrenalina, etc.

4.4.2.4 Métodos y técnicas de evaluación

Los utilizamos para obtener información de los participantes en el acto. Reflexionamos sobre los objetivos fijados y en qué medida se han cumplido. Para la evaluación utilizamos la técnica del cuestionario, la entrevista, la reunión de grupo, el grupo focal, etc.

Para los interesados

El siguiente cuadro ofrece una visión general de las acciones en el contexto de los temas y objetivos. Busque los métodos de aplicación adecuados para cada acción.

Tipo de acción	Tema	Objetivos	Historia
actos no laborales para adultos	libertad y responsabilidad	reflexión sobre la propia vida	la vida de las diferentes civilizaciones
juego de campamento completo para niños	moralidad, responsabilidad	aprender a pensar en las consecuencias de los propios actos	una historia de aventuras en un mundo de fantasía
juego urbano nocturno	Llame a	ampliar la zona de confort	no
conclusión del curso de instructor	cruce (simbólico) del Rubicón	inspiración, creación de grupos	La vida de los galos
eventos de trabajo para adultos	fronteras	explorar tus propios límites	la vida en un pueblo medieval
campamentos para estudiantes de secundaria	interdisciplinaria	inspirar, dar nuevos impulsos al estudio	simulador de tiempo
curso de teambuilding	colaboración	fomentar la cooperación dentro del grupo	no
Viaje de Semana Santa para niños	no	team building, diversión activa	gallinero y conejera

Cuadro 2: Ejemplos de temas y objetivos. Pelánek, 2008 p. 66

5

Diseños, métodos y técnicas aplicables en sistemas para-teatrales y en el trabajo en grupo

Martin Dominik Polínek y Michal Růžička

Los siguientes proyectos, métodos y técnicas son bastante inspiradores. Su uso depende del objetivo, la fase de desarrollo del grupo y la necesidad actual del grupo. También es posible utilizarlos en el proceso educativo e informativo (por ejemplo, en el marco de la pedagogía del compromiso), pero es absolutamente necesario que sólo los utilice un profesor (conferenciante) plenamente competente, es decir, que tenga experiencia con el trabajo correspondiente y sea consciente de sus límites, porque muchas de las técnicas siguientes pueden tener un impacto muy intenso en la experiencia psicológica del individuo y en la dinámica de todo el grupo (clases).

5.1 Lección de dramaterapia con el proyecto “Ciudad de acción”

Grupo destinatario	Adolescentes, adultos
Objetivo	Conciencia de los propios actos y sus consecuencias en las interacciones. Cada tipo de comportamiento es correcto, pero debe haber un momento oportuno para ello.
Número de participantes	8-30
Duración	90 minutos
Material	Piedra, cinta de papel, tarjetas de animales individuales con sus estereotipos de comportamiento, altavoz para música con música
Espacio	Habitación libre y espaciosa, preferiblemente con moqueta
Autor /fuente/	—
Nota	Trabajamos con patrones (estereotipos) de comportamiento, no con características.

REALIZACIÓN

En la sala, se delimita un gran círculo con cinta de papel y se divide en diez secciones iguales, cada una de las cuales contiene una tarjeta con el nombre del animal y una descripción de los estereotipos de comportamiento (véase el Apéndice 1).

- **Información no verbal**
El terapeuta entra en la sala en silencio, se comunica con los demás mediante expresiones faciales y gestos, y saluda a todos con un apretón de manos.
- **Bon chiki bon**
Deletrear y declarar el texto: “Bon chiki bon. Bon chiki, raka chiki, raka chiki, bon”. El terapeuta anima, el grupo aumenta, disminuye la intensidad de la voz y el ritmo.
- **Guijarro mágico – Animal**
Se envía una piedra alrededor del círculo. Cada persona que recibe una piedra dice su nombre y en qué animal le gustaría convertirse. Luego se invierte el sentido y cada uno presenta a un vecino por su nombre y en qué le gustaría convertirse.
- **Para Kevin**
Se colocan en círculo, mirando al suelo. A una señal, levantan los ojos y miran a alguien del círculo. Si un par de ojos se encuentran, gritan y se caen. Esto se repite hasta que queda el último. “Kevin”.
- **Pasos**
Caminan por la habitación llenando el espacio según el ritmo del tambor. A cierta señal tienen que parar e inmovilizarse. Más tarde el terapeuta utiliza como señal decir una emoción y se inmovilizan en estatuas de emociones. Por último, caminan por la habitación representando diferentes roles y se encuentran con miradas como, por ejemplo, el que salió del psiquiátrico, el ídolo, el que conoce mi secreto, etc.
- **Llegada a la “Ciudad de la Acción”**
El terapeuta lleva al grupo a través de la técnica anterior hasta la “Ciudad de la Acción”, explicando al grupo el trazado de la ciudad: La ciudad es circular, con una plaza en el centro. Desde la plaza salen las calles. Cada calle lleva el nombre de un animal y está habitada por personas que se comportan según los estereotipos de comportamiento descritos. Estos estereotipos no son ni buenos ni malos, dependiendo de la situación en la que se utilicen.
- **¿En qué calle quiero vivir?**
Se pide a los participantes que paseen por la ciudad, vean todas las calles, se familiaricen con los estereotipos de comportamiento descritos y elijan la calle que les resulte más cercana (un animal que simbolice los estereotipos que más utilizan en su vida). A continuación, se colocan en la calle para expresar hasta qué punto % sienten que son el animal elegido. Visualmente, cuanto más cerca estén del borde del círculo (cuanto más se adentren en la calle), más sienten que son el animal elegido. (Y viceversa, cuanto más cerca están del centro del círculo, del cuadrado, menos se sienten animales). El terapeuta pregunta individualmente por un valor concreto: “¿Qué porcentaje sientes que eres...?”
 - **Hablar con los de la misma calle:** En grupos formados en cada calle, los participantes hablan entre ellos sobre cuáles de los estereotipos utilizan, cuáles (y en qué situaciones) les ayudan y cuáles son una molestia. Los que estén solos en la calle reflexionarán sobre el tema.
 - **Estatua / Escultura de animales:** Los grupos (individuos) de cada calle crean esculturas (estatuas) características de cada animal. (Se inspiran en los estereotipos, por supuesto, no en animales reales).
 - **Animal en acción:** improvisación en grupo sobre diversos temas (por ejemplo: desenvolver regalos, en una parada de autobús, en una sala de espera, cruzar la calle, presentarse a un comité, presentar un anuncio de citas (también de forma escrita), realizar una entrevista como solicitante de empleo, llegar tarde...), los protagonistas individuales utilizan estereotipos del comportamiento de los animales que han elegido.

➤ **¿En qué calle no quiero vivir?**

El terapeuta envía a los participantes a dar un nuevo paseo por la “Ciudad de la Acción”, pero esta vez con el objetivo de que elijan la calle que menos se les parece (o para que elijan los estereotipos de comportamiento que menos utilizan).

➤ **En la piel de otro**

Los participantes intentarán ponerse en el papel de los antagonistas que hayan elegido (los animales que menos se les parezcan), primero con la ayuda de esculturas vivientes individuales y después improvisando sobre un tema determinado (véase el Apéndice 2). Durante la improvisación intentarán utilizar estereotipos del comportamiento de sus antagonistas.

■ **Quitarse la piel de otro**

Una vez terminadas las improvisaciones, los participantes se quitan la piel imaginaria del alienígena y la tiran a la basura.

■ **Reflexión verbal**

¿Cómo te has sentido en el papel de antagonista? ¿Crees que algunos estereotipos del antagonista podrían ayudarte en determinadas situaciones de la vida? ¿En cuáles?

➤ **Osos polares**

Se dividen en parejas. Uno de los miembros de la pareja se tumba boca abajo, haciendo de oso polar que acaba de despertar de la hibernación, y el otro se toca la espalda con las manos para crear una ilusión meteorológica: sol, lluvia, viento, tormenta, granizo, lluvia que cesa, sol que se seca, rayos que se calientan.

