

8

CAPÍTULO

La educación de la afectividad humana a través de la dramatización

Education of human emotions through drama in education

127

María del Rosario Navarro Solano

RESUMEN

En este capítulo hacemos un breve recorrido sobre algunos de los factores más importantes que influyen en nuestra vida cotidiana: las relaciones interpersonales y el bienestar personal y social. Destacamos la importancia de la educación de la afectividad. Planteamos que la dramatización es un excelente medio para el desarrollo de la afectividad. El drama en la educación genera un clima y trabaja desde una metodología que favorece la confianza, despierta el afecto y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y sentimientos e intenta reflexionar sobre todo ello, transponiéndolos a contextos reales. El drama acontece desde una fuerte implicación afectiva de los miembros del grupo.

PALABRAS CLAVE

Drama en la educación, desarrollo afectivo, confianza, educación emocional, empatía, desarrollo grupal.

SUMMARY

In this chapter we take a brief look at some of the important factors that influence us in daily life, in our relationships with others and in our personal well-being, focusing on our main topic: the education of affection. We discuss how drama in education is an excellent way to develop this. Drama in education generates an atmosphere and works from a methodology which favours confidence, awakens affection and empathy towards others, discovers the importance of other people, experiments with reality, explores emotions and feelings and tries to reflect on and apply these experiences within real contexts. Drama arises from a strong affective involvement on the part of the members of the group.

KEY WORDS

Drama in education, development of affection, confidence, emotional education, empathy, group development.

Introducción

Durante muchos siglos se ha hecho uso del teatro como espectáculo, como arte reservado a los artistas, por un lado, y al público por otro. En los colegios y en los centros de educación secundaria, la dramatización quedaba relegada a la buena voluntad de aquellos profesores que tuviesen cierta inquietud por el tema. Sin embargo, estas experiencias han ido aumentando. Asistimos al avance de la dramatización en la escuela y otros contextos sociales, como vertiente educativa de corte humanista, poniendo el acento más en el proceso que tiene lugar en el grupo y no tanto en el resultado. Son muchos los educadores que se aventuran a utilizar esta herramienta pedagógica, en ocasiones atraídos por los resultados manifestados con relación al desarrollo personal y social, que se derivan de esta práctica. Posiblemente, el volver la mirada hacia esta herramienta en la educación está, en parte, relacionado con los avances en las investigaciones en el campo de la psicología sobre la comprensión del ser humano más allá de su inteligencia académica.

Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social. En este capítulo pretendemos mostrar el vínculo que existe entre el desarrollo afectivo y la dramatización como herramienta educativa. Por otro lado, la educación de la afectividad se halla en el centro de una potente corriente científica de gran actualidad que analiza y desarrolla componentes fundamentales del ser humano en relación a los diversos modos de inteligencia y sus consecuencias prácticas. Nos parece por ello prioritario desarrollar en primer lugar, aunque sea de manera breve, estos conceptos y áreas de estudio, de manera que situemos la afectividad en esta corriente, y podamos así expresar su relación con estas otras habilidades.

Formas de inteligencia no académica: buscando algo más/ nuevos campos en exploración

El ámbito educativo ha ido incorporando los diversos estudios que sobre la inteligencia ha realizado la comunidad científica. Tradicionalmente la inteligencia se asociaba casi con exclusividad a la inteligencia académica, y esto se ha visto reflejado sin lugar a dudas especialmente en la escuela que, en su función educativa, se ha empeñado durante mucho tiempo en desarrollar el intelecto como garantía de éxito social. El resto de la dimensión humana se incorporaba vagamente en algunas asignaturas, que además eran consideradas socialmente con una categoría inferior (aquéllas vinculadas al arte, a la educación física, a la ética o a la religión).

En la actualidad aceptamos que el éxito en la vida de una persona no depende en exclusividad del triunfo en el ámbito académico, sino que, por el contrario, la felicidad del ser humano contempla el dominio en otras facetas. Son éstas, llamadas unas veces habilidades, otras competencias y otras inteligencias, las que están en pleno auge de estudio dada su gran importancia en el desarrollo de la persona. Detengámonos en algunas de ellas, sin ánimo de hacer un estudio en profundidad por el espacio que ello nos ocuparía.

Inteligencia práctica (Sternberg et al., 2000)

Sternberg llama inteligencia práctica a lo que la mayoría de la gente llamaría sentido común. Es la habilidad para seleccionar, resolver y poder adaptarse a los asuntos de cada día. Se convierte en una inteligencia indispensable para sobrevivir en el día a día. Sternberg et al. (2000) argumentan que la inteligencia práctica es un constructo completamente diferente a la inteligencia general y que la inteligencia general tiene una aplicación, aunque no exclusivamente, a aspectos académicos. Sin embargo, la inteligencia práctica nos ayuda más como predictor de posibles sucesos en nuestro futuro, aunque ésta no elabore modelos teóricos.

Durante las dos últimas décadas (desde los ochenta), ha habido un creciente interés en las formas de la inteligencia no académica. Se han propuesto diferentes conceptos para explicar estas nuevas formas. Uno de ellos es el de inteligencia práctica (Sternberg, 1985:1997) que, según Sternberg et al. (2000), incluye la inteligencia social; otro es la inteligencia social (Cantor y Kihlstron, 1987; Ford y Maher, 1998), la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) e inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gadner, 1983: 1993).

