Revista Chilena de Humanidades, N° 18/19 1998-1999, 181-202
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile, Santiago, Chile

Desarrollo de la inteligencia emocional: El juego dramático

Sarah Sharim P.
Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

El escenario: Esperando el autobús en Côte des Neiges en Montreal . El autobús llega y nos subimos: el conductor nos saluda amablemente: "Buenos días, madame, ¿cómo está Ud.? Pase por favor y tome asiento. Monsieur, ¿todo bien? Adelante." Primera sorpresa. Cada pasajero recibe el mismo trato, la misma sonrisa de bienvenida. En seguida partimos, haciendo el recorrido acostumbrado. El chofer conversa con sus pasajeros. Va describiendo cada uno de los lugares que vale la pena recordar. Aquí, una tienda de ropa donde la gente puede encontrar el vestuario a un precio más razonable; más allá, una plaza, donde puede traer a sus niños a jugar; en la siguiente cuadra hay un centro comunitario que ofrece diferentes servicios y que ayuda especialmente al extranjero; y por aquí, el cafetín donde puede Ud. pedir una buena taza de café.

El conductor nos lleva sin saltos ni sobresaltos y detiene el autobús cuando así se lo indican, con suavidad, al lado de la calzada. En algún momento del recorrido comienza a tararear una tonada que los pasajeros parecen reconocer porque algunas personas también la tararean. Observo los rostros de los demás. Han dejado de ser personas serias y algunos sonríen agradados por esta situación. ¿Qué pasa?, me pregunto. Llegamos a nuestro destino y comento con mis amigos lo inusual del comportamiento del conductor. Sin embargo, el recuerdo de esos momentos persiste hasta el día de hoy, un año después de lo ocurrido, y cada vez vuelvo a sentir el

mismo respeto y deleite por el conductor, cuyo nombre ni siquiera conozco, y me sonrío de la misma manera que lo hice hace ya un tiempo atrás.

Comienzo a leer *La inteligencia emocional,* de Daniel Goleman, y en las primeras páginas del libro me enfrento a un episodio similar, que Goleman experimentó en la ciudad de Nueva York con otro conductor de un autobús y en otra época. En la página 14 del libro encuentro una respuesta al *¿qué pasa?* del párrafo anterior. Cito: "comprendí que el conductor era una especie de pacificador urbano, formidable por su capacidad para transformar la hosca irritabilidad que acumulaban sus pasajeros, para suavizar y abrir sus corazones".

El escenario cambia: estamos en Santiago de Chile frente a un televisor, mirando un comercial que publicita una marca de cuadernos. La historia de dicho comercial es muy sencilla: un muchacho de un colegio cualquiera sube a un autobús, y el conductor lo saluda amablemente y le dice que pase y se siente. El muchacho quiere pagar su boleto, pero el conductor le dice que no se moleste y que pase no más. Más aún, el chofer del bus le pide a otro pasajero que se levante y le ceda su asiento al muchacho porque lo ve cansado. El comercial termina con el mensaje que quiere transmitir: deseamos que la conducta observada en este comercial se convierta en una realidad para el bien de todos nuestros niños.

Hasta aquí las anécdotas que nos permiten entrar en el tema central de este artículo: ¿Cómo desarrollar aquellas capacidades de la gente que, si bien se relacionan con las habilidades intelectuales y antecedentes académicos, son las que rigen la vida afectiva personal e interpersonal de los individuos? Estas cualidades emocionales y sociales que según Shapiro (1997) han sido dejadas de lado e ignoradas por educadores y por padres durante un largo tiempo, tienen bastante importancia para todos, especialmente cuando los sujetos se enfrentan a los problemas y al estrés de la vida actual.

El desarrollo de la conciencia individual y de la conciencia social constituyen aspectos importantes en la educación de un ser humano, que se hacen más evidentes a través del trabajo que realiza un educador. Cuántas veces no hemos palpado en nuestro estudiantes el miedo al castigo, representado aquí por una mala nota o por el fracaso final en un examen, la angustia respecto de la desaprobación social, la culpa de no cumplir con sus propias expectativas, el descontrol y el nerviosismo exagerado cuando deben enfrentar una situación difícil.

El miedo al castigo y el miedo a equivocarse inhiben el pensamiento y, por ende, la capacidad de respuesta frente a cualquier tipo de problema. La desesperación, que muchas veces se produce como una reacción lógica, conduce al sujeto a actuar en forma violenta consigo mismo, olvidando desarrollar las tareas intelectuales que él supone, en un momento dado, que son demasiado complejas para ser procesadas.

¿Y cuál es nuestra reacción? Observar el resultado de lo que ha sido aprendido, sin tomar en cuenta la situación de estrés o de angustia, esperando sólo evaluar el nivel de conocimientos, la capacidad del estudiante para procesar la información exigida por un programa.

Lo sustancial para cualquier profesor es, y ha sido, que el estudiante aprenda porque es su deber hacerlo, su responsabilidad; aprender, aunque sea con esfuerzo y angustia. Esta situación me perturba y me ha perturbado durante años. Frente a la angustia y al esfuerzo se contrapone el aprender con goce, amor y juego, los fundamentos olvidados de lo humano (Maturana, 1993). No olvidemos que el aprender es parte de nuestra vida y ésta no se reduce a conocer por conocer, sino a gozar con el resultado de cualquiera actividad tanto en lo intelectual como en lo afectivo, a equilibrar el trabajo con la satisfacción del éxito, a desarrollar hábitos tanto en la vida intelectual como en la vida emocional.

Leyendo "Aprendizaje y desempeño en L2: Proyecciones de la conexión mente-cerebro", un texto de L. Baltra (1998), recuerdo a Bloom y a su taxonomía de objetivos educacionales que se publicó en la década de los cincuenta y que se constituyó a partir de 1968 en uno de los documentos que estudiamos con detención y aplicamos cada vez que había que diseñar planes y programas de estudio. Bloom habla de tres dominios del conocimiento: cognitivo, afectivo y motor. En la década de los sesenta se le dio mayor importancia en nuestro medio al primero de los tres dominios y se dejó de lado el afectivo, puesto que era, quizás, el más difícil de desarrollar en esos tiempos, y el menos comprensible en su aplicación a las actividades de aula.

Copio aquí una cita del documento de Baltra. Según éste, Krashen, a fines de 1980, habría afirmado que: "Al finalizar los noventas, vamos a insistir en algo que ya sabemos: el aprendizaje nunca va separado de las emociones. Tampoco va separado de ellas el fracaso a aprender".

El interés por conocer y adiestrarme en un campo que es novedoso para mí y para mi trabajo, se debe a que creo que las emociones y sentimientos que experimenta un individuo intervienen directamente en su vida estudiantil y en la toma de decisiones acerca de lo que desea hacer en su vida de adulto, y muchas veces lo refrenan en el manejo de situaciones difíciles. Dicho interés se basa, asimismo, en algunas técnicas que he podido desarrollar durante años y que en un comienzo no tenían la proyección que tienen hoy día: el juego dramático.

Pero antes de hablar del juego dramático, veamos en forma muy somera aquello que nos ha interesado acerca del tema de la inteligencia emocional, puesto que las actividades diseñadas para el juego inciden en la comprensión y manejo de la vida afectiva y están estrechamente relacionadas con el aprendizaje y la creatividad que moldean tanto nuestra vida intelectual como nuestra vida emocional.

La inteligencia emocional

El término "inteligencia emocional" fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, para referirse a las cualidades emocionales que parecen tener una mayor importancia cuando el objetivo es determinar lo que es necesario para lograr el éxito en la vida de cualquier individuo. Entre las cualidades emocionales que incluye Shapiro (1997) están:

- La empatía
- La expresión y comprensión de los sentimientos
- La independencia
- La capacidad de adaptación
- La simpatía
- La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal
- La persistencia
- La cordialidad
- La amabilidad
- El respeto

(pp.23-24)

Dichas cualidades emocionales son tan importantes en el niño como en el adulto; por su ausencia, ambos pueden ver obstruido el camino al éxito o a la propia realización, porque el desempeño en la escuela y en el trabajo dependen en gran medida de la aplicación concreta de cada una de las cualidades mencionadas, además de la habilidad intelectual y de los antecedentes académicos de cada uno de los sujetos.

Aun cuando la inteligencia emocional es un tema de reciente discusión, el camino había sido preparado por un grupo de investigadores de la Escuela de Educación para Graduados de la Universidad de Harvard, entre los cuales se encontraba Howard Gardner. Él y otros se interesaron por estudiar un tópico de gran envergadura: "La naturaleza y comprensión de lo que se denomina el potencial humano".

Desde ese entonces (1979), Gardner se dedicó al estudio de la cognición humana. Su objetivo era replantearse el concepto de inteligencia a partir de las teorías de Piaget, quien creía que el pensamiento humano se dirigía hacia el ideal del pensamiento científico y que lo que se consideraba "inteligente" era la habilidad de dar respuestas a los problemas que tenían que ver con las destrezas lingüísticas y matemático-lógicas.

Gardner tomó la decisión de referirse a las inteligencias múltiples para destacar un número indeterminado de capacidades humanas, que se extienden desde la

inteligencia musical hasta la inteligencia de comprenderse a sí mismo, lo que actualmente se considera como la inteligencia intrapersonal.

Si bien su libro *Frames* (1983) no tuvo una respuesta inmediata entre los psicólogos, atrajo la atención de los educadores, profesores, directores de escuelas, administradores, etc., que buscaban nuevas rutas para el desarrollo de proyectos innovadores en el ámbito de la educación.

Gardner, en su *Multiple Intelligencies* (1993), profundiza en la teoría de las inteligencias múltiples que se insertan en los orígenes biológicos de la habilidad que un individuo posee para desarrollar la capacidad de solucionar problemas. Reconoce que dichas destrezas responden también al dominio cultural en el cual se inserta el individuo y que si, por ejemplo, su comunidad prestigia el uso del manejo del lenguaje oral por encima del lenguaje escrito, el primero será decisivo en el desarrollo de su inteligencia como un todo.

Gardner identifica siete tipos de inteligencias, las que para muchos no son tales en el plano de lo que se entiende por inteligencia, sino en el plano de los talentos o destrezas excepcionales que expresan los individuos. Estas son: la inteligencia musical, la corporal-cinestésica, la lógica-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. En nuestras escuelas e institutos educacionales lo que se ha privilegiado y se privilegia es el desarrollo de la inteligencia lingüística y la lógico-matemática; la primera tiene que ver con el uso y manejo del lenguaje, mientras que la segunda está relacionada con la capacidad de solucionar problemas y con los procesos que dicha solución involucra.

¿Por qué se ha enfatizado el desarrollo de esas inteligencias? Porque la capacidad verbal y la solución de problemas matemático-lógicos son básicos para los *tests* que miden el cuociente de inteligencia de un individuo y se relacionan en forma directa con los *tests* de inteligencia estandardizados, con los *tests* de aptitud, tales como las pruebas de admisión para la universidad.

De los tipos o clasificaciones que Gardner hace, a nosotros nos interesan sobremanera los dos últimos, ya que están íntimamente relacionados con la inteligencia emocional: la inteligencia interpersonal, o la capacidad de conocer y respetar a los demás; y la inteligencia intrapersonal, o el conocerse a sí mismo.

Citamos a Gardner en Goleman (1996): "La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos [..] La inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida".

A partir de la inteligencia inter e intrapersonal, pasamos a una dimensión más particular: la inteligencia emocional. Citamos a Salovey y Mayer en Shapiro (1997),

definiendo la inteligencia emocional como "un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones" (p.27). La definición dada no se contrapone en absoluto con el coeficiente de inteligencia que se utiliza y que mide la actividad intelectual, racional y lógica de los individuos desde su nacimiento hasta su muerte. Muy por el contrario, complementa muchos de los aspectos que parecen perturbar y desactivar la acción de los individuos en algunos momentos de sus vidas.

IP, un muchacho de dieciocho años, considerado un excelente estudiante de tercer año de ingeniería, con muy buenas notas y un futuro promisorio en la profesión que eligió, llega un día a su casa, se encierra en su habitación y se dispara un tiro en la sien, muriendo instantáneamente. ¿Cuál es la razón de su suicidio? Se atribuye a una inestabilidad emocional. Según quienes lo conocieron, no pudo manejar el estrés al cual estaba sometido, no pudo hablar de sus sentimientos y valorar su persona y la de los demás, no se aceptó a sí mismo y no pudo resolver sus conflictos: poca empatía con los otros, poca posibilidad de expresividad con los escasos amigos que tenía y con su familia en especial; taciturno, hosco la mayor parte de las veces, sus familiares pensaban que esto respondía a la concentración que debía tener para llevar adelante sus estudios. Sin embargo, después de su muerte se llegó a decir que este muchacho no tenía ninguna capacidad para resolver los problemas en forma interpersonal, ni simpatía para permitir que otros se le acercaran, y que sus angustias y temores lo llevaron al suicido.

Este caso, impactante para la familia y para quienes lo conocimos, es una experiencia que ilustra la importancia de la estabilidad que un sujeto requiere tanto en su vida académica como en su vida emocional. Refleja, de igual manera, la influencia negativa de un medio y una formación familiar y escolar que no le entregaron el apoyo necesario para luchar contra los trastornos que afectaron su vida emocional. Recordando a IP, nos formulamos las siguientes preguntas: ¿Es posible enseñar a los niños, en primer término, y a los adultos, en general, a desarrollar capacidades emocionales y sociales que les permitan una comunicación emocional? ¿Es posible guiar a un individuo para que desarrolle hábitos que aumentarán su inteligencia emocional y, por ende, que estimularán el conocimiento de sí mismo y la empatía con quienes le rodean? ¿Es posible hacer algo para que casos como el descrito anteriormente no se repitan?

Estas son preguntas a las cuales no responderemos en forma directa. Esperamos que se resuelvan a medida que hablamos del juego dramático y de su importancia en el plano de la creatividad y el aprendizaje.

La inteligencia emocional y el juego dramático

En un párrafo anterior mencionamos que lo que más nos interesaba era trabajar con lo que Goleman llama "ciencia del yo" y Gardner, "inteligencia intrapersonal". También, con la inteligencia interpersonal de Gardner o la social, de acuerdo a Goleman.

Goleman hace un listado (p.347) para un programa de la ciencia del yo, del cual hemos extraído aquellos datos que creemos pueden ser estimulados directamente por el juego dramático. La numeración que hacemos a continuación es diferente a la entregada por Goleman, porque hemos querido indicar los aspectos más importantes que motivan a recurrir al juego dramático para estimular la inteligencia emocional. Estos son los siguientes:

1. Manejo del estrés que define cómo aprender el valor del ejercicio, de la imaginación guiada, de los métodos de relajación. Este primer punto es y ha sido la motivación que nos ha impulsado a desarrollar el juego dramático, tanto a nivel de los niños como a nivel de los adultos, siendo estos últimos los que manifiestan más abiertamente el deterioro que sufren a través del estrés al cual han sido sometidos. El identificar la diferencia entre tensión y relajación y el poder relajarse con cierta propiedad, o más bien, el saber cómo hacerlo y repetirlo hasta que se produzca la tranquilidad física y mental en el individuo y una apertura para que el sujeto con buena disposición de ánimo se inicie en la actividad del juego, son aspectos relevantes en el trabajo que hacemos a través del juego dramático.

2. Manejo de las comunicaciones: ¿Qué significa el hablar de sí mismo y de los demás, escuchando y planteando problemas, preguntando y reaccionando frente a lo que se hace y a lo que se dice? Para hacerlo, observando la cortesía y amabilidad que son esenciales en todo encuentro, es necesario que se desarrolle en el individuo la conciencia de sí mismo, es decir, es necesario saber quién es uno y aprender a discriminar entre los sentimientos que lo motivan a actuar y los pensamientos que uno tiene al respecto. Al saber quién es uno se comienza a valorar lo que uno es y a respetar a los demás.

3. Desarrollar la empatía, que significa comprender los sentimientos de los demás, puesto que el juego dramático no se trabaja en forma aislada, sino que se requiere la colaboración de un grupo de pares que produzcan en conjunto un episodio que tenga sentido no sólo para una persona en particular sino para el grupo entero.

4. Manejo de sentimientos. ¿Cómo identificarlos, cómo enfrentarse al miedo de llevar a cabo una tarea para la cual uno no ha sido ni preparado ni acostumbrado? Aprender a colaborar y a dejar fluir la imaginación, lo que eventualmente permitirá tener mayor seguridad en uno mismo.

De los trece aspectos mencionados por Goleman, son estos cuatro los que destacamos porque han sido los verdaderos motivadores en el desarrollo y aplicación del juego dramático. En cuanto al aprendizaje social y emocional, podemos sintetizar los resultados que hemos observado en el desarrollo de los cursos que hemos llevado a cabo en el área del juego dramático. Estos valiosos aspectos son los siguientes:

1. La participación y colaboración dentro del grupo de pares. Se observa que trabajar en grupo mejora las habilidades cognitivas sociales, y que los individuos se "sueltan" y actúan en forma más normal para ellos. Esto produce una mayor empatía entre los miembros del grupo y activa las habilidades para la comunicación, lo que es obvio para el juego dramático, porque el sujeto no juega solo sino en relación a un grupo, y responde a la dinámica que dicho grupo imprima a cada una de las individualidades participantes.

2. Se observa una mayor integración del individuo frente a las tareas que deben ser resueltas por todo el grupo. Sobre todo en el nivel de los más pequeños, se estimula un quehacer más democrático y una tolerancia mayor para la resolución de los conflictos. Entre los adultos, compartir una actividad les permite desarrollar una mayor sociabilidad y una disminución de la apatía, de la ansiedad y del aislamiento.

3. Mejora la planificación y se produce un clima de mayor cuidado en la realización de cada una de las tareas que el grupo se impone.

Consideramos, entonces, al juego dramático como una de las estrategias para producir una apertura en el plano emocional de aquéllos que lo practican.

El juego dramático

¿Qué es el juego dramático? Cuando reflexionamos sobre una respuesta a esta interrogante, surge de inmediato otra pregunta: ¿Es una disciplina, una técnica o, simplemente, una actividad?

El juego dramático no es una disciplina, porque es un solo cuerpo y no un conglomerado de materias, instrucciones y temáticas que se estudian de acuerdo a un orden lógico y a prioridades estipuladas, como sucede por ejemplo con la lingüística, con la literatura, con la biología, con la psicología y/o con otros estudios. Tampoco puede considerarse una técnica, porque no involucra un conjunto de procedimientos de un arte o de una ciencia, ni tampoco requiere la pericia que exige el manejo de ciertos procesos relativos a un determinado campo del saber. Si el juego dramático no es una disciplina, ni una técnica, podemos concluir que es una actividad, es decir, un conjunto de hechos y acciones que se dan en el tiempo y en el espacio.

Sin embargo, en el contexto de la inteligencia emocional, llega a ser una estrategia para lograr un reconocimiento de todos los aspectos relacionados con la conciencia del yo y de las relaciones interpersonales que se activan a través de él. No deja de ser una actividad y es importante considerarlo como tal, ya que de ahí podemos determinar sus características y partir definiéndolo en términos muy generales: el juego dramático es una actividad dinámica, producto de nuestras reflexiones acerca del aprender y del enseñar, que implica el jugar, el entretenerse, el dejar fluir nuestras emociones, el actuar en un medio en el cual nada se exige al sujeto, sólo participar, ya sea compitiendo o colaborando con un grupo humano.

Al jugar con diferentes tipos de situaciones, usando nuestro cuerpo y nuestras voces, evocando el tiempo y el espacio teatral, aproximamos el juego a lo esencialmente dramático y hacemos de dicho juego algo doblemente interesante, porque introducimos el contraste de situaciones, el conflicto y la resolución de dicho conflicto, los personajes con sus diferentes propósitos y características bien definidas, el enfrentamiento a través de la competencia y la colaboración a través del logro de un objetivo común.

Al definirlo de esta manera, reconocemos las tres caras del juego dramático: el juego en sí, con sus propiedades; lo dramático, como la instancia que lo diferencia de otros juegos; y, por último, el área en la cual hemos desarrollado y practicado el juego dramático: la educación, donde esta actividad, que no está sujeta a ningún campo del saber, permite la extensión a otros dominios que no sean el cognoscitivo *per se*, sino el dominio afectivo en que predominan los sentimientos y las emociones.

a. El juego propiamente tal

Durante mucho tiempo, el juego se redujo al uso de juguetes y, por lo tanto, se le limitó a la esfera de los más pequeños, quienes a través de ciertas acciones relacionadas con dichos juguetes podían desahogar sus energías, ya fuere payaseando, caminando, corriendo, saltando, gritando y, de ese modo, deleitarse sin sentirse de ninguna manera presionados u obligados a hacer lo que no querían hacer. Una vez que estos pequeños llegaban a ser mayores, el juego era considerado como una carencia de madurez si no se llevaba a cabo de manera normada y regulada por las convenciones sociales, y al convertirse el niño en adolescente, toda manifestación lúdica debía ser reemplazada por actividades que incitaran al desarrollo de capacidades y habilidades de "corte más serio".

En 1935, Huizinga sostuvo que la cultura proviene del juego y que éste es libertad, invención, fantasía y disciplina a la vez, parafraseando así a Schiller, que fue uno de los primeros en considerar el juego como una parte de la cultura del hombre (en Caillois, 1986). Esto permitió que otros analistas se interesaran en el

juego, y éste pasó a ser parte de los estudios de especialistas tan connotados como Spencer, Wundt y Caillois, entre otros.

No entraremos a discutir sobre el juego y su importancia en una o en otra cultura. Lo que nos interesa destacar son las características mencionadas por Huizinga, porque ahí están los conceptos básicos con los cuales operamos cada vez que empleamos el juego dramático, y son la esencia del porqué esta actividad estimula directamente los aspectos emocionales y la vida afectiva de un individuo.

El juego, dice Huizinga, es libertad, porque permite que nos despojemos de toda rigidez en nuestro comportamiento, ampliando así nuestra capacidad de expresión y comunicación con otros; es libertad, porque nos deshacemos de los lazos formales que hemos ido adquiriendo a medida que crecemos y porque ensayamos nuevas formas de expresión corporal, gestual y de desplazamiento que influyen directamente en nuestra capacidad de hablar y de conversar; y es libertad, porque estimula la creación, contribuyendo a satisfacer las necesidades de diversión del grupo en cuestión.

Es invención, porque es el hombre quien, inserto en su medio, inventa y crea una actividad que será comprendida por su entorno humano, y contribuye al deleite de muchos. El adaptar, el modificar un juego, constituye nuestro privilegio y, de acuerdo a la experiencia habida en este campo, esto se hace a menudo. Se inventan actividades para jugar, se emplean viejos cuentos para alimentar los cuentos nuevos.

Es fantasía, porque los juegos se nutren de nuestra imaginación y de nuestra inventiva; y, finalmente, es disciplina, porque cada juego tiene sus propias reglas y convenciones que el grupo humano debe respetar. Si es un juego de competencia, la meta final es ganar; si es un juego de colaboración, la meta final es que todo el grupo cumpla con cada una de las tareas que son necesarias para que se ejecute en su totalidad el juego en cuestión. Estos cuatro aspectos que hemos mencionado se observan igualmente en el desarrollo de un juego dramático. En un juego común y corriente, al igual que en un juego dramático, la acción y reacción de los participantes atañen directamente a aquello que hemos señalado en repetidas ocasiones, es decir, a los aspectos que son propios de la vida emocional de cada uno de los participantes.

b. Lo dramático

Las actividades que diseñamos, o que son creadas por un determinado grupo, se accionan por los mecanismos que constituyen lo que se llama un momento dramático. En cada una de ellas se puede distinguir el contexto humano en que se desarrolla toda acción –una situación que real o imaginaria se produce gracias a la participación de los integrantes y al deseo que dicho grupo manifiesta por interpretarla-. En cualquiera situación observamos las tensiones dramáticas que se dan entre los

personajes, tensiones que se presentan alrededor de una idea central que llamamos el foco de la acción. Dicha idea central se explicita por medio del desarrollo de la fábula, de los personajes, del lugar donde la situación se desenvuelve, del tiempo que se emplea, del lenguaje que se utiliza, del diálogo que pueda ser necesario insertar, de los movimientos y desplazamientos que se efectúan, de la disposición del ánimo y de los símbolos.

Lo dramático puede darse como un conflicto interno y mantenerse como un algo personal, fuera de la comunicación entre actor y espectador. Uno puede, en alguna ocasión, preguntarse qué pasaría si estuviera en medio de una guerra, o si ciertos acontecimientos ocurrieran en efecto como una consecuencia lógica de dicha situación, y ante ello, uno puede ser capaz de responderse a uno mismo. Hay un conflicto que es interno, y un desarrollo del pensamiento que es el resultado de dicho conflicto; hay un diálogo -más bien un monólogo- que no se traduce a veces en palabras ni en acciones que otros puedan ver. Hay un tiempo para preguntarse y responderse; y también existe una acción, muy corta, es cierto, en que se puede distinguir la acción y la reacción de la persona en cuestión a través de algún gesto o de algún movimiento suyo.

En el juego llamado "La bomba atómica" se observa que hay conflictos internos, pero es importante que lo interno se traduzca en una reacción externa, la cual es preciso identificar como tal. Este juego se basa en la siguiente historia: una bomba de gran poderío ha caído sobre la tierra y el grupo que debe interpretar dicha situación son los únicos sobrevivientes. El temor que ellos sienten al salir del refugio donde se suponen que están es el conflicto interno de cada uno de ellos; este temor se calma a medida que caminan o deambulan por el espacio que tienen. En seguida, los sobrevivientes comienzan a buscar a sus amigos y parientes, lo que produce un momento de ansiedad que es parte de su conflicto interno, pero al encontrar a la gente que buscan, se abrazan regocijados al saber que están vivos. Manifiestan una alegría que minimiza la angustia que cada uno de ellos ha debido soportar y lo expresan en términos gestuales mediante sonrisas y en el desplazamiento a través del agasajo, y en lo verbal por medio del diálogo entre aquellos que se conocen o pertenecen a una misma familia.

Para que pueda ser aplicado a los juegos el elemento dramático, éste no puede ser sólo un proceso interno sino que debe manifestarse a través de cada uno de los mecanismos que hemos señalado anteriormente: en el diálogo inserto en la situación puntual, en las palabras que dicen las personas o personajes que intervienen en el desarrollo de la acción, en los gestos y desplazamientos que son necesarios, etc.

Faure y Lascar (1981), autores del libro *El juego dramático,* lo definen tomando en cuenta la doble dimensión que manifiesta: de expresión y de comunicación. Al definirlo de esta manera, se debe tener en cuenta que éste requiere de participantes que juegan, se expresan y se comunican entre sí, como igualmente lo hacen

con los que deben actuar de espectadores. Estos últimos ven y escuchan, y con sus reacciones retroalimentan aquello que hacen los jugadores. Todo ocurre durante la manifestación del juego, el cual está regido por normas que provienen de un código que, en este caso, evoca lo teatral y lo dramático.

El sujeto que participa en un juego siente, en primer término, el placer de jugar; en segundo término, la necesidad de atender a las normas que se deben observar en el transcurso de la actividad. Debe saber que participa en una acción que se desenvuelve en torno a una situación, a un texto, durante un tiempo y un espacio determinados de antemano, y, también, que emplea su cuerpo, sus emociones y su habla para exteriorizar sus acciones y lo que siente en su interior. Tal como lo dicen Faure y Lascar, de este modo el individuo no sólo exterioriza la acción sino que también "sus fantasmas y sus obsesiones" (p. 11).

Patrice Pavis en su *Diccionario del Teatro* (1980) define el juego dramático como una práctica colectiva que reúne a un grupo de "jugadores" que improvisan sobre un tema o alrededor de alguna situación elegida de antemano. No existe, por tanto, la separación entre actores y espectadores que suele haber en el teatro. Ambos -actores y espectadores- participan en la elaboración de la actividad: los unos, desarrollando el juego; los otros, observando cómo juegan los participantes y brindándoles la retroalimentación necesaria para que el juego prosiga. Pavis agrega que esta actividad apunta tanto a "provocar una toma de conciencia de los participantes, como a darse cuenta de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupos)". De igual modo, estimula cierta liberación corporal y emotiva durante el juego, la que permite a las personas involucradas luchar contra sus inhibiciones naturales (p. 286).

El juego dramático se aplica a niños, jóvenes y adultos en general. Nosotros hemos trabajado con niños de corta edad y con adultos. Para los adultos en especial, los participantes deben pasar por varias etapas antes de enfrentarse al esfuerzo de creatividad que significa el improvisar una situación y el acostumbrarse a una nueva modalidad expresiva.

Cuando hablamos de etapas, nos referimos a jugar con los ejercicios que ayudan a los participantes a tener una presencia en la acción que se desarrolla, a ser vistos y escuchados por los "espectadores". Esto implica introducirlos en ciertas técnicas que se conocen como impostación de la voz, expresión corporal y gestual, formas de desplazamiento, etc. Pero estas técnicas se desarrollan como juegos que los participantes incorporan durante lo que hemos llamado "la etapa de precalentamiento", dejando de lado cualquier exigencia que corresponda al trabajo de los actores o a los estudiantes de la disciplina teatral.

Lo que sí vale la pena destacar es la capacidad de expresión de los participantes del juego dramático y cómo ellos deben usar su potencial expresivo en el

transcurso de la actividad. Dicha capacidad debe manifestarse desde el momento en que se inicia el juego, y los participantes tienen que demostrar que, al menos, sienten curiosidad por lo que van a hacer y que observan una capacidad de entrega para vencer el sentido de ridículo que muchas veces domina a la gente adulta. Si los participantes no tienen una disposición anímica positiva para el tipo de actividad en la cual ellos se verán involucrados, el juego dramático no podrá desarrollarse en plenitud; si los participantes no se deleitan con lo que ellos hacen, toda posibilidad de comunicación se verá interrumpida. Del mismo modo, cuando la comunicación entre los jugadores se ve circunscrita únicamente a la función de la expresión, de inmediato cesa el juego dramático. Se deduce, por lo tanto, que debe haber un equilibrio entre la expresión, la comunicación y el deleite que experimentan los participantes. Si uno de estos aspectos falla o crece en demasía, la actividad no puede manifestarse en toda su extensión.

c. Lo educacional

En las Jornadas de Actualización para profesores de educación básica y media, que fueron organizadas por la Universidad de Chile en enero de 1998, se dictó el curso "Desarrollo de la Inteligencia Emocional: Uso del Juego Dramático". El objetivo central era aplicar el juego dramático como una actividad capaz de liberar a los sujetos de un grupo seleccionado de las tensiones diarias, y de prepararlos para identificar el uso y la importancia de la "inteligencia emocional", tal como la hemos definido en páginas anteriores.

El trabajo que cada uno de los miembros del grupo entregó al finalizar el curso de cuarenta horas demostró que era posible aceptar en poco tiempo la estrecha relación existente entre lo racional y lo emocional, entre el aprendizaje de conocimiento y de información y los problemas que se suscitan cuando las personas no logran controlar el dominio de lo emocional. Identificaron lo que significa el manejo de las emociones y de los sentimientos, la automotivación y el reconocimiento de las emociones de los demás. El grupo dejó de estar compuesto por especialistas en las materias que ellos imparten a nivel escolar, para dedicarse a una actividad que no era empática con el campo del saber donde ellos se movían, pero que permitía identificar muchos de los problemas del diario vivir con sus estudiantes, preparándose para comprender las reacciones de éstos ante las vicisitudes de la vida escolar.

El ubicar las emociones en el centro de las aptitudes para vivir es sólo un primer paso. El "inculcar aptitudes esencialmente humanas en la conciencia como la conciencia de la propia persona, el autodominio y la empatía, y el arte de escuchar, resolver conflictos y cooperar" (Goleman, 1996, p. 18), constituye el futuro de todo quehacer educacional.

La práctica del juego dramático

Hemos dicho anteriormente que el juego dramático comienza a partir del juego mismo y que entrelaza la expresividad corporal con la expresividad verbal. Es una sola actividad que difiere según se la utilice de acuerdo con los diferentes grupos humanos donde se la practique. Pero aunque las formas de juego cambien, su razón de ser no se altera, siendo su característica principal la improvisación, o sea, la creación de todo un grupo cuya finalidad es la de deleitarse con dicha actividad.

También dijimos que la actividad misma cubre todas las etapas de la vida de un ser humano. Es posible, entonces, pensar en juegos para niños, para adolescentes y para adultos, teniendo en cuenta incluso a las personas de la tercera edad. Sin embargo, cada uno de los grupos en cuestión necesita un tratamiento distinto, por ello los juegos deben adaptarse al entorno y a las necesidades de los participantes. Dicho de otra manera, el juego dramático es uno solo pero cambia su forma para adaptarse a los requerimientos de las personas que lo juegan.

En cuanto a los pequeños, hemos tomado en cuenta que el niño que llega a la escuela ya conoce el juego: lo ha practicado con su madre y se ha encontrado con él a lo largo de su crecimiento y su transformación corporal. Se ha expresado lúdicamente antes de emplear el lenguaje y antes de aprender a leer o a escribir, por lo tanto, el jugar es para él algo natural y conocido. El leer, el escribir, el relacionarse con sus pares no lo es totalmente. Por esta razón, ha sido prioritario en el diseño de los juegos para niños pequeños minimizar el temor que ellos pudieran sentir ante tareas desconocidas, haciéndolos comprender que no deben tener miedo de efectuarlas y, a través del estímulo de su autoconfianza, instarlos a trabajar tranquilamente y desarrollar sus competencias de igual manera que cuando se juega libre y espontáneamente.

Insistimos en dos aspectos. Primero, si introducimos una actividad placentera que minimiza la ansiedad que se tiene frente a lo desconocido, el niño se sentirá más dispuesto a entregarse a las tareas que tiene por delante. Segundo, sabemos por nuestra experiencia que la tarea esencial es ponerlo en contacto con sus pares, razón por la cual el primer juego diseñado se ha llamado "Las Olas". Antes de comenzar, se pregunta a los niños si conocen el mar y si no es así se les explica el entorno en el que se desarrollará dicho juego. Lo esencial aquí es emplear el juego para sentir la presencia física del grupo y crear un contacto y un clima de confianza. Los niños se sientan en un círculo en el suelo; se les pide que se tomen de las manos o que pongan sus brazos alrededor del cuello del niño que está a su lado. Si el mar está calmo, como relata el moderador, el movimiento de las olas es pausado; si comienza a soplar el viento, las olas se encrespan y el movimiento se hace más rápido. "Ahora el mar está tranquilo", dice el moderador y observa el movimiento de los niños; "ahora

viene el viento", y lo representa como un silbido y observa la reacción de los niños. En seguida, coloca a un niño en medio del círculo. "Éste es un barquito -dice el moderador-, un barquito que debe moverse de acuerdo al movimiento de los demás". El moderador agrega un verso para que lo digan o lo canten los niños:

Las olas suben,
Las olas bajan,
Las olas giran,
Y luego, descansan.

Aun cuando el juego no tiene una duración de más de quince minutos, hemos observado que los niños se entretienen y quieren repetirlo una y otra vez. El balanceo, el no caerse, el aprender a tener control sobre sus movimientos y el sentirse acompañados por otros constituyen factores notorios de integración al grupo.

Así como en los niños más pequeños es necesaria la confianza personal y la confianza en el equipo que lo acompaña, en los adultos se observa el mismo comportamiento, aun cuando los matices son diferentes. En el niño se estimulan algunos comportamientos como, por ejemplo, el dar y recibir con cortesía la colaboración de los demás, el gozar una experiencia sin llegar a la agresividad que muchas veces pugna por manifestarse, la dificultad de identificar los sentimientos que los estimulan a una acción en particular, el manejar el rechazo o la aceptación del grupo, etc. En el adulto, sin embargo, las barreras para lograr la expresividad son mayores. Éstas se centran en dos aspectos esenciales: el estrés, que es parte de la vida adulta, y el rechazo a una total expresividad de sus sentimientos y emociones. Los juegos conforman, entonces, el mecanismo que debe abrir las compuertas para que el individuo se relaje y, a partir de la tranquilidad adquirida, sea capaz de expresarse y comunicarse con los demás.

El proceso para lograr en los adultos una entrega al juego se compone de varias etapas. La primera de ellas es demostrar a los participantes los aspectos dramáticos que inciden en la comunicación y cómo el uso apropiado de estos aspectos puede intervenir para destacar los significados de palabras y de textos. El lenguaje desempeña un papel primordial y aun cuando los intercambios verbales son a veces sencillos y directos, éstos pueden adquirir una nueva dimensión cuando se activan a través de la expresión paralingüística, es decir, los movimientos, los desplazamientos, los gestos, la expresión corporal y los silencios y pausas que contribuyen a destacar la carga emotiva que conlleva toda expresión.

Lo que se pretende, en esta primera etapa, es introducir al adulto a una actividad que es totalmente diferente de lo que ellos hacen cotidianamente. De esta manera, nuestro propósito es lograr en las primeras sesiones la integración del individuo a un grupo heterogéneo, pues sus edades y sus experiencias no suelen ser las mismas,

para que pueda, en conjunto con el resto, deshacerse de sus tensiones diarias y prepararse física y mentalmente para jugar.

Lo que anteriormente llamamos "precalentamiento", al definir una de las características del juego dramático, ocupa el quehacer de esta primera etapa.

Luego se activa la relajación física y mental que le permitirá a cada individuo soltarse para, en seguida, trabajar con la voz y el lenguaje en los juegos de la segunda y tercera etapa. Es necesario destacar, una vez más, que todo el precalentamiento se lleva a efecto a través de juegos que han sido diseñados con el propósito de que cada sujeto identifique lo que hace y, al mismo tiempo, goce de una situación que le sea agradable. Aprender gozando es el lema que anima este trabajo.

Uno de los juegos, que forma parte de la segunda etapa, es "Armando una máquina". El objetivo es que el grupo se integre, uno por uno, en el armado de la máquina que funciona gracias a los movimientos que efectúa cada miembro del grupo participante. El moderador comienza dando las instrucciones y pide a algunos voluntarios que armen una máquina cualquiera y que demuestren que ésta funciona a través de los movimientos de cada uno. Se supone, entonces, que los participantes son parte de la máquina, y que para que ésta funcione las partes deben sincronizar los movimientos de tal manera que si una de las personas levanta y baja su mano lenta o rápidamente, aquél que está a su lado debe armonizar su movimiento con el de su compañero, manteniendo el mismo ritmo. Como los participantes se integran uno a uno, el tamaño de la máquina depende del interés que cada sujeto manifieste libre y espontáneamente por formar parte de ella.

Al dar las instrucciones para que el juego se lleve a cabo, hemos observado una cierta reticencia por parte de los participantes. Sin embargo, cuando el moderador de esta experiencia comienza por demostrar qué es lo que ellos deben hacer, los miembros del grupo comienzan a interesarse y se integran voluntariamente a la actividad. Una vez que el juego ha terminado, los participantes se sientan a discutir sobre lo que ellos quisieron hacer y sobre lo que sintieron cuando se integraron a la máquina. Lo que se destaca aquí es la posibilidad de comunicarse con otros a través del movimiento. Aun cuando lo que hace cada uno no tiene mayor importancia, es interesante observar cómo este ejercicio sirve para liberar la rigidez del cuerpo y mantener un propósito comunicacional en conjunto. Esto permite que el grupo actúe como una sola persona y que sus miembros sientan la solidaridad de estar haciendo algo junto a otros. Por lo tanto, creemos que es uno de los juegos exitosos, tanto en el logro de la socialización de un grupo como en la adquisición individual de una mayor confianza al ver que se es capaz de salir a moverse como mejor le parezca.

Este juego se complementa con "La máquina que silba". El moderador le dice a los participantes que la máquina que ellos han armado necesita ser lubricada porque tiene un sonido que indica que no funciona bien. Los participantes se ponen de

acuerdo en que cada parte debe producir un sonido, una especie de silbido, pero que cada silbido debe ser diferente. Los participantes deciden entonces jadear, susurrar, soplar, suspirar, silbar suavemente, etc., cuidando que el sonido no se pierda cuando otro componente de la máquina decida emitir un sonido fuerte y sostenido.

Cada uno de los juegos que hemos diseñado tiene una variante, es decir, una actividad acorde con la actividad desarrollada como primera opción, pero esta variante es diferente en cuanto a la dinámica que se da. La dinámica depende muchas veces de cambiar la situación o introducir algún elemento diferente que haga de ésta un juego nuevo. Por ejemplo, en relación a la máquina que se arma y a la máquina que silba tenemos la variante de la máquina loca. Una vez que la máquina está armada y que funciona adecuadamente, porque todas las partes producen el sonido en forma regular y sostenidamente, una de las partes se echa a perder y la máquina se vuelve loca. Esto significa que cada participante hace lo que quiere, sin tener en cuenta que sus movimientos deben sincronizarse con los de sus compañeros. Ahora bien, si algunas personas no han querido formar parte de la máquina y están como espectadores, deben averiguar cuál fue la pieza que se descompuso causando el desastre. Si logran encontrar al responsable, ganan el juego; en caso contrario, lo pierden y ellos deben armar su máquina para jugar a la máquina loca.

Muchas de las variantes a los juegos ya practicados surgen de las conversaciones que el animador o moderador de un grupo tiene con los participantes. Al grupo de profesores de educación básica y media que asistió al curso de las Jornadas de Actualización, organizado por la Universidad de Chile (enero, 1998), se le pidió que de acuerdo a su especialización -básica o media- diseñaran un juego sobre la base de lo que se había jugado y conversado durante el curso. Así fue como, al hablar del primer juego para niños pequeños -"Las olas"-, algunos decidieron diseñar uno llamado "La alfombra mágica", que los llevaría a conocer una ciudad en particular. Los participantes deberían subirse a esta alfombra y viajar en la noche, observando lo que sucedía en la ciudad elegida y hablando sobre las sorpresas que les aguardaban mientras recorrían su camino.

Otro de los participantes, Mónica Chiozzi Aballay, prefirió diseñar un juego llamado "El megapoema, una creación colectiva", que había introducido en sus clases de castellano en educación media, y cuyo objetivo era detectar las diferentes percepciones sensoriales (táctiles, auditivas, olfativas) respecto de objetos dados. Dividió su juego en dos partes: en la primera, el facilitador le daba a un grupo de cuatro personas varios objetos de distintas texturas (caracolas marinas, piedrecillas, pétalos de flores, etc.) que ellos, con los ojos cerrados, debían adivinar lo que eran, a través del tacto, del olfato o del sonido que producían.

La segunda parte incluía la comprensión y aplicación de lo que habían realizado en la primera parte y la identificación de diferentes figuras literarias en

creaciones poéticas inventadas por el grupo en cuestión. El objetivo de este juego era, finalmente, escribir un poema, respetando las opiniones y los sentimientos de los demás y, una vez escrito, identificar las figuras literarias de comparación, metáfora, hipérbole e hipérbaton, etc., que los estudiantes habían usado para cada uno de sus poemas. Después del trabajo realizado, lo importante era conocer lo que cada una de las personas involucradas en el juego y en el trabajo habían sentido durante la actividad y lo que cada una de ellas había aprendido de los demás. También era necesario observar las reacciones en cuanto al agrado o desagrado que cada una de estas personas había experimentado.

La relación que la profesora encontró entre el juego inventado y la inteligencia emocional fue la siguiente: observó que en un comienzo se dio la sorpresa como una emoción, sorpresa relacionada al asombro y novedad que causa el ejercicio en su primera parte. En seguida, placer por el deleite de trabajar sin restricciones en la tarea dada; gratificación, al sentir que la creación colectiva incluía elementos de técnicas poéticas tan difíciles de aprehender y, por último, la pérdida del temor, puesto que había adquirido durante el transcurso del juego y del trabajo confianza en sí mismo, en sus capacidades.

De la actividad desarrollada durante el curso, lo que a mí me pareció más impactante fue que cada uno de los miembros del grupo de profesores entendió lo que es el juego dramático, la proyección que éste tiene tanto en lo social como en lo individual y cómo éste puede diseñarse, tomando en cuenta los objetivos que cada uno de los moderadores se propone. Para algunos, el juego elegido para esa oportunidad tenía que relacionarse con la materia que se enseñaba; para otros, se valoraba el desarrollo de la capacidad de imaginación de los participantes, como el reconocer en los demás sus cualidades positivas y el valor de la entrega personal a otros.

"La caja mágica", diseñado por Maritza Núñez Olguín y Sandra Salinas Sánchez, responde a un juego que no se relaciona con lo que se enseña, pero que destaca la importancia de los valores que algunas personas deben poseer en su vida: hacer del ser humano un ente más solidario con los demás. Ellas precisan la edad de los estudiantes: desde los catorce años en adelante, lo cual hace más interesante el identificar las cualidades positivas de cada uno y el valor de la entrega personal a otros.

Indudablemente que cada juego, dada una instancia en especial, puede en cierto modo aliviar las tensiones, concentrar al individuo para que éste pueda relajarse con propiedad y constituirse en un bálsamo para las preocupaciones que uno pueda tener. Pero un juego como tal no es suficiente para identificar las emociones y los sentimientos que animan a las personas, porque éstos son rápidos y poco precisos. Si bien es cierto que podemos observar a través de un juego si los participantes están animados o no, o si hay algunos que no participan debido a un mal humor

sostenido, los juegos aislados no pretenden más que el goce de un momento y permiten que el moderador observe en los participantes a los cuales orienta aquello que les gusta o no.

Sin embargo, un proyecto que consulte diversos juegos con una finalidad bien precisa puede señalar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los participantes y ayudarlos a vencer la resistencia para sintonizarse consigo mismos y con los demás. En un proyecto, el moderador debe atender a las acciones de las personas, a sus formas de hablar, a los silencios, a las emociones que se deslizan en las palabras y en los desplazamientos. Debe estar atento a todo aquello que sorprende y desconcierta, y aceptar de igual modo las desviaciones de comportamiento que se llevan a cabo cuando una persona está emocionalmente motivada o alterada.

Las improvisaciones

Lo que siempre se busca en la práctica del juego dramático es la participación de cada uno de los miembros del grupo, ya sea una participación individual o grupal, para que los juegos se den. Sin embargo, hay una instancia que funciona a nivel de aquellos que conocen la dinámica del juego y que por lo tanto pueden generar situaciones y actuaciones propias de un grupo; en este caso no es el moderador o animador de la experiencia quien propone y conduce la actividad. Esta es producto del grupo, quien la organiza y la desarrolla. El moderador o animador sólo observa y puede, al final, dar su parecer.

Los participantes se juntan entre ellos y deciden representar algo imprevisto, no preparado de antemano, e inventado de acuerdo con la capacidad e inventiva de los miembros del grupo en cuestión. En los juegos anteriores hay, de cierta manera, un texto y un desarrollo de ese texto en las indicaciones que se dan al grupo participante; en la improvisación, el texto está ausente. El mismo se crea al calor de la acción o de acuerdo a las ideas que proponen los sujetos involucrados en este tipo de quehacer. En algunas oportunidades, hemos observado que el grupo, sobre todo los de adolescentes, precisa la ayuda del moderador; en los grupos de adultos, el estímulo que se da en un comienzo es suficiente para poner en marcha el desarrollo del juego.

En una ocasión pedimos al grupo participante que simulara un incidente durante un terremoto. El grupo decidió que cada uno de ellos iba a reaccionar de una manera determinada. Cuando llegó el momento, cada uno de los miembros hizo lo que le pareció mejor y la improvisación se "disparó", cambió de rumbo y no se pudo llegar al final previsto. El moderador pidió entonces una sesión de autocrítica para saber lo que había pasado. El temor que algunos sienten se tornó en pánico ante la

sola idea de un terremoto, puesto que han sufrido la experiencia de uno verdadero, y modificó la improvisación, la que fue repetida. Para esta segunda gestión, se agregaron algunas de las acciones que se habían dado por casualidad y se controló el miedo manifestado, insistiendo en que había una idea central y que los participantes debían llegar al objetivo formulado antes de la improvisación.

Sin embargo, la experiencia descrita sirvió para una conversación acerca de los riesgos que se corren cuando uno no controla su temor frente a aquello que no puede dominar. Para muchos, un terremoto es una experiencia traumática que, si no se representa una y otra vez, permanece en el tiempo y no se apacigua con su transcurso. Pensamos que una manera de superar el temor aprendido por un acontecimiento traumatizante es el de enfocarlo en el juego y saber que si se llega a posibles soluciones de salvaguardar la vida durante, por ejemplo, un terremoto, este temor podrá suavizarse porque la ansiedad es reducida cuando no existe un verdadero peligro. Nuestra labor no llega más allá de presentar una y otra vez la situación ya descrita y de conversar tranquilamente acerca del contexto de dicha situación.

No pretendemos dar una receta sobre cómo reducir traumas sufridos, ni profundizar en los aspectos biológicos y psicológicos de algunas de las emociones y sentimientos identificados, sino puntualizar el hecho de que éstos suelen presentarse en las improvisaciones de manera más nítida, puesto que durante éstas los participantes sienten plena libertad para manifestarse, para decir lo que sienten, para hacer hablar a su subconsciente. La dinámica existente en una improvisación cala en forma más profunda a los participantes que aquélla que se produce durante los juegos dramáticos que hemos visualizado muy por encima, porque éstos tienen como propósito central el goce del momento y el que a través de ellos sea posible la adquisición de una conciencia de sí mismos y, como ya hemos dicho, el desarrollo de la empatía necesaria para comunicarse con los demás.

El episodio del terremoto activó la "mente emocional", en términos de Goleman (1996), y la reacción fue rápida. Sólo la conversación posterior permitió racionalizar la situación y pensar en posibles actitudes positivas frente a dicha experiencia. Pero no todas las improvisaciones son del mismo tenor; tratamos de presentar más situaciones neutras que traumáticas, para estimular el juego en sí. Por ejemplo, en una reunión familiar, la familia recibe una buena noticia que va a producir cambios en su vida. La familia, compuesta por el padre, la madre y tres hijos, discuten sus problemas antes de saber que han recibido una herencia que les permitirá cumplir con los sueños que ellos tienen. Aquí actúa la imaginación y el deseo de concretar planes con los cuales han soñado. Los miembros de dicha familia pasan a abrigar esperanzas de una vida mejor y a ser optimistas en cuanto a su futuro.

En este marco, no olvidemos que dicho optimismo se observa durante el juego; una vez que éste ha concluido, los participantes vuelven a su centro y recuerdan

la experiencia como la de un momento de agrado y de alivio a sus tensiones cotidianas. Las improvisaciones no pretenden una acción duradera en el tiempo ni en la vida de los participantes. Mientras los sujetos están absortos en su quehacer, gozan el momento, aun cuando el moderador o animador de la experiencia llegue a conocer lo que cada uno de ellos quiere de la vida.

Una última palabra

Hemos dicho en repetidas ocasiones que el juego dramático es expresividad y comunicación. Hemos agregado, asimismo, que lo fundamental es que a través del juego cada sujeto llega a conocerse mejor y a desarrollar empatía con los demás, necesaria para comprender a aquellos con los cuales se rodea. Finalmente, con respecto al desarrollo de la inteligencia emocional, un juego por sí solo no basta para incorporar hábitos con un valor emocional necesario para manejar nuestros sentimientos; un solo juego no nos permite fijar conductas emocionales ni comportamientos relacionados con nuestro desarrollo afectivo; quizás un proyecto o un programa de juegos, diseñado especialmente para modelar los hábitos emocionales de un sujeto, sirva para el necesario control que un ser humano debe tener respecto de sus emociones y sentimientos y para equilibrar la balanza entre lo que es emocional *per se* y lo que son sus hábitos intelectuales y académicos.

En todo caso, el juego dramático como una iniciativa o como una estrategia para innovar en el tratamiento que se le da a los jóvenes y a los adultos en las clases que los preparan para enfrentar la vida de manera más apropiada y justa puede ser un factor importante para mejorar la calidad de vida de dichas personas. La sociedad, dice Goleman (1996), "no se ha molestado en asegurarse de que todos los niños cuenten con la enseñanza que les facilite lo esencial en el manejo del enojo o en la solución positiva de los conflictos, ni en enseñar empatía, control de los impulsos, ni ninguno de los fundamentos de la aptitud emocional" (329).

Quizás, entonces, así como se estudia matemáticas, ciencias naturales e historia, se aplique el juego dramático a las actividades de aula y se facilite a los jóvenes la posibilidad de adquirir valores auténticos en un devenir que les permita madurar, no sólo intelectualmente, sino emocionalmente también.

Sólo entonces podremos responder a muchas de las preguntas que se formulan frente a acontecimientos que parecen incomprensibles, como el siguiente: dos muchachos de un colegio fiscal, municipalizado, sacan un poco de ácido con el cual trabajaban en el laboratorio de química. Uno de ellos coloca este ácido en la silla donde se sienta el profesor de arte. La otra muchacha arroja un poco de ácido en el cuello de una compañera de estudios. El profesor y la muchacha atacada sufren

quemaduras que ameritan tratamiento médico. Los causantes son amonestados y suspendidos de sus clases. Hasta allí nos llega la información de lo sucedido. Todo lo demás queda en una nebulosa que es difícil de aceptar: las razones que los motivaron a cometer un hecho tan deleznable, el estado de ánimo de cada una de las personas involucradas, el enojo, la rabia, la furia, los conflictos, parte de la vida de cada uno de ellos, la desconsideración hacia los demás, etc. Y, por supuesto, las soluciones que deben preverse para todo evento de esta naturaleza.

Muchos de nuestros colegas no se interesan por el reconocimiento de problemas como el mencionado, que es uno de los muchos que suceden a diario en las escuelas, en la calle, en los hogares. Tampoco hay un interés claro por establecer programas que realmente ayuden a los jóvenes y adultos que se ven envueltos en hechos como el mencionado anteriormente. Es importante desarrollar la inteligencia emocional y plantearse cómo la gente enojada puede resolver su conflictos. Es importante debatir si es posible crear nuevas estrategias que propendan a que los individuos se conviertan en seres humanos en toda su extensión. Todo cobra importancia si lo que se quiere es vivir, crear y aprender con entusiasmo, mirando hacia el futuro.

Referencias

Baltra, L. "Aprendizaje y desempeño en L2: Proyecciones de la Conexión mente-cerebro". Copia mimeografiada, Santiago de Chile, 1988.

Caillois, R. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México D. F. Fondo de Cultura Económica, 1986.

Faure, G. y S. Lascar. *El Juego Dramático en la Escuela*. Madrid. Cincel Kapelusz, 1981.

Gardner, H. *Multiple Intelligences*. New York. Harpers Collins Publishers, 1993.

Goleman, D. *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor, 1996.

H. Maturana y G. Verden Zöller. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo Humano*. Santiago de Chile. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

Pavis, P. *Diccionario del Teatro*. Barcelona. Ediciones Paidós, 1980.

Shapiro, L. *La Inteligencia Emocional de los niños*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor, 1997.

Sharim, S. *El juego dramático: Creatividad y aprendizaje*. Santiago de Chile. Ediciones Lom,1998 (en prensa).

con los que deben actuar de espectadores. Estos últimos ven y escuchan, y con sus reacciones retroalimentan aquello que hacen los jugadores. Todo ocurre durante la manifestación del juego, el cual está regido por normas que provienen de un código que, en este caso, evoca lo teatral y lo dramático.

El sujeto que participa en un juego siente, en primer término, el placer de jugar; en segundo término, la necesidad de atender a las normas que se deben observar en el transcurso de la actividad. Debe saber que participa en una acción que se desenvuelve en torno a una situación, a un texto, durante un tiempo y un espacio determinados de antemano, y, también, que emplea su cuerpo, sus emociones y su habla para exteriorizar sus acciones y lo que siente en su interior. Tal como lo dicen Faure y Lascar, de este modo el individuo no sólo exterioriza la acción sino que también "sus fantasmas y sus obsesiones" (p. 11).

Patrice Pavis en su *Diccionario del Teatro* (1980) define el juego dramático como una práctica colectiva que reúne a un grupo de "jugadores" que improvisan sobre un tema o alrededor de alguna situación elegida de antemano. No existe, por tanto, la separación entre actores y espectadores que suele haber en el teatro. Ambos -actores y espectadores- participan en la elaboración de la actividad: los unos, desarrollando el juego; los otros, observando cómo juegan los participantes y brindándoles la retroalimentación necesaria para que el juego prosiga. Pavis agrega que esta actividad apunta tanto a "provocar una toma de conciencia de los participantes, como a darse cuenta de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupos)". De igual modo, estimula cierta liberación corporal y emotiva durante el juego, la que permite a las personas involucradas luchar contra sus inhibiciones naturales (p. 286).

El juego dramático se aplica a niños, jóvenes y adultos en general. Nosotros hemos trabajado con niños de corta edad y con adultos. Para los adultos en especial, los participantes deben pasar por varias etapas antes de enfrentarse al esfuerzo de creatividad que significa el improvisar una situación y el acostumbrarse a una nueva modalidad expresiva.

Cuando hablamos de etapas, nos referimos a jugar con los ejercicios que ayudan a los participantes a tener una presencia en la acción que se desarrolla, a ser vistos y escuchados por los "espectadores". Esto implica introducirlos en ciertas técnicas que se conocen como impostación de la voz, expresión corporal y gestual, formas de desplazamiento, etc. Pero estas técnicas se desarrollan como juegos que los participantes incorporan durante lo que hemos llamado "la etapa de precalentamiento", dejando de lado cualquier exigencia que corresponda al trabajo de los actores o a los estudiantes de la disciplina teatral.

Lo que sí vale la pena destacar es la capacidad de expresión de los participantes del juego dramático y cómo ellos deben usar su potencial expresivo en el