

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

Facultad de Filosofía y Letras



## ELAYED

**EL JUEGO DRAMÁTICO Y SUS APORTACIONES  
DESDE LA MIRADA DE LA PEDAGOGÍA  
PRAGMATISTA DE JOHN DEWEY,  
REPRESENTANTE DE LA ESCUELA NUEVA**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**NATY BERENICE PARDO SANTANA**



Facultad de  
Filosofía y  
Letras

**ASESOR:**

**DRA. LAURA DEL CARMEN MAYAGOITIA PENAGOS**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A los profesores Lic. Ana Lilia Arroyo Lemus, Lic. Andrés Castuera Micher, Lic. Lourdes Margarita Aguilar Choza y Lic. María de Lourdes Palacios González por su valioso conocimiento y tiempo para ser sinodales de la presente tesina.

A mi familia por apoyarme, acompañarme y soportar mis nervios y refunfuños;  
poco a poco les demostraré que todo esto lo hice por ustedes.  
A Vero Berny por éstos últimos años, a Lucero Ramos y Ale Loa por los primero.  
A mi "Rosita", Verónica González, Luis Bastida, Humberto Saldaña, Karla Araiza, Ruth de la Peña y Luis Zamora, simplemente porque sé que siempre están...

A la Dra. Norma Román Calvo (  ) porque, sin pensarlo, me condujo a este trayecto.  
Sus palabras y su confianza nunca las olvidaré.

Al "Pequeño Guerrero" porque, mientras yo estudiaba, sus primeros cuatro años los pasó junto a mí y junto a una computadora, lo cual nunca me gustó pero él me tuvo paciencia; porque mis libros y copias se convirtieron en sus primeros lienzos para dibujar sobre ellos; por su mundo lleno de animales marinos y planetas; porque día a día me demuestra que lo esencial es invisible a los ojos; y por enseñarme que para caminar no hace falta tener zapatos.  
A su papá por convertirse en su mejor amigo.

En especial, a la Dra. Laura del Carmen Mayagoitia Penagos por su apoyo y comprensión y por ser un gran ejemplo como profesionista y como ser humano, siempre sensible y atenta...

**GRACIAS INFINITAS...**  
Y mi identidad eterna es UNAM  
porque mi corazón azul es y mi piel dorada...

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
---------------------------	---

### **CAPÍTULO 1**

#### **LA ESCUELA NUEVA COMO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO**

1.1. Desarrollo en el contexto social.....	9
1.2. Principios pedagógicos.....	15
1.3. Métodos más representativos.....	20
1.4. Publicaciones, asociaciones, escuelas y autores.....	23

### **CAPÍTULO 2**

#### **JOHN DEWEY: PRAGMATISMO PEDAGÓGICO Y ESTÉTICO**

2.1. John Dewey, trayectoria educativa y política.....	28
2.2. El pragmatismo, filosofía de carácter activo.....	35
2.3. Principios pedagógicos de John Dewey.....	38
2.3.1. Postura contra la escuela tradicional.....	38
2.3.2. La educación desde la perspectiva filosófica de Dewey.....	39
2.3.3. El educador democrático, un punto de vista renovador.....	41
2.3.4. El sentido de libertad.....	42
2.3.5. La experiencia como núcleo pedagógico.....	44
2.3.6. El método general de investigación.....	45
2.3.7. Educar para una sociedad democrática.....	49
2.3.8. Juego y trabajo como nexo entre interés auténtico y esfuerzo.....	52
2.3.9. El lugar de las artes en el plan de estudios.....	56
2.4. El arte bajo la mirada pragmatista.....	57

## CAPÍTULO 3

### EL JUEGO DRAMÁTICO: EXPERIENCIA EXPRESIVA, LIBERADORA Y COLECTIVA

3.1.	El juego como descubrimiento del mundo.....	63
3.2.	Hacia un concepto de juego dramático.....	65
3.3.	Aspectos educativos.....	69
3.4.	Las metodologías.....	74
3.5.	El rol del profesor animador.....	80
3.6.	El rol del alumno como creador.....	82
3.7.	La expresión dramática como acto emotivo y racional.....	84
3.8.	La dramatización como proceso colectivo socializador.....	87
 <b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>94</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>99</b>

---

## INTRODUCCIÓN

Durante el trayecto de mi formación académica como pedagoga, tuve el interés por estudiar propuestas educativas que valoran a la infancia como una etapa sedienta de libertad, contrarias a la práctica educativa tradicional aún vigente. La Escuela Nueva como corriente pedagógica a nivel mundial, fue alimentada por el pensamiento de educadores conscientes de los problemas sociales y las necesidades de transformación, lo que me inspiró para reflexionar sobre mi visión de la educación artística, en específico, el teatro. En el año 2002 egresé del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en donde desarrollé habilidades para construir propuestas escénicas de manera simbólica y llevarlas a cabo a la práctica representándolas ante el público; como parte del plan de estudios, cursé las asignaturas de Didáctica del Teatro I y II acercándome a la enseñanza teatral para niños y adolescentes, apoyo con el que realicé teatro infantil en centros comunitarios y espacios culturales. Dicha experiencia me suscitó el interés por profundizar en el terreno pedagógico debido a que consideré necesario adquirir conocimientos para profundizar en el teatro como herramienta educativa.

La imitación en su forma básica es tan antigua como el hombre pero el inicio del teatro como arte, data del siglo V a.C. en el mundo grecolatino. A pesar de esto, la práctica teatral en el terreno educativo ha sido, generalmente, olvidada o relegada a segundo plano. El desarrollo teórico del juego dramático reconocido como práctica pedagógica dinámica, sistemática, experiencial, creativa y libertaria coincidió con el desarrollo de la Escuela Nueva que se inició a finales del siglo XIX y se desarrolló a principios del siglo XX; de hecho, el juego dramático como disciplina teórica y práctica y el movimiento de la Escuela Nueva como corriente pedagógica, se proclamaron contra las tendencias impositivas de la educación tradicional. Estas tendencias se comprometieron con la renovación pedagógica y encontramos coincidencias en conceptos tales como los de libertad, interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía y colectividad. Así pues, el enriquecimiento del juego dramático comparte el contexto y coincide con los principios de la Escuela Nueva, y se alimenta de igual manera con los avances de las ciencias experimentales, la psicología y la pedagogía cuando se realizaban investigaciones sobre la imaginación y su relación con el pensamiento considerado como acto espontáneo y creador.

John Dewey fue uno de los iniciadores del movimiento de la Escuela Nueva, aportó principios basándose en posturas filosóficas, pedagógicas, políticas y estéticas para considerar el arte como un instrumento expresivo, reflexivo, práctico y útil en la transformación social ante la necesidad de construir comunidades democráticas. De hecho, de acuerdo con el pragmatismo que fue su corriente de pensamiento, Dewey unificó la ciencia, la técnica y el arte en su propuesta de construcción, investigación y expresión dándoles un sentido social. Para el autor, los juegos dramáticos son experiencias de participación lúdica, personal y vital que permiten al niño comprender al mundo adulto mediante la reproducción espontánea de las acciones de los individuos que integran su propia comunidad y es un medio para fomentar los sentidos de democracia y autonomía desde la infancia. Si el niño “vive” a través del juego dramático experiencias basadas en sus necesidades y deseos, entonces aprenderá a elaborar, creativa e inteligentemente, soluciones de las problemáticas en su cotidianidad; de hecho, esta manera de elaborar soluciones corresponde a un proceso de elaboración dramática muy similar a su método de investigación general.

Reflexionando sobre la importancia de lo expuesto, me pregunto: ¿Por qué los responsables de las instituciones educativas sólo consideran los festivales escolares? ¿Por qué la mayor preocupación es satisfacer las expectativas de los adultos? ¿Por qué se exigen a los educadores espectáculos “bonitos” y “llamativos”, importando solamente el resultado? Y, la más crítica: ¿por qué el teatro es relegado de las actividades centrales de la planificación escolar<sup>1</sup>?

Hay diversos acontecimientos observables en el terreno educativo que son parte de los proyectos rutinarios; por ejemplo, en el Día de la Madres, al reducirse a contemplar “bailables” como “El ratón vaquero”, “El jarabe tapatío” o las canciones comerciales “de moda” considero que desaprovechan la práctica teatral. Otro caso son las pastorelas, estoy de acuerdo que su escenificación puede ser una experiencia cultural, creativa y colectiva enriquecedora, pero los niños solamente memorizan diálogos escritos de antemano por un adulto y ensayan en una aula cerrada, se “encarga” a los padres que compren los “disfraces” y es labor de los maestros realizar la escenografía, en vez de invitar tanto a los padres como a los alumnos a elaborar los vestuarios, utilería y demás elementos. Entonces, sucede algunas veces, durante la representación ante los familiares los pequeños comienzan a llorar, a pesar de que en los ensayos habían demostrado gusto. Además, considero que debería fomentarse la representación acorde a la diversidad cultural y no sólo reducirse al tema del nacimiento de Cristo. La escuela pública es laica, así como una gran parte de las privadas, y los niños pueden expresar la manera en que viven sus festividades navideñas.

---

<sup>1</sup> De hecho, El *Plan Nacional de Educación* (2011) indica que se debe asignar una hora a la semana para la materia de Educación Artística en las escuelas primarias de tiempo completo y dos horas en el caso de las escuelas primarias de jornada ampliada, tiempo que considero insuficiente.

Cuando se tiene disposición para representar una obra teatral, se recurre a las escritas por adultos como, por ejemplo, la obra “más montada”: *Vaselina*. Con ella probablemente se desarrolla la expresión corporal, verbal y musical, pero me pregunto si la temática y el tono de la obra logran que el niño exprese sus propios deseos, necesidades e inquietudes. *Vaselina* refleja la sed de rebeldía que los jóvenes manifestaban en una sociedad norteamericana intolerante ante la diversidad racial y confundida en épocas de la Guerra Fría. Entonces, ¿por qué es representada por niños cuando se trata de un tema más de jóvenes? Ahora, pensemos en la representación teatral de los cuentos; por lo general, son valorados los de la legendaria “literatura clásica infantil” de los siglos XVII y XVIII: por ejemplo, de “Cenicienta” quisiera pensar que puede ser un motivo para que los niños reflexionen sobre la situación social de las mujeres; sin embargo, el eje reforzado por su difusión masiva ha generado en las niñas el sueño de parecerse a “Barbie Cenicienta” y encontrar a su príncipe azul. Ojalá supiéramos algún día qué sucedió después de: “se casaron y vivieron felices por siempre”. ¿Acaso Cenicienta habrá aprovechado su situación de “princesa” para luchar por el respeto y la igualdad de la mujer en su entorno social? Nunca lo sabremos, pero dudo que esto interese en la realidad porque, al fin y al cabo, las niñas disfrutaban jugando simbólicamente con su Barbie Cenicienta y su Ken Príncipe, ambos guapos y llenos de amor, según los estereotipos difundidos masivamente.

Mi trabajo contrasta con las posturas antes expresadas porque creo firmemente que la infancia tiene una mayor riqueza creativa, y observo con preocupación que en los programas de espectáculos que miles ó millones de pequeños ven en nuestro país participan niños que concursan cantando canciones de adultos<sup>2</sup>, visten como adultos y “gestualizan” o interpretan actitudes relacionadas con sentimientos y emociones de los adultos. Y, lo más crítico, es que los niños son “expulsados” del juego por el voto de los televidentes, sin importar a los productores de los programas las consecuencias psicológicas, afectivas y sociales en los pequeños. Definitivamente no soy partidaria de éstas prácticas llamadas artísticas por los medios masivos de comunicación porque considero la creatividad y la imaginación infantil como un universo propio y rico en posibilidades expresivas. Confío en las posibilidades de reflexión y de crítica del niño, en su capacidad de asombro y pensamiento, y tengo la convicción de que, desde las edades más tempranas, se puede fomentar en la infancia el espíritu de colectividad y el sentido democrático. Por lo tanto, mi interés se dirige hacia el desarrollo de una actividad teatral con perspectivas tanto teóricas como prácticas, desde el punto de vista pedagógico.

---

<sup>2</sup> Exhibiéndose a las niñas, en el peor de los casos, como objetos sexuales.

El objetivo general de este trabajo es analizar el juego dramático desde la perspectiva de la pedagogía progresiva de John Dewey que, con los principios de la Escuela Nueva, puede ser una herramienta para desarrollar en el niño habilidades de expresión creativa, autónoma y libre a través de la acción-representación en colectivo de experiencias de su realidad.

