

# TÉCNICAS BÁSICAS DE RELAJACIÓN Y DRAMATIZACIÓN

Instrumentos para el desarrollo  
de un programa favorecedor  
de la salud en el aula  
y en el contexto familiar

Constantemente y a través de cualquiera de los medios de comunicación de masas, nos llegan, adornadas frecuentemente con ribetes de tremendismo, noticias acerca del estallido de un nuevo conflicto escolar. Envueltos entre los grandes titulares y haciéndonos paso a veces con dificultad por entre los aspectos más espectaculares del suceso, caemos en la cuenta de que, si exceptuamos los matices particulares, la escuela como una institución más de esta sociedad le llegan y/ o genera tensión a todos los que participan en ella. Los tres estamentos implicados, alumnado, profesores y familias sufren las consecuencias y, en ocasiones, el precio que se paga es muy elevado.

Se hace pues, necesaria una reflexión y no sólo eso. Es necesaria también una intervención que ponga en marcha mecanismos que contrarresten los efectos negativos de esta tensión o exigencia generada en el ambiente escolar. En contra de lo que generalmente se cree, esta tensión que puede llegar a convertirse en un cuadro de ansiedad o miedo no aparece únicamente en los periodos puntuales de exámenes. Si bien es cierto que es en esos periodos donde pueden agravarse los síntomas, la situación ha venido conformándose tiempo atrás.

Pero esta tensión ambiental y/ o exigencia de rendimiento que soportan los alumnos (y por ende sus familias), también afecta al profesorado, pudiendo llegar en los dos casos a constituirse en un verdadero trastorno psicossomático.

Siguiendo a PAYNE (1996)<sup>1</sup> proponemos como una de las posibles intervenciones para prevenir tanto el clima de tensión y/ o conflictividad como las respuestas no adaptativas ligadas a una exigencia de rendimiento escolar, la utilización de la relajación y la dramatización como técnicas profilácticas. Es decir, utilizar estos métodos como prevención, tanto en el marco escolar como familiar, para de esta forma evitar, en la medida que esté a nuestro alcance, que continúe o aumente el proceso de tensión y que sólo se haga necesaria la intervención de los profesionales de la salud (médicos, psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas) en los casos que requieran atención especializada.

Los profesionales de la enseñanza utilizaremos las técnicas dramáticas (aparte de la utilización que como medio terapéutico puedan hacer los profesionales de la salud mental) para el desarrollo de la espontaneidad y creatividad y los estados de ánimo positivos asociados a la participación voluntaria en este tipo de tareas, que implican en su realización la totalidad de las cualidades personales.

## 2.-

### EL CONCEPTO DE SALUD

A la hora de definir la salud nos encontramos en una situación parecida a la del santo cuando se enfrentaba con la definición de tiempo. Como WEINECK (2001) señala, no existe una definición única del concepto de salud que pueda ser aplicada en todas las situaciones.<sup>2</sup>

Para este autor existen definiciones estáticas y definiciones dinámicas. De entre los ejemplos de definición estática que propone, recoge la definición de salud propuesta por la O.M.S.:

**“Un estado de bienestar físico, mental y social general, es decir, una ausencia de enfermedad o debilidad.”<sup>3</sup>**

Para dar un ejemplo de definición dinámica, recoge la definición de salud propuesta por FRANCKE:

**“La salud es un rendimiento psicofísico individual; es la realidad de la vida.”<sup>4</sup>**

Así pues, como hemos podido observar, la experiencia de la salud tiene un componente tanto individual como social; tiene un componente tanto objetivo como subjetivo. La salud, pues, tiene un plano con dos dimensiones:

- 1 • Orgánico, el cuerpo.
- 2 • Psicológico, la mente.

estrechamente relacionadas, cuya unidad -como veremos cuando hablemos de los métodos de relajación- es la base del método físico de relajación que propondremos.

Del mismo modo la falta de salud afecta tanto al individuo como a la sociedad en la que se encuentra. Desde el punto de vista económico una población enferma o con salud precaria supone un fuerte gasto en política sanitaria. Pero no sólo eso, supone también padecer un estado de sufrimiento personal y/o familiar.

Sin embargo, la promoción de estilos activos de vida ya desde la etapa escolar, fuertemente asociados a la práctica frecuente de actividad física y/o deporte, tan de moda hoy en día, nos puede hacer caer en una situación paradójica. Ya lo admitió con clarividencia ILLICH (1993). Este autor señala que el principal agente patógeno de nuestros días es la búsqueda de un cuerpo sano.<sup>5</sup> La aparición de recientes patologías como la vigorexia parece que dan la razón al autor cuando señala:

**“La salud parece estar entre líneas en cada anuncio y ser la inspiración de todas las imágenes de los medios masivos.”<sup>6</sup>**

No sabemos exactamente donde está el punto de equilibrio, pero sin duda debemos buscarlo.

## 3.-

### LA ESCUELA: UN ENTORNO A PENSAR

Frente a los indudables beneficios que la escuela proporciona a las personas, se hace necesario reconocer -condición básica para poder actuar- que el sistema educativo tal y como hoy está planteado genera efectos sumamente negativos. Autores como ROSS (1999) han puesto de manifiesto como los sistemas educativos ejercen violencia sistémica contra los alumnos y como esta violencia y las reacciones de los alumnos ante ella contribuye a generar otras formas de violencia.<sup>7</sup> Siguiendo a la autora citada, podemos definir la violencia sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzca un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física,<sup>8</sup> aplicada a la educación -prosigue la autora- significa prácticas y procedimientos que imposibilitan el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño.<sup>9</sup>

Lo paradójico de esta situación y que hace dificultosa su detección y posterior solución es -como dice ROSS- que la violencia sistémica no es el daño intencionado que individuos despiadadas infligen a otros desafortunados. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos.<sup>10</sup>