(La técnica puede acompañarse de música relajante).

ANEXO Nº 1

Tarjetas de animales y estereotipos de comportamiento:

BÚHO

- Misterioso.
- No está cooperando.
- Tiene su propia opinión, pero se la guarda para sí.
- Perspectivas.
- Distancia de los demás.
- Mira hacia abajo.
- Arrogancia.
- Ve muchas cosas, pero no hace nada al respecto.

TORTUGA

- Pesimista.
- Cerrado.
- Triste.
- Precioso.
- Le gusta ser ella misma.
- Cansado

HALCÓN

- Está atacando.
- Acusa.
- Critica.
- Busca errores.

LEÓN

- Líder.
- Organizado.
- Él ordena.
- Él supervisa.
- Controla.

CAMELLO

- Le gusta escuchar.
- Se atienen a las normas.
- Le interesan las cosas.
- Quiere información y explicaciones.

CAPRICORNIO

- Desconfianza. Distancia.
- No están de acuerdo.
- No siguen las normas.
- No está escuchando.
- Va cabeza a cabeza con la pared.

CASTOR

- Cuidado.
- Le gusta hacer regalos.
- Ayuda.
- Él supervisa.

MAPACHE

- Admira a la mayoría de ellos.
- Prefiere la mayoría.
- Sobre todo elogios.

PAVO REAL

- Le gusta que le admiren.
- Le gusta presumir.
- Es el centro de atención. Exhibicionista.
- Narcisista.

GATO

- Le gusta holgazanear.
- Se deja abrazar y acicalar.
- Le gusta recibir regalos.
- Está disfrutando.

ANEXO Nº 2

Sugerencias para las improvisaciones de los antagonistas:

- **León / Capricornio / Camello = jefe/subordinado:** Despido impropio.
- **León / camello = comandante / soldado raso:** ejercicio de marcha.
- **Gato / castor = compañeros:** cena para dos.
- **Gato / castor = amigos:** el gato está al teléfono, tiene un problema.
- **Mapache / pavo real = estrella / fan:** Va a por un autógrafo.
- **Telva / Halcón = actores:** Después de una audición en el teatro, Telva fue aceptada y Halcón no.
- **Cruz / halcón = pasajero / inspector:** ha perdido su billete por 1 minuto.
- **Lechuza / castor = vieja virgen / madre joven:** acude en busca de consejo.
- **Búho / camello = adivino / padre:** va para saber en qué colegio matricular a su hijo.
- **León / halcón = ministro / representante de la oposición:** impuesto.
- **Camello / Capricornio = compañeros de pupitre:** Durante un examen, el profesor abandonó la clase.

5.2 Proyecto de dramaterapia “Jekyll y Hyde”

Grupo destinatario	Adolescentes con trastornos de conducta, abuso de sustancias y otros fenómenos sociopatológicos.
Objetivo	Comprender el significado de la autodisciplina y la autorreflexión, la tolerancia y la verdadera libertad. Conciencia de los propios mecanismos de regulación.
Número de participantes	4-10
Duración	180 minutos
Material	Tambor, instrumentos rítmicos Orff, palo de lluvia, papel, materiales de dibujo, goma de borrar, sombrero, posiblemente rascadores de papel
Espacio	Habitación libre y espaciosa, preferiblemente con moqueta
Autor /fuente/	Martin Dominik Polinek
Nota	El proyecto es muy exigente en cuanto a tiempo y contenido, requiere un tutor muy experimentado y las personas del grupo destinatario deben tener ya experiencia con proyectos más sencillos. Es útil sobre todo para la dramaterapia, más que para la educación teatral.

REALIZACIÓN

➤ **Introducción a la situación**

(Introducción a la situación, conferenciante en el papel de experto)

El conferenciante entra, saluda al grupo y cuenta a los participantes que han sido seleccionados como un equipo científico de expertos en psicología, criminología e historia para intentar resolver un misterioso crimen ocurrido en el Londres del siglo XIX. No se pudo resolver en su momento, pero con la ayuda de los métodos más modernos y de este equipo científico, esperemos que se pueda.

➤ **Informe** de la Crónica Negra de la prensa contemporánea (véase el Apéndice 1) El terapeuta menciona que todo empezó con el siguiente informe de la Crónica Negra, que él lee.

➤ **Reconstrucción del acto**

(Esta técnica también puede utilizarse en la educación teatral, pero sirve más para profundizar en la situación)

Dividir el grupo en periodistas, policías y civiles, creando varios grupos con aproximadamente el mismo número de papeles individuales. Cada grupo se trasladará a Londres del siglo XIX e interpretan un estudio dramático inspirado en un informe de las Crónicas Negras.

➤ **Formación de expertos**

(Método experiencial, su objetivo es la autorreflexión, la toma de conciencia de la propia experiencia. El método tiene un objetivo terapéutico en el marco de la educación teatral, sólo se puede utilizar de forma liviana, cuando no hay experiencias emocionales negativas.)

El terapeuta valora las escenas anteriores como aquellas que ayudaron a acercar el ambiente en torno al crimen, lo que es muy importante para el trabajo posterior. Informa de que, antes de que el equipo empiece a trabajar, es necesario que sus miembros se sometan a una rigurosa formación, gracias a la cual adquieren destreza en los métodos «psicocriminales» más modernos.

■ **Concentración:** buscar un lugar adecuado, sentarme, relajarme, cerrar los ojos, encerrarme en mí mismo, tomar conciencia de quién soy en este momento, cómo me siento: quiero sentirme o no quiero sentirme, hambriento o saciado, cansado o descansado, tranquilo o nervioso; ¿me duele algo en el cuerpo, en el alma?... Aparto todos los sentimientos y pensamientos perturbadores y desagradables como si fueran ropa incómoda.

■ **Improvisación masiva:** cada persona se expresa mediante el movimiento o el sonido: (véase el anexo 2).

➤ **El diario del Dr. Jekyll – el principio** (ver Apéndice 3). La terapeuta informa de que los archivos de la policía londinense muestran que todas las sospechas se dirigían hacia un tal Dr. Jekyll, ciudadano honrado y reputado profesor de medicina. Informa de que se encontraron fragmentos del diario del Dr. Jekyll, que la policía de la época pensó que podrían llevarles tras la pista. Desgraciadamente, entonces no tuvo éxito, así que tal vez este equipo de expertos lo haga mejor. Lee el diario del Dr. Jekyll.

➤ **Elaboración de rascadores** (o coloreado de los comprados) sobre el tema de mi peor yo. (técnica arteterapéutica, no apta para la educación teatral, donde es posible producir, por ejemplo, cualidades humanas generalmente negativas – pero no aplicarlas a uno mismo)

➤ **That's me / That's me too** – es una composición musical instrumental, generalmente breve sobre el tema con el uso de un rascador (instrumento musical) (Cada uno interpreta por turnos en círculo; también se pueden utilizar instrumentos Orff como medio de expresión). (Método dramaterapéutico cuyo objetivo es reflexionar sobre las polaridades de la propia personalidad y su experiencia; no es adecuado para la educación teatral)

➤ **Caminando por el espacio** como yo bueno (sin el araño) / como yo malo (con el araño), cambiando eventualmente en cualquier momento a yo bueno/malo.

(El ejercicio tiene el mismo objetivo y contraindicaciones que el anterior)

■ Reflexión verbal (Nota del autor: Conviene hacer una pausa después).

➤ **Sonidos de Londres** – división en parejas; a cada persona se le da un trozo de papel con el sonido de la gran ciudad del siglo XIX que debe hacer (siempre hay dos asignaciones idénticas – por ejemplo, un vendedor de periódicos, un mendigo, el traqueteo de un caballo, una máquina de vapor, un recaudador de impuestos, un vendedor de salchichas...); con los ojos cerrados, las parejas deben encontrar la misma asignación después del sonido que hacen.