El primer capítulo aborda el desarrollo de la Escuela Nueva desde los antecedentes de nacionalismo e industrialismo que contextualizaron su gestación, cuando la educación fue adquiriendo carácter de ciencia autónoma, al mismo tiempo que los sistemas escolares se expandían y se impregnaban de ideas democráticas con proyección de transformación social. En el periodo comprendido entre las dos grandes guerras mundiales, se van formulando principios que conforman una nueva filosofía de la educación, interesada por el conocimiento del desarrollo del niño, por su educación como proceso, por su libertad y sus intereses<sup>3</sup>, por la actividad y la vitalidad, y por las ideas de autonomía, colectividad y autogobierno que la educación debe fomentar. Además, se incluyen los métodos, las publicaciones, las asociaciones y las aportaciones de los autores más representativos de la Escuela Nueva.

El segundo capítulo aborda la propuesta de John Dewey como educador pragmático, quien claramente contribuyó en la conformación de varios principios de la Escuela Nueva. Primero, se desarrolla una síntesis de su trayectoria académica y política como un ser comprometido con la democracia, la justicia y la igualdad en el contexto histórico donde la esclavitud es abolida pero surgen las condiciones de explotación, discriminación y servidumbre; y en donde la democracia, el progreso y la prosperidad norteamericanos se entremezclan con el desarrollo del individualismo, la desigualdad, la represión y el intervencionismo estadounidense. Continúa con la conceptualización del pragmatismo como una filosofía de pensamiento activo y creativo que pretende la transformación a partir de la reflexión sobre los actos y las ideas de la experiencia concreta, en la que Dewey destacó como uno de los principales representantes. Posteriormente, se analizan sus principios pedagógicos más sobresalientes, que se contraponen a la escuela tradicional; dichos principios construyen una filosofía educativa que se preocupa por la educación para la democracia, la libertad, la experiencia, la investigación como proceso creativo, y las oportunidades que ofrece el arte en el plano social y pedagógico como forma para encontrar soluciones a los conflictos entre el hombre y el mundo de manera creativa, activa, sensible e inteligente.

Por último, el tercer capítulo trata el juego dramático y su relación con algunos de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Inicia con una reflexión sobre el valor del juego como forma dinámica, espontánea y voluntaria de descubrimiento, exploración y experimentación. Posteriormente, se repasan algunas de las conceptualizaciones sobre juego dramático; y, a

---

<sup>3</sup> El niño ahora es el autor de su propio desarrollo.

continuación, se analizan sus aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de la sociabilidad, la maduración de los sentimientos y la evolución de los procesos de pensamiento, bajo perspectivas teóricas y prácticas enmarcadas en la creación, en la expresión y en la experimentación. El siguiente contenido integra algunas de las metodologías de juego dramático propuestas por diferentes autores, y establezco su analogía con el método general de investigación de John Dewey. De igual manera, busco relacionar las posturas de la Escuela Nueva con respecto al papel que el educador debe desarrollar como animador del juego dramático y el papel del alumno, en este caso como creador. Otro principio clave es el de la expresión como facultad estética, emotiva y racional, enriquecedora del desarrollo integral de los seres humanos y como experiencia auténtica, liberadora y creadora. Concluyo con una reflexión sobre las posibilidades que el juego dramático ofrece para la socialización de los niños, por ser una práctica colectiva que desarrolla el sentido de convivencia, participación y comunicación.

# CAPÍTULO 1

## LA ESCUELA NUEVA COMO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

La importancia del presente capítulo reside en el hecho de que John Dewey, representante de la Escuela Nueva, delineó las bases de una pedagogía sedienta de libertad y actividad basada en la experiencia y en las necesidades del niño, con finalidades de colectividad. De hecho, es reconocido por muchos de los educadores pertenecientes a esta corriente de alcance mundial, como una de sus principales influencias. Es por ello que necesitamos conocer el desarrollo histórico, los principios pedagógicos, los métodos y algunos de los autores más representativos de la Escuela Nueva, para tener un panorama general del fenómeno educativo en el que se desarrolló e influyó enormemente John Dewey. Resalto la importancia del presente capítulo ya que dicho movimiento fue una respuesta ante los cambios sociopolíticos y los conflictos bélicos que se sucedieron en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

J

### 1.1. DESARROLLO EN EL CONTEXTO SOCIAL

Villalpando (2003: 296) menciona que la denominación de Escuela Nueva: “[...] se debe al afán de contrastarla con los criterios precedentes, a los que por el mismo entusiasmo se englobaron bajo el signo de ‘educación tradicionalista<sup>4</sup>’, esto es, la del siglo XIX”. Ahora bien, otra denominación que ha recibido es la de “escuela activa”, expresión nombrada por primera vez en 1919 por Pierre Bovet<sup>5</sup> en un artículo de una revista de Ginebra, donde afirmó: “En la escuela que considera al niño como un organismo activo [...] todo ha cambiado” (Ferrière citado en Luzurriaga, 1957: 63).

El origen del nacionalismo educativo a partir de las conmociones políticas del siglo XVIII<sup>6</sup>, fomentaron la construcción de un nuevo concepto de hombre, quien ahora será un ciudadano ansioso de ejercer sus derechos; por otro lado, la revolución industrial creó nuevas exigencias en las

<sup>4</sup> A finales del siglo XIX la educación continuaba siendo intelectualista, verbalista, pasiva, memorista y de rígida disciplina; mientras que el aprendizaje consistía en la adquisición de instrumentos culturales por medio de la lectura, la escritura y el cálculo. Las técnicas aún eran las de repetición, audición y recitación.

<sup>5</sup> Director del Instituto J. J. Rousseau, profesor de la Universidad de Ginebra y colega de Ferrière.

<sup>6</sup> Las cuales exaltaban el concepto de Estado, entre ellas la Revolución Francesa.

ciudades donde abundaban jóvenes y niños. Así pues, el nacionalismo y el industrialismo son la base de un nuevo estilo de vida que reclamaba una educación más funcional. Al limitarse la acción de la Iglesia, la educación adquirió un carácter laico exigiendo sistemas nacionales de educación que ofrecían la gratuidad y la obligatoriedad. A su vez, la educación superior exigía una modernización que respondiera a las necesidades científicas, militares y económicas.

Todos estos acontecimientos motivaron la inexplicable independencia de los Estados Unidos, a la que siguió la prematura independencia de los países latinoamericanos; e igualmente, condujeron a las guerras europeas del siglo XIX. El nacionalismo militarista europeo, desembocó en la Primera Guerra Mundial (1914-1918), ya en el siglo XX, y en buena medida, fue también el antecedente de la Segunda (1939-1945), por razón natural, más cruenta y destructora (Villalpando, 2005: 267).

Por otro lado, las teorías evolucionistas de Darwin y Lamark expresaban que la construcción de los seres humanos se lograba mediante la acción al medio: “vivir es adaptarse y adaptarse es actuar” (Not, 1983). Así pues, la construcción del conocimiento se efectuaba en la experiencia vivida entre el ser y el medio, por lo que se determinó que el pensamiento es acción. Con ello, podemos apreciar que los aportes de las ciencias y los nacionalismos contribuyeron a darle un nuevo toque a la educación, la cual comenzaba a definirse como ciencia autónoma con fundamentos biológicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos con proyección práctica. Las escuelas en las ciudades y en los campos aumentaban en todos los países, y los alumnos presentaban una diversidad de aspiraciones. Debido a que los procedimientos didácticos ya no lograban los fines iniciaron los estudios.

Se concibió al principio una ciencia unitaria del niño, la *paidología*, la cual procuraba considerar los aspectos biológicos, psicológicos y educativos en todo su conjunto. Un análisis profundizado los dividió luego en dos campos: el de la llamada antropología pedagógica, y más tarde biología educacional, y el de la *psicopedagogía*, psicología de la educación o psicología educacional. (Laurenço Filho, 1964: 9)

La psicopedagogía influyó en el desarrollo de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje como disciplinas descriptivas y explicativas. La expansión de los sistemas escolares en Europa, América y Asia respondía a la difusión de las ideas democráticas y a las transformaciones económicas. El trabajo industrial exigía el desplazamiento de los grupos de los campos a las ciudades. En muchos países se creaban los ministerios de instrucción pública y, en Estados Unidos, se organizaban centros de estudio sobre los problemas nacionales de la enseñanza; en Francia y Alemania surgían las teorías sobre los valores sociales y las relaciones entre individuos.

En el origen y la evolución del movimiento de la nueva escuela hay, sin duda, algo que corresponde a ese sentimiento determinado por la complejidad social proveniente de la industrialización y por las formas de opresión resultantes de los dos grandes conflictos armados de este siglo y, finalmente, de la guerra fría en que hemos vivido y aún ahora vivimos. (Laurenço Filho, 1964: 11)

En este contexto surgió la Escuela Nueva como un movimiento heterogéneo donde no hay un fundador “[...] sino una serie de personajes carismáticos que exponen y buscan compartir su visión sobre el hecho educativo” (Guichot, 2010: 180). Se gestaban diversas concepciones del ser humano, de la sociedad y de la educación; sin embargo, todas cuestionaban las formas tradicionales de enseñanza, por lo cual el término “nueva” significaba ruptura y renovación.

La falta de homogeneidad, de un patrón unánimemente aceptado, afecta incluso a la propia denominación del movimiento. El apelativo de <<Escuela Nueva>> proviene de las primeras instituciones que se crearon en Gran Bretaña y que se llamaron *New Schools*, pero en los distintos países se fue acuñando una terminología propia para definirlo, como *éducation nouvelle* en Francia, *Reformpädagogik* en Alemania o *Progressive Education* en Estados Unidos. Además, en 1920, Ferrière ideó la expresión escuela activa, basándose en uno de los principios fundamentales del movimiento, el de actividad, y dicha fórmula caló rápidamente en países como España e Italia (Guichot, 2010: 180).

Además, la propagación de las ideas socialistas invitaba a luchar por la libertad, siendo la Escuela Nueva un medio activo para la emancipación y el militante, promulgándose a favor de una enseñanza colectiva. Sus principios se dirigen a términos como: actividad, individualización, socialización y creatividad. Así pues, es un movimiento de renovación pedagógica coherente en sus planteamientos y con solidez en el tiempo y en el espacio; el cual se generalizó y extendió por casi toda Europa y Estados Unidos, relacionándose con corrientes políticas, sociales, económicas y filosóficas; coincidiendo con grandes eventos históricos bélicos y revolucionarios.

[...] los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor (Palacios, 1995: 27).

Así pues, las guerras no fueron el origen pero sí un estímulo para el desarrollo de un movimiento consciente de las transformaciones sociales que reaccionaba contra el positivismo filosófico y contra la educación tradicional la cual: “[...] disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad” (Vial en Palacios, 1996: 28). De acuerdo a Lourenço Filho (1964) se conformaron principios tendientes a cambiar las formas tradicionales de enseñanza, por medio del establecimiento de asociaciones para la propagación de ideas en publicaciones y en reuniones nacionales e internacionales. Las observaciones, experimentaciones e investigaciones se plasmaron en ensayos críticos. La comprensión de las necesidades de la infancia<sup>7</sup> se fue relacionando con las

---

<sup>7</sup> Gracias a los estudios de biología y psicología.

exigencias de la vida social tomando en cuenta los factores económicos y culturales que influían en la acción política y en la vida colectiva de los diversos países.

Las primeras escuelas nuevas surgieron como instituciones privadas en Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia y Hungría desde 1880; realizándose los primeros trabajos de observación experimental sobre el aprendizaje. En 1889 el movimiento ya era lo suficientemente numeroso por lo que adquirió un carácter internacional; al año siguiente se extendió a Bélgica e Italia. En 1911 se inauguró en Ginebra el “Instituto J.J. Rousseau” dedicado a la investigación pedagógica experimental (en donde participaron educadores como Ferrière, Claparède, Bovet, Piaget, y Dottrens). Por su parte, en Estados Unidos, se fundó la “Asociación nacional para el estudio del niño” en 1893 y la “University of Chicago Elementary School” en 1896; en Massachusetts se abrieron internados a partir de 1906. Hacia el año de 1914, ya existían en Norteamérica más de 300 instituciones y centros de información e investigación de la infancia en donde se desarrollaban acciones de educación, muchos dotados con laboratorios de psicología.