No es este el lugar para hacer un estudio en un profundidad de lo que acabamos de señalar. Pero sí indicar que de entre las causas de la violencia sistémica apuntadas por la autora -tanto la separación entre lo afectivo y lo cognitivo en el currículo, dando prioridad a lo cognitivo, como el concepto de lo normal que se maneja habitualmente en la escuela (las constantes comparaciones que el personal de la escuela hace entre los alumnos de una edad similar) podemos abordarlas y cambiarlas desde las técnicas de relajación y dramatización y cambiar lo que la autora llama -utilizando una expresión de Freire- el sistema de educación bancario.<sup>11</sup>

## 4.-

Siguiendo a SHAPIRO (1992) vamos a introducirnos en el papel que desempeña en el desarrollo de la salud individual dentro del marco familiar, la curiosidad interpersonal y una alta capacidad de los padres para tolerar la incertidumbre.

Proponemos pues, esperando que seamos capaces de demostrarlo -como estas dos habilidades pueden ser desarrolladas a través de las técnicas de dramatización y del trabajo creativo, consolidándose como actitudes con las que hacer frente a la realidad que no es otra cosa sino lo que MASLOW (1994) denomina creatividad primaria.

La curiosidad interpersonal es considerada por SHAPIRO como un signo inequívoco y marca de autenticidad de la salud psicológica:

**“Vengo observando que, familias cuyos miembros manifiestan las mayores patologías del carácter, muestran una sorprendente falta de curiosidad unos por otros”.**<sup>12</sup>

La ambigüedad, la ambivalencia, la incertidumbre, son actitudes que -a juicio de SHAPIRO- favorecen el crecimiento sano.

“Mi impresión -dice el autor- es que la capacidad de los padres para tolerar la ambivalencia, ambigüedad e incertidumbre, así como el mantener una flexible apertura al escuchar las experiencias infantiles, son elementos importantes en el sano crecimiento y desarrollo psicológico del niño. La apertura parental, el no cerrarse prematuramente y mantener un interés continuado por las experiencias del niño, le da a este tanto la oportunidad de desarrollar límites estables con su entorno, como la de mantener relaciones flexibles con los otros.”<sup>13</sup>

La ausencia de límites, el deseo de romper todos los límites posibles parece una constante de los tiempos que corren. Resulta interesante escuchar la opinión de ANZIEU (1987) cuando señala como el desarrollo de la civilización trae consigo un cambio en la naturaleza del sufrimiento. Hemos pasado -dice el autor, en la ya pasada década de los 80- de la neurosis características, histéricas, obsesivas, fóbicas o mixtas de los tiempos y años posteriores de FREUD, a las personalidades narcisistas y/o estados límites de hoy.<sup>14</sup>

No parece que caigamos en una exageración, si decimos que a los niños/as les tocamos cada vez menos. Que cada vez más tempranamente son cuerpos depositados en instituciones. Con esto no queremos decir que sean los padres los únicos responsables de la infelicidad y/o patología de sus hijos, únicamente señalar que parece que tanto a los padres como a los niños nos es cada vez más difícil vivir una experiencia amorosa familiar. Así pues, es posible pensar en el desarrollo de un programa elemental de salud concebido a base de técnicas de relajación y dramatización, desarrolladas con el objetivo del reforzamiento y desarrollo del vínculo afectivo.

## 5.-

## RELAJACIÓN

Siguiendo a PAYNE (1996) de forma general podemos definir la relajación como un estado global de reposo. Cuando aplicamos la palabra relajación a los músculos, esta significa liberar la tensión y el alargamiento de las fibras musculares, en contraposición al acortamiento que acompaña a la tensión o contracción muscular.<sup>15</sup>

Para Vila y Fernández (1985) (en el prólogo del libro Técnicas de relajación de CAUTELA y GRODEN. Martínez Roca.) la relajación que se manifiesta en tres niveles -fisiológico, conductual y subjetivo- hace referencia a un estado del organismo definible como ausencia de tensión o activación. El nivel fisiológico incluye los cambios viscerales, somáticos y corticales. El nivel conductual incluye los actos externos directamente observables del organismo (inactividad, hiperactividad, lucha, huida, expresiones corporales y faciales de tensión, etc.) y el nivel subjetivo se refiere a la experiencia interna del propio estado emocional o afectivo.<sup>16</sup>

## 5.1.-

## OBJETIVOS DE LA RELAJACIÓN

Siguiendo a TILLEBAUM(1988), PAYNE señala tres objetivos para la relajación:

Así pues, con la relajación perseguimos contrarrestar los efectos negativos del exceso de demanda al organismo. Para BENSON (1976, citado por Payne) autor de este concepto, la respuesta de relajación es un mecanismo protector natural e innato que hace frente a los efectos de la respuesta del estrés. En este mismo sentido se manifiestan VILA y FERNÁNDEZ (1985):

“Si la activación fisiológica constituye un mecanismo de riesgo, la respuesta de relajación, en cuanto proceso opuesto, constituye necesariamente un mecanismo positivo facilitador de la salud.”<sup>17</sup>

## 5.2.- MÉTODOS DE RELAJACIÓN

siguiendo a PAYNE (1996) los métodos que aquí brevemente esbozaremos se encuadran dentro de los denominados métodos físicos de relajación. Por su utilización tanto dentro del marco escolar como familiar hablaremos de tres de ellos: la relajación progresiva de JACOBSON, los estiramientos y la respiración.

