

# Narración, Psicodrama y Títeres

Olga Isabel Rodríguez Herrera

Armando Moncada Sánchez

Psicología y TLRID, CCH Sur

## Introducción

**E**l Modelo Educativo del Colegio, sus principios, la orientación y sentido del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, así como el propio programa de estudios de la materia de TLRID II establecen la necesidad de promover el *aprendizaje significativo* en el alumno. Pero es el docente el que, con su experiencia y reflexión sobre ella, concentra y genera los ambientes necesarios para que los contenidos de los programas sean precisamente significativos para el alumno.

La teoría psicogenética del neoyorkino David P. Ausubel establece al aprendizaje como 'significativo' en la medida que el alumno es capaz de verbalizar su conocimiento en relación a conocimientos y experiencias previas, así como a representarlo mediante esquemas y modelos mentales con una práctica estrecha de la significación en su 'sentido' más semántico que existencial.

Es la vinculación entre el cognoscitivismo y el constructivismo del bielorruso Lev Vigotsky la que propone una perspectiva más existencial del aprendizaje al enfatizar que, el alumno construye y reconstruye su propio conocimiento a partir de situaciones y contextos reales a los que debe dar solución, tanto individual como colectivamente.

No obstante, nos parece que a pesar de que incluso más recientemente se han incorporado teorías motivacionales para enriquecer la práctica docente desde estos enfoques, el aprendizaje significativo sigue esperando la hora de su giro existencial y ontológico sin que necesariamente se desprenda de su actual concepción cognitivo constructivista.

El ejercicio que nosotros realizamos en el aula con alumnos del segundo semestre de la asignatura TLRID II, turno matutino del plantel sur, pretende ser una muestra de un nuevo modo de entender lo significativo para el alumno como *proceso de aculturación y desprendimiento de su estado actual de ser para seguir siendo otro sí mismo*. La escuela no tendría razón de ser, si no promueve en sus estudiantes (y aún más siendo adolescentes) el cuestionamiento y actitud crítica de su persona y de su entorno por un lado, y el descubrimiento, construcción y *aletehia* de otra verdad, por otro.

Para ello empleamos el método del Psicodrama<sup>1</sup>. Encontramos que el aprendizaje ligado a la expresión, integra diferentes niveles de coordinación, percepción y coordinación de capacidades, sin embargo, es

---

<sup>1</sup> Corriente psicológica que busca el desarrollo pleno de las capacidades humanas, y se basa en los conceptos de espontaneidad y creatividad. Es Jacob Levy Moreno el creador del psicodrama, quien alrededor de 1920 en Viena, muestra que la espontaneidad, la inspiración, la energía creadora, la renovación y el cambio, pueden ser recursos saludables e instrumentos de cambio para el ser humano. La estructura del psicodrama atraviesa por 3 momentos que son: Caldeamiento, Dramatización y

olvidado sistemáticamente y reduce la integralidad de la comprensión del mundo y del ser humano, una de las tareas principales de la educación.

En la educación formal, frecuentemente el contacto con la expresión creativa es reducido a una experiencia ocasional, lo que priva a los alumnos de dimensiones como la libertad y la creación vitales para su desarrollo, las cuales al ser utilizadas se enlazan a la responsabilidad por el resultado creado.

La expresión de la creatividad es uno de los recursos para el aprendizaje de los contenidos teóricos, además es un recurso que integra perspectivas nuevas y originales que a su vez combinan procesos de trabajo individual y grupal. Este método se aplica en diversas áreas, una de ellas es la educación. Al utilizar los recursos del psicodrama (en este caso utilizamos teatro espontáneo y títeres) y aplicarlos a la educación, se promueve un espacio de aprendizaje y de expresión artística, teniendo como pilares: El juego simbólico y la improvisación teatral, apuntando al desarrollo de la creatividad y la espontaneidad.

En el aprendizaje, los títeres constituyen un puente ideal para la transmisión, profundización y experiencia activa de ciertos contenidos. Los títeres son de los pocos recursos que estimulan al mismo tiempo los tres canales de percepción: Auditivo, visual y kinestésico, facilitando así, el aprendizaje significativo.

En el aula de clases, la energía desbordante que los adolescentes muestran, los limita para permanecer todo el tiempo sentados; este tipo de estrategia, les sirve para desplegar habilidades creativas y satisfacer sus deseos de llamar la atención de los otros adolescentes e incluso adultos (el maestro), característica de su proceso de desarrollo. La tarea de cualquier educador, tallerista o docente, puede ser también facilitar la canalización de la energía de los adolescentes al servicio de una tarea, es decir, darle un uso adecuado.