Se propagaban los ensayos, doctrinas y teorías cuando en 1914 estalló la guerra; en un momento aparentemente tranquilo de progreso científico, artístico, literario y tecnológico, las naciones más “cultas” se ven envueltas en el exterminio y en el desequilibrio social, cultural, económico y político. La Escuela Nueva respondió con principios de paz: educadores, sociólogos, filósofos y políticos visualizaban una escuela que apoyará en el desarrollo de mejores acciones sociales, bajo las formas de acción, planeación y difusión. En 1919 Estados Unidos fundó la “Progressive Education Association” y organizó la agrupación mundial “The New Education Fellowship”; en Francia surgió la “Liga internacional para la nueva educación” en 1921. H. G. Wells escribió en 1920: “La historia del hombre se convierte cada vez más, en una carrera entre la educación y la catástrofe” (En Lourenço Filho, 1964: 13). Concluida la guerra, inició una fase de entusiasmo en donde se introducían prácticas de la educación renovada en la enseñanza pública, con mayor conciencia de los objetivos sociales de la escuela. Ante la necesidad de incrementar la reforma de los sistemas educativos, se llevó a cabo en 1929 la “Fifth Conference of New Education” a cargo de William Boyd, en Dinamarca. Se escribían una multiplicidad de ensayos sobre enseñanza activa mejorando su formulación teórica; al mismo tiempo se creaban grandes asociaciones de carácter nacional e internacional en donde se confrontaban las diversas concepciones filosóficas con los principios y resultados del movimiento.

A causa de los desequilibrios que ocasionó la Primera Guerra Mundial, los gobiernos totalitarios se instituían en Rusia, Italia, Alemania y Japón, los cuales exaltaban la idea de que la comunidad nacional debía ser representada por un grupo dominante, a lo cual se agregó el sentido imperialista y de creciente dominio armado.

[...] al cabo de la gran tormenta que confundió la estructura y las instituciones de Europa, las naciones que más habían sufrido decidieron proponer a sus hombres un ideal que se basaba en las fuerzas de cohesión nacional, fundado en la mística de la raza o en la de un pueblo electo. [...] parecía necesario un reagrupamiento forzado, y hasta violento con la abdicación de todos los principios del individualismo y del liberalismo. El principio fascista de Mussolini “Creer, obedecer, combatir”- sintetizó ese espíritu de sumisión del individuo al grupo, representado por instituciones del Estado (Hubert, R. *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapeluz, 1959, en Lourenço Filho, 1964: 16).

Los sistemas de enseñanza de esos países habían admitido la aplicación psicológica de la educación renovada, pero luego la rechazaron porque se contraponía a los objetivos políticos de sus gobiernos. Algunos teóricos, como María Montessori, se proclamaron por la autonomía del proceso educativo en relación a los modelos políticos; incluso, educadores norteamericanos luchaban por los principios de no adoctrinamiento, propagando la idea del libre desarrollo para la convivencia sobre una base democrática. Sin embargo en Rusia, después de la Revolución de 1917, fueron prohibidos políticamente los principios del desarrollo natural del niño. En Alemania, el partido nacional-socialista retornó al: “[...] viejo principio ya enunciado por Platón [...] renovado por von Humboldt al reorganizar la enseñanza en Prusia, en 1806: <<Lo que de debemos introducir en el Estado, debemos introducirlo, antes, en la escuela>>” (Lourenço Filho, 1964: 17). Según George Counts (*Educacao para una sociedades de homes libres na era tecnológica*, en Lourenço Filho, 1964, p. 17) los regímenes totalitarios<sup>8</sup> sobrepasaron a los gobiernos democráticos en su dedicación y apoyo a las escuelas; sobre todo en la Unión Soviética. En la Alemania nazi, la alfabetización fue instrumento para esclavizar al pueblo por medio de la prensa. Japón educó a manera de una casta militar.

Al concluir la segunda guerra mundial, la renovación educativa construía una nueva filosofía educativa comprometida con los fenómenos políticos, que tenía como finalidad la formación de individuos capaces de comprender las tensiones internacionales fomentando la convivencia pacífica entre los ciudadanos para el desarrollo social de las diversas naciones. Ya no bastaba con un centro de información de la enseñanza entre los países, ni con una comisión internacional de cooperación; es por ello que surgió la UNESCO<sup>9</sup> en 1946 como un organismo más complejo para el mantenimiento de la paz y seguridad de los pueblos por medio de la educación, la ciencia y la cultura; y para la colaboración y el respeto universal por medio de la justicia, los derechos del hombre y las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, lengua o religión. Dicha organización condensó varios de los propósitos generales de la educación renovada, los cuales se encontraban entre los ideales de los fundadores de la “Liga Internacional de la Escuela Nueva” (Lourenço Filho, 1964: 19):

---

<sup>8</sup> Japón, Rusia y Alemania fueron los países con mayores servicios de escuelas y alfabetización.

<sup>9</sup> Con el apoyo de 43 países.

democratización de la enseñanza; perfeccionamiento de las instituciones; organización racional y técnica; objetivos generales de la educación para aminorar las tensiones entre los pueblos; respeto a las costumbres, tradiciones y sus componentes histórico-culturales; acuerdo y cooperación mutua; intercambio de informaciones y personas calificadas para el progreso de las ciencias y las artes; y organización y administración educacionales. Los resultados de ésta propuesta corresponderían a otro tema de estudio, sólo mencionaremos que los problemas se derivarían de la actitud de las diversas naciones de acuerdo a sus ideologías dominantes, principalmente entre las naciones más poderosas: Estados Unidos y la URSS.

## 1.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

La actitud de la escuela tradicional es de receptividad y pasividad absoluta; un profesor habla a los discípulos, quienes “[...] deben oír en silencio, inmóviles de brazos cruzados” (Lourenço Filho, 1964: 159). Así pues, el “método” consiste en la reproducción automática sin variación y sin permitir la expresión de las diferencias individuales, siendo una imposición externa, uniforme y seca.

Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía (Mialaret G. *Educación nueva y mundo moderno*: Barcelona: Vicens-Vives, 1968, p. 80 en Palacios, 1995: 28).

La Escuela Nueva, enfrentando lo anterior, conformó un movimiento pedagógico progresivo de amplio alcance y no uniforme en donde cada autor experimentó una dirección propia; originando así una diversidad de carácter evolutivo. En el año de 1921 se sintetizó su orientación:

[...] preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano (R. Gal en Palacios, 1995: 29).

No se trata de una doctrina “unitaria y acabada” (Villalpando, 2005: 300), sino que es un criterio de generalización para las instituciones educativas en donde se aplican propuestas y técnicas de la actividad educativa, las cuales aspiran a formar la individualidad dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad, actividad y vitalidad. En el trascurso de la práctica fueron apareciendo otras nociones como: interés, espontaneidad y autonomía; demostrando confianza absoluta en las potencialidades naturales del niño, quien ahora es el que realiza la actividad en la escuela, mientras

su libertad individual y sus intereses son respetados mediante estrategias y técnicas novedosas. Podemos reunir los principios de la Escuela Nueva, de la siguiente manera:

- ❖ *Conocimiento del desarrollo del niño.* Se apoya en una teoría de evolución infantil dirigida a una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo, construyendo una filosofía educativa derivada de las investigaciones psicológicas y de las prácticas pedagógicas. La infancia ya no es un estado incompleto e imperfecto<sup>10</sup>, sino que es una etapa de la vida regida por leyes y necesidades particulares. Su postura es de respeto hacia la naturaleza infantil, escribe Palacios (1995: 30): “La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños”. Además, debe incluir todas las formas de la actividad humana: manuales, intelectuales, sociales, afectivas, etcétera. Gilbert (1977) opina que se tratará de una “escuela activa “[...] en la medida en que utilice con fines educativos el haz de energía que emana del niño” (p.91). De hecho, Not (1983) determina que la Escuela Nueva se fundamenta en el “puerocentrismo”, el cual considera al niño como punto de partida, guía y objetivo.
- ❖ *Nueva filosofía de la educación.* Consiste en una comprensión novedosa de los problemas educativos: “[...] una de las más importantes deudas que la psicopedagogía y la historia de la pedagogía tienen con relación a la Escuela Nueva” (Palacios, 1995: 35). La escuela es el lugar común en donde las demandas sujetas a evolución son múltiples, por lo cual se aprecia cierta adhesión a principios antropológicos: “La Escuela Nueva se defiende en este punto contra todo totalitarismo [...]” (Gilbert, 1977: 104), y se proclama a favor del liberalismo en la infancia.
- ❖ *Concepto de educación como proceso.* Palacios (1977: 34) nos menciona que la educación en la Escuela Nueva se considera como proceso: “[...] para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos”.
- ❖ *Noción de libertad.* El niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad: “[...] no hay un ideario de ningún autor de la Escuela Nueva que no incluya entre sus nociones esta de la libertad” (Palacios, 1995: 31). Debe emprender libremente sus búsquedas e investigaciones, lo que significa participación espontánea no impuesta, en pleno ejercicio de su autonomía y conciencia de solidaridad comunitaria dentro del proceso. Sin embargo, la libertad no es algo dado, debe ser conquistada con disciplina y responsabilidad. Su aspecto democrático indica que el programa no debe ser aventurado, el maestro asume la dirección y la orientación de las actividades, pero tomando en cuenta las ideas colectivas surgidas en libertad de opinión y participación.

---

<sup>10</sup> Como era visto en la educación tradicional.

- ❖ *El interés como punto de partida.* El aprendizaje efectivo parte de alguna necesidad o interés del niño. Así pues, la nueva pedagogía debe encontrar la correspondencia entre las necesidades del alumno y los objetos capaces de satisfacerlas. La noción de interés va más allá del simple atractivo o curiosidad.
- ❖ *La actividad como esencia de su caracterización.* Constituye el derecho del educando a participar en su formación. De acuerdo a Villalpando (2005: 303) la vida misma tiene varios aspectos de actividad: orgánicamente en el movimiento libre y en el juego; sensorialmente en la actividad manual y en la manipulación de material didáctico; a nivel emotivo en las actividades estéticas y en la autoexpresión (teatro, danza, dibujo, modelado, canto, etcétera); intelectualmente en la experiencia, en la solución de problemas y en proyectos de investigación; moralmente en la conducta, disciplina, responsabilidad y autonomía; y socialmente en la participación, solidaridad, colectividad y colaboración. Así pues, la actividad debe tener sentido, contenido cultural y social.
- ❖ *La vitalidad como respuesta a la idea de la vida.* La concepción vitalista educativa se integra en: vida orgánica (cuerpo), vida psíquica (alma) y vida espiritual (espíritu). Es importante desarrollar las tres. La escuela nueva brinda: “[...] especial atención a los ejercicios físicos, al trabajo, al desarrollo de un sentido corporativo, al cultivo estético y al espíritu activista e intelectual” (Villalpando, 2005: 506). Así pues, las exigencias se dirigen hacia el aspecto orgánico-sensorial-motor; a las actividades corporales y psíquicas (trabajos manuales y expresión corporal); a la experiencia vital y al trato con el mundo circundante; a la formación del sentido estético creador (música, canto, dibujo y literatura); y hacia la personalidad autónoma y a la participación social.
- ❖ *El alumno como autor de su propio desarrollo.* De acuerdo a Not (1983), el alumno es capaz de construir su propio conocimiento, por ser un sujeto cognoscente y crítico dotado de todas las herramientas para comprender y adaptarse al mundo, al mismo tiempo que puede transformarlo y transformarse a sí mismo. Así pues el alumno, gracias a su naturaleza creadora: observa, asocia, trabaja, actúa, experimenta y expresa de acuerdo a sus intereses y necesidades.
- ❖ *Nuevas formas de relación maestro-alumno.* La relación es un acto común de cooperación, afecto y camaradería. El maestro es guía, entrenador, acompañante, ayudante o auxiliar del niño. Sin embargo, su tarea es ardua, ya que debe construir las estrategias para que los alumnos lleguen a los objetivos propuestos; por ello, la eliminación de la autoridad del maestro no significa en la práctica la desaparición de su persona y su personalidad.
- ❖ *Autonomía y autogobierno.* Gracias al sentido de cooperación y solidaridad, las clases se entienden como comunidades porque los niños trabajan en grupo fomentando así las relaciones interpersonales. En el sentido de autogobierno, a través de la discusión voluntaria, abierta y honesta, se enseña a practicar la democracia y la solidaridad; respondiendo a una imagen del

hombre como ser libre, capaz de seguir un ideal, respetuoso de la opinión ajena; un ser de paz por voluntad propia, inteligente, abierto e inventivo dispuesto a colaborar con el prójimo extrayendo lo mejor de sí mismo:

[...] el maestro-monarca abdica y cede el poder a sus discípulos, no por el despecho ni por impotencia, sino por la voluntad de colocarlos en posición funcional de autogobierno. Confrontados con el problema, algunas veces de manera dramática, los alumnos llegan, a comprender que la paz necesaria para la creación requiere la elaboración y la observancia de un reglamento (Gilbert, 1977: 98).