➤ **El susurrador** – la pareja forma una persona – el yo bueno (se comporta de manera conforme) actúa no verbalmente + el yo malo – el susurrador (habla sin escrúpulos) actúa como alter ego verbal. El terapeuta da el tema de la improvisación, todas las parejas lo interpretan por turnos, luego se intercambian los papeles del yo bueno/yo malo en la pareja y la pareja improvisa sobre la nueva asignación. (Una pareja siempre interpreta al personaje asignado en la situación (cualquier otro personaje es imaginario) – uno de la pareja actúa pantomímicamente, el otro sólo habla – dice las frases que el personaje que actúa pantomímicamente probablemente está pensando).

(la técnica pretende tomar conciencia de las frecuentes diferencias entre las acciones externas y los motivos reales, reflexionando sobre la autenticidad frente a la conformidad)

■ **Reflexión verbal:** en qué papel me siento mejor y por qué (para posibles temas de improvisación, véase el Anexo 4).

➤ **Diario del Dr. Jekyll – fragmentos** (ver Anexo 5). El terapeuta lee fragmentos del diario.

➤ **Mi Mr. Hyde** – cada uno del grupo prepara un breve *etude* de su vida, cuando Mr. Hyde prevalecía.

■ Reflexión y debate sobre el tema: ¿Qué es el Sr. Hyde que hay en mí? ¿Estoy luchando contra él o puedo vivir con él? ¿Me destruye o me ayuda? ¿En qué medida afecta a mi vida? ¿De qué manera lo controlo o lo manifiesto? ...

(Nota del autor: Esta técnica es una de las más exigentes, se puede saltar y continuar, o simplemente discutir el tema, tiene un objetivo terapéutico, no es adecuada para la educación teatral).

➤ **Diario del Dr. Jekyll – conclusión** (véase el apéndice 6). Tras leer la conclusión del diario, el equipo se divide en varios grupos (pueden ser los mismos que al principio), que escenifican cómo acabaron probablemente el Dr. Jekyll y el Sr. Hyde. Para ello, recurren a sus experiencias anteriores y a la pregunta: si yo estuviera en la situación del Dr. Jekyll, ¿qué haría con mi Hyde? (la técnica concluye la historia, ofrece posibles variantes de la solución, todas las variantes deben respetarse)

■ **Reflexión final, agradeciendo a los expertos la resolución del caso.**

➤ **Ducha limpia**

(Técnica final para eliminar las experiencias negativas y su persistencia después del proyecto). Los participantes con los ojos cerrados se «duchan» con una ducha imaginaria. El terapeuta evoca la idea de una ducha purificadora, que lava todos los sentimientos desagradables, la tensión, el malestar... (La ilusión de una ducha – agua corriente puede potenciarse utilizando un palo de lluvia).

ANEXO Nº 1

INFORME DE LA CRÓNICA NEGRA

En octubre de 18_ _, Londres se sobresaltó por un crimen extremadamente rápido. Los detalles eran pocos e inquietantes. Una criada, que estaba sentada junto a la ventana después de medianoche, observó que un caballero anciano, apuesto y de pelo blanco se acercaba por un callejón,

y desde el otro extremo otro caballero, en quien reconoció a un tal señor Hyde, caminaba hacia él. Cuando estuvieron lo bastante cerca como para hablarse, el hombre mayor se inclinó y se dirigió al señor Hyde muy amable y cortésmente, al parecer preguntando por una dirección. El señor Hyde, que llevaba un pesado bastón en la mano, no le contestó y escuchó con una especie de malhumor. Entonces, de repente, se puso furioso, dando pisotones y agitando el bastón y actuando como un loco. El anciano retrocedió un paso, y entonces el señor Hyde lo derribó con el bastón. Al momento siguiente empezó a pisotear a su víctima como un mono enfurecido, golpeándole con el bastón; los golpes cayeron y se oyó crujir los huesos bajo ellos, y el cadáver rebotó en el pavimento que había debajo. La criada se desmayó de horror ante el espectáculo y los sonidos.

ANEXO N° 2

IMPROVISACIÓN MASIVA

- ☺ Yo, en este preciso momento.
- ☺ Yo, esta mañana.
- ☺ Yo, hace un año, en la universidad, secundaria, primaria, primer grado...
- ☺ Yo, con mi miedo infantil a la oscuridad.**
- ☺ Yo, con mi infantil espera de Jesús.
- ☺ El yo que robó.**
- ☺ Yo, que se escapó de casa (o al menos quería hacerlo).**
- ☺ Yo, en la enfermedad.**
- ☺ Yo, lleno de fuerza interior.
- ☺ Yo, paralizado por la duda.**
- ☺ Yo, y mis planes de futuro.
- ☺ Yo, en una euforia de alegría.
- ☺ Yo, indiferente.
- ☺ Yo, lleno de compasión.
- ☺ Yo, empujado sobre otras personas en el tranvía.
- ☺ Un yo al que le gusta el poder.
- ☺ Yo, insultado y humillado por los poderosos.**
- ☺ Yo, como parásito.**
- ☺ Yo, como depredador.
- ☺ Yo, como el héroe de cuento de hadas de mi infancia.
- ☺ Yo, y mis planes para salvar a la humanidad.
- ☺ Yo, caminando por el paisaje de mi depresión.**
- ☺ Yo, extasiado con la simple alegría de ser y el sol brillando...
- ☺ Yo, en este mismo momento. (Basado libremente en Martinec, 2003)

** los temas marcados con asteriscos no son adecuados para la enseñanza de arte dramático

ANEXO Nº 3

DR. JEKYLL – EL PRINCIPIO

Nací heredero de una gran fortuna, dotado, además, de excelentes talentos y disposición para la diligencia. Me preocupaba mucho ser respetado por la gente sensata y de bien, y podía suponerse que por ello tenía asegurado un futuro brillante, que me honraría. Mi peor defecto era una inclinación bastante incontrolada a disfrutar alegremente de la vida, lo que para otras personas es la felicidad, pero para mí era difícil de conciliar con un deseo insuperable de llevar la cabeza alta y hacer alarde de mi respetabilidad ante el público. Por lo tanto, traté de ocultar mis inclinaciones, y cuando llegué a una edad en la que un hombre es capaz de reflexionar racionalmente, me di cuenta incluso entonces de cómo estoy inmerso en una doble vida. Muchos podrían haberse sentido orgullosos de tales excesos, pero yo los mantuve en secreto con un morboso sentido de la vergüenza. Aunque vivía una vida profundamente dividida, no era en absoluto un hipócrita: ambos lados de mi naturaleza eran mortalmente serios: era tan yo mismo cuando dejaba de contenerme y me sumía en la vergüenza como cuando perseguía el progreso científico a la luz del día.

... Y así sucedió que mis estudios se vieron fuertemente influidos por la exploración del misterio de esa lucha consciente entre los dos lados de mi naturaleza. De este modo me aproximaba constantemente a la verdad de que el hombre no es en realidad un ser completo, sino dividido. Muy pronto, empecé a deleitarme con la idea de que si los dos elementos pudieran separarse, si cada uno pudiera encarnarse en otro individuo, la vida se libraría de tormentos insoportables: el pecador podría seguir su camino libre de los remordimientos del más virtuoso, el justo podría perseverar en las buenas obras y no estar sujeto a la tentación.

ANEXO Nº 4

BUSCADOR

- ☺ Alumno – no puede hacer el examen en el colegio, el profesor está vigilando, el compañero no quiere darle una copia.
- ☺ Subordinado: tratar con tu jefe.
- ☺ Supervisor: trato con los subordinados.
- ☺ Primera cita en un anuncio – no es como me lo imaginaba.
- ☺ En la cola para algo -quizá no llegue a mí-, una anciana con muletas me pide que la deje pasar delante de mí.
- ☺ En una celebración social – con socios corporativos.
- ☺ En un banco – pide un préstamo a un empleado, éste es cuidadoso y comprueba todos los detalles minuciosamente.
- ☺ Pasajero – sentado en un compartimento de tren totalmente ocupado, aún le quedan varias horas de viaje, llega un nuevo pasajero con un asiento para él.
- ☺ Guardián del zoo: tiene que responder a las preguntas de los visitantes que se agolpan alrededor de su jaula, donde está ocupado.
- ☺ Un guía en el castillo – guía a un grupo de niños charlatanes con un profesor.
- ☺ Bailarina en el teatro – el director siempre la está acosando y corrigiendo, sabe que puede perder el papel.
- ☺ En la comisaría – va a informar al policía de que ha perdido la cartera, el policía se muestra pasivo.

- ☺ Empleado de objetos perdidos – quiere tomarse un descanso para tomar un tentempié, entra una persona denunciando la pérdida de una cartera.
- ☺ Vendedora de ropa: justo antes de cerrar, una clienta entra probándose un vestido tras otro.
- ☺ Empleado de una agencia de viajes: dirige a un grupo de extranjeros que no paran de hacer preguntas y exigir algo.
- ☺ Marido: tiene que comprar con su mujer los regalos para su suegra.
- ☺ Profesor de un colegio selectivo: negocia con los padres de un alumno conflictivo.
- ☺ Enfermera – cambia la cama de un paciente que se queja.
- ☺ Madre – en la sala de espera del médico, el bebé llora y se enfada.
- ☺ Futuro heredero: llega una tía vieja, pendenciera y rica que parece que se va a quedar unos días.

ANEXO Nº 5

DR. JEKYLL – FRAGMENTOS

He logrado producir un compuesto químico, por cuya acción puedo reemplazar mi forma por otra forma corporal, menos natural para mí, porque refleja los elementos inferiores de mi alma. El lado malo de mi naturaleza, que por efecto de la droga había adquirido en mí un predominio abrumador, no era tan fuerte ni estaba tan desarrollado como el lado bueno, del que me había librado. Edward Hyde era mucho más pequeño, físicamente más débil y más joven que Henry Jekyll. Mientras el rostro de uno irradiaba bondad, el del otro llevaba clara y llanamente inscrita la maldad. Sin embargo, cuando vi el feo espejismo en el espejo, no sentí asco alguno, sino más bien alegre sorpresa. Así que yo también soy así. Me bastó beber la copa para despojarme de la forma exterior del célebre profesor, y en ese momento me cubrí como con un espeso manto con el cuerpo de Edward Hyde.

A Jekyll le horrorizaban a veces los actos de Edward Hyde, pero estaba en una posición inatacable por la ley para el común de los mortales. Al final, era Hyde, y sólo Hyde, el culpable: Jekyll no podía hacer daño; se despertaba de nuevo por la mañana con sus buenas cualidades aparentemente intactas; incluso se apresuraba, si era posible, a expiar el mal causado por Hyde. Y así tranquilizó su conciencia.

ANEXO Nº 6

DR. JEKYLL – CONCLUSIÓN

Todo tiene un fin, incluso la medida más voluminosa llegará a buen puerto, y cuando cedí al mal, aunque fuera brevemente, acabó por destruir mi equilibrio mental.

... Sé que dentro de media hora, hasta que me transforme una y otra vez en ese odiado individuo, estaré sentado temblando y gimoteando en mi perezoso sillón, o con los oídos incómoda y asustadamente tensos, estaré paseándome de un lado a otro en el estudio, asustado por cada siniestro crujido. ¿Morirá Hyde en el patíbulo? ¿O se armará de valor en el último momento y se verá fuera del mundo? No me importa, Dios lo sabe: ésta es mi verdadera hora de la muerte, y lo que venga después ya no me concierne. Por lo tanto, ahora dejo mi pluma y sello mi confesión, y así termino la vida del infeliz Henry Jekyll.

5.3 Guardias

El siguiente proyecto de dramaterapia pretende hacernos conscientes de nuestras formas de superar los obstáculos, o de nuestras reacciones y experiencias en situaciones en las que nos encontramos con obstáculos. Esta toma de conciencia refuerza las cualidades de libertad del individuo sacudido por la situación de crisis.

1. Sombras

Trabajo en parejas. Un miembro de la pareja recorre el espacio y hace lo que quiere, sin tener en cuenta que el otro, que le sigue, es una sombra del primero y debe imitarlo en todo. A continuación, se invierten los papeles. En la reflexión posterior nos centramos en: ¿quién prefiere dirigir? ¿Quién prefiere ser dirigido? ¿Cómo es en la realidad? ¿Cómo te gustaría que fuera?

2. El Reino Silencioso

El tema: existe un reino en el que la gente no puede usar palabras, sólo se comunican por gestos. El reino está gobernado por un rey bueno, sabio, ingenioso y amable, que es generoso y tiene poderes curativos. Dos puertas conducen al castillo. Cualquiera que necesite reunirse con el rey debe persuadir (sin palabras) al guardia de la puerta correspondiente para que le deje entrar. El rey confía en los guardias para que dejen entrar a quienes realmente necesitan su ayuda.

Dos personas son guardias. Las otras personas (los súbditos) intentan persuadirles individualmente para que les dejen entrar en el castillo a ver al rey. No se les permite utilizar ni palabras ni violencia física. Los guardias pueden o no dejar pasar al suplicante.

3. Reflexión verbal

Para la reflexión podemos utilizar los fenómenos de la situación como paralelos de la vida real. Representan obstáculos en la vida y formas de persuasión, pueden sugerir cómo resuelve el cliente los obstáculos de su vida: estereotipos de comportamiento. En la reflexión, sólo es necesario explorar formas de afrontar la situación, no evaluarlas ni compararlas.

5.4 Métodos y técnicas seleccionadas aplicables en la terapia teatral

La siguiente sección tiene únicamente fines ilustrativos. Los métodos y técnicas que aquí se presentan pueden utilizarse tanto en teatroterapia (dentro de una de las fases de un proyecto de teatroterapia) como en dramaterapia o educación teatral. En la aplicación de las siguientes técnicas y métodos en el proceso teatroterapéutico, los objetivos terapéuticos, educativos y artísticos se enfatizan en proporción a las fases individuales del trabajo teatroterapéutico.

5.4.1 Guía vocal

El trabajo con la voz es un componente muy importante en la formación del actor, es necesario centrarse en la estructura del discurso (su clímax, gradación, contraste), por ejemplo cuando se trabaja con un monólogo, pero sobre todo en la forma del discurso que crea:

➤ **Aliento como materia básica.**

- **Ejercicio de movimiento.** El animador presenta la siguiente idea, que los actores expresan a través del movimiento: “Imaginad que sois los pulmones de un corredor de maratón. El corredor se prepara para la salida, exhala, aguanta la respiración, empieza a correr, aumenta gradualmente la carga y llega una crisis respiratoria, el corredor supera la crisis, establece la ‘segunda respiración’, corre hacia la recta de meta, termina, se frena, exhala...”. (Basado libremente en Martins, 2003)
- **Ejercicio imaginativo.** Los actores se tumban relajados, sintiendo su respiración. Al inhalar, perciben el aire frío que entra en sus vías respiratorias; potencian esta fase imaginando el color azul que entra en ellas. Al exhalar, perciben el aliento caliente, potenciado por la imagen del color rojo saliendo de las vías respiratorias. (Basado libremente en Martinka, 2003)

➤ **Fonación como medio de expresión de las emociones.**

- **Ejercicio de expresión oral.** Los actores dirigen un diálogo en una emoción predefinida o como argumento sobre un tema determinado. Sin embargo, no utilizan palabras concretas, sino el llamado “pseudohabla” (por ejemplo, sólo va va va eslavo...)

➤ **Dicción. Información claramente articulada.**

Se practica con varios trabalenguas. Cuando se practican los trabalenguas correctamente, se pronuncian con claridad, varias veces seguidas. La respiración debe ser natural. Los grupos de trabalenguas se centran en sílabas sueltas o en frases problemáticas. Por ejemplo, el siguiente texto de Josef Kainar puede servir para practicar las vocales:

Kambala papala, chimboraso, tocino de la chimenea, carne yahli, mudr del reino de la felpa: ¡Déjame hacer los deberes!

5.4.2 Trabajo corporal y técnica interna

En esta parte del entrenamiento actoral solemos inspirarnos en la metodología de K.S. Stanislavsky. En pocas palabras, nos centramos en la experiencia interior que “encarnamos”, es decir, que expresamos, por ejemplo, moviendo el cuerpo. Nos centramos, entre otras cosas, en la percepción sensorial y su posterior expresión. El siguiente ejercicio es un ejemplo:

Imagina que todo tu cuerpo es una oreja. Expresa los movimientos de tu cuerpo:

- un oído conmovido por la música bella,
- un oído embotado por el ruido de la fábrica,
- un oído que escucha la sentencia de muerte, por la cabeza de la que forma parte... (Basado libremente en Martince, 2003).

5.4.3 Métodos de trabajo con el personaje escénico

Podemos utilizar una gran variedad de técnicas dentro de los distintos niveles de introducción de roles. En la terapia teatral, suele ser eficaz que el propio actor cree el personaje escénico; por ejemplo, si se basa en la historia de su vida. Aquí tenemos el espacio para procesar de forma segura las experiencias del cliente, que luego podemos utilizar en el trabajo escénico. Por ejemplo, la terapia de los cuentos de hadas en Rusia utiliza los arquetipos contenidos en los cuentos como espacio seguro para compartir experiencias vitales a menudo íntimas y desagradables. Los siguientes ejercicios se basan en sus principios:

Mi héroe de cuento de hadas

- Repasa los recuerdos de tu vida hasta ahora, recordando acontecimientos significativos que te hayan influido mucho. Intenta identificarte con un héroe de cuento clásico basándote en tus recuerdos y en los sentimientos asociados a ellos, o puedes inventarte un héroe que se ajuste más a tus ideas y a tus experiencias.
- Con los ojos cerrados, crea lentamente una estatua de tu héroe a partir de tu propio cuerpo. Tómate tu tiempo. Ten en cuenta la situación en la que se encuentra el héroe, su actitud típica, su ropa, su peinado. En el pedestal sobre el que está la estatua de tu héroe hay una inscripción que expresa el carácter del héroe y su destino. Fíjate en la inscripción, en su diseño y en lo que transmite. Piensa también en el don mágico que ha recibido tu héroe. Cómo se convirtió en héroe. En qué etapa de su vida se encuentra. Qué ha superado y qué le espera.
- Deja que la estatua de tu héroe cobre vida lentamente. Recorre el espacio, tomando conciencia de los movimientos típicos del héroe (caminar, gestos, expresiones faciales, postura...).
- Conozcan a otros héroes, preséntense unos a otros o halágense unos a otros. El trabajo siguiente puede seguir captando motivos interesantes, puede combinarse en estudios improvisados y, poco a poco, el material puede convertirse en una obra de teatro. Otra variante puede ser el intercambio mutuo de papeles individuales, etc.

5.4.4 Improvisación y métodos de trabajo con un tema o motivo

La improvisación es un elemento clave de muchos sistemas de parateatro, ya que requiere un cierto grado de valentía (entramos en el espacio “como si” y no tenemos ni idea de lo que va a pasar en el momento siguiente) y desarrolla la creatividad (especialmente para los clientes con tendencia a un pensamiento y un comportamiento rígidos, esta forma de trabajar es muy útil.) Existen varios ejercicios basados en la improvisación. Para los actores (clientes) menos experimentados, el trabajo debe ser más estructurado al principio. Es aconsejable empezar con ejercicios más estáticos, por ejemplo:

Esculturas vivas

Los actores tienen la tarea de crear una escultura de sus cuerpos sobre un tema predeterminado (por ejemplo, un pantano) “añadiendo” gradualmente a la forma emergente para ampliar la situación emergente. A una señal del líder, todo el cuadro se “pone en movimiento” y se improvisa la es una composición musical instrumental, generalmente breve.

El ejercicio (libremente adaptado de Milan Valenta) llamado Drama Estructurado permite a los clientes probar en poco tiempo diversas fases de preparación de una producción teatral, para desarrollar la imaginación y la cooperación en grupo.

- El grupo se divide en tres subgrupos y a cada uno de ellos se le da un tema a partir del cual tienen que crear una historia, que representarán en forma de “cuadro vivo”, es decir, una puesta en escena. Como tema se puede utilizar, por ejemplo, una de las situaciones dramáticas de Polti (en Machkova, 1990, p. 128): “Súplica – rescate – venganza – castigo – gran injusticia – convertirse en presa – rebelión – valor – acertijo – conseguir algo – resentimiento – rivalidad entre amigos – locura fatal – sacrificarse por un ideal – sacrificarse por el prójimo – sacrificarse por una afición – deber – rivalidad de desiguales – enterarse de la desgracia de un ser querido – amar a un amigo de una familia o comunidad hostil – ambición – celos injustificados – remordimiento – redescubrimiento – arrepentimiento.” Además, se pueden utilizar tres palabras como tema, una de las cuales expresa el sujeto, la segunda el motivo y la tercera el escenario (por

ejemplo: pantalones – desesperación – canoa) para evocar situaciones teatrales interesantes (Šimanovský, 2002).

- Después de ver las «imágenes en directo», los grupos escriben un breve guion, pero no sobre su historia original, sino sobre la historia de otro grupo (es decir, el primer grupo escribe un guion sobre la imagen del segundo grupo, etc.). A continuación, los grupos intercambian los guiones y dramatizan una breve representación sobre el texto dado.
- Todo termina con una pequeña «representación teatral» y un debate sobre cómo se procesaron, cambiaron, etc. los distintos temas.

5.5 Métodos verbales de psicoterapia de grupo

No siempre es adecuado utilizar métodos expresivos. La expresión suele estimular la experiencia emocional y, por tanto, puede ser menos apropiada (véase más arriba) cuando necesitamos responder lentamente. Las técnicas verbales activan más el componente cognitivo de la personalidad, que puede ser una especie de estabilizador para un uso seguro.

5.5.1 Contrato, carta a sí mismo²

Estas técnicas se utilizan para reforzar la seguridad del grupo en sus fases iniciales. Es importante que el terapeuta guíe a los clientes para que sean lo más específicos posible.

Contrato

Escriba tan específicamente como pueda:

- Lo que quiero.
- Lo que no quiero
- Lo que temo
- Lo que ofrezco
- Lo que necesito (del grupo, del terapeuta)

Comparen y discutan sus contratos entre sí.

Escribese una carta

De la forma más concreta posible, escríbete una carta a ti mismo. La leerás después del grupo:

- ¿Qué me gustaría conseguir?
- ¿Cómo me gustaría desarrollarme como persona?
- ¿Cómo me gustaría cambiar durante las sesiones de este año?...

El terapeuta guarda las cartas en un sobre cerrado y las entrega a los participantes antes de que finalice el grupo, lo que, entre otras cosas, refuerza el concepto general y la estructura del trabajo en grupo.

² Extraído de Gerald Corey et al.

5.5.2 Si yo fuera un libro

Es otro ejemplo de trabajo con la metáfora para explorar con seguridad la situación vital del cliente: Intenta imaginar que te has convertido en un libro, piensa y formula tus metáforas por escrito. Puedes ceñirte a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo debería llamarse el libro?
- ¿Cómo se llamaría cada capítulo?
- ¿Cuántos capítulos habría?
- ¿En qué estilo estaría escrito el libro?
- ¿A quién va dirigido?
- ¿Qué tipo de tapadera tendría?
- ¿Cómo se leería?
- ¿Qué diría el lector después de leerlo?
- ¿Qué se escribiría en la introducción, qué se escribiría al final?
- ¿Qué te parece el currículum?...

Proyecto: Perseo y Andrómeda

Objetivos:

- Conciencia de la identidad de la edad adulta.
- Conciencia del papel, las responsabilidades y las oportunidades de la propia vida.
- Reforzar el pensamiento positivo y la racionalidad.
- Formación en habilidades asertivas.

Grupo destinatario:

- Adultos jóvenes de 18 a 25 años, grupo equilibrado en cuanto a género (8 mujeres y 8 hombres).
- Clientes de comunidades terapéuticas o programas de postratamiento.

Dificultad: media

Duración: 1 día y 1 noche.

Descripción: El proyecto se basa en la mitología griega, concretamente en la historia de Perseo y Andrómeda. Esta historia es una imagen del arquetipo del valor masculino y la paciencia femenina. La identificación con los héroes ayudará a darse cuenta de las propias posibilidades y límites.

Introducción: el grupo se introduce en la acción mediante el siguiente texto (el texto es leído por los organizadores del acto, que van vestidos con trajes de época de la antigua Grecia: togas, coronas de laurel, etc.).

La historia de Perseo:

“El nieto de Lynke, el rey Akrysos de Argea, tuvo una hija, Danau, famosa por su belleza sobrenatural. Un adivino predijo a Akrisios que perecería a manos de su hijo Danain. Para escapar a este destino, Akrisios construyó una espaciosa cámara de bronce y piedra bajo tierra y encerró allí a su hija Danau para que nadie la viera. Pero el gran tronador Zeus se enamoró de ella, penetró en las cámaras sub-

terráneas de Danaos en forma de lluvia dorada, y así la hija de Akrisios se convirtió en la amante de Zeus. De esta unión nació Dánae, un niño encantador. Su madre lo llamó Perseo.

El pequeño Perseo no vivió mucho tiempo con su madre en las cámaras subterráneas. Un día, Akrisios oyó la voz y la alegre risa del pequeño Perseo. Bajó a ver a su hija para averiguar por qué se oía la risa del niño en sus aposentos. Y Akrisios se maravilló al ver al pequeño y hermoso niño. Cuánto se sorprendió al saber que era hijo de Danae y Zeus. Inmediatamente recordó la predicción del oráculo. Una vez más, tuvo que preguntarse cómo escapar a su destino. Finalmente, Akrisios ordenó fabricar un gran cofre de madera, encerró en él a Danae y Perseo, golpeó el cofre con un martillo y ordenó que lo arrojaran al mar.

Durante mucho tiempo el arca fue arrastrada por las olas del mar salado. Afortunadamente, el cofre se enredó en las redes de pesca y Ductus, un pescador, abrió el cofre y, para su asombro, vio a una mujer de impresionante belleza y a un niño pequeño. Ductus se los llevó a su hermano, Polidectes, rey de Serif.”

La historia de Andrómeda

Andrómada, hija del rey Cefas, debe expiar la culpa de su madre, Casiopea. Casiopea enfureció a las ninfas del mar. Orgullosa de su belleza, dijo que ella, la reina Casiopea, era más bella que todas las ninfas. Las ninfas se enfadaron y suplicaron al dios del mar Poseidón que castigara tanto a Cefas como a Casiopea. A petición de las ninfas, Poseidón envió una criatura parecida a una ballena. Emergió de las profundidades del mar y asoló la tierra de Cefas. Llantos y gemidos llenaron su reino. “Entrega a tu hija Andrómeda al monstruo, y entonces el castigo de Poseidón habrá terminado.”

La trama se desarrolla aún más. La historia trata del destino ulterior de Andrómeda (conocida por la adaptación cinematográfica), que está aquejada de una maldición y tiene que enviar a sus pretendientes a la muerte sin ver el final de este sufrimiento.

División de grupos

Los participantes se dividen en hombres y mujeres. Los hombres tienen como objetivo caminar hasta un lugar designado en la naturaleza. Las mujeres tomarán un camino más corto hasta el destino en medio de transporte. El siguiente texto describirá primero la parte masculina del viaje y luego la femenina.

Parte masculina del evento

Los hombres emprenden el viaje hacia el campamento de destino. Después de los primeros cinco kilómetros, se les lee el siguiente texto:

“Perseo creció en la corte del rey Polidectes hasta convertirse en un joven fuerte y bien crecido. Destacaba como una estrella entre los Serafines de Jinoco por su divina belleza. Nadie podía igualarle en belleza, fuerza, agilidad y valor.”

Actividad de movimiento

En esta parte de la historia, se invita a los participantes a demostrar su fuerza y valentía. Para ello, elegimos un juego de movimiento de acción llamado “Hutututu”.

Descripción del juego

Se monta un campo de batalla en la zona abierta (zona en función del número de participantes). El campo se divide en dos mitades, cada una con el mismo número de jugadores. El jugador seleccionado corre hacia la mitad enemiga, donde sólo puede moverse de un tirón. Para dejar claro que ya no respira, lanza un grito hutututu. Su tarea consiste en tocar al mayor número posible de jugadores del equipo enemigo sin ser alcanzado por ellos. Si le pillan, queda fuera de juego. Si no le pillan, gana tantos puntos para su equipo como jugadores contrarios haya tocado. Los jugadores de ambos equipos se turnan regularmente.

Tras los siguientes kilómetros de viaje, se lee otro texto a los participantes.

“¡Perseo! Si realmente eres el hijo del atronador Zeus, no te negarás a realizar una gran hazaña. Tu corazón no vacilará ante ningún peligro. Demuéstrame que Zeus es tu padre y tráeme la cabeza de la Gorgona Medusa.

Y Perseo emprendió un largo viaje. Tenía que llegar al extremo occidental del mundo, la tierra donde gobernaban la diosa Noche y el dios de la muerte Thanantos. En esa tierra vivían las terribles Gorgonas. Todo su cuerpo estaba cubierto de escamas brillantes, duras como el acero. Las Gorgonas tenían enormes manos de cobre con afiladas garras de acero. Serpientes venenosas se enroscaban alrededor de sus cabezas, siseando en lugar de pelo. Los rostros de las Gorgonas, con colmillos afilados como dagas, labios rojos como la sangre y ojos llameantes de rabia, estaban llenos de tal furia, eran tan terribles que cualquiera se convertía en piedra con sólo ver a las Gorgonas. Sobre sus alas de plumas doradas y brillantes, las Gorgonas surcaban velozmente los aires. ¡Ay del hombre con el que se toparan! Las Gorgonas lo despedazaban con sus manos de cobre y bebían su sangre caliente.”

A continuación, debate

Se discute el simbolismo de la Medusa. ¿Qué aspecto tiene el antiguo monstruo? ¿Cuáles son nuestras propias medusas interiores? Tampoco podemos mirarlas a la cara. Necesitamos el reflejo de un espejo o un escudo. Ese escudo puede ser alguien cercano a nosotros. Un amigo, un terapeuta en quien podamos confiar. Mirar directamente a nuestra propia sombra no es posible. Perseo se quedó ciego cuando luchó contra la Medusa, y sólo pudo confiar en las voces de sus amigos.

El juego es el siguiente

A la mitad de los participantes se les vendan los ojos. Luego tienen que caminar a ciegas por el denso bosque. Detrás de cada hombre con los ojos vendados se sitúa su compañero de juego y, en situaciones problemáticas, guía al “cegado” con palabras. Al cabo de quince minutos, los participantes cambian. Se procede al análisis. Cómo es estar cegado. Cómo es confiar en un compañero. Qué momentos fueron los más difíciles. Cuáles son las situaciones de la vida en las que nos sentimos cegados y necesitamos ayuda y apoyo.

A continuación, se vuelve a leer el texto:

“Perseo debía realizar una difícil hazaña sobrehumana. Los dioses olímpicos no podían permitir que Perseo, hijo de Zeus, pereciera. Hermes, el mensajero de los dioses, rápido como el pensamiento, y la amada hija de Zeus, la guerrera Atenea, acudieron en su ayuda. Atenea le dio a Perseo un escudo de cobre tan brillante que lo reflejaba todo como un espejo. Hermes entregó entonces a Perseo su afilada espada, que golpeaba el acero más duro como si fuera cera de cobre. El mensajero de los dioses también mostró al joven Heros como Gorgonas urgentes.”

Actividad

Cada uno de los participantes dispondrá de un espacio para reflexionar sobre su propia vida. Con qué ha sido bendecido por la providencia. Cómo utiliza sus dones, cómo los malgasta. Qué más necesitaría para luchar contra sus problemas y cómo conseguirlo. A continuación, las conclusiones individuales se ponen en común en un debate de grupo al aire libre. A continuación, se representa teatralmente la historia seleccionada.

Tras otros kilómetros de marcha, los participantes llegan al campamento donde les espera la parte femenina del grupo. Como último acto heroico (rescatar a Andrómeda) conviene utilizar una actividad individual contundente. Por ejemplo, el campamento base está en el valle de una cantera donde los participantes hacen rappel.

Parte femenina

Las participantes serán transportadas a su destino. Un lugar adecuado es una cantera con un lago u otro paisaje con una roca y acceso al agua. Allí se inspiran en la historia de Andrómeda, aquejada por una maldición. Sus pretendientes fueron muriendo poco a poco y ella tuvo que esperar pacientemente sin visión de un final positivo. A continuación, se debate en grupo sobre el paralelismo de un destino semejante en sus propias vidas. A continuación, la historia que suscita las emociones más fuertes en el grupo se trata en forma de drama con la posibilidad de que otros intervengan en la trama. Otros temas de análisis y tratamiento son la paciencia, la manipulación y la culpa.

El tema de la paciencia

“Andrómada tuvo que soportar pacientemente la maldición que le echaban cada día. Tenía que adornarse a diario para sus pretendientes, sólo para ver su muerte por la noche. La paciencia será ahora nuestro tema.”

A continuación, se analizan situaciones de la vida que requieren nuestra paciencia. Posteriormente, los participantes realizan una actividad que requiere un enfoque paciente. La actividad consiste en la elaboración de una máscara de escayola y su posterior decoración.

El tema de la manipulación

¿Hasta qué punto Andrómeda estaba afectada por la maldición de los dioses del Olimpo y hasta qué punto fue manipulada por su madre para llegar a esa situación? ¿Cómo es en vuestras vidas? ¿Os ocurre que otros os manipulen? ¿Hasta qué punto os complica la vida? A continuación, se discuten situaciones de nuestra propia vida en las que hemos sido manipulados. Los demás miembros sugieren posibles soluciones para hacer frente a esa situación. Finalmente, el grupo elabora la situación elegida en forma de drama.

El tema de la culpa

El comportamiento de Casiopea ha sumido a todo el país en la miseria. Su hija Andrómeda debe expiar su culpa. ¿Cómo trabajan los participantes en la actividad su sentimiento de culpa? La culpa y el perdón son otros temas de debate.

La parte común

Los hombres descienden al campamento de su destino, donde son recibidos por mujeres con máscaras decoradas. Se sientan todos juntos junto al fuego, donde se prepara un refrigerio. Esta reunión se indica en el texto:

“Ricos sacrificios fueron hechos por Perseo a su padre Zeus, por Palas a Atenea y Hermes. En el palacio de Cefas comenzó un alegre banquete nupcial. Himeneo y Eros encendieron sus antorchas perfumadas. Todo el palacio se engalanó de verdor y flores. Los sonidos de ec ar y Lyr son estruendosos, los coros nupciales retumban. Las puertas del palacio se abren de par en par. El salón del banquete arde en oro. La alegría y el júbilo se extienden por todas partes. En el banquete, Perseo cuenta sus hazañas.

Igual que Perseo, Andrómeda y otros héroes se dan un festín, tú también, después de un largo día y con buena comida comparte tus experiencias de hoy con los demás.”

Lo que sigue es una evaluación de todo el día. Qué momentos fueron desafiantes, qué se lleva cada uno en la mente y el corazón, etc.

La idea de este proyecto surgió en el programa de postratamiento del P-Centre Olomouc. El propósito y el objetivo era la autoexperiencia de los clientes del programa de postratamiento (graduados de comunidades terapéuticas y hospitales psiquiátricos). El proyecto se puso en marcha en junio de 2009.

Bibliografía

1. ARISTOTELES. *Poetika*. Praha: Oikoyment, 2008. 289 p. ISBN 978-80-7298-131-1.
2. BOAL, A. 1979. *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press. 197 p. ISBN 0-86104-081-3.
3. BOUČEK, J. 2002. *Psychoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 28 p. ISBN 80-244-0443-5.
4. CÍSAŘ, J. 2004. *Přehled dějin českého divadla II. Od roku 1862 do roku 1945*. Praha: AMU. 218 p. ISBN 80-7331-027-9.
5. GRONEMEYER, A. 2004. *Divadlo*. Brno: Computer Press. 192 p. ISBN 80-251-0208-4.
6. HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 774 p. ISBN 80-7178-303-X.
7. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 167 p. ISBN 80-7178-387-0.
8. JAKABČIC, I., & POŽÁR, L. 1995. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: Iris. 194 p.
9. JANOTOVÁ, N. 1996. *Kapitoly integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima. 31 p. ISBN 80-85801-81-7.
10. JESENSKÝ, J. 2002. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia*. Hradec Králové: Gaudemus. 310 p. ISBN 80-7041-041-8.
11. KERROVÁ, S. 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál. 167 p. ISBN 80-1257-468-7.
12. KOŤÁTKOVÁ, S., et al. 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. 222 p. ISBN 80-7184-756-9.
13. KRATOCHVÍL, S. 1998. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén. 329 p. ISBN 80-85824-20-5.
14. KRATOCHVÍL, S. 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén. 297 p. ISBN 80-7262-347-8.
15. KROČANOVÁ, L. 1999. Psychická zátěž v rodinách so sluchovo postihnutým dieťaťom. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, č. 3, pp. 245–249.
16. LANDY, R. J. 1993. *Persona and performance. The Meaning of Role in Drama, Therapy, and Everyday Life*. New York: Guilford. 278 p. ISBN 0-89862-023-6.
17. LEONHARDT, A. 2001. Spoločné vzdelávanie počujúcich a sluchovo postihnutých žiakov – postrehy k situácii v SRN. In *Zborník Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže*. ISBN 80-2545-852-6.
18. LUKAVSKÝ, R. 1978. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: SPN. 155 p.
19. MACKEWN, J. 2004. *Gestalt psychoterapie. Moderní holistický přístup k psychoterapii*. Praha: Portál. 262 p. ISBN 80-7178-922-4.
20. MACHKOVÁ, E. 1990. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. Praha: Středočeské kulturní středisko. 141 p. ISBN 80-85095-05-X.
21. MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU. 223 p. ISBN 978-80-7331-089-9.
22. MACHKOVÁ, S. 2004. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU. 214 p. ISBN 80-85429-93-4.
23. MAJZLANOVÁ, K. 1999. *Dramatoterapia*. Bratislava: Humanitas. 211 p. ISBN 80-968053-0-4.
24. MARTINEC, V. 2003. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby. Příručka pro adepty a studenty herectví*. Praha: IPOS. 191 p. ISBN 80-86102-38-6.
25. MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., & RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha: Portál. 126 p. ISBN 978-80-7367-472-4.
26. MEULMEESTER, F. 2010. *Změna přijde, když se zastavíš. Dobříš: Drvoštěp*. 128 p. ISBN 978-80-903306-9-6.