## **Objetivo**

- Promover los aprendizajes de la Unidad IV de la asignatura TLRIID II a través del psicodrama y uso de títeres.

Los aprendizajes específicos esperados consistieron en que el alumno “reconstruye la historia del relato a través de la identificación de las principales secuencias” y “formula caracterizaciones de personajes y ejemplifica su carácter ficticio”<sup>2</sup>.

---

Sharing. La dramatización de escenas es mucho más que un relato, ya que pone en juego la espontaneidad y lleva a explorar la escena mostrada. El espacio se vuelve tridimensional y al recrear las escenas en acción con las técnicas dramáticas podemos detenernos en un momento o en un gesto y ampliarlo, decir algo que no se dijo en determinado momento, poner en voz alta los sentimientos y pensamientos, ver desde el lugar del otro la situación o verse a uno mismo desde afuera.

<sup>2</sup> Programa TLRIID II, p. 61 -62.

## Procedimiento

- Se trabajó con el grupo 211 de TLRID II, en el salón 3 del edificio K. Para la apertura de la sesión se realizó el encuadre siguiente:
- Se comentó con el grupo la forma de trabajo de la sesión “[...] trabajaremos en la acción, es decir, nos moveremos, utilizaremos nuestra creatividad, jugaremos con muñecos, con nosotros mismos [...]”
- Se realizó un caldeamiento identificando a los integrantes que había en el salón, el lugar, saludándose y jugando “conejos y conejeras”.
- Para el desarrollo de la estrategia y la dramatización se formaron equipos de 6 ó 7 alumnos y se les entregó el cuento “Dimas List, hombre lobo” del escritor Francisco Hinojosa.
- Se les pidió que realizaran la lectura individual y en silencio, así como la identificación de las secuencias principales para una síntesis del texto.
- Cada equipo se organizó para representar el texto con algunas variantes. Las tres primeras representaciones se ayudaron del uso de títeres.

La primera siguió el orden y los personajes del texto. La segunda escenificó un final distinto al original. En la tercera el guión fue totalmente diferente. La cuarta fue muda y representaron las secuencias con esculturas corporales. Para la última representación, se formó un equipo con alumnos voluntarios que habían identificado la carencia de secuencias importantes que los equipos anteriores no escenificaron; hicieron la escenificación completa, sin muñecos y verbalizada asumiendo el rol de los personajes, sus conflictos y valores.

Después de las representaciones, se les hicieron algunas preguntas (verbales y escritas) sobre la forma de identificación de las secuencias, el tiempo y espacio donde se desarrolla la historia, narración así como tipos, conflictos e intereses de los personajes.

Se realizó el cierre, donde se abarcaron aspectos cognitivos y afectivos mediante la aplicación de la bitácora Coll: ¿Qué pasó?, ¿qué aprendí? y ¿qué sentí?

## Resultados

En el cierre de la sesión se pudo evaluar cualitativamente el logro del objetivo planteado, ya que se reforzaron los conocimientos de la materia en torno a las secuencias en tiempo y lugar, la reconstrucción de la historia, la caracterización de personajes e incluso se preparó el ambiente cognoscitivo para abordar una siguiente sesión sobre los valores y el conflicto de los intereses humanos a partir de la caracterización de personajes.

Los alumnos hicieron una reconstrucción del procedimiento (¿qué pasó?) donde las respuestas más frecuentes fueron: ‘Nos conocimos’, ‘nos integramos’, ‘jugamos’, ‘actuamos’, ‘leímos’.

En el aspecto cognitivo (¿qué aprendí?), las respuestas típicas fueron: ‘identificar personajes’, ‘las secuencias de la narración’, ‘a conocer más y a no etiquetar a los compañeros’, “Me di cuenta que también pueden ser alegres”.

En el aspecto afectivo (¿qué sentí?) manifestaron ‘alegría’, ‘pena’, ‘diversión’, ‘confianza’, ‘seguridad.’

### **Análisis de resultados**

- Como resultado se logró reforzar los conceptos básicos de la temática abordada e internalizar a los personajes, sus valores y conflictos humanos planteados en el relato.
- Por otra parte, se favoreció la participación e integración del grupo mediante la creación de un ambiente de seguridad y confianza.
- La creatividad, imaginación y sensibilidad para la apreciación estética del relato también se vieron beneficiadas en el desarrollo de la actividad, misma que trascendió los niveles de contenido y procedimentales para favorecer el aprender a ser y a convivir.
- Se promovió la convivencia, el encuentro, la autoestima y la comunicación, principios importantes de la vida en grupos a partir de la expresión y el juego.
- El trabajo docente debe arriesgar y proponer innovaciones a partir del uso del juego, la imaginación, creatividad, movimiento y la acción corporal si queremos lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. Hoy ya no es viable dirigir estrategias forzadas en un formalismo, donde el alumno no se mueve de su asiento, lo cual plantea un reto para la formación y el aprendizaje del docente.
- El docente tiene que ejercitarse para trabajar en estrategias constructivas participativas aunque parezca el caos y apreciar que los adolescentes realizan procesos de aprendizaje en este ambiente. En este juego simbólico, el encuadre nos ayuda a no perder el rumbo, y trabajar con situaciones y aprendizajes en construcción.
- Es importante darle vida al aula de clases, en el *como sí*, dentro del espacio dramático, que es el escenario, es donde se da lugar al imaginario. En el salón se trabaja con el mobiliario cotidiano: Sillas, mesas, incorporamos muñecos, prendas; los objetos intervienen en este espacio para promover la creatividad; “jugamos a que esta mesa era un escenario” o “este muñeco el hombre lobo”. Los jóvenes interpretan personajes de un relato, de la historia, se transforman en elementos de la naturaleza, y de esta forma introyectan los contenidos al hacerlos vivenciales encontrando entre ellos mismos diferentes sentidos a las cosas que ven, viven y aprenden.

### **Conclusiones**

Nos parece que esta práctica permite apreciar que lo significativo del aprendizaje se encuentra en la asimilación de un rol o personaje en situación de conflicto. Si bien el alumno se enfrenta como lector a una obra de arte literario, a ésta sólo se la puede enfrentar con otra obra de arte, no basta la lectura y comprensión del texto e incluso no basta su racionalización para expresarla en un comentario analítico logocéntrico que sigue presa de la dicotomía obra – lector.

Aquí, la obra literaria se confronta con la representación de un personaje que asume el alumno, y que al interpretarla la comprende. Invierte la relación lógica propuesta por la mayoría de las teorías literarias que exigen primero comprender y luego interpretar la obra como texto porque su finalidad ha cambiado: su propósito ya no es apresar la riqueza de la obra para reducirla a una comprensión lógica (reconstrucción de la historia), sino que su intención es ontológica y existencial, responde a la obra con la representación, una interpretación que le permite una comprensión existencial, vivencial, emocional de la historia gracias a la magia del juego psicodramático.

El psicodrama es usado aquí como una finalidad didáctica y como medio de acceso a esa dimensión existencial, donde el alumno pone en juego sus dos hemisferios cerebrales, la imaginación, sensibilidad y simbolización al mismo tiempo que la explicación y reconstrucción lógica de los hechos narrados en una simbiosis logo – mítica.

El antropólogo y teólogo español Lluís Duch promueve una pedagogía logomítica entendida como el aprendizaje que permite el descubrimiento de una verdad lógica en el sentimiento y la imaginación simbólica (la obra literaria) a través de su comprensión lógica, pero también una *Aletheia* simbólica y existencial, mitológica cuando el alumno asume en su propia biografía concreta la explicación lógica de la obra literaria. Mitos y logos son dos accesos a una misma realidad simbólica que es la obra literaria.

La obra no se deja reducir a mera explicación lógica y exige que para comprenderla se asuma en la historia, la biografía personal del alumno. El alumno no ‘vive’ la historia de la novela sentado en un sillón dejando la reconstrucción de la historia a la razón, sino en el juego psicodramático del ‘como si’ donde asume el rol de personaje que en su biografía personal encarna en su vida comunitaria ese día, o al siguiente e incluso mucho después de enfrentarse a la obra. Aquí el lector asume vivencialmente, esto es, en forma creativa y con imaginación, su propio arte como arte de vivir.

## **Bibliografía**

- Bello, Ma. Carmen. *Introducción al psicodrama, Guía para leer a Moreno*, reedición 2004. Calibri, México
- Duch, Lluís. *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 2002, 542 pp.
- Hinojosa, Francisco, “Dimas List. Hombre lobo” en Guzmán, Wolffer Ricardo. *Cuentos de negra juventud*. México, Lectorum, 2011, p. 109 -118.
- Kunold, Mauricio. *El Teatro Espontáneo en el trabajo comunitario con adolescentes*. Montevideo, Uruguay.
- Programa de Estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II*. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. México CCH UNAM, p. 39 - 66.