- ❖ *La escuela debe penetrar plenamente en la vida.* Este principio se deriva de la manifestación de los intereses: “[...] es la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos, lo que permitirá al niño apreciar la brecha que existe entre lo que él es y aquello hacia lo cual tiende” (Gilbert, 1977: 93). Dado que el interés resulta de la relación del sujeto con el objeto, es importante que estos objetos estén al alcance del alumno.
- ❖ *Nuevos contenidos de la enseñanza.* El eje son las experiencias cotidianas de la vida, capaces de despertar el interés y proporcionar los temas. Debido a que el aprendizaje más importante se encuentra fuera de las aulas, o sea en la vida, es necesario buscar los contenidos en la naturaleza misma; los cuales ya no se transmiten, sino que se ponen a disposición de los alumnos quienes despertarán así el gusto por la vida en comunidad. Los libros sólo son un complemento.
- ❖ *Importancia a la actividad manual.* Se establece la unión de la actividad manual con el trabajo del espíritu, lo cual logra la movilización integral de todas las potencialidades del niño.
- ❖ *Espíritu creador.* Es importante desarrollar las facultades creadoras del niño por medio de actividades libres en forma de trabajo que desarrollen en el niño la imaginación, la iniciativa y la “audacia creadora”. Las técnicas son diversas y van desde los dibujos, modelados, trabajos, textos y exposiciones libres. Se fomenta la indagación y el pensamiento original infantil.
- ❖ *Respeto de la individualidad.* La personalidad es el producto de la individualidad. Aunque las influencias sean las mismas, cada individuo es diferente y tiene su propia disposición a desarrollarse en una dirección más que en otra; por ello se aboga por tratar a cada niño según sus aptitudes y gustos. La individualidad implica liberación personal bajo un aspecto psicológico (funcional) y otro espiritual (creativo); afirmando las características psicológicas individuales y las aptitudes personales; así la educación puede adaptarse a los métodos de trabajo individual.
- ❖ *Liberar es conceder la palabra.* La escuela nueva rechaza tanto el silencio como el discurso magistral. El niño es libre de expresar intereses, emociones, sentimientos y dudas. Ya sea por medio de ensayos, narraciones o expresión verbal.

- ❖ **Sentido de comunidad.** La clase como una auténtica comunidad infantil debe fomentar la solidaridad mediante los intercambios, el sentido democrático y la constitución de microsociedades cooperativas. Se integran cuestiones cívicas, políticas, estéticas y religiosas porque se trata de una escuela centrada, no sólo en el niño, sino también en la comunidad y en las circunstancias de la vida colectiva; por ello, la clase debe organizar situaciones de actividad conjunta. De acuerdo a Lourenço Filho (1964), las clases debían: “[...] convertirse en pequeñas sociedades que inspiraban a los alumnos actitudes favorables al *trabajo en común*”. El mismo autor nos menciona que los alumnos organizaban en conjunto eventos recreativos, clubes y asociaciones, dirigidos por ellos mismos a manera de una “comunidad en miniatura”. En esta dinámica se insertan las cooperativas escolares, el teatro, el cine, las bibliotecas escolares, etcétera; con autonomía, responsabilidad, participación y creatividad.

La idea de la colectividad se realiza en dos formas concretas de actividad, que son el juego organizado y el trabajo en común; en el primer caso se apoya en las nociones de la personalidad y de la comunidad; en el segundo se apoya en la idea educativa del trabajo individual al servicio de las metas colectivas importantes (Villalpando, 2005: 312).

### 1.3. MÉTODOS MÁS REPRESENTATIVOS

Villalpando (2005: 313-322), apoyándose en el trabajo de Luzuriaga<sup>11</sup>, nos ofrece un panorama de los métodos de la escuela nueva los cuales presentamos en el siguiente cuadro:

	Nombre	Educador	País	Planteamientos
G L O B A L I Z A D O R E S	Centros de interés	Decroly	Bélgica	Organización de acuerdo con las necesidades vitales y funcionales de los niños. Los libros se sustituyen por la observación, la asociación y la expresión de lo observado.
	Método de proyectos	Kilpatrick	E.U.A.	Ajuste de la actividad mental intencionada a los propósitos, por medio de la producción, del consumo, de la resolución de problema y del perfeccionamiento.
	Método de complejos	P. Blonsky y Pinkevich	URSS	Aplicación del método dialéctico a la pedagogía. Fusión de trabajo, naturaleza y sociedad.
	Enseñanza sintética	F. Braune, F. Kruegger y F. Rauche	Alemania y Asutria	Fusión de la comunidad de vida con la conversación instructiva libre. Reemplazo de los programas de estudio por temas globalizados. Discusiones y debates en clase.

<sup>11</sup> Autor que estudió y difundió el desarrollo de la Escuela Nueva.



INDIVIDUALIZANTES	Método Montessori	María Montessori	Italia	Principio de autoeducación. Las necesidades interiores impulsan a la actividad libre, concentrada, persistente y productiva. Abundancia de material didáctico y ambiente hogareño.
	Escuela serena	José Lombardo-Radice	Italia	Ejercicio individual de libertad. La educación como la acción del propio yo. Autoactividad, trabajo individual y en conjunto.
	Plan Howard	O'Brien Harris	Inglaterra	Asignaciones obligatorias y libres. Sistema de tarjetas (guías de trabajo, bibliografías y control evaluativo).
	Plan Dalton:	Elena Parkhurts	E.U.A	Individualidad, autonomía y responsabilidad. Cada maestro se especializa en un área, y cada materia tiene su laboratorio en donde se congrega a alumnos de todos los grados. Contratos de compromiso. Material didáctico y biblioteca. Trabajo individual con cooperación libre.
EQUIPOS	Método Cousinet	Roger Cousinet	Francia	Práctica de la libertad en la actividad y en el trabajo por equipos integrados libremente. Trabajo por sectores globalizados de conocimientos. Mobiliario y equipo adecuado. Biblioteca con contenidos graduados.
	Plan Jena	Pedro Petersen	Alemania	La escuela opera como una comunidad de vida: en el trabajo del aula, en la conversación libre, en los juegos educativos y en las actividades sociales.
DIFERENCIADAS	Sistema Manheim	Antón Sickinger	Alemania	Cinco escuelas diferentes en una sola: 1) niños regulares; 2) niños de aprendizaje lento; 3) niños que han fracasado; 4) niños con capacidad superior; 5) niños con deficiencias auditivas. Atención a las diferencias y a la capacidad personal con el tratamiento educativo adecuado y derecho de todos a recibir educación.
	Grupos móviles	Eduardo Claparède	Suiza	Grupos organizados de acuerdo a la capacidad para cada asignatura. Examen diagnóstico por asignatura.
	Grupos de clase	A. Jakiel	Suiza	Grupos móviles. El maestro organiza el trabajo en niveles de avance.
SOCIALIZANTES	Repúblicas juveniles	William George y Wilson Gill	E.U.A.	Práctica de la democracia, autonomía y responsabilidad: "Aspectos de la vida escolar, como limpieza, orden, puntualidad, disciplina, trabajo, participación, premios y sanciones, son llevados a la práctica por alumnos y comisiones de alumnos, democráticamente elegidos para el cargo, y auxiliados siempre por los maestros" (Villalpando, 2005, p.319).
	Cooperativa escolar	B. Profi	Francia	Espíritu cooperativo de alumnos, maestros y padres para la obtención del material. Proyección positiva de la escuela en la comunidad. Cooperación, utilidad, progreso, eficiencia y actividades extraescolares con beneficio económico.

T E S	Comuni- dades escolares	Gustavo Winneken	Alema- nia	Comunidades de jóvenes a las que se adhieren maestros (otros camaradas). Mutuo influjo de todos, alejando la autoridad manifiesta. No hay directores sino colaboradores de un trabajo en común.	
	N O	Sistema Winnetka	Carleton Washburne	E.U.A.	Educación individualizada a través de la autoconciencia del progreso. Actividades sociales, colectivas e individuales.
		Escuela duplicada	William A. Wirt	E.U.A.	Un solo plantel alberga al doble de alumnos. Alternancia de actividades en: patios, talleres, aulas, y biblioteca.
	C L A S I F I C A D O S	Técnica Freinet	Celestino Freinet	Francia	Medios de expresión con máxima libertad. Sustitución de libros de texto por trabajos de composición para la imprenta. Expresión, esfuerzo, colaboración e intercambio. Mayor importancia al dibujo, al canto y al juego.
Trabajo y juegos dirigidos		Henrietta Johnson y Carolina Pratt.	E.U.A.	Actividades extraescolares como medio para mayores posibilidades de aprendizajes: “Es una exaltación de la autonomía de los alumnos, y un exceso en la disposición complaciente de la escuela y de los maestros a esa autonomía; “trabajando” como lo hacen los mayores, y “jugado” a lo que se hace en la ciudad y en el campo, los niños “aprenden” todo lo necesario” (Villalpando, 2005, p.322).	

Así pues, la Escuela Nueva es rica en características y orientaciones. De cualquier forma, el común denominador de todos es el principio de actividad en sus manifestaciones físicas, sensoriales, intelectuales y morales; así como de una actividad basada en las manifestaciones emotivas y creadoras: “[...] en sus instintos y tendencias de manipulación, de juego, de actividad imaginativa” (Luzuriaga, 2005: 69). Actividad referida a la experiencia y al mundo circundante del niño.

#### 1.4. PUBLICACIONES, ASOCIACIONES, ESCUELAS Y AUTORES

La extensión del desarrollo de la Escuela Nueva y su carácter internacional hace un poco complicado integrar las diversas fuentes bibliográficas que hay al respecto, motivo por el cual me limitaré a cuatro autores: Luzuriaga (1957), Abbagnano (1964), Gilbert (1977) y Not (1983). De acuerdo a Gilbert (1977) los educadores que se destacaron en los siguientes rubros fueron:

- Publicaciones (Gilbert, 1977: 87-88):

Autor	Publicación	Año
Stanley Hall	<i>Contents of children's mind when entering school</i>	1883
John Dewey	<i>Credo pedagogic</i>	1897
Alfred Binet	<i>La fatigue intellectuelle</i>	1898
Edmond Demolins	<i>L'Education nouvelle</i>	1898
William James	<i>Talks to teachers</i>	1899
Edouard Claparède	<i>Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale</i>	1905
Adolphe Ferrière	<i>Projet d'Ecole nouvelle</i>	1909
Van Biervliet	<i>Premiers elements de pédagogie expérimentale</i>	1910
G. Kerchensteiner	<i>Conception de l'école activa</i>	1912
Edward Thorndike	<i>Psychologie pédagogique</i>	1913

- Revistas (Gilbert, 1977: 87-88):

Revista	Fundador	Año de fundación
<i>Pedagogical seminary</i>	Stanley Hall	1891
<i>Archives de psychologie</i>	Edouard Claparède	1901
<i>Actualités psychologiques et pédagogiques</i>	Pierre Bovet	1906
<i>L'Éducateur moderne</i>	Philippe y Boncour	1907
<i>L'éducation</i>	Berthier	1909
<i>L'ère nouvelle</i>	New education fellowship	1922

- Asociaciones, escuelas o sociedades (Gilbert, 1977: 88):

Asociación o sociedad	Fundador	Año
"Teacher's College" en Columbia	N. M. Butler	1886
"National Association for the Study of Children"	Stanley Hall	1893
"Sociedad para el Estudio Psicológico del Niño"	Ferdinand Buisson	1899
"Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas"	Adolphe Ferrière	1899
"Sociedad Paidotecnia"	Ovide Decroly	1906
"Instituto Juan Jacobo Rousseau" en Ginebra; la cual en 1925 toma el nombre de "Oficina Internacional de Educación"	Bovet y Claparède	1912
"Nueva Educación"	Roger Cousinet	1921
"Laboratorio Pedagógico de Angleur" en Bélgica	Jadot	1928
"Escuela Nueva Francesa"	Chatelain y Cousinet	1945

- Creación de Escuelas Nuevas (Gilbert, 1977 y Abbagnano, 1964):