Inteligencia social

El concepto de *Inteligencia Social* fue introducido por Thorndike (1920:228) quien lo diferencia de otros tipos de inteligencias y la define como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”. En esencia Thorndike definía la inteligencia social como una habilidad. Esta inteligencia la diferenciaba de las formas de inteligencia abstracta o técnica. Posteriormente otros autores irán incorporando nuevos elementos que definen a la inteligencia social, tales como: la habilidad para tratar con la gente, para conocer a las personas, para interpretar correctamente los sentimientos, el humor y las motivaciones de los otros... Es decir parece recoger la facilidad para tratar con los seres humanos.

Más recientemente, Kosmitzki y John (1993) expusieron siete componentes centrales para la inteligencia social. Incluían, por un lado, componentes cognitivos, entre ellos el comprender a las personas o conocer las reglas sociales; y elementos del comportamiento, tales como la habilidad para tratar con la gente, la adaptabilidad social o la calidez interpersonal. En este sentido, ya en las primeras investigaciones sobre el tema Thorndike (1920) advirtió de la naturaleza multidimensional de la inteligencia social.

Inteligencia emocional

El constructo y las investigaciones sobre inteligencia emocional tienen una historia más corta que el de inteligencia social. Según Mayer, Salovey y Caruso (2002), su historia comienza en la década de los noventa. Peter Salovey y John D. Mayer definieron formalmente por primera vez el concepto de inteligencia emocional en un artículo denominado "Emotional Intelligence" en la revista *Imagination, Cognition and Personality* en 1990, si bien éste no experimentó una difusión internacional hasta cinco años más tarde gracias al trabajo de Goleman (1995).

Mayer et al. (2002) distinguen dos modelos generales de inteligencia emocional:

- Los Modelos de Habilidad (Mayer y Salovey, 1997), que ven la inteligencia emocional como una intercesión entre la cognición y la emoción.
- Los modelos mixtos, que definen la inteligencia emocional como una combinación de la habilidad mental y los rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Goleman, 1995).

Para Salovey y Mayer (1990) la emoción consistiría básicamente en una respuesta típica que surge ante un evento, bien interno o externo, y que tiene un significado positivo o negativo para los sujetos que la experimentan, dotado de un importante valor adaptativo.

Con relación a los últimos, modelos mixtos, nos encontramos con Goleman (1995), quien como hemos señalado captó la atención popular sobre el concepto de inteligencia emocional. Entre las habilidades que incluye su concepto de inteligencia emocional figuran el ser capaz de automotivarse, controlar los impulsos, regular los excesos y conservar la habilidad de pensar en medio del estrés.

Sternberg et al. (2000) señala que parece que algunos de los soportes para los constructos de inteligencia social y emocional son comunes, y dice: "*por eso aún hoy frecuentemente ambos conceptos son tratados intercambiamente*" (Sternberg et al., 2000: 91).

Inteligencia intrapersonal e interpersonal

Desde Harvard, Howard Gardner (1983, 1998) redefinirá la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas¹.

1.- La importancia de la definición de Gardner es doble (Guil y Mestre, 2003):

- Amplía el campo de lo que se venía entendiendo por inteligencia y explícitamente reconoce que la brillantez académica no lo es todo.
- Define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo, se la consideraba algo innato más o menos inamovible. Se nacía así o no, y la educación poco podía hacer para cambiar ese hecho. Aunque no niega el componente genético, al definirla como una capacidad la convierte en una destreza que se puede desarrollar.

Gardner y su equipo diferencian en la actualidad hasta nueve tipos de inteligencia, “inteligencias múltiples”: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Quizás sean la inteligencia intrapersonal y la interpersonal las que guarden una evidente relación con la inteligencia emocional (Guil y Mestre, 2003; Navarro, 2006). A saber:

- **Inteligencia Intrapersonal:** nos permite comprender y trabajar con uno mismo. Concretamente constituye el conjunto de capacidades que nos habilita para formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida.
- **Inteligencia Interpersonal:** nos ayuda a comprender y trabajar con los demás, siendo mucho más importante en nuestra vida diaria que la brillantez académica, ya que es la que determina, por ejemplo, la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, nuestro éxito en el trabajo o en el estudio. Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinción entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se encuentren ocultos.

La inteligencia una y múltiple

La presentación hasta aquí expuesta nos remite a la apertura de la comunidad científica a una idea más compleja de la inteligencia del ser humano. Como hemos dicho, el ámbito de la educación ha estado, y sigue estando por suerte en menor medida, muy influenciado por la asociación que de la inteligencia se ha hecho a la dimensión cognitiva o intelectual de la persona. No queda muy lejos de la historia escolar los tests de inteligencia, que medían “objetivamente” la inteligencia del sujeto mediante ítems muchas veces de corte academicista. Entendemos que como reacción a ello han ido surgiendo el estudio de nuevos tipos de inteligencias. Y nos encontramos teniendo que dividir la realidad de la inteligencia humana en diferentes frentes para poder estudiarla; necesitamos conocer los rasgos que la diferencian de la única inteligencia que dominábamos hasta hace relativamente poco tiempo.