27. MORGANOVÁ, N., & SAXTONOVÁ, J. 2001. *Vyučování dramatu*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu. 250 p. ISBN 80-901660-2-4.
28. MÜLLER, O. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 295 p. ISBN 80-244-1075-3.
29. PAVLOVSKÝ, P. et al. 2004. *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri. 352 p. ISBN 80-7277-194-9.
30. PELÁNEK, R. 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. 206 p. ISBN 978-80-7367-353-6.
31. PERKNER, S., & HYVNAR, J. 1987. *Řeč dramatu (Umění vnímat umění). I. divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont. 306 p.
32. PERLS, F. S. 1996. *Gestalt terapie doslova*. Olomouc: Votobia. 311 p. ISBN 80-7198-115-X.
33. POLÍNEK, M. D. *Dramaterapie v praxi*. (tesina) Olomouc, 2002.
34. POLÍNEK, M. D. 2007. Tetroterapeutické trendy v systému péče o osoby se specifickými potřebami v České republice. Olomouc. Disertación en la Facultad de Educación, Universidad Palacký de Olomouc, Departamento de Educación Especial. Supervisor Milan Valenta.
35. POŠÍVAL, Z. 1988. *Základy pojmů v dramatickém umění*. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko. 115 p.
36. PROCHASKA, J. O., & NORCROSS, J. C. 1999. *Psychoterapeutické systémy. Průřez teoriemi*. Praha: Grada Publishing. 479 p. ISBN 80-7169-766-4.
37. RICHTER, L. 2003. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Dobré divadlo dětem. 60 p. ISBN 80-902975-1-X.
38. SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky. 1. díl*. Praha: UK. 281 p. ISBN 80-7290-066-8.
39. STEVENSON, R. L. 1958. *Podivný případ doktora Jekylla a pana Hyda*. Praha: Mladá Fronta. 145 p.
40. ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál. 175 p. ISBN 80-7178-689-6.
41. ŠRÁMKOVÁ, V. 1992. *Mimojazykové prostředky v uměleckém přednesu*. Praha: ARTAMA. 43 p. ISBN 80-7068-045-8.
42. ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. 1994. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu. 178 p. ISBN 80-901660-1-6.
43. VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., & ŠTECH, S. 1999. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. 230 p. ISBN 80-7184-929-4.
44. VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál. 444 p. ISBN 80-7178-496-6.
45. VÁGNEROVÁ, M. 1995. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK. 108 p. ISBN 80 8254-524-4.
46. VALENTA, J. 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik. (srovnání systémů)*. Praha: ISV. 79 p. ISBN 80-85866-40-4.
47. VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing. 352 p. ISBN 978-80-247-1865-1.
48. VALENTA, M., & REISMAN, M. 1999. *Dramaterapie. Speciální pedagogika, psychologie, psychiatrie, gerontologie, penitenciární a postpenitenciární péče, pedagogika volného času, prevence a terapie sociálně patologických jevů*. Olomouc: Netopejr. 132 p. ISBN 80-80-86096-27-0.
49. VALENTA, M. 2001. *Dramaterapie*. Praha: Portál. 150 p. ISBN 80-7178-586-5.
50. VALENTA, M., et al. 2003. *Herní specialista v somatopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 218 p. ISBN 80-244-0763-9.
51. VALENTA, M. 2006. Rituál v dramaterapii. *Speciální pedagogika*, 16, č. 1, pp. 9–19. ISSN 1211-2720.

52. VALENTA, M., et al. 2006. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci. 139 p. ISBN 80-244-1358-2.
53. VOSTRÝ, J. 2009. *Režie je umění*. Praha: AMU. 265 p. ISBN 978-80-7331-148-3.
54. VYMĚTAL, J., et al. 2004. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada Publishing. 339 p. ISBN 80-247-0723-3
55. VYMĚTAL, J., et al. 2007. *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada Publishing. 396 p. ISBN 978-80-247-1315-1
56. WAY, B. 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV. 218 p. ISBN 80-85866-16-1
57. YALOM, I. D. 2003. *Chvála psychoterapie. Otevřený dopis nové generaci psychoterapeutů a jejich pacientů*. Praha: Portál. 244 p. ISBN 80-7178-761-2
58. YALOM, I. D. 1999. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace. 704 p. ISBN 80-86088-05-7
59. ZINKER, J. 2004. *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA. 235 p. ISBN 80-86517-93-4
60. КИПНИС, М. Ш. *Актерский тренинг. Более 100 игр, упражнений и этюдов, которые помогут вам стать первоклассным актером*. Санкт-Петербург: АСТ, 2008. 249 p. ISBN 978-5-17-054726-5.
61. СТАНИСЛАВСКИЙ, К.С. 2008. *Работа актора над собой в творческом процессе переживания*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК. 480 p. ISBN 978-5-93878-817-6.

Autores

Michal Růžička, Ph.D.

Me dedico profesionalmente a la dramaterapia, la psicoterapia, la educación especial y la intervención en crisis. Mi trabajo se basa en la terapia cognitivo-conductual, las terapias expresivas, la terapia racional emotiva y otros enfoques. Trabajo con la personalidad en toda su diversidad física, mental, social y espiritual y he publicado profesionalmente sobre estos temas. Imparto clases en la Universidad Palacký de Olomouc y tengo mi propia consulta terapéutica.

Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Director del teatro inclusivo Tyátr ModroDiv (www.modrodiv.cz), doctor en educación especial, monárquico y apicultor – trabaja como profesor adjunto en la Universidad Palacký de Olomouc, y como profesor de literatura y arte dramático en ZUŠ Zlín. Ha completado una formación psicoterapéutica en terapia gestalt. Ejerce práctica privada terapéutica y de supervisión en el campo de la terapia gestalt, dramaterapia, teatroterapia y skazcoterapia. Trabaja con adolescentes con problemas de conducta y con adultos con problemas psicológicos. Está especializado en el trabajo teatral con personas con necesidades especiales.

Pablo Fernández-Navarro, PhD

Profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, Profesor-tutor y Coordinador de las prácticas externas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Centro Asociado de Motril y Psicólogo Sanitario. Tiene formación en Terapia Centrada en las Emociones y Terapia Constructivista para la reconstrucción de significado durante el duelo. Está interesado en la investigación de proceso y resultado en psicoterapia. Para más información <https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Fernandez-Navarro> o <https://orcid.org/0000-0002-8756-0590>.

**Introducción al estudio de la dramaterapia, la terapia teatral,
la pedagogía del compromiso y el Teatro**

Martin Dominik Polínek, Michal Růžička, Pablo Fernández-Navarro

Director editorial Tereza Vintrová

Traducción Pablo Fernández-Navarro

Diseño gráfico Lenka Wünschová

Diseño de la cubierta Jan Janošík

Composición tipográfica Petr Jančík

Edición e impresión por la Universidad Palacký de Olomouc,

Křížkovského 8, 779 00 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz

vupshop.cz

1ª edición

Olomouc 2025

<https://doi.org/10.5507/pdf.25.24466620>

ISBN 978-80-244-6662-0 (impreso)

ISBN 978-80-244-6663-7 (en línea: iPDF)

ISBN 978-80-244-6664-4 (en línea: epub)

VUP 2024-0375 (impreso)

VUP 2024-0376 (en línea: iPDF)

VUP 2024-0381 (en línea: epub)

No a la venta

¿Qué ocurre cuando el teatro deja de ser un arte escénico y se convierte en un medio para sanar, educar y transformar? Esta obra ofrece una introducción clara y fundamentada a los sistemas parateatrales: la dramaterapia, la terapia teatral, la pedagogía del compromiso y la educación dramática. A través de fundamentos teóricos, ejemplos de buenas prácticas y propuestas metodológicas, los autores Michal Růžička, Martin Dominik Polínek y Pablo Fernández-Navarro invitan a explorar el potencial del teatro más allá del escenario. Un recurso imprescindible para profesionales de la educación, la terapia y la intervención social que buscan integrar lo expresivo y lo vivencial en su práctica.