Nombre de la escuela	Región	Fundador	Año
<b>Escuela Libertaria</b>	Polonia	León Tolstoi	1859
<b>Instituto Escuela Nueva /Abbotsholme</b>	Inglaterra	Cecil Reddie	1899
<b>Escuela de Bedales</b>	Sussex	Haden Badley	1891
<b>Casa de educación en el campo</b>	Alemania	Hermann Lietz	1896
<b>Escuelas de Munich</b>	Alemania	Kerchensteiner	1896
<b>Escuela Laboratorio</b>	Chicago	John Dewey	1896
<b>Junios Republicque</b>	Estados Unidos	Freville	1898
<b>Escuela de Roches</b>	Normandía	Edmond Demolins	1899
<b>Casa de los Niños</b>	Roma	María Montessori	1900
<b>Comunidad libre escolar</b>	Alemania	Gustav Wyneken	1906
<b>Escuela del Hermitage</b>	Bruselas	Ovide Decroly	1907
<b>Maison des petits</b>	Suiza	Edouard Claparède	1914
<b>Método de proyectos</b>	Estados Unidos	Kilpatrick	1918
<b>Cooperativa Escolar</b>	Francia	Barthélemy Profit	1919
<b>École nouvelle</b>	Francia	Roger Cousinet	1920
<b>Summerhill</b>	Inglaterra	S. Neill	1921
<b>Método de trabajo libre por grupos</b>	Iena	Peter Petersen	1923
<b>Plan Dalton</b>	Massachusetts y Chicago	Miss Parkhurst	1922
<b>Imprenta en la escuela</b>	Francia	Ceestin Freinet	1925
<b>Colonia Gorki</b>	URSS	Antón Makárenko	1925
<b>Escuela Experimental de Mail</b>	Ginebra	Robert Dottrens	1930
<b>Ciudad Escuela Pestalozzi</b>	Florenia	Codignola	1944

León Tolstoi (1828-1910, Rusia) es considerado como el precursor del movimiento, su principio fundamental fue fomentar de manera natural la libertad como condición necesaria para propiciar el interés (Abbagnano, 1964: 656); otro principio es el de no intervención en la educación lo que significa “no violencia”, por lo cual el maestro no debe sobreponer su personalidad sobre la del niño, siendo la paz el ideal supremo. Cecil Reddie (1858-1932, Inglaterra) trabajó el principio del interés continuado reforzando las materias normales con métodos no tradicionales; además favoreció las actividades físicas, actividades manuales, actividades artísticas, visitas a talleres y granjas, diversiones sociales y juegos colectivos. Haden Badley (1865-1957, Inglaterra) estimuló la realización de proyectos de investigación personal y asociada considerando a la educación como un proceso activo de descubrimiento y apropiación por parte del alumno; su propósito era establecer un mundo real y a la medida del niño, familiarizándolo con lo esencial en la vida por medio de la experiencia adaptada a las necesidades y a la capacidad infantil. George Kerschensteiner (1854-1932, Alemania) elaboró su propuesta de “escuela del trabajo”, la cual supone libertad, espontaneidad, creatividad, autonomía, autogobierno y espíritu social y comunitario con objetivos prácticos; así pues, introdujo: talleres, laboratorios, campos agrícolas, cocinas, etcétera, fomentando la autocorrección y la individualidad sobre la base de las necesidades activas y las fuerzas morales del alumno (Luzuriaga, 1957: 62). Edmond Demolins (1852-1907, Francia) se manifestó a favor de la formación de individuos abiertos, autónomos, arriesgados y responsables, por medio de una escuela de carácter abierto y democrático; entre sus principios se encuentran: propiciar la manifestación de las aptitudes latentes del niño, despertar las curiosidades intelectuales, y abrir las vías de acceso a la ciencia y a la vida (Luzuriaga, 1957: 73). Hugo Gaudig (1860-1923, Alemania) desarrolló el concepto de una escuela de trabajo que propicie la autonomía del alumno en los procesos de actividad, en el establecimiento de fines, en la organización del trabajo, y en la elección de las formas de control y corrección; así pues, por medio de la experimentación, la escuela se convierte en un taller comunitario donde se adquieren los conocimientos y destrezas. María Montessori (1870-1952, Italia) afirmó que el pensamiento es fabricado por la experiencia sensorial, resaltó la importancia del ejercicio individual y concreto, y desarrolló una concepción liberal y serena de la disciplina porque creía en las posibilidades de creación del niño; además, elaboró toda una concepción del papel de la educadora como guía, afirmando que la personalidad del niño es unitaria y debe ser totalmente activa (Montessori en *Revista de Pedagogía*, en Luzuriaga, 1957: 79). Por su parte, Edouard Claparède (1873-1940, Suiza) consideró a la educación no como preparación para la vida sino la vida misma: la escuela tiene que ser activa porque la vida es acción y es por ello que la escuela debe transformarse asemejándola a una tienda, a un taller o a una granja, por medio de la recreación; además, desarrolló el término de

educación funcional basada en la necesidad de saber, buscar y trabajar por medio del interés y, de hecho, el saber está al servicio de la acción para alcanzar la satisfacción del deseo. Adolphe Ferrière (1879-1960, Suiza) consideró al impulso vital espiritual como la raíz de la vida, o sea, como la fuente de toda actividad espontánea, personal y productiva: “La escuela activa es la escuela de la espontaneidad, la escuela de la expresión creadora del niño. Responde a esta aspiración hacia la libertad que hay en el fondo de todas las almas humanas” (Luzuriaga, 1957: 66). Ovide Decroly (1881-1932, Bélgica) fomentó la expresión infantil confiando en la escuela como un ambiente de vida que brinda los estímulos para la actividad personal del niño, quien tiene la capacidad de percibir, pensar y actuar, desarrollando así el conocimiento; es reconocido por los centros de interés que se basan en el análisis de las experiencias de vida. Para Roger Cousinet (1881-1973, Francia) la actividad debe ser libre y curiosa para poder responder a las necesidades; basó su propuesta en la expresión libre por medio del diálogo y en la investigación libre por grupos que propicia las producciones colectivas, bajo la idea de un comunismo integral, en donde la autoridad es abolida y el niño es el autor: decide, orienta, actúa y transforma las cosas. Alexander Sutherland Neill (1883-1973, Escocia) fomentó un sistema pedagógico libre con espíritu crítico, renunciando a la disciplina, a la dirección, a lo moral y a lo religioso, manteniendo su fe en la innata bondad del niño quien necesita gozar de libertad, autonomía, respeto y aprobación de los demás; sus actividades más características son las asambleas generales, las lecciones individuales, el juego, el teatro, la danza, la música y los deportes. Por último, mencionamos a Celestin Freinet (1896-1996, Francia) quien basó su propuesta en la socialización de la experiencia individual empatizando con los ideales de revolución social, fraternidad y justicia compartida; además, propiciando que el niño sea el artesano de su propia formación, abogó para que la curiosidad encuentre el libre curso para expresarse; Not (1983) mencionó que Freinet se integró al pragmatismo debido al tanteo experimental que propuso para la búsqueda de los medios en el proceso de investigación y, de hecho, el salón se caracteriza por ser el lugar común para el trabajo colectivo en forma de talleres que propician la cooperación y la comunicación con la finalidad de preparar para una sociedad ideal o futura de tipo socialista en donde el poder es compartido.

## CAPÍTULO 2

### JOHN DEWEY:

# PRAGMATISMO PEDAGÓGICO Y ESTÉTICO

John Dewey se desarrolló en diversos campos del conocimiento: psicología, lógica, ética, estética, sociología, política y pedagogía; es reconocido por sus contribuciones a la renovación pedagógica, y su compromiso sociopolítico lo llevó a encabezar movimientos a favor de la democracia, la justicia, y la igualdad; por eso es necesario identificar los sucesos sociales, políticos y económicos de su tiempo, y relacionarlos con su trayectoria educativa y política. También, es importante estudiar los aspectos esenciales del pragmatismo, forma de pensamiento originalmente norteamericano. En el presente capítulo, se integra la comprensión de los principios de experiencia, interés, libertad, democracia y su método general de investigación. La finalidad es relacionar los principios pedagógicos con su propuesta estética, lo cual nos servirá para establecer su conexión con el juego dramático.

### 2.1. JOHN DEWEY, TRAYECTORIA EDUCATIVA Y POLÍTICA

Nuestras condiciones económicas relegan aún a muchos hombres a un estado servil. Como consecuencia, la inteligencia de los que dominan la situación práctica no es liberal. En vez de actuar libremente para someter al mundo a los fines humanos, se dedica a manejar a los demás hombres para fines que no son humanos en cuanto que son exclusivos.

John Dewey. *Democracia y educación.*

El siglo XIX estadounidense se caracterizó por el desarrollo urbano, el surgimiento de las grandes fábricas, la expansión hacia el oeste, y la construcción de carreteras y líneas férreas, bajo perspectivas de progreso, prosperidad y paz. El sur hacía que la esclavitud rindiera sus mayores beneficios en la industria algodonera, debido a las exigencias de la Revolución Industrial. De 1837 a 1849 se crearon escuelas normales y se construyeron bibliotecas públicas, al mismo tiempo que se institucionalizó la asistencia escolar obligatoria<sup>12</sup> para proteger a los niños contra la explotación. Mientras se desarrollaban el individualismo y los monopolios, surgía el movimiento abolicionista.

---

<sup>12</sup> Desde el surgimiento de Estados Unidos como nación independiente se reconoció a la educación como servicio público de carácter gratuito para la igualdad democrática, ajena a cualquier diferencia de raza o de credo.

John Dewey nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont, población integrada por descendientes de los primeros colonos y por inmigrantes irlandeses. El padre de Dewey era almacenero y cuando en 1861 comenzó la Guerra Civil<sup>13</sup> se alistó voluntariamente en la caballería de Virginia<sup>14</sup>. Su madre, apasionada pietista<sup>15</sup>, alquilaba las habitaciones de su casa a universitarios hasta que decidió acompañar a su marido a Virginia junto con sus hijos. Concluida la guerra, en 1867 Dewey y sus hermanos ingresaron a una escuela pública muy heterogénea porque había niños ricos, pobres, americanos e inmigrantes, y colaboraban en las actividades agrícolas o industriales de sus familias.

En tiempos de la “Reconstrucción” (1865-1877) las universidades de Harvard, Yale y Princeton se destacaban como centros de educación superior. El Darwinismo social<sup>16</sup> y la teoría del capital humano<sup>17</sup> eran aceptados. También fue el auge del periodismo, la literatura y las revistas en masa, principalmente en New York. La economía se caracterizaba como modernizante, competitiva y capitalista, y la democracia con oportunidades para todos se transformó en una plutocracia económica (oportunidades para pocos), imperando la desigualdad económica. Poco a poco fueron apareciendo los partidos socialistas (en New York, Philadelphia y Chicago, principalmente) pretendiendo derribar al corporativismo<sup>18</sup> capitalista por medio del anarquismo y comunismo.

Dewey en 1875 ingresó a la University of Vermont donde, bajo la influencia de T.H. Huxley<sup>19</sup>, se interesó por la filosofía. De 1879 a 1881 fue profesor de secundaria y un año después ingresó a la Johns Hopkins University en Baltimore y estableció contacto con Stanley Hall, fundador de la psicología de la era evolutiva. Dewey obtuvo su doctorado en filosofía con la tesis *The Philosophy of Kant*. En 1884 ingresó a la University of Michigan como profesor y director del Departamento de Filosofía. En 1886 se casó con Alice Chipman, mujer de actitud crítica hacia las injusticias sociales; Alice alentó a su esposo para abordar el campo de los problemas de la vida cotidiana, participando en los movimientos reformistas políticos-sociales:

[...] entre ellos, el naciente feminismo, con el que progresivamente se fue identificando cada vez más, hasta el punto de que en 1919 fue el único hombre que encabezó una manifestación pidiendo el voto femenino (Guichot, 2010: 183).

---

<sup>13</sup> Conflicto originado por el antagonismo económico entre el Norte y el Sur: los norteamericanos consideraban a la esclavitud como algo incompatible con la sociedad democrática, competitiva y capitalista; en cambio, los sureños luchaban por continuar en el esclavismo. Al final, triunfó el Norte, con un fuerte espíritu civil.

<sup>14</sup> De hecho, de acuerdo a Guichot (2010), la guerra causó una profunda impresión en Dewey siendo una de las inspiraciones para sus reflexiones en torno a la violencia.

<sup>15</sup> Integrante de un movimiento del protestantismo.

<sup>16</sup> H. Spencer aplica la ley de la evolución biológica a la vida social y económica, en términos de competencia: los débiles caen y los fuertes avanzan.

<sup>17</sup> El cual considera a la educación como una inversión económica.

<sup>18</sup> Firms competidoras en una sola organización.

<sup>19</sup> Quien estudió sobre las interrelaciones e interdependencia de todo proceso vital entre los seres vivos, los cuales conforman una unidad.