No obstante, según se va conociendo más acerca de las mismas, nos damos cuenta cómo unas interaccionan con las otras, incluso condicionándolas, de manera que nuestro estado emotivo nos hace ver una realidad de una manera u otra y por tanto, influye en el estudio que de dicha realidad hagamos. En el fondo de esta cuestión entendemos que se encuentra la percepción de la persona como una única realidad compleja y sistémica, en la que todo en nosotros está en constante relación e influyéndonos de diferentes maneras. Esta nueva forma de comprender la realidad, definida por algunos autores como paradigma de la complejidad, parece acercarse más a la misma (Morín, 1993, 1995). Partiendo de ello, Núñez Cubero y Romero Pérez (2003) defienden la necesidad de aproximarnos a la realidad educativa desde un enfoque sistémico, que es el que nos ayuda a estudiar la realidad educativa contemplando su complejidad.

En este mismo sentido percibimos, en la línea de Yela (1987: 24), que “*la inteligencia es, a la vez, una y múltiple*”. Es decir, la inteligencia funciona como un sistema en el que se contemplan múltiples aptitudes (Martínez-Otero, 2003) o recursos porque, en definitiva, también las personas funcionamos como un todo integrado, en el que están en permanente interacción

la experiencia, el conocimiento, los sentimientos, las emociones, el afecto, la imagen que tengamos de nosotros mismos, etc.

Entendemos que aislamos ciertas aptitudes de otras porque nos interesa trabajar alguna en particular, y por ello nos sirve la identificación de los diferentes tipos de inteligencias antes descritas, para conocer en qué incidir, según dónde hallemos las necesidades formativas en educación y cuáles son sus características. Necesitamos la división de los diferentes tipos de inteligencia para conocerlas con mayor profundidad, y, por supuesto, en educación para tenerlas en cuenta; pero sabiendo que deberíamos trabajar sobre todas, pues todas ellas forman parte de la persona como realidad compleja y única.

Breve consideraciones sobre la afectividad

En este punto nos detendremos a considerar las definiciones que nuestro diccionario hace con relación a la afectividad (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2001).

- *Afectividad*. Desarrollo de la propensión a querer/ Conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona/ Tendencia a la reacción emotiva o sentimental.
- *Afectivo-va*. Adj. Pertenciente o relativo al afecto/ Adj. Pertenciente o relativo a la sensibilidad.
- *Sensibilidad*. Facultad de sentir, propia de los seres animados/ Propensión natural del hombre a dejarse llevar de los afectos de compasión, humanidad y ternura.
- *Afecto*. Cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño.
- *Cariño*. Inclinação de amor o buen afecto que se siente hacia alguien o algo/ Manifestación de dicho sentimiento/ Esmero, afición con que se hace una labor o se trata una cosa.
- *Amor*. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser/ Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.

✎ Por tanto, cuando nos referimos a la cuestión de la afectividad o de la implicación afectiva de la persona desde la actividad dramática, estamos aludiendo a la disposición de la persona a vincularse positivamente desde este conjunto de sentimientos y emociones al que se refiere la definición del propio concepto de afectividad². Es decir, desarrollar la sensibilidad al tratar con los demás, que se muestra la mayoría de las veces en la ternura, la humanidad, la empatía o el cariño hacia el otro. Esta disposición afectiva tiene manifestaciones tanto externas, como pueden ser: la mirada, la palabra, el tono de la voz, el respeto, el cuerpo, la conducta, el acercamiento o interés por el otro; como internas, por ejemplo: la actitud receptiva y de escucha, o el deseo de saber o conocer del otro, la imagen positiva que nos vamos configurando de la otra persona.

2.- También se habla de la inteligencia afectiva, aunque ésta está muy relacionada con la inteligencia emocional. Se trata de desarrollar la habilidad de acercamiento hacia una persona, lugar, cosa o idea; Martínez-Otero (2003) la describe como "la capacidad para conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones".

La importante consideración de la influencia que la afectividad tiene para la persona ha llevado a considerarla como otro de los aspectos a estudiar en la comunidad científica, incorporándola en el tratado sobre Psicología Positiva (Watson, 2002). Watson señala que no será hasta 1980 cuando realmente la psicología positiva se ocupe de su estudio. Indica cómo las personas que muestran una afectividad positiva, por lo general tienden a vivir con mayor frecuencia experiencias emocionales placenteras, son alegres, entusiastas, confiadas y suelen crear a su alrededor un ambiente agradable; frente a aquéllas que muestran niveles bajos de afectividad, influyendo al mismo tiempo en menores niveles de felicidad, de emoción, o de confianza.

Un año después, en el 2003 se publicará el *Manual de las Ciencias de la afectividad* (Davidson et al., 2003), que recoge numerosas publicaciones de estudios científicos sobre afectividad, desde una visión multidisciplinar, sobre los mecanismos mentales, la psicología y su relación con las emociones humanas.

En cualquier caso, no nos cabe duda que, como seres sociales que somos, necesitamos de los demás, buscamos al otro como parte sustancial para nuestra existencia. Y en la relación con los demás la afectividad juega un papel fundamental, pues concierne al sentir, al percibir dicho sentimiento, al conocimiento de los mismos, a la reflexión y, por último, a la manifestación o a la acción en la que expresamos el afecto.