### 5.2.1.- LA RELAJACIÓN PROGRESIVA DE JACOBSON. SUPUESTOS BÁSICOS:

Los supuestos básicos del método propuesto por JACOBSON son los siguientes:

- 1• Pretende ser una técnica fisiológica centrada en la relajación de la musculatura esquelético-motora: la tensión se define específicamente como la activación y contracción de las fibras musculares esqueléticas mientras que la relajación se define como el proceso opuesto de desactivación y alargamiento de las fibras musculares.
- 2• El programa de entrenamiento se debe basar en la discriminación de las señales de tensión en los distintos músculos del cuerpo a través de ejercicios sistemáticos de tensión-relajación.
- 3• La relajación de la musculatura esquelético-motora conlleva automáticamente la relajación del sistema autonómico-vegetativo y la relajación del sistema nervioso central.
- 4• La relajación fisiológica produce efectos paralelos de relajación emocional (a través de sus efectos en el sistema nervioso vegetativo) y de relajación cognitiva (a través de sus efectos en el sistema nervioso central).<sup>18</sup>

### 5.2.2.- LOS ESTIRAMIENTOS

Junto con el ejercicio físico, (al que PAYNE considera un método de relajación), los estiramientos no competitivos constituyen un método de relajación a través del cual se favorece que aparezca la respuesta de relajación. El principio en el que se basan -demostrado tanto objetivamente como subjetivamente- es simple: la tensión mental está directamente relacionada con la tensión muscular. Es decir, al equilibrio muscular le corresponde un equilibrio mental de tal forma que no es posible un estado de relajación mental estando la

musculatura esquelética en un estado de tensión. PAYNE hace referencia a este hecho y señala como ya JACOBSON en 1938 propuso, que la liberación de la tensión muscular esquelética tenía el efecto de calmar la mente.<sup>19</sup> Métodos afines tan antiguos como el yoga o de más reciente creación, como la gimnasia suave, se basan en el mismo principio. Y aunque muchos de los objetivos de estos métodos -sobre todo en el caso del yoga- rebasan el aquí citado, este se constituye como una de las principales metas a conseguir.

No es este el lugar de hacer ni un inventario o programa de ejercicios de estiramiento, ni un separata técnica de cómo llevarlos a cabo. Sin embargo, parece conveniente dar dos recomendaciones para su ejecución comunes a todos los métodos citados:

- 1 • Los estiramientos deben hacerse suavemente.
- 2 • Durante la realización no debe aparecer sensación de incomodidad.

### 5.2.3.- RESPIRACIÓN

Tal y como ocurría con los estiramientos, los ejercicios respiratorios se basan en la unidad del ser humano. La relación entre cuerpo y emociones es bien conocido tanto por la experiencia cotidiana como por la investigación científica. Siguiendo a PAYNE, tres son los sistemas corporales asociados con los estados de tensión y relajación:

- 1 • sistema nervioso autónomo
- 2 • sistema endocrino
- 3 • la musculatura esquelética

En el caso de la respiración, es su relación directa con el S.N.A. lo que la constituye como método de relajación.<sup>20</sup>

De igual forma que pensamos la relajación como una habilidad que necesita practicarse (CAUTELA y GRODEN, 1985), debemos pensar la respiración como una habilidad que necesita practicarse en el que los hábitos respiratorios se mejoran a medida que practicamos.

Es muy común que, cuando una persona inicia un programa de mejora de hábitos respiratorios, se pregunte acerca de cual es la mejor forma de respirar. Pues bien, no existe un único modo correcto. Siguiendo a SPEADS (1988) la respiración es correcta, no cuando funciona en todo momento de un determinado modo "ideal" sino cuando lo hace permitiéndose un libre ajuste, un cambio de cualidad dependiendo de nuestras necesidades en cada momento, de forma que nos sustente adecuadamente cuando tengamos que enfrentarnos a los diversos retos y desafíos de nuestra vida.<sup>21</sup>



## 6.-

### 6.1.-

#### CONCEPTO DE ESPONTANEIDAD

El significado del término espontaneidad es cuando menos sorprendente. Tal y como señala MARINA (1992) el vocablo se utiliza de dos modos diferentes. Una primera forma derivada del término latino *sponte* en el que espontáneo significa voluntariamente, y una segunda manera en el que espontáneo significa involuntario.<sup>22</sup> Asociada a cierta idea de libertad, de *"laissez faire"* e incluso de misterio, esta última acepción es la generalmente más usada en el campo de la dramatización y el teatro. Enunciada dentro de este último campo de significado pone de manifiesto -a mi juicio- la paradoja señalada por Marina:

"La espontaneidad es sincera; la sinceridad más valiosa ha de ser la que se tiene con uno mismo: la autenticidad. Mi comportamiento debe coincidir con mi propio ser, sin doblez ..., ni imposición del otro. Sólo lo que emerge de mi fondo más íntimo e insobornable tiene valor".<sup>23</sup>

El componente de sincronización senso-motora implícito en la actuación espontánea es destacado sobre todo por FRAISSE (1976). Distinguiéndose de la reacción, la sincronización -señala el autor- constituye un sistema espontáneo de respuesta para el ser humano.<sup>24</sup> Es sobre este componente de sincronización y sobre el ritmo espontáneo que de él emerge, en el que se basa la idea más básica de espontaneidad, y la posterior re-significación del término. Ambas circunstancias han llevado el concepto espontaneidad al terreno del "buen salvaje expresivo" convirtiéndolo en una especie de espontaneísmo en el que parece molestar todo aprendizaje. Esta actitud de corte romántico es señalada por ARHEIM (1993) al referirse al miedo de algunos profesionales del arte a que el razonamiento ponga en peligro la espontaneidad de la invención creativa.<sup>25</sup> Siguiendo a este autor no creemos que la reflexión impida la espontaneidad y de esta forma proponemos para su desarrollo la noción de intervalo de Marina: Intervalo -dice el autor- es el espacio abierto por el hombre en la realidad bruta para dar luz a sus posibilidades. Esa es la obra creadora.<sup>26</sup>

La espontaneidad la consideramos, pues, como una habilidad en el sentido antes expuesto en el apartado de respiración y relajación. Una habilidad que se aprende y se desarrolla conforme la desplegamos en nuestro contacto con la realidad y que al mismo tiempo se consolida como actitud ante el mundo. Para la producción de estados espontáneos y de ideas espontáneas se requieren individuos que hayan pasado por un aprendizaje específico. Este aprendizaje dará como resultado individuos que habrán aprendido a dar forma rápidamente a sus propias inspiraciones y a reaccionar inmediatamente a las de los otros (MORENO, 1977).<sup>27</sup>

### 6.2.-

#### DRAMATIZACIÓN Y JUEGO DRAMÁTICO

De una forma general podemos decir que dramatizar es dotar de estructura dramática (personajes, acción, conflicto, diálogos) algún relato, acontecimiento, situación que en su origen o principio no tienen. Como medio de expresión, la dramatización es un recurso que tenemos a nuestro alcance para comunicar -hacer público- nuestras ideas, emociones o sentimientos privados, o también, hacer patente de forma más clara o explícita una característica del ambiente (por ejemplo, realizar una película en el que se ponga de manifiesto la sensación de horror y angustia que se vive en una ciudad azotada por la guerra).

PAVIS (1996) define el juego dramático como una práctica colectiva que reúne a un grupo de "jugadores" (y no de actores) que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/ o precisado por la situación,<sup>28</sup> cuyos objetivos son los siguientes:

- 1 • Provocar una toma de conciencia en los participantes de los mecanismos fundamentales del teatro (personajes, dialéctica de los diálogos y situaciones, etc.)
- 2 • Provocar cierta liberación corporal y emotiva en el juego y eventualmente en la vida privada de los individuos.<sup>29</sup>

Más centrado en el ambiente escolar, el juego dramático para EINES y MANTOVANI (1980) persigue los siguientes objetivos:

- 1 • Expresión como comunicación.
- 2 • Paso por todos los roles técnicos teatrales.
- 3 • Diferenciar la ficción de la realidad.
- 4 • Permanecer en el personaje.
- 5 • Desarrollo de la posibilidad de adaptación.
- 6 • Combate de los estereotipos.<sup>30</sup>

Además de lo indicado queremos señalar algún objetivo más susceptible de ser conseguido a través del juego dramático. Dado que el hombre tiene por venir -tal y como apunta Marina- utilizaremos el juego dramático para -como dice el autor- expandir la realidad en virtud de las posibilidades que en ella inventa la inteligencia.<sup>31</sup>

Depende pues, del contexto en el que nos movamos, para poner el acento en uno u otro de los objetivos señalados. La adecuación entre contexto y la distancia que la persona mantiene sobre lo representado define y distingue una práctica profesional de otra. Aunque existan zonas comunes de actuación, conviene diferenciar claramente entre una actividad dramática con fines terapéuticos que debería de realizar exclusivamente un profesional de la salud, de una actividad dramática artística cuyo objetivo es elaborar un producto artístico y que debe realizar un profesor de arte dramático o un artista. No se niega en ningún momento la intervención interdisciplinar -hecho que creemos beneficioso en la mayoría de las ocasiones- pero sí destacar con cierta rotundidad, por el respeto que nos merecen nuestros alumnos o pacientes, la diferencia entre una actividad y otra.

### 6.3.- IMPROVISACIÓN

Siguiendo a PELEGRÍN (1996) utilizaremos la improvisación alrededor de un tema como técnica de trabajo para el desarrollo de la espontaneidad. A través del juego, del juego dramático, en definitiva, del cuerpo lúdico, intentaremos abordar las resistencias apuntadas por MORENO (1977) que entorpecen la espontaneidad. Para este autor, cuatro son las resistencias que nos podemos encontrar:

- 1• Resistencias que provienen de las actitudes corporales propias en la representación de papeles.
- 2• Resistencias que provienen de la personalidad en la producción de ideas.
- 3• Resistencias que provienen de las actitudes corporales, las ideas, y las emociones de los otros actores que actúan junto con él.
- 4• Resistencias que provienen del auditorio.<sup>32</sup>

Durante la ejecución -performance-, nos dice PELEGRÍN, citando a BEN AMOS, 1977 entre otros, se interrelacionan los resortes expresivos y comunicativos del individuo y del grupo.<sup>33</sup> En la representación-ejecución (performance) -prosigue la autora- se muestra el juego como acto de comunicación y como dramatización.<sup>34</sup>

Así pues la mirada que se pone en marcha en la improvisación es creadora en un triple sentido:

- *Creadora* porque da lugar a la aparición de un producto
- *Creadora* en el sentido de re-crear porque actualiza, trae de nuevo frecuentemente a través de una interpretación un producto ya existente y
- *Creadora* en el sentido de original, con frecuencia el producto sorprende al propio creador que lo hace emerger. Es en esta tercera forma en el que toma sentido la definición de espontaneidad de FONSECA.

“Dejarse sorprender desde dentro”<sup>35</sup>

## 7.-

### LA GIMNASIA DINÁMICA PROGRESIVA ORÍGENES DEL MÉTODO

La gimnasia dinámica progresiva (G. D.P. en adelante) tiene una historia reciente. Los primeros pasos se remontan a 1995 al iniciar la preparación tanto física como técnica de un grupo de actores aficionados formado por alumn@s del entonces INEF. de León. Aunque en la actualidad el grupo ha desaparecido, la labor de reflexión, ampliación y mejoramiento del método continúa en los grupos de Expresión Corporal en la medida en que los problemas a los que nos enfrentamos son similares.

Superada la fase de toma de contacto grupal comenzamos con el entrenamiento con vistas a un montaje que finalmente se llamó “Sueños en la casa azul”. A medida que avanzaba este nos íbamos encontrando con obstáculos que impedían el desarrollo tanto de la capacidad imaginativa como de la capacidad expresiva de los<sup>36</sup> participantes. “El cliché” o “demasiada sensibilidad o emoción”<sup>37</sup> por poner sólo dos ejemplos se constituyeron en un freno -llegando incluso a bloquear del todo la actividad en algún caso- del desarrollo de la capacidad creativa. Bloqueada así mismo esta creatividad por un tipo de enseñanza que únicamente valora y premia el pensamiento racional y el orden que esta crea, los participantes a duras penas entraban en una dinámica de juego creativo con las cosas y los conceptos al ser incapaces de separarse de su significado literal.

Durante el desarrollo de las propuestas prácticas fuimos viendo cómo la separación entre la palabra y el movimiento o la acción en una dinámica creativa es en la mayoría de los casos artificial. Así pues propusimos actividades lo suficientemente abiertas para favorecer el tránsito de un tipo de lenguaje a otro si el desarrollo personal de la actividad que la persona hacía así lo exigía o necesitaba.

De igual forma se hizo evidente que el respeto profundo por el ritmo personal de hacer era condición necesaria para su actividad creadora.





Junto a momentos de intensa frustración que también los hubo, dos de los efectos que estos trabajos aportaron a cuantos estábamos implicados en ellos y que se mantenían por encima de los vaivenes de cada día en particular, eran la sensación de bienestar y un sentido de libertad. “libertad es poder dirigir la mirada para captar la información que necesito y deseo. Y también, aprender lo que quiero” (J. A. Marina. 1992, p. g. 225). Estas palabras son la base del armazón teórico que da soporte a las actividades prácticas.

Surge, pues, la necesidad de crear un espacio -es decir un conjunto de prácticas- favorecedor del proceso creativo y de la actitud que le es propia, que permita el desarrollo del potencial creativo tanto individual como grupal. ¿Por qué es importante esta meta? Muchas veces, la educación produce impotencias aprendidas<sup>38</sup> y se hace necesario volver a repetirlo: la meta de una educación libre es conseguir que el niño (y todas las personas) sientan su propio poder. Poder de creación y también de inhibición; poder de burlarse y también de venerar: en resumen, poder sobre sí mismo.<sup>39</sup> Se trata entonces de llevar los objetos y los conceptos al espejo de Alicia y su país de las maravillas y dejarnos maravillados.

## 7.1.- DEFINICIÓN

La G. D. P. es un método de trabajo para el desarrollo del potencial creativo de la persona. Se fundamenta en dos premisas básicas:

- 1• El respeto por la necesidad de comunicar o querer contar algo (acontecimiento, hecho, objeto o persona) y la intencionalidad que subyace en esa expresión.
- 2• El carácter central de la corporeidad humana a la hora de hablar y construir nuestras experiencias.

El mecanismo que utilizamos para el crecimiento de este potencial, es el desarrollo y exposición de la visión personal de un acontecimiento o hecho; bien a través de las prácticas propuestas o bien a través de un montaje teatral. Se trata, en fin, de una búsqueda que permita revitalizar nuestra existencia llevando a cada uno de nuestros días instantes de belleza. Utilizo la expresión “visión personal íntima” porque creo que esta refleja de manera más global y unitaria la implicación en esta construcción tanto los aspectos afectivos como cognitivos; de modo similar a como sucede en nuestro abordaje diario de la ancha y compleja realidad; tienen así mismo un sentido fotográfico. Tanto los ejercicios como el montaje teatral son como una fotografía a través de la cual expresamos nuestra visión personal del tema que estamos trabajando. Si el tema es, por ejemplo, el amor, desarrollaremos a través de las prácticas cómo lo vemos, intuimos o sentimos; valiéndonos para ello de la experiencia vital que hasta ese momento tengamos. Compartir nuestra experiencia y enriquecerse con la de los demás, hace que el trabajo en G. D. P. sea una experiencia social.

La G. D. P. tal y como aquí se expone. Atiende a lo que se ha llamado los tres grandes dominios de la vida, el dominio del conocer, el dominio del sentir y el dominio del hacer; y los integran en la “mirada inteligente”.<sup>40</sup> Lo que caracteriza la mirada inteligente es que dirige su actividad mediante proyectos. Cada vez que elegimos dónde mirar y la información que queremos extraer, dejamos que el futuro anticipado por nuestras metas nos guíe. Esta es la estructura básica de todo comportamiento inteligente incluido el artístico.<sup>41</sup> Inteligencia, libertad y afectividad son líneas paralelas porque sabemos a través del cuerpo, y la sabiduría así adquirida tal vez nos permita cambiar sin ambages o dudas los rumbos y avanzar por las sendas primero del respeto a uno mismo y luego del respeto a los demás.

### 7.1.1.- OBJETIVOS

Además de la puesta en marcha de esta mirada inteligente, podemos señalar como objetivos generales a conseguir los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad
- Favorecer la salud y el bienestar
- Desarrollar la capacidad de comunicación y encuentro con el otro

### 7.1.2.- PUNTO DE PARTIDA

De los asuntos humanos como, por ejemplo, la felicidad, la libertad, el placer, la muerte, el amor, la verdad o la belleza etc.. ¿de cuál me quiero ocupar ahora? ¿en este momento a cual de ellos quiero ocuparle mis fuerzas? Estas preguntas simples son el punto de partida de la metodología que voy a proponer. Es decir, la metodología a usar está directamente relacionada con la naturaleza de los temas a tratar. En G. D. P. ponemos en marcha “la atención” para ocuparla en un campo de acción: “las preguntas desconcertantes”. Las preguntas desconcertantes se caracterizan por dirigir nuestra atención hacia asuntos que no tienen un contorno bien definido... A que las consideramos de una especial relevancia.<sup>42</sup> Un tipo de pregunta que, como señala el autor citado -actúa como estimulante actual que consigue provocar un contacto íntimo entre la conciencia y el pensamiento (Joseph Muñoz 1999, 17).

El punto de partida general es, pues, una de estas preguntas desconcertantes que se constituye en el núcleo temático central o proyecto de trabajo. Este proyecto es el que organiza o vertebrará tanto la reflexión teórica como la actividad creadora tal y como señala J. A. Marina:

*“La actividad creadora comienza con la elaboración del proyecto, que es un complejo organismo de cuya energía y calidad va a defender la obra entera” (Marina 1993, 17).*

### 7.1.3.- EL PUNTO DE PARTIDA PARTICULAR

El porqué esa es la pregunta desconcertante y no otra, se encuentra en que quiero o necesito buscar a nivel personal una respuesta. Una respuesta que, aunque sea transitoria nos sirva para seguir caminando -pues como viene a decir J. Muñoz intuimos que no se dispone de una respuesta definitiva. Una respuesta que, aunque sea transitoria, sea como un bálsamo que nos proporciona consuelo, seguridad, alegría, tristeza serena etc.

Para ello pondremos en marcha lo que J. A. Marina llama una búsqueda heurística en un espacio de búsqueda. En tanto concepto general un espacio de búsqueda es un medio donde a la persona se le ofrece la oportunidad de ponerse a jugar. Es decir, donde la persona en su totalidad juega al juego de las preguntas y respuestas; donde se expone a los cantos y silencios de la vida. Aunque toda respuesta sea como dice Blanchot la desgracia de la pregunta,<sup>43</sup> se trata de construir con ellas puntos de encuentro con uno mismo y con el otro, en un intento de evitar la sequedad del alma y avanzar, si ello es posible, en sentido contrario al de la mezquindad y vacío para llegar a intuir -acaso- las honduras de lo que queremos hacer haciendo y llegar a ser lo que somos siendo. Se trata, en definitiva, de conseguir una intimidad expresada y comunicante alejada de los fuegos de artificio de la sociedad que nos envuelve.

En la concreción técnica, el espacio de búsqueda señalado se transforma en un "ejercicio desconcertante" convirtiéndose, de esta manera, en una herramienta de trabajo. Pasaremos pues, a describir desde el punto de vista objetivo lo que es un ejercicio desconcertante y la manera de utilizarlo.

### 7.2.- EJERCICIO DESCONCERTANTE

En el nivel teórico, la definición de ejercicio desconcertante que voy a proponer es una derivación de la definición de pregunta desconcertante señalada por Muñoz. Un ejercicio desconcertante es una propuesta práctica que enfoca nuestra atención de forma imprecisa hacia un campo de acción cuyos contenido y contornos están escasamente definidos.

Situados ahora en el nivel práctico, la estructura operativa que lo explica es la siguiente:

**Arranque:** Es una acción simple, de visualización inmediata. Fácil en su ejecución inicial y con un sentido o significado abierto, un ejemplo: arrancar lentamente los pétalos de una flor.

**Desarrollo:** El ejercicio va adquiriendo cuerpo por medio del encadenamiento de acciones y situaciones. dicho de otro modo. El ejercicio se va desplegando mediante el crecimiento de la cadena asociativa propiciada por el curso de la acción, de tal forma que al final se pudiera dibujar la geografía del ejercicio. Utilizaré una imagen para ilustrar lo que quiero decir: el ejercicio se va abriendo como un abanico del que desconocemos tanto su tamaño como los adornos que lo particularizan (de acuerdo a una "lógica" en y de la acción que podríamos llamar "lógica dinámica").

**Final:** Es el cerramiento aunque sea provisional del sentido de lo hecho y el cese de la acción. Una imagen, palabra o gesto que sirva al participante para concluir.

La tarea del conductor del grupo en la G. D. P. es creativa y muy gratificante. Una guía para la construcción de ejercicios desconcertantes puede ser la fórmula AIDA.<sup>44</sup> La fórmula de la atracción AIDA:

Atención    Interés    Deseo    Acción

está tomada de las técnicas de venta exitosa. Para ello la convertimos en un cuestionario cuyas respuestas tienen que ser sí, al menos al principio: ¿la propuesta práctica despierta la atención?, ¿despierta el interés?, ¿despierta el deseo? Y finalmente, ¿despierta la acción?. El objetivo de esta fórmula no es otro que el ayudar al participante en la tarea de dar forma a sus pensamientos, a sus imágenes y a sus sentimientos (Esther 1995, 147).



## 7.2.3.- DESPUÉS DE LA REALIZACIÓN. APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA

### 7.2.1.- DURANTE EL DESARROLLO PRÁCTICO DE UN EJERCICIO DESCONCERTANTE

Es frecuente que durante el desarrollo práctico se produzca un estancamiento y el hilo de la acción se interrumpa. Se puede utilizar entonces un "agente de transformación". "Un agente de transformación" es una idea, objeto o cambio en las condiciones de la situación para que la acción continúe o, siguiendo con la metáfora del abanico antes expuesta, este se siga desplegando. Con frecuencia es el conductor del grupo quien desde su mirada "exterior" lo propone. En el caso de que sea el propio ejecutante quien busque un "agente de transformación" le pedimos que contemple su ejercicio "desde fuera" y desde ese distanciamiento lo proponga. Vamos a poner un ejemplo común de "agente de transformación" durante la realización de un ejercicio. A los participantes se les ha pedido que se identifiquen con una planta y escenifiquen su ciclo vital. Pues bien, si durante la realización la acción se estanca se les puede señalar que están apareciendo condiciones atmosféricas extremas, viento, calor, frío, etc. Y que ese cambio les afecta en su desarrollo.

### 7.2.2.- LA CUESTIÓN DEL SENTIDO

Además de los problemas ya señalados cuando iniciábamos este apartado que podían bloquear la creatividad, la cuestión del sentido de lo que se hace puede afectar negativamente al desarrollo de la propuesta práctica. La cuestión puede aclararse si trasladamos el referente del sentido y por tanto del juicio sobre lo que se hace, desde una autoridad exterior que juzga a nosotros mismos. Es el participante quien ha de encontrar un "patrón-guía" que dote de significado interno o personal a cuanto hace. Y por tanto sólo él está en posición de valorar lo realizado.

Si esta problemática ocurre dentro del mundo escolar es necesario superar lo que se ha llamado el punto de vista adulto-céntrico de la educación. Darle sentido a un movimiento -o a una actividad añadimos nosotros- no es ser consciente del movimiento, es algo más profundo: el modo como uno está en ese movimiento. Por tanto comprender el movimiento no es observarlo, descomponerlo, analizarlo, ver si está bien o mal hecho con arreglo a algunos criterios. Comprender es algo que sólo puede hacerse por una referencia al sentido que le atribuye el sujeto que lo hace.<sup>45</sup>

Al plantear la realización de la actividad como una sucesión de ideas, acciones y situaciones en forma de cadena asociativa, podemos registrar esta a través de mapas. A los llamados mapas conceptuales<sup>46</sup> que en G. D. P. tomará la forma de mapa de ideas puesta en juego, le añadiremos un "mapa accional" donde se anotarán las acciones realizadas obteniendo con ello una especie de radiografía de lo hecho.

Metodológicamente nos parece interesante por cuanto el establecimiento de estos mapas nos permite volver al ejercicio y enriquecerlo. Nos permite de igual forma saltar por encima de dos obstáculos bien conocidos en el trabajo creativo: el hacer por hacer y el de repetición mecánica. "la libertad creadora del artista se funda precisamente en esta repetición y en el intervalo que abre y no en una experimentación azarosa".<sup>47</sup> Una repetición creativa nos permite captar los matices que no están en la superficie y, además vislumbrar otros desarrollos posibles.

Además de testimonio de lo hecho, la reflexión sobre los caminos trazados en los mapas nos permiten levantar auténticos puentes de unión entre los miembros del grupo. La dimensión afectiva que todo aprendizaje comporta tendría de esta forma un soporte firme en el que sustentarse, y ayudaría a establecer entre los miembros del grupo relaciones que avancen por el camino de la autenticidad. Si el mantenimiento de estas relaciones es importante en el trabajo con adultos, aún lo es más en el trabajo con niños y niñas. Permitiría que las relaciones entre el profesor y los estudiantes avanzara por el camino de la calidez y la honestidad.<sup>48</sup>

Pongamos un ejemplo de todo lo que acabamos de decir utilizando para ello el ejercicio de "el charco". El punto de partida del ejercicio es el siguiente: cada participante se sitúa frente a un charco que le llama la atención y le "invita" a tocar el agua. No son los únicos, pero es frecuente que la práctica se desarrolle siguiendo alguno de estos dos caminos (únicamente señalaremos los dos primeros eslabones):

Charco	lo sucio	lo prohibido
Charco	río	libertad

Cada una de las categorías señaladas son fuente de acciones y de la significación o sentido a ellas asociado que al llevarlas a cabo generaran a su vez más acciones y otros tantos sentidos. El tomar uno u otro camino dependerá de la posición que quiera ocupar el participante ante estas categorías y de la intencionalidad que quiera dar al ejercicio. Trabajando de este modo el volver al ejercicio -si es necesario- cobra sentido. La inclusión de nuevas categorías, ideas o matices dará una visión nueva y riqueza al desarrollo práctico pudiendo volver a ser muy gratificante para quien lo realiza.

Para finalizar, decir que la virtualidad tanto terapéutica como didáctica de las técnicas aquí señaladas, reposa en las citadas características de ambivalencia, ambigüedad e incertidumbre que son precisamente, tal y como señalaba SHAPIRO, las actitudes que favorecen un crecimiento sano. Así pues, tanto si se está en un marco escolar, como si nos encontramos en un contexto familiar, la realización de este tipo de actividades y la relación a la que conduce a sus participantes, hace que estos entren en una dinámica de comunicación más honesta ●



## BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, D.(1987) "El yo piel". Biblioteca nueva. Madrid.  
 CAUTELA, J.R. & GRODEN, J. (1985) "Técnicas de relajación". Martínez Roca, Barcelona.  
 EISNER, E. & (1995) "Educarla visión artística". Paidós, Barcelona.  
 HETHMON, R.H. (1972) "El método del Actors Studio". Fundamentos, Madrid.  
 LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. (1985) "Simbología del movimiento". Científico-Médica, Barcelona.  
 LOZANO, J. (1994) LA expresión corporal está de moda. Consideraciones en torno a este hecho. Revista Perspectivas de la A. F. y el D. Nº16.  
 LOZANO, J. (1996) El papel en la formación del profesorado de los nuevos contenidos de la E. F.: Expresión Corporal, danza y mimo. AIESAD.  
 LOZANO, J. (2001) De la Candamia a Liencres. Un paseo por el jardín de la Expresión Corporal. Santander ADEF. Cantabria.  
 LOZANO, J. (2001) El cuerpo de agua y "lo niño". Elementos para una poética de la Expresión Corporal. Santander. ADEF. Cantabria.  
 MARINA, J.A. (1992) "Elogio y refutación del ingenio". Anagrama, Barcelona.  
 MARINA, J.A. (1993) "Teoría de la inteligencia creadora". Anagrama, Barcelona.  
 MORENO, J.L. (1977) "El teatro de la espontaneidad". Buenos Aires.  
 MUÑOZ, J. (1999) El libro de las preguntas desconcertantes. Barcelona. Paidós.  
 PAYNE, R.A. (1996) "Técnicas de relajación". Paidotribo, Barcelona.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Payne, R.A. (1996) "Técnicas de Relajación. Guía práctica." Editorial Paidotribo, Barcelona.
- <sup>2</sup> Weinck, J. (2001) "Salud, ejercicio y deporte." Editorial Paidotribo, Barcelona.
- <sup>3</sup> Weinck, J. op. cit.
- <sup>4</sup> Weinck, J. op. cit.
- <sup>5</sup> Illich, V. (1993) Revista Archipiélago. Nº 15, Barcelona.
- <sup>6</sup> Illich, V. Op. cit.
- <sup>7</sup> Ross, J. (1999) "Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia" (en "La violencia en el sistema educativo" Ross, J. y Watkinson, A. dir. Ed. La Muralla, Madrid.)
- <sup>8</sup> Ross, J. op. cit.
- <sup>9</sup> Ross, J. op. cit.
- <sup>10</sup> Ross, J. op. cit.
- <sup>11</sup> Ross, J. op. cit.
- <sup>12</sup> Shapiro, E.R. (1992). "Sobre la curiosidad: formación de delimitaciones intrapsíquicas e interpersonales en la vida familiar." Rev.: Clínica y análisis grupal, nº61.
- <sup>13</sup> Shapiro, E.R. op. cit.
- <sup>14</sup> Anzieu, D. (1987). "El yo-piel." Biblioteca Nueva, Madrid.
- <sup>15</sup> Payne, R.A. (1996) "Técnicas de Relajación. Guía práctica." Editorial Paidotribo, Barcelona.
- <sup>16</sup> Vila y Fernández, (1985), en el prólogo de "Técnicas de relajación." De Cautela y Groden. Martínez Roca, Barcelona.
- <sup>17</sup> Vila y Fernández, op. cit.
- <sup>18</sup> Vila y Fernández. Op. cit.
- <sup>19</sup> Payne, R.A. (1996) "Técnicas de Relajación. Guía práctica." Editorial Paidotribo, Barcelona
- <sup>20</sup> Payne, R.A. op. cit.
- <sup>21</sup> Speads, C. (1988). "ABC de la respiración." Edef, Madrid.
- <sup>22</sup> Marina, J.A. (1992). "Elogio y refutación del ingenio". Anagrama, Barcelona.
- <sup>23</sup> Marina, J.A. op. cit.
- <sup>24</sup> Fraisse, P. (1976). "Psicología del ritmo." Morata, Madrid.
- <sup>25</sup> Arheim, R. (1993). "Consideraciones sobre la educación artística." Paidós, Barcelona.
- <sup>26</sup> Marina, J.A. (1993) "Teoría de la inteligencia creadora." Anagrama, Barcelona.
- <sup>27</sup> Moreno, J. L. (1977) " El teatro de la espontaneidad" Vancu, Buenos Aires.
- <sup>28</sup> Pavis, P. (1996) " Diccionario del teatro." Paidós, Barcelona.
- <sup>29</sup> Pavis, P. Op. cit.
- <sup>30</sup> Eines, J. y Mantovani, A. (1980) "Teoría del juego dramático." ME-C., Madrid.
- <sup>31</sup> Arheim, R. (1993). "Consideraciones sobre la educación artística." Paidós, Barcelona.
- <sup>32</sup> Moreno, J.L. (1977) "El teatro de la espontaneidad". Vancu, Buenos Aires.
- <sup>33</sup> Ana Pelegrín, (1996) "Gesto, juego, cultura." En: Revista de educación, nº311.
- <sup>34</sup> Ana Pelegrín, (1996) op. cit.
- <sup>35</sup> Fonseca-Fábricas, E. (2002) "Funciones de la conciencia y del psicodrama" (documento no publicado).
- <sup>36</sup> He elegido el término participantes por lo genérico y cierto carácter neutro de su denominación. Con el participante aludo tanto a mujeres y hombres como a niños y niñas con el objeto de no recargar el texto con el doble artículaje el/ la o los/ las.
- <sup>37</sup> Tomo estos conceptos de Lee Strasberg (1986).
- <sup>38</sup> J. a. Marina en elogio y refutación del ingenio (1992), citando a Seligman pg. 227.
- <sup>39</sup> Obra citada de J. Marina. Pg. 227.
- <sup>40</sup> Jose A. Marina (1993) pg. 34. Teoría de la inteligencia creadora.
- <sup>41</sup> Jose A. Marina (1993) pg. 34. Teoría de la inteligencia creadora
- <sup>42</sup> Joseph Muñoz. El libro de las preguntas desconcertantes. (1999).
- <sup>43</sup> Citado por J. Muñoz. El libro de las preguntas desconcertantes. Pg. 19.
- <sup>44</sup> Para un estudio más amplio del concepto de atracción aplicado a los productos y su fórmula ver Atracción de los artefactos: [www. Uiah.fi/proyectos/metodii/245.htm](http://www.Uiah.fi/proyectos/metodii/245.htm). más información en: Jordan, Patrick W. (2000) Designing Pleasurable Products. Taylor & Francis. London.
- <sup>45</sup> Teresa Godal. Si los niños aprenden solos...¿Qué hacen los educadores? En Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencia. Pp. 63-68. (1994).
- <sup>46</sup> Para extenderse en la noción de mapa conceptual se puede acudir a Manuel Fernández San Millán. Mapas conceptuales en Revista Padres y Maestros. (1998). Pp. 23-25.
- <sup>47</sup> Para la noción de intervalo J. A. Marina 1992PP. 129-130. y J.A. Marina (1993). Pp. 22. acerca de lo inconveniente de la experimentación azarosa E. W. Eisner. (1995). Pp. 147.
- <sup>48</sup> Para profundizar en esta cuestión ver Eisner. Educar la visión artística. Cap. 7.