En aquella época se desarrolló una época de manifestaciones y huelgas, al mismo tiempo que se originaba una inmigración desmedida. En el ámbito educativo, a finales del siglo XIX ya existía un sistema de educación nacional de base democrática, con todos los niveles y modalidades; sin embargo, de acuerdo a Harbaugh (en Degler, 1987: 392) el sistema de escuelas públicas era corrupto e incompetente, la enseñanza rutinaria, las clases atestadas, los programas atrasados, los maestros sin preparación adecuada y los salarios deplorables. El interés de Dewey por la educación pública lo condujo a fundar el “Schoolmaster Club of Michigan” con la colaboración de profesores de diversos niveles educativos. Posteriormente, fue profesor en la University of Minnesota donde creó la primera “Cátedra Nacional de Educación” y, debido a su interés por la psicología, realizó un estudio sobre el proceso de aprendizaje y organizó convenciones sobre temas de atención, memoria, imaginación y pensamiento. Al ampliar su interés por la ética, la política y las teorías de la democracia, se integró activamente a un círculo liberal liderado por Henry Carter Adams vinculado a un programa para la abolición del trabajo. En 1894, John Rockefeller lo invitó a trabajar en la University of Chicago como profesor y director de los departamentos de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Lo que más lo atrajo al residir en Chicago fue el clima de reforma social y política en el que se desenvolvía. De hecho, conformó la “Progresive School of Chicago” con base en sus orientaciones políticas; sin embargo:

Un enfrentamiento abierto entre E. Bemis, -profesor liberal de la Universidad de Chicago- y Nelson Rockefeller quien controlaba con su poder económico a la mencionada universidad y además era presidente de la famosa compañía petrolera Standard Oil, motiva una encendida defensa de la libertad de cátedra de John Dewey en la revista *Educational Review* (Niebles, 2005: 32).

Dewey y la activista radical Jane Addams, apoyaban a los sindicatos de trabajadores industriales cuando se integraba la “Unión Cívica de Chicago”. En 1895 presentó el “Plan of Organization of the University Primary School” y financiado en 1896 por un grupo de padres y bajo los auspicios de la University of Chicago, abrió su escuela elemental “The Laboratory School”<sup>20</sup>; que formó parte de la “Progresive School”, buscó comprobar nuevas teorías pragmáticas sustentadas en la psicología educativa, bajo los principios de: aprender por la acción; la actividad personal como centro de la educación; y la importancia de los intereses del niño. Dewey fue miembro de los comités de la “Herbart Society for the Scientific Study of Teaching” y de la “Illinois Society for Child Study”: “[...] abanderadas del movimiento educativo centrado en el niño” (Guichot, 2010: 185). En 1897 publicó *My pedagogic creed*, *School and Society* en 1899 y *The child and the curriculum* en 1902.

Mientras tanto, ya para la toma de posesión de Theodore Roosevelt en 1901, la nación emergía como potencia mundial pero la corrupción imperaba, motivo por el cual agricultores, jornaleros e intelectuales se manifestaban. Así pues, hubo una gran actividad de reformistas por medio de los

---

<sup>20</sup> En la que Dewey asumió la dirección, con la participación de su esposa Alice, llegando a tener 23 maestras.

diarios, libros y revistas populares donde se escribía sobre las masacres raciales, los monopolios y las prácticas corruptas, lo cual presionó a Roosevelt a ampliar los servicios civiles. William H. Taft asumió la presidencia en 1909 y los Estados duplicaron los presupuestos a la educación, permitiendo que maestros y psicólogos experimentales realizaran la reforma educativa; además, los colleges y las universidades aumentaban su matrícula, especialización e investigación: “Para el final de la Era Progresista la erudición de los norteamericanos había sobrepasado a la de los europeos en algunos campos y la había igualado en muchos otros” (Harbaugh y Link en Degler, 1987: 393). Sin embargo, la reforma educativa no fue bien recibida por los tradicionalistas y algunas autoridades educativas reprimían la libertad académica, además de que se perdía el contacto con las humanidades. Se puede decir que la educación contribuyó a la movilidad social, pero no integró a todos los grupos étnicos ni clases sociales y a los niños se les continuaba explotando en las fábricas; mientras el marxismo renacía en este ambiente. John Dewey, tras luchas burocráticas y diferencias políticas con el rector de la University of Chicago, concluyó su “Laboratory School” en 1904; posteriormente, ingresó a la University of Columbia en 1905 y presidió la “American Psychological Association”. Tiempo más tarde, fundó “The Teacher League” en New York, pronunciándose a favor de la formación docente dentro del sistema educativo. Como activista político, Dewey sostenía que: “[...] una democracia política es imposible sin una democracia económica e industrial” (Guichot, 2010: 186), entonces se integró al “Círculo Liberal de Nueva York”, y estableció amistad con el anarquista Piotr Kropotkin. Dewey, junto con su esposa Alice, apoyó el derecho al voto femenino y luchó por la igualdad educativa de la mujer; además, participó en la “Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color”. En 1906 refugió en su casa a Máximo Gorki, quien había sido rechazado en los hoteles de la ciudad.

En 1913 Thomas W. Wilson llegó a la presidencia de los Estados Unidos. A partir de 1914, Dewey opinaba sobre política nacional en el semanario *The New Republic* y, al año siguiente, fundó la “Asociación Americana de Profesores Universitarios”. Durante los años de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), Estados Unidos vivió una ligera depresión superada por la producción de armamento bélico con la que se abastecía a los aliados. Wilson creía que una victoria alemana podría implantar el dominio del militarismo alemán en Europa y ser peligro para Estados Unidos, postura que le hizo ganar de nuevo la presidencia en 1916. En ese mismo año Dewey publicó *Democracy and Education*, donde reúne sus ideas filosóficas y educativas, y fue nombrado miembro de honor del primer movimiento sindical de los maestros neoyorkinos. En 1917, el mismo Dewey comenzó a considerar positiva la intervención americana en la Primera Guerra Mundial porque “[...] esperaba que la intervención contribuyese a la reorganización del mundo en un orden democrático, caracterizado por el fin del capitalismo y de las clases altas privilegiadas” (Guichot, 2010: 186), pero cambió de parecer:

[...] su pensamiento acerca de la contienda y de la política internacional sufriría una profunda revisión, ya que se implicó en un movimiento que pretendía incluir dentro de las leyes internacionales una cláusula que declaraba que cualquier tipo de guerra era un crimen y sólo una forma ilegal de resolver las disputas entre las naciones (Guichot, 2010:186).

Tras dos ataques marítimos de los alemanes, las tropas norteamericanas<sup>21</sup> ingresaron a Europa en octubre de 1918. El Partido Socialista Antibélico fue acogido por el pueblo, pero el gobierno maquilo un exitoso programa de propaganda a favor del reclutamiento militar<sup>22</sup>. El 11 de noviembre concluyó el armisticio con una serie de negociaciones económicas. En 1920 el gobierno estadounidense concedió el derecho al voto a las mujeres como retribución por su contribución en la guerra. Las familias “comunes” vivían en pequeñas ciudades y adquirían automóviles, escuchaban el radio, asistían al cine y compraban electrodomésticos y ropas de confección: “[...] este nuevo mundo de cosas materiales posiblemente ejerció poco efecto sobre las ideas de la gente” (Cochram en Degler, 1987: 470); por lo cual, la mayoría de los ciudadanos aceptaban la revolución capitalista.

Mientras tanto, las huelgas de los obreros<sup>23</sup> se consideraban peligrosas porque las clases medias temían una revolución socialista. En 1926 viajó a México para dictar algunas conferencias en la Universidad Nacional de México (Beltrán, 2000: 50); este viaje le permitió conformar con Diego Rivera la “Comisión Dewey” que fue una especie de tribunal internacional de opinión donde se revisó el caso de León Trostky, condenado por Stalin en Moscú. Además, la libertad de pensamiento se suprimía con una represiva campaña “antirroja”, arrojando sin juicio a cientos de extranjeros supuestamente izquierdistas y radicales; de hecho, en New York, se arrestó y se electrocutó a los anarquistas Nicola Sacco y Bartolomeo Vanzetti en agosto de 1927, motivo por lo cual se organizaron protestas en todo el mundo donde participaron, entre otros, Albert Einstein, Anatole France y el mismo Dewey, quien en *New Republic* expresó su vergüenza por pertenecer a un país con un sistema judicial injusto. Rechazando el “Tratado de Versalles” y la “Liga de las Naciones”, Dewey fundó en el mismo año un movimiento pacifista denominado “Pacto de París”, y viajó a la Unión Soviética para apreciar la experimentación educativa: “[...] pero las purgas stalinistas le harían cambiar de opinión respecto al valor de aquél experimento político; el sentimiento fue recíproco, pues también sus obras fueron condenadas por el dictador” (Beltrán, 2000: 50). Su esposa, Alice Chipman murió en 1928.

En 1929 la bolsa de valores se derrumbó, ocasionando la pérdida de los ahorros de inversionistas y el cierre de fábricas, empresas y comercios, lo cual ocasionó un gran desempleo. En New York surgió una literatura de rebelión, pero eran grupos aislados; en general, se abordaban más los temas antifascistas y antibélicos que los anticapitalistas. En 1930 Dewey se jubiló de la University of

<sup>21</sup> Cinco millones de hombres, pobres y ricos.

<sup>22</sup> Como medida represiva se implantó la “Ley de Espionaje” la cual prohibía la interferencia con el reclutamiento.

<sup>23</sup> A quienes los patrones condenaban y públicamente los atacaban como “rojos”.

Columbia y viajó a Francia obteniendo el nombramiento de doctor *honoris causa* por la Universidad de la Sorbona. Tres años más tarde, Franklin D. Roosevelt asumió la presidencia.

De 1930 a 1940 Dewey publicó algunos textos políticos y radicales, desarrollando una etapa de compromiso político formando parte de la “Liga para la Acción Política Independiente”, la cual se convertiría en el “Partido Liberal” pretendiendo enfrentar a los partidos demócrata y republicano que se repartían el poder en Estados Unidos. En 1938 publicó *Experiencie and education*, donde escribió:

Todos los movimientos sociales suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. No sería una buena señal de salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente (Dewey, 1967: 3).

En ese mismo año Roosevelt es reelecto, motivo por el cual Dewey decidió apartarse del activismo político. En el contexto internacional, los regímenes totalitarios del Japón, Italia y Alemania se extendían. A pesar de los movimientos pacifistas y neutralistas, la armada de Estados Unidos ya se había fortalecido porque el gobierno de Roosevelt se convenció de que Hitler representaba una amenaza. En 1941 los japoneses lanzaron bombas sobre la flota norteamericana en Pearl Harbor, motivo por el cual se declaró la guerra a Japón; tres días después, Alemania e Italia declaraban la guerra a los Estados Unidos. En mayo de 1945 Alemania se rindió; y en septiembre, después de los acontecimientos de Hiroshima y Nagasaki<sup>24</sup>, Japón también. Al morir Roosevelt en el mismo año, Harry S. Truman asumió la presidencia. En 1946, Dewey recibió el nombramiento de doctor *honoris causa* por la Universidad de Oslo. Al finalizar la guerra, aumentaron los gastos federales a la ayuda social y el creciente empleo de máquinas originó una mayor productividad, favoreciendo el establecimiento de corporaciones multinacionales y el acceso al mercado exterior; sin embargo, en las ciudades se incrementaban los problemas de delincuencia y pobreza. Estados Unidos decidió integrarse a la “Organización de las Naciones Unidas”; sin embargo, Truman decidió luchar contra las presiones externas comunistas con la famosa “Doctrina Truman”, la cual se anunciaba como ayuda a las naciones para resistir la subversión. En 1950 la URSS entrenó y equipó a la milicia de Corea del Norte, motivo por el cual Estados Unidos envió fuerzas auxiliares a Corea del Sur para evitar un triunfo comunista. La ONU decidió una guerra con objetivos limitados para no causar un rearme mundial. Tras una serie de negociaciones, se pacta la tregua en 1953, sin embargo:

Al terminar esta guerra, los Estados Unidos habían enviado un cuarto de millón de soldados al otro extremo del planeta y habían dejado atrás a más de 30.000 muertos, como testimonio de su decisión de defender de la agresión comunista de las naciones independientes (*Reseña de la historia norteamericana*, 1979: 169).

---

<sup>24</sup> La bomba atómica fue un proyecto secreto iniciado en 1940 en Manhattan contra Alemania, costó 2000 millones de dólares. Según Degler (1987), causó la muerte de 70 000 personas y la desaparición de otras 10 000.

En 1951 Dewey es nombrado doctor honoris causa en humanidades por la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>25</sup>. John Dewey muere en New York el 1 de junio de 1952, a los 93 años de edad, un mes antes de su muerte había aceptado ser líder en calidad de vicepresidente del “Comité Estatal del Partido Liberal” de New York.