Dramatización y educación: introducción al concepto

En España hemos denominado dramatización a una forma de expresión dramática más o menos estructurada y cuyo interés reside en el proceso más que en el producto. Su materia propia es la acción, en la búsqueda de la mejora de la comunicación, la expresión y la potenciación de la creatividad. Por medio de ella buscamos que la persona desarrolle sus capacidades perceptivas y expresivas, con el fin de que encuentre y potencie la expresión de sí mismo en relación con los otros y con el mundo (Navarro, 2003). Este objetivo se ve enriquecido por la propia naturaleza de la expresión dramática, que como explica Motos (2003a), integra otros lenguajes expresivos (lingüístico, corporal, plástico y rítmico musical) presentándose ésta como una “*disciplina de encrucijada (...), de posibilidades de ejercer la polivalencia*” pues según el fin elegido dotaremos a la expresión del soporte que convenga. Por ello, la expresión dramática se presenta como máximo exponente de la “*expresión total, donde el pensamiento creativo y divergente, imaginativo e inventivo se manifiesta a través de la conjunción de los distintos lenguajes expresivos*” (Motos, 2003a: 914).

Tejerina (1994:8) define la dramatización en el marco escolar como “*práctica organizada en la escuela, la cual usa el lenguaje dramático con la finalidad de estimular la creación y como medio educativo para favorecer el pleno desarrollo de la persona*”. No obstante, la dramatización se utiliza en muy diferentes contextos, edades y grupos humanos, uniéndoles a todos ellos su uso con fines educativos.

La organización y estructuración de la sesión varía según los países y los intereses de los educadores que la utilizan. La variedad de la práctica de la dramatización también se refleja en la diversidad de términos con los que nos referimos en la actualidad a ella³: drama en

3.- De la cuestión terminológica se ocupan tanto Tejerina (1994), Motos y Tejedo (1996), como Núñez y Navarro (2007).

educación y creatividad dramática (origen anglosajón), juego dramático (origen francófono) o dramatización (término español) entre otros. Pero todos ellos tienen en común que la dramatización, junto a los otros conceptos señalados, acontece sin público y atiende al proceso de cada persona y del grupo. A diferencia de ella, el teatro busca la representación frente a un público. El objetivo del teatro sería la calidad artística de la obra que se ofrece al espectador, y el del drama en la educación⁴, los procesos educativos que están sucediendo mientras que se desarrolla la actividad dramática. Ésta termina en sí misma, no se muestra al exterior.

Cuando utilizamos la dramatización con el fin del desarrollo integral de la persona, tanto personal como social, entran en juego una serie de aspectos en la práctica de la dramatización para que se convierta en un medio que sirve a dicho fin. Ello requiere una claridad de los fines que el educador desee alcanzar con el drama. Como siempre ocurre en la práctica educativa, los fines van guiando nuestra acción⁵.

Entre los elementos indispensables para que el drama funcione se encuentran la escucha, la confianza, la presencia lúdica, la creatividad e imaginación, el grupo y el compromiso común hacia el mismo, la realidad o la experiencia, y la transposición de la experiencia vivida (evaluación). Desarrollemos qué relación tienen estos pilares del drama con la potenciación de una afectividad positiva que invada la relación con los demás.

Aportaciones del drama al desarrollo afectivo

Si bien es cierto que nuestro objetivo específico y único en las sesiones de dramatización no gira en torno al desarrollo de la afectividad de la persona, sino que éste es más amplio al buscar la formación integral de la misma, no nos cabe la menor duda de que el trabajo desde el drama incide directamente sobre la afectividad. Trataremos de señalar algunos de los caminos por los que desarrollamos la afectividad a través de los procesos que se van dando en todos los grupos que practican drama⁶. No entraremos a exponer la cuestión metodológica de las sesiones de drama en la educación pues no es éste el lugar para ello.

El grupo: aprender a escuchar (Mato, 2004)

Somos seres sociales y necesitamos a los demás para nuestro desarrollo: aprendemos con los demás y de los demás, al tiempo que realizamos un proceso de aprendizaje personal. Por ello, como ya hemos apuntado en otras ocasiones (Navarro, 2006, 2008a, 2008b), el grupo constituye la base del trabajo en dramatización. Pero no trabajamos en grupo por las ventajas pedagógicas que éste provoca, sino porque entendemos que es lo natural del ser humano: aprendemos juntos, también los profesores (Mato, 2006).

4.- Utilizamos dramatización y drama en la educación como sinónimos al perseguir ambos fines educativos, aunque la práctica concreta de su aplicación varía, por ejemplo, entre países como Inglaterra y España.

5.- Consideramos necesaria esta aclaración puesto que la dramatización también puede ser utilizada centrándose exclusivamente en el desarrollo estético de la persona y del grupo.

6.- Para la elaboración de este apartado hemos acudido a lo que hasta el momento hemos escrito acerca de la aportación del drama a la educación, extrayendo aquello que está en estrecha relación con el desarrollo de la afectividad. En especial ver Navarro (2006) y Navarro (2008a y 2008b).

Por tanto, primer requisito para la existencia de la dramatización: la presencia de un grupo como base de la actividad, de donde derivamos su fuerte dimensión social cuando lo utilizamos con objetivos educativos. El trabajo en grupo alcanza tal profundidad que ya hay autores que defienden que la práctica del drama en educación puede servir para generar comunidad democrática (Neelands, 2008). En este sentido, existen diferentes experiencias a través del drama en educación para transformar y mejorar completamente centros escolares, en la medida que, en particular, cambian las formas de relación entre sus miembros (Dickinson, Neelands y Shenton Primary School, 2006).

Uno de los objetivos de las primeras sesiones de dramatización cuando empezamos con un grupo es que comprendan que sin escucha es imposible comunicarse; y, por otro lado, que comprueben lo poco que solemos escuchar a los demás. Es frecuente que dialoguemos sin tratar de escuchar cómo está el otro, qué nos está expresando, qué le preocupa, qué nos está diciendo no sólo con las palabras sino con todo su ser. Entendemos la escucha como la actitud activa de la persona para aprehender, observar la realidad más cercana, incorporando ésta a la comunicación. Escuchar es estar en diálogo, con uno mismo, con el compañero, el grupo o la sociedad. Es una actitud abierta a recoger, a lanzar propuestas, a saber callarse y a saber oír (Mato, 2004, 2006; Navarro, 2008b).

La escucha constituye una destreza imprescindible para el trabajo en equipo en drama (Motos, 2005). Sin escucha no habrá improvisación, ya que no podremos acoplarnos al compañero. Es necesario escuchar para juntos poder construir una sola historia o transformarla. Mediante el drama estamos vivenciando continuamente la riqueza de la construcción-creación en común; estamos explorando caminos para trabajar con los demás; y, de fondo, estamos generando una simpatía y actitud positiva hacia los demás. Esta actitud es uno de los componentes del clima afectivo que rápidamente se crea en dramatización. Aprender a escuchar nos ayuda a ponernos en lugar del otro, a tratar de comprender qué piensa o siente.

Descubrimiento del otro: respeto, colaboración y compromiso con los demás

Esta idea creemos está bien recogida en la siguiente cita que transcribimos textualmente:

“...sin duda alguna, el mayor favor que la dramatización puede realizar en el desarrollo del niño, bajo mi punto de vista, es el mejor conocimiento de los demás. La dramatización le favorece al niño la toma de conciencia de la existencia del otro, adaptar su acción a la de los demás y entender la importancia de respetar las reglas y decisiones que el grupo haya acordado para la creación colectiva” (Entrevista inédita a Mantovani⁷, 2004).

En esta misma línea, desde la actividad dramática se aborda la enseñanza de valores relacionados con el respeto al otro y a la diversidad (Grady, 2000). Es esta facilidad la que ha llevado a autores a fijarse y profundizar en las posibilidades del drama para la educación ética y moral (Winston, 2000). La dramatización se nos presenta como una oportunidad en la educación para aprender el valor del otro, por lo que éste es y no por lo que tiene.

7.- Presidente de la Asociación de Profesores españoles de Expresión Dramática (PROEXDRA) que organiza cursos permanentes de formación del profesorado en Teatro y Dramatización (ver <http://www.proexdra.com>). Mantovani ha sistematizado la metodología de juego dramático recogiendo en diversos libros.

Mallika (2000) explica este aprendizaje en su modelo de los caminos de aprendizaje del drama. Así pues, mediante la práctica dramática nos ponemos en el rol de un personaje, asumiendo su situación particular en un contexto concreto, sus sentimientos y sus posibles dilemas morales; estamos tratando de comprender y valorar otras vidas diferentes a la nuestra desde el firme compromiso de buscar la verdad en sus vidas⁸. El drama nos abre a nuevas perspectivas de ver la realidad desde los otros porque cuando aceptamos un rol, estamos "siendo otros desde nosotros mismos" (Neelands, 2002), enriqueciendo nuestra perspectiva al explorar otras diferentes a las nuestras. Esto nos lleva ineludiblemente a empezar a respetar otras perspectivas y aceptarlas.

El descubrimiento de los demás en drama va unido al vínculo afectivo hacia los mismos, al desarrollo de la sensibilidad hacia ellos y sus situaciones particulares.

Relaciones interpersonales: empatía y asertividad

Una consecuencia de lo anterior es la simpatía y la empatía hacia los demás. Motos (2005) señala la asertividad como una de las aportaciones esenciales del drama a la educación emocional, unido a la escucha y la autoestima. Zillmann (1994) defiende que la empatía es esencial en el proceso de drama, y ésta nos dispone para poder implicarnos en la dramatización, pues constantemente hemos de ponernos en la situación de otro personaje o comprender a los compañeros del grupo. Recordemos que la empatía y la simpatía son conceptos relacionados con la afectividad.

En este sentido, la práctica dramática favorece a su vez la comunicación interpersonal e intergrupala, las cuales están íntimamente relacionadas con ese concepto de *inteligencia interpersonal* explicada en el primer apartado del presente trabajo. Esto quiere decir que el drama desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las habilidades sociales de cada uno. Cabe señalar que simultáneamente al proceso de crecimiento en la comprensión de las relaciones con los demás acontece otro a nivel personal que implica el ir conociéndonos a nosotros mismos en dicha relación, qué palabras, gestos, situaciones nos agradan o nos disgustan, qué reacción provocan en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc. (Navarro, 2007). Todo ello son aspectos que desarrollan la inteligencia intrapersonal (Gadner, 1998), también descrita en el primer apartado del capítulo.

Esta valoración de los compañeros que nos acompañan en la actividad dramática y la colaboración en todas las actividades que van surgiendo, sin duda, son posibles gracias al clima de confianza que generamos desde los momentos iniciales en que comenzamos a trabajar con un grupo.

Clima logrado: confianza

Uno de los primeros aspectos a conseguir en el grupo cuando usamos el drama es la generación de un clima absoluto de confianza para poder expresar y comunicarse. Confianza en uno mismo y en los demás miembros del grupo, superando el miedo al ridículo, siendo

8.- Nos referimos a que cuando asumimos un rol, tratamos de acercarnos lo más posible a la verdad de dicha vida, comprometiéndonos a ello. A modo de ejemplo, cuando asumes el ponerte en lugar de un personaje con un dilema moral, que para él es importante, no puedes obviarlo, quitarle importancia o pensar que no merece la pena resolverlo.

el juego un elemento clave para el logro de este objetivo. Es este clima de confianza el que hace posible expresarse, comunicarse y manifestarse tal y como uno es, al tiempo que se experimenta la aceptación del grupo. Este ambiente es tan importante para el buen funcionamiento de las sesiones de drama que, frecuentemente, aunque ya se conozca el grupo, es recomendable comenzar todas las sesiones con ejercicios de calentamiento, en el que recuperemos este clima, y nos dispongamos a participar.

No obstante, para que confiemos en el otro necesitamos percibir, sentir y comprobar que existe respeto, escucha y responsabilidad hacia lo que le confiamos. De lo contrario, si la comunicación no se siente correspondida, la confianza se rompe. Por ello es tan importante el sentirnos todos responsables de todos y romper prejuicios o estereotipos que tenemos de los demás y de nosotros mismos (Navarro, 2008b).

En este clima de confianza, cada uno de los miembros del grupo, así como el grupo en su conjunto, empieza a experimentar un crecimiento en espontaneidad y deseo de participación. Detrás de ello existen procesos de confianza en las capacidades de uno mismo, de autoconocimiento y/o autoaceptación, al tiempo que confianza en las capacidades de los demás. Es éste otro elemento para el desarrollo de la afectividad, estar "a gusto" con uno mismo, para poder relacionarse sin miedo, sin desconfianza, sin prejuicios o complejos. Una vez generado este clima, necesario para la implicación en el drama, ya podemos pasar a explorar la realidad.

Incorpora la vida: Laboratorio de la realidad (Neelands 2004)

El aprendizaje en drama sucede mediante contextos construidos por el grupo en el que se desarrolla la acción. Estos contextos son creados a través de la imaginación, que incorpora la información de la realidad que tengamos, y de nuestras propias experiencias. En definitiva, el contexto se construye imaginariamente, pero partiendo de algo real. Por eso decimos que el drama constituye un laboratorio de la realidad o un ensayo para la vida (Neelands, 2008; Mato, 2006), porque sobre él volcamos parte de la realidad y ensayamos con ella, sabiendo que estamos en un espacio imaginado, y que por tanto, no va a tener consecuencias cómo ocurriría en el espacio real.

En drama en la educación jugamos desde el "como si", "como si" fuésemos la directora de un centro educativo o "como si" fuésemos un inmigrante. Nos convertimos en personajes desde los que intervenimos en la situación creada, pero elegimos y definimos el personaje en función de cómo entendemos la realidad creada en la que tiene-tenemos que intervenir, y le presto mi voz, mi comprensión de la realidad, mi cuerpo y mis emociones. Gracias a ello, podemos acercarnos a ponernos en el lugar del otro de una forma más auténtica, porque hemos tenido que vivir esa situación "como si" fueses el otro mismo.

Otro aspecto importantísimo cuando hacemos drama es que debemos jugar de verdad y no podemos falsear la realidad, como comentamos. Todos los participantes buscamos sinceramente la mayor aproximación a la verdadera realidad. Y todos asumimos este compromiso, no faltar a la verdad del contexto que hemos creado juntos⁹.

9.- A cada edad le corresponde un nivel de comprensión de la realidad, y hay que respetarla. Así, por ejemplo si en juego dramático con niños, el frutero nos da la fruta regalada porque aún el niño no tiene claro los conceptos de compra y venta, no nos empeñamos en parar el juego porque la realidad para el adulto es otra.

Según el modelo de aprendizaje mediante el drama de Mallika (2000), el primer paso para construir estos contextos imaginados es la implicación de nuestros sentimientos e imaginación, o de nuestra afectividad (Winston, 1999; Zillmann, 1994). Sería imposible ponernos en una situación “como si” fuésemos otro, sin implicarnos afectivamente con el personaje. Acudimos a esta especie de memoria emocional que poseemos para rescatar aquellas experiencias emocionales relacionadas con la situación concreta del personaje que ahora somos (Winston, 1999). Por ello, el drama en este punto supone una práctica desde la que permanentemente estamos desarrollando la afectividad hacia los otros y la comprensión, al tiempo que nos sirve a nosotros mismos para explorar sentimientos y emociones.

Explora sentimientos y emociones (Navarro, 2006)

Mediante la dramatización el alumno explora conscientemente estados de ánimos y sentimientos, además de las consecuencias que pueden tener sobre el tipo de respuesta que demos a un determinado problema. El drama ofrece la construcción de ambientes, situaciones y roles imaginados por el grupo, que acaban convirtiéndose en una experiencia real para los alumnos, que probarán las consecuencias de diferentes comportamientos y acciones. Como explica Motos:

“(...) el aprendizaje basado en estrategias dramáticas tiene presente al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones (...) En las actividades de dramatización se pone en práctica la exploración consciente de sentimientos y estados de ánimo. Estamos hablando de tareas que persiguen la educación emocional” (Entrevista inédita a Motos¹⁰, 2005).

Por ello el drama constituye un espacio privilegiado para explorar las emociones, los sentimientos y las conductas que adoptamos ante ciertas situaciones, observando las posibles consecuencias que éstas pueden producir. Si bien es cierto que las emociones que experimentamos mediante el drama son reales, también lo es el hecho de saber que no estamos actuando en contextos reales, sino ficticios contruidos por el grupo, lo que favorece una absoluta seguridad para profundizar en situaciones que, de ser reales, posiblemente no nos atreveríamos a desarrollar.

Transposición de la experiencia vivida

En toda sesión de drama es imprescindible la evaluación. Es el momento en el que ponemos en común la experiencia de cada uno e intentamos juntos reflexionar sobre qué relación tiene la experiencia concreta de la sesión con nuestra realidad, la de cada uno y la del mundo. Este momento es crucial porque es el que permite, desde la más plena receptividad de cada participante de la sesión, por la experiencia compartida en la misma, de reflexionar sobre la realidad. Se trata de transponer la experiencia concreta a la realidad (Navarro, 2008b).

10.- Profesor Titular de la Universidad de Valencia, especialista en Drama y Educación. Coordinador del Curso de Postgrado “Teatro y Educación: Las estrategias dramáticas en la enseñanza y en las instituciones socioeducativas” en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad. Tomás Motos cuenta con numerosas publicaciones sobre este tema, siendo su libro más difundido *Prácticas de dramatización* (Motos y Tejedo, 1996).

Drama y transformación

Nuestra naturaleza como seres sociales posee una característica fundamental que conduce a hacernos responsables de la realidad social cercana y lejana. El desarrollo afectivo goza así de un estrecho vínculo con esta tendencia y necesidad del compromiso con el otro.

La fuerza transformadora de la dramatización en la educación proviene por una parte porque se producen cambios en la propia persona, desbloques expresivos, autoconfianza, mayor confianza en los otros, capacidad de escuchar y dialogar. Y por otra parte porque cuando cambia la persona, cambia su entorno. Por ello Neelands (2004) expresa que la fuerza transformadora del drama se encuentra en que desde éste, el grupo construye una cultura común y genera una pequeña comunidad, que posteriormente se extiende al resto de las relaciones fuera de las sesiones de dramatización. Son numerosas las experiencias en el campo educativo y también social, en el que el ambiente de una institución cambia mediante el drama. Recientemente la revista *Research Drama in Education* viene recogiendo diferentes experiencias educativas en el terreno social, países desabastecidos por la guerra, inmigrantes, situaciones de explotación, etc. en las que queda patente el cambio en la persona, recuperando la ilusión por la vida y las ganas de construir sociedad.

En drama estamos ensayando permanentemente con la realidad que se presenta, y vivenciamos cómo entre todos podemos transformarla. Esa experiencia de poder cambiar una realidad es esencial para permitir creer en el cambio. Por otra parte la vivencia de una verdadera experiencia democrática en las sesiones de drama, ayuda a atisbar qué sería la democracia en la vida real, en la que a través del diálogo, de la escucha, en el que todos los miembros del grupo tienen algo que decir y aportar y en la que a partir de las ideas compartidas, con el trabajo y el compromiso de todos, construimos una realidad común.

Conclusiones

Hemos querido describir en estas páginas cómo la dramatización es un medio privilegiado para el desarrollo de la afectividad. El drama genera un clima y trabaja desde una metodología, que favorece la confianza, despierta el afecto y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y sentimientos e intenta reflexionar sobre todo ello, transponiéndolos a nuestros contextos reales.

El trabajo desde el drama parte de la consideración de la persona como un ser complejo y por ello atiende a su conjunto como un todo. En el mismo sentido, Mantovani, refiriéndose al trabajo con niños, pero igualmente válido para los adultos, nos dice:

“El niño cuando actúa a través del juego dramático, no reproduce la realidad sin más, sino que la reconstruye a partir de su entendimiento y vivencias; despierta la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; ayuda a desbloquear inhibiciones, traumas y presiones que lo rodean en la vida cotidiana; permite pensar en grupo sobre situaciones comunes; aumenta la capacidad de observación y escucha y la interdependencia entre todos” (Mantovani et al., 1993).

Es decir, en las sesiones de dramatización se trabaja con la persona en su globalidad, desde su complejidad. Por ello sería ficticio hacer divisiones entre los momentos en los

que trabajamos con la cabeza a través de los pensamientos; de aquéllos otros en los que lo hacemos con el corazón desde las emociones, los afectos, los sentimientos; o con el cuerpo, aportando información mediante las posturas; o en el que trabajamos a partir de nuestras vivencias o experiencias personales, etc. Las respuestas que surgen en las sesiones de drama nos hablan de una realidad holística, en la que todas las dimensiones de la persona entran en juego. Esta realidad ha llevado a autores como Motos (2003) a hablar de las cuatro "c" que intervienen en la expresión creativa y por tanto también en el drama: cabeza, corazón, cuerpo y cultura.

No obstante, para que el drama funcione es imprescindible un clima de confianza, de cercanía entre los miembros del grupo, de aceptación de las propuestas de los demás, de expresividad, de implicación afectiva y trabajo en grupo; todo ello hace de la dramatización una herramienta muy útil para la educación de la afectividad, en cuanto que potencia el surgimiento del cariño, la sensibilidad, el afecto, la comprensión hacia los demás compañeros. El drama constituye un espacio de experimentación y práctica de relaciones afectivas positivas. Si bien es cierto que no es éste nuestro único fin que buscamos en nuestro trabajo, sí asistimos permanentemente a numerosas ocasiones para desarrollar la afectividad. Como hemos dicho el clima positivo que se genera, en gran parte influido por el ambiente lúdico desde el que se desarrollan las sesiones, nos lleva a la aceptación de los demás y a la alegría del trabajo con los otros, así como a un refuerzo de la propia autoestima.

Bibliografía

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQI): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Cantor, N. y Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Davidson, R.J.; Scherer, K.R. y Goldsmith, H.H. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Dickinson, R., Neelands, J. y Shenton Primary School (2006). *Improve your Primary School through drama*. Gran Bretaña: David Fulton Publishers.
- Ford, M. E. y Maher, M.A. (1998). Self-awareness and social intelligence. En M. D. Ferrari y R. J. Sternberg (Eds.). *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 191-218). New York: Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Londres: Fontana. (Traducción castellano: *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.). *Education, information, and transformation*. (pp. 111-131). New York: Prentice Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Traducido en castellano: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996).
- Grady, S. (2000). *Drama and Diversity. A pluralistic perspective for educational drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Guil Bozal, R. y Mestre Navas, J.M. (2003). Inteligencia emocional. En A. Guil Bozal (Ed.): *Psicología Social del sistema educativo. Líneas actuales de trabajo de investigación*. (pp. 319-348). Sevilla: Kronos.

- Kosmitzki, C. y John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15, 11-23.
- Laferrière, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mallika, H. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5:1, 45-62.
- Mantovani, A.; Ruano, G.; Lazcano, M.J. y Ramiro, I. (1993). *Dramatización. 2º ciclo de Educación Primaria* (guía para el profesor). Madrid: Edelvives.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de educación*, 14:1, 57-82.
- Mato López, M. (2004). Teatro de la escucha: una herramienta para la promoción. Consultado 3-8-2008 en <http://www.teatroypromiso.com>. Sección: Teatro de la escucha.
- Mato López, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 159-171). New York: Basic Books.
- Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. En Shane, J.; López, C.R. y Snyder, R. (Coords.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 159-161). New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (1993). *El método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2ª ed.
- Motos, T. y Tejedó, F. (1996). *Prácticas de Dramatización*. Madrid: J. García Verdugo; reeditado en 1999, Madrid: Avispa.
- Motos Teruel, T. (2003a). Bases para el taller creativo expresivo en Gervilla Castillo, A (Coord.): *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro*. Málaga: Dykinson. Tomo I, pp. 903-928.
- Motos Teruel, T. (2003b). Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal. Actas del Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal. (pp. 101-118). Salamanca: Amaru.
- Motos Teruel, T. (2005) Expresión total y educación emocional. *Recreatearte*. Consultado 2-7-2008 en <http://www.iacat.com/1-Cientifica/tomas.html>. Sección: Creatividad en educación.
- Navarro Solano, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Navarro Solano, M. R. (2006). El drama en la educación: un espacio para el ser en la escuela. En J. García Carrasco; L. Núñez Cubero; J.M. Asensio y J. Larrosa (Coords.) (2006). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Vol. 2 (pp.1-11). Barcelona: Ariel.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M.R. (2008a). Drama, Educación y Compromiso. (Prepublicación)
- Navarro Solano, M.R. (2008b). Drama y transformación: La cuestión de la metodología (prepublicación)
- Neelands, J. (2002). 11/09- The Space in our Hearts. *The Drama Journal*, Summer.

- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education*, 9:1, 47-56.
- Neelands, J. (2008). Acting together; ensemble as democratic process in art and life. (prepublicación)
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Núñez Cubero, L. y Romero, Cl. (2008). *Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales* (2^a ed.). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P.; Woolery, A. y Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R.J.; Forsyth, G.B.; Hedlund, J.; Horvath, J.A.; Warner, R.K; Willians, W.M.; Snook, S.A. y Grigorenko, E.L. (2000). *Practical Intelligence in Every Life*. Cambridge: University Press.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22^o Edición. Espasa Calpe, S.A.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Watson, D. (2002). Positive Affectivity: The Disposition to Experience Pleasurable Emotional States. En Shane, J.; López, C.R. y Snyder, R. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 106-119). New York: Oxford University Press.
- Winston, J. (1999). Theorising Drama as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28:4, 459-471.
- Winston, J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*. London: David Fulton.
- Yela, M. (1987). Psicología de la inteligencia: un ensayo de síntesis. En Yela, M. (Dir.): *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.

Entrevistas inéditas a especialistas de drama en la educación:

- Mantovani, A. (2004). Sevilla.
- Motos, T. (2004). Valencia.