## **2.2. EL PRAGMATISMO, FILOSOFÍA DE CARÁCTER ACTIVO**

El pragmatismo es una corriente de pensamiento desarrollada principalmente en Norteamérica, en donde John Dewey fue personaje clave. Dicha escuela:

[...] a diferencia de la mayor parte de las filosofías que la precedieron, no ofrecía teorías sobre Dios y el Universo. Brindaba en cambio, una forma de evaluar los actos y las ideas en términos de consecuencias en la experiencia concreta. El pragmatismo sostiene que no podemos rechazar cualquier hipótesis si emanan de ella consecuencias útiles para la vida. La decisión pragmatista con respecto a la verdad o la falsedad de una idea se basa, entonces, en la prueba experimental: la práctica o “funcionalidad” es el método correcto para encontrar la verdad (De Santis en Degler, 1987: 313).

El pragmatismo se asocia a la idea del progreso a través de la evolución, y a la idea de la verdad obtenida por medio de la investigación científica. Así pues, tanto la teoría como la práctica se integran en una filosofía de carácter activo que pretende ser transformadora del mundo. De hecho, Broccoli (1974) lo caracteriza como pensamiento creativo contrario a la actitud contemplativa de la filosofía. El pragmatismo atribuye a la experiencia ese carácter creativo como instrumento para el porvenir, a manera de reconquista imaginativa, conectando la inteligencia con un futuro no realizado con posibilidad de transformación. Así pues, la inteligencia pragmática es creativa y no mecánica.

Además, es reflexión sobre el actuar, el proceder y el hacer humano de manera precisa y concreta; su escenario es la vida social inmediata de la cual deriva sus consideraciones educativas. El conocimiento fomenta la vida y guía la acción.

He ahí el origen conceptual de la educación: algo más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, en el trato social. Dichas relaciones son congénitas o adquiridas. Las primeras se hallan vinculadas a la vida instintiva del hombre como el miedo, el amor, la imitación, la curiosidad; las segundas son hábitos manuales, intelectuales o emocionales, que orientan la vida del hombre, recursos y medios adecuados para comportarse adecuadamente. El problema de la educación consiste en organizar esta variedad, siempre creciente de reacciones, cuyo designio es el de coadyuvar a la realización de actitudes cada vez más eficaces, en un mundo susceptible de mejorar incesantemente (Villalpando, 2005: 338).

Así pues, solamente la acción, sea manual o intelectual, promueve la experiencia; y la educación es la continua reconstrucción de ésta experiencia. Los precursores del pragmatismo fueron Chauncey

<sup>25</sup> [http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam\\_tiempo/unam/1950.html](http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/1950.html)

Wright y Charles S. Pierce; sus desarrolladores William James y John Dewey; y sus continuadores William Heard Kilpatrick y John L. Childs.

De acuerdo a Brabucher (1959: 281) el origen de la teoría pragmatista de Dewey fue motivada por tres rasgos: 1) Estados Unidos tenía más de 100 años de su autonomía, pero nadie había hablado de las consecuencias pedagógicas de la democracia; 2) durante la segunda mitad del siglo XIX Norteamérica se desarrolló como un “gigante industrial”, pero no existía una filosofía de la educación que abordara dicho aspecto; 3) la ciencia moderna como origen de la revolución industrial, como análisis del método científico y como teoría científica de la evolución. De acuerdo al texto de Broccoli (1974) Dewey determinó que la investigación social posibilita el conocimiento al descubrir los significados auténticos y, además, tiene por objeto transformar la cultura<sup>26</sup>. Así pues, el conocimiento es visión retrospectiva y el pensamiento visión prospectiva, al mismo tiempo que se van recuperando el concepto de costumbre y las actitudes emocionales.

Una cultura se convierte en “intelecto objetivo [...] cuando no descuida el arte, la imaginación, las emociones. En los países totalitarios, el teatro, el cine, los espectáculos, también las exposiciones de cuadros, los discursos, las manifestaciones populares, los deportes, los círculos recreativos, están sometidos a reglas, como parte de los medios de propaganda gracias a los cuales las dictaduras se mantienen en el poder sin que las masas las consideren opresivas. En resumen, es necesario, poner de manifiesto que las emociones y la imaginación contribuyen a conformar los sentimientos y las opiniones públicas, más que la información y el razonamiento (Broccoli, 1974: 119).

Para Dewey, la investigación adquiere su carácter pragmático cuando se concibe a la acción como método y medio, y no como un fin; y el proceso es que cuando una situación problemática se resuelve surge otra, con lo cual se puede mejorar los propios métodos y enriquecer lo ya experimentado. Por lo tanto, la investigación integra la participación del conocimiento, los valores y la construcción en comunidad; y la finalidad sería convertir la actitud científica en elemento cultural, sin predicar un estado de perfección. Dewey sostuvo que el pragmatismo fomenta una educación científica y autónoma para determinar sus propios fines y objetivos; de hecho, el pragmatismo define a la educación como una forma de participar democrática, libre y comunitariamente en la sociedad. Así pues, la educación como proceso de formación de las disposiciones fundamentales, intelectuales y emotivas, define a la filosofía como una “Teoría general de la educación” (Broccoli, 1967: 127); además, al generarse con la participación de todos adquiere el carácter de pedagogía progresiva capaz de encontrar una actuación práctica: “Por medio del arte de la educación, la filosofía puede dar vida a métodos aptos para que utilicen las energías humanas conforme a las concepciones serias y reflexivas de la vida (Dewey, *Democracia y educación*, en Broccoli, 1974: 127). De hecho, la educación es el laboratorio en donde la creatividad provee los instrumentos necesarios para la interminable e

---

<sup>26</sup> Pero sin desdeñar las costumbres que implican acciones, sensaciones y sentimientos.

indeterminada acción, concretando así las distinciones filosóficas. Luzuriaga (1957) mencionó que el pragmatismo fue la base para la elaboración de una teoría de la “educación por la acción”, considerando a Dewey como el creador de la escuela activa, introduciendo formas de ocupación activa afiliadas a la vida. Así, la educación es función vital y actividad social en donde la finalidad es asegurar la experiencia y el desarrollo. De hecho la escuela tiene: “[...] la posibilidad de ser una comunidad embrionaria, una sociedad en miniatura” (Luzuriaga, 1957: 53).

Otro de sus desarrolladores, William James (1842-1910, University of Harvard), sostuvo que la independencia de la mente y el derecho a construir cualquier hipótesis vigorizan nuestra voluntad: “[...] si alguien se sentía más feliz o se conducía mejor como resultado de creer en determinada idea, esa idea debía considerarse como verdad” (De Santis en Degler, 1987: 314); así pues, lo verdadero es lo que prácticamente sostiene y guía la acción humana para fomentar la vida. La vida para James es una masa de hábitos prácticos, emocionales e intelectuales sistemáticamente organizados que nos encaminan a nuestro destino. Consideró a la educación como la organización de recursos y capacidades de conductas y tendencias para el comportamiento, en donde lo importante son las “reacciones congénitas” como el miedo, el amor, la curiosidad, la imitación, la emulación, la manipulación, etcétera. Confió en la capacidad del hombre para la libre acción, al igual que sostuvo que las decisiones humanas influyen en el proceso de los acontecimientos porque los resultados son dados por la inventiva y la inteligencia del ser humano. Debido que para James las teorías son instrumentos, más no respuestas, determinó que el pragmatismo “[...] no tiene dogmas y ninguna doctrina evita su método” (De Santis en Degler, 1987: 314). Sus puntos de vista conquistaron a muchos, debido a que representaban una desviación del pensamiento filosófico y religioso del pasado. Su texto pedagógico *Charlas a los maestros*, fue reeditado por Dewey (su principal discípulo).

William H. Kilpatrick (1877-1965, University of Columbia), uno de sus continuadores, consideró que la educación debe dirigirse a la vida para mejorarla porque es parte del mismo proceso. De hecho, la educación le da valor a la vida al rehacerla continuamente: “[...] en niveles cada vez más altos y más ricos” (Luzuriaga, 1957: 58). Proyectó una educación que forme individuos capaces de vivir en una democracia social respetuosa de la personalidad autodirectora; así pues, la educación es fundamento para la acción social. De hecho, la cultura es el instrumento educativo más importante porque determina la manera en cómo vive cada grupo y mejora su vida. Psicológicamente, aprendemos lo que vivimos al mismo tiempo que la personalidad se va construyendo: “Aprendemos mejor cuando la vida actúa con sentido y entusiasmo [...] Todo el organismo interviene en toda actividad significativa. El pensar, el sentir, los impulsos, la acción corporal, todo coopera en cada acto” (Luzuriaga, 1957: 58).

## 2.3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE JOHN DEWEY

Organizar la educación de modo que las tendencias activas naturales sean dedicadas plenamente a hacer algo, reconociendo al mismo tiempo que el hacer requiere observación, adquisición de información y el uso de una imaginación constructiva, es lo que más se necesita hacer para mejorar las condiciones sociales existentes.

John Dewey, *Democracia y educación*.

Como el objetivo de este trabajo va dirigido hacia la relación que tienen algunas de las propuestas de John Dewey con el juego dramático como actividad educativa, solamente nos referiremos a cuestiones que nos pueden apoyar, mismas que son: su postura contra la escuela tradicional, su manera de comprender a la educación y al educador, su conceptualización de la libertad y la experiencia, su propuesta del método general de investigación, la función de una educación para la democracia, el nexo que se establece entre el juego y el trabajo, y la ubicación de las artes en la escuela.

### 2.3.1. POSTURA CONTRA LA ESCUELA TRADICIONAL

De acuerdo a las teorías tradicionalistas del siglo XIX educar era perfeccionar las potencialidades latentes en el niño hacia un estado de desarrollo completo por medio de la memoria, la razón y la voluntad; entre más dificultad hubiera el “poder” desarrollado era más grande: “Engendrar dicho poder en contra del interés y de la inclinación natural, suponía una disciplina mental así como cierta disciplina moral” (Brubacher, 1959: 278). Las materias se elegían de acuerdo a su valor disciplinario bajo un método de instrucción autoritario, en donde la sumisión y la obediencia eran las más grandes virtudes. Se trataba de una educación centrada en el maestro quien transmitía las “verdades” del depósito del saber. Dewey afirmaba que el fin de la escuela tradicional era:

[...] preparar para una vida adulta que era, a su vez, una preparación para una vida después de la muerte. El niño, y más tarde el adulto, estaban preocupados preparándose para una etapa futura de la vida más que para vivir rica y plenamente hoy (Brubacher, 1959: 277).

El maestro imponía las reglas de conducta y se colocaba como el agente comunicador del conocimiento; el alumno sólo tenía que ser un dócil receptor. Se trataba de una educación ajena a la capacidad y a la experiencia de los niños, impidiendo su participación activa en el desarrollo del aprendizaje; aprender significaba: “[...] adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores” (Dewey, 1967:14). Así pues, lo enseñado se pensaba como producto acabado y estático porque se suponía que el futuro sería parecido al pasado. Dewey caracterizó a dicha escuela como rutinaria, abstracta y carente de una filosofía de la educación.

### 2.3.2. LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE JOHN DEWEY

Para Dewey, la filosofía y la educación no pueden desligarse porque la escuela es el laboratorio de comprobación de las hipótesis de vida que la filosofía<sup>27</sup> va trazando. Es un proceso que comienza de manera inconsciente desde la edad más temprana el cual va modelando las facultades del individuo: “[...] saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones” (Dewey en Abbagnano, 1964: 641). Dewey definió a la educación como: “[...] aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (Dewey en Guichot, 2010: 188). La educación es proceso permanente que se sirve de la inteligencia como método de observación, de experimentación y de razonamiento reflexivo para poder mejorar la calidad de vida del individuo y de la sociedad. Debido a que las experiencias son relaciones activas entre el ser humano y su ambiente natural y social, educativamente darán la oportunidad para que el niño se afilie a la vida.

El pragmatista subraya que se comience por algo que resulte cercano al infante, que el objetivo es la apreciación de qué es la vida social, lo que ésta supone y cómo se ha desarrollado. [...] A través de experiencias que tipifican situaciones sociales (cocinar, arreglar el jardín, trabajar la madera, etc.) mediante un contexto de gran significación para el niño o niña, se estimula la observación, el pensamiento lógico, la capacidad creadora y constructiva del sujeto (Guichot: 2010, 190).

A partir de la comprensión del contenido, del valor social y del sentido de cooperación en la experiencia, se puede fomentar en el niño la democracia como forma de vida que se hace patente en las prácticas culturales y en las relaciones sociales cotidianas; es por ello que la escuela debe convertirse en una “auténtica comunidad democrática” en donde los niños adquieren las capacidades intelectuales y las actitudes sociales acordes, por medio de actividades como la cocina, costura, carpintería, jardinería, etcétera, en las cuales se ponía en funcionamiento:

[...] los cuatro intereses naturales de la infancia: el constructivo -que, desde simples coordinaciones sensorio-motoras evoluciona hacia el uso de herramientas y habilidades técnicas-, el investigador o experimental, el social -deseo de comunicar y compartir experiencias- y el expresivo o artístico (Guichot, 2010: 193).

De hecho, la finalidad de la educación es ayudar al niño a resolver los problemas que surgen de su contacto habitual con los ambientes físico y social; es por ello que el punto de partida deben ser las actividades comunes en las que el niño se sienta directamente comprometido.

La escuela debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en el vecindario o en el campo de juego... Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica (Dewey en Abbagnano, 1964: 642).

---

<sup>27</sup> Considerada como método para el descubrimiento y como instrumento para interpretar los problemas.

De hecho, trabajar con materiales “brutos” (arcilla, telas, madera, etcétera) permite al niño mayor oportunidad para proyectar sus propias ideas, desarrollar sus propios productos y obtener resultados: “Para Dewey, el aspecto científico, el técnico y el artístico están íntimamente fundidos en las primeras actividades del niño en que se permite a éste desarrollar sus potencialidades en un sentido activo y social” (Abbagnano, 1964: 642).

Por otro lado, reconoció como las transformaciones tecnológicas impactaban en la manera en cómo aprendía el niño. Cuando los bienes se producían en los talleres artesanales del vecindario, el niño aprendía de la observación y su participación directa: “[...] primero bajo forma de juego e imitación, luego casi como un aprendizaje, en toda clase de actividades y servicios sociales” (Abbagnano, 1964: 643). De hecho, consciente de que no se puede predecir cómo será la civilización futura, Dewey propuso formar individuos autónomos capaces de actuar eficazmente, atendiendo las facultades e intereses individuales; dichos individuos también deben saber diseñar formas de conexión entre los hechos del pasado con los del presente, para que el pasado sea instrumento para abordar el futuro. Además, la escuela como espacio de producción, comunicación y reflexión de experiencias relevantes de vida social, permite una formación democrática. Los niños son seres activos y reflexivos que aprenden cuando se enfrentan a las situaciones problemáticas.

Por una parte, si el niño aprende a anticipar con la imaginación los resultados probables de lo que está haciendo o de lo que va a hacer, tendrá, en cierta medida, libertad para elegir y examinar el desarrollo futuro de los acontecimientos. Por otra parte, después de su elección, tendrá un medio de apreciar si las circunstancias ambientales van a favorecer o a entorpecer el proyecto. En fin, la elección de una meta le sugerirá en qué orden deberá actuar para aprender (Brubacher, 1959: 283).

Si las problemáticas surgen de las actividades reales de la vida serán muchas y diversas, porque así es la vida. El hecho de convivir amplía las experiencias, enriquece la imaginación y educa. De hecho, Dewey (1995: 20) expresó que los juegos dramáticos son experiencias de participación lúdica, personal y vital, a través de los cuales los niños comprenden que los adultos son sus semejantes por medio de la reproducción espontánea e incidental de las acciones del mundo adulto.

### **2.3.3. EL EDUCADOR DEMOCRÁTICO, UN PUNTO DE VISTA RENOVADOR**

Dewey (1967) describió la misión del educador consistente en: “[...] seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior” (p. 94). La fase ética se encuentra en ceder al niño la oportunidad de elegir el problema, despertándole el deseo activo de información y producción de nuevas ideas; por lo tanto, el maestro sugiere, incluso como un compañero, pero no puede dictaminar ni tampoco imponer.



El educador democrático se compromete responsablemente con su sociedad porque reconoce la importancia de su labor docente; es un ser con iniciativa intelectual, capacidad de decisión y, sobre todo, actitud científica: “[...] una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma” (Abbagnano, 1964: 645). Además, se mantiene alerta para detectar las actitudes y tendencias ideales que van surgiendo, al mismo tiempo que intenta comprender qué es lo que pasa en las mentes de sus alumnos cuando están aprendiendo. El educador democrático no excluye, sino que individualiza a partir del estudio de las capacidades y necesidades del grupo de individuos con los que está tratando; además: “El plan debe ser lo suficientemente flexible para permitir libre juego a la individualidad de la experiencia y sin embargo lo bastante firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo de la capacidad” (Dewey, 1967: 68). Por ser el miembro más maduro, es responsable de las interacciones e intercomunicaciones que se dan en el grupo como comunidad.

Así pues, considerando a la educación como “el método fundamental del progreso y de la acción social”, el educador toma en cuenta que al enseñar no sólo educa individuos, sino que al mismo tiempo contribuye a formar una vida social justa (Dewey en Abbagnano, 1964: 644). Además, como guía de un proceso colectivo, debe tener la capacidad para crear los ambientes físicos y sociales adecuados que puedan propiciar experiencias enriquecedoras y de responsabilidad social:

El ambiente [...] es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillo en el aire está interactuando con los objetos que edifica en su fantasía” (Dewey, 1967: 47).

Por ello debe: “[...] conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera, con el fin de utilizarlas como recursos educativos” (Dewey, 1967: 42). El educador democrático debe reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace, y comprender: “[...] la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona” (Dewey, 1967: 49).

#### **2.3.4. EL SENTIDO DE LA LIBERTAD**

Una sociedad progresiva valora las individualidades porque las considera medios para el crecimiento. La libertad, como aspecto pedagógico, se relaciona con un proceso educativo autónomo de descubrimiento; por lo tanto, la actividad mental requiere de una liberación activa en las formas de exploración, investigación y aplicación.

De aquí que una sociedad democrática, en armonía con su ideal, deba permitir la libertad intelectual y el juego de los diversos talentos e intereses, en sus medidas educativas. La quietud física puede ser desfavorable para la realización de un problema, para emprender las observaciones necesarias, para definir y para realizar los experimentos que comprueban las ideas sugeridas (Dewey en Villalpando, 2005: 307).

Así pues, libertad de inteligencia es también libertad de observación, de movimiento y de juicio. Dicha libertad se expresa en pensamientos, imaginaciones y deseos, lo cual permite al educador conocer a sus alumnos y, por consecuencia, un desarrollo auténtico y continuado del niño.

La educación como cuestión de libertad se fundamenta en la vida y en la experiencia; sin embargo, Dewey reconoció que el control social trabaja de manera muy efectiva en la cotidianidad. Por ejemplo, cuando los niños juegan se entregan aceptando reglas predeterminadas que “controlan” la conducta: “Estas reglas tienen la sanción de la tradición y de los precedentes. Los que están en el juego han visto quizá partidos de profesionales y tratan de emular a los mayores” (Dewey, 1967: 60); de hecho, los niños cambian las reglas cuando los grupos de adultos considerados como modelos han introducido un cambio en ellas. Sin embargo, dentro de un ambiente de integración y cooperación, los que toman parte del juego no se sienten sujetos a la voluntad del adulto.

Los niños aprenden la diferencia cuando juegan unos con otros. Están dispuestos, y a menudo demasiado dispuestos si cabe, a recibir sugerencias de un niño y a dejarle dirigir si su conducta añade algo de valor experimentado a lo que están haciendo y en cambio se resisten a la tentativa del mandato (Dewey, 1967: 63).

Dentro de la práctica educativa, el educador debe reducir las ocasiones en que ejerce su autoridad a voluntad personal; en cambio, debe responder a los intereses del grupo con acciones que sean de interés para todos. Es por todo lo mencionado que la escuela progresiva consideró al maestro como un guía creador de un ambiente de libertad. Al respecto, Dewey (1967) escribió lo siguiente: “He oído casos en que se rodea a los niños con objetos y materiales y después se les deja entregados por completo a sí mismos, repugnándole al maestro aun sugerir lo que podría hacerse con los materiales, para no restringir su libertad” (p. 87). Es por ello que el maestro debe conocer las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de sus alumnos y: “[...] permitir que la sugestión hecha se desarrolle en planes y proyectos por medio de las ulteriores sugerencias aportadas y organizadas en un todo por los miembros del grupo” (Dewey, 1967: 88); de esta manera el plan adquiere calidad de trabajo cooperativo y no de dictadura.

### **2.3.5. LA EXPERIENCIA COMO NÚCLEO PEDAGÓGICO**

El núcleo de la propuesta pedagógica de Dewey es la experiencia del niño considerado como un ser intensamente activo; es por ello que la escuela debe fomentar dicho proceso experiencial considerando los atributos infantiles. El individuo, desde que es un recién nacido, es un animal humano que aprende a ser hombre por medio de los significados colectivos que le va atribuyendo a sus experiencias (Beltrán, 2000: 48); y toda experiencia implica verificación sensorial, percepción consciente de las relaciones entre el individuo y su entorno y, por lo tanto, pensamiento: “En la continuidad entre naturaleza y

experiencia humana radica la fe democrática de Dewey y sus recomendaciones educativas” (Beltrán, 2000: 48). Experiencias pueden ser aspectos nobles, enriquecedores, placenteros; pero también aspectos desfavorables, precarios, inciertos e irracionales. Además, no todas las experiencias se relacionan a la subjetividad porque no sólo se trata de sensaciones, imágenes o impresiones personales; sino que también las acciones y actitudes no subjetivas se adhieren a ella:

Amar, odiar, desear, temer, creer y negar no son estados del espíritu, sino operaciones activas que conciernen a otras cosas. Para la reflexión filosófica, la experiencia debe entenderse en su significado más amplio y comprende el sol, las nubes, la semilla, la cosecha y, al mismo tiempo, el hombre que trabaja, siembra, inventa, sufre, goza. De tal manera, la experiencia abraza entero el mundo de los sucesos y las personas y es esencialmente historia (Abbagnano, 1964: 636).

La experiencia tiene doble aspecto: ensayar y experimentar; por lo tanto, comprende tanto la prueba como el conocimiento. La dirección consiste en la organización de los métodos y la selección de los materiales educativos adecuados; así como de saber distinguir las experiencias valiosas de las que no lo son. Además, cualquier experiencia afectará, ya sea para bien o para mal, las cualidades de las experiencias ulteriores haciendo más fácil o más difícil actuar; lo importante es provocar experiencias que provoquen curiosidad, ya que éstas son las que fortalecen la iniciativa y crean deseos intensos para penetrar a la persona e influir en sus actitudes. De hecho, una civilización se va concretando según el grado en que las experiencias previas cambian las condiciones objetivas de las experiencias subsiguientes; lo anterior quiere decir que el mundo es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores: “La experiencia no es un agregado de sensaciones o ideas simples, sino un empeño activo y en cierto modo social” (Abbagnano, 1964: 639). Así pues, la experiencia no ocurre en el vacío: “La afirmación de que los individuos viven en un mundo significa, en concreto que viven en una serie de situaciones” (Dewey, 1967: 46); estas situaciones son inseparables unas de otras debido a la interacción entre el individuo, el ambiente, los objetos y otros individuos. El objetivo es, por lo tanto, que las experiencias tengan un efecto favorable en el futuro, además, la experiencia en su aspecto de prueba, tiene una dimensión estética:

Sufriendo las consecuencias de sus actos, el niño adquiere cierto sentimiento acerca de ellas. Las aprecia o las desprecia. Cuanta más atención directa o intensa concede a la apreciación o a la depreciación, más interés otorga a los valores estéticos. Para Dewey ese interés no se limita, en el programa, a las bellas artes, sino que se extiende a las artes industriales, domésticas y liberales. Se aplica, pues, a la historia, a las matemáticas y a la ciencia tanto como a la música, la pintura y la poesía (Brubacher, 1959: 288).

### **2.3.6. EL MÉTODO GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Dewey diseñó su escuela experimental inspirándose en las actividades cooperativas de la vida social. Al denominarla “escuela laboratorio” intentó darle la misma categoría que la de un laboratorio de ciencias físicas; en dicho laboratorio educativo los niños se enfrentan a situaciones problemáticas abordadas a partir de experiencias propias. Por lo tanto:

Debe organizarse de manera que ofrezca a los alumnos la oportunidad de dedicarse a actividades propia de sus situaciones de vida efectiva de modo que, sintiéndose miembros que contribuyen y participan en una comunidad de vida cooperativa, puedan convocar y aprovechar los conocimientos y habilidades proporcionados por la ciencia, la historia y el arte para resolver los problemas o dificultades que se les presenten en el curso de las mismas (Beltrán, 2000: 52).

La práctica se concreta en forma de trabajo manual en los diversos talleres, cocinas, cultivos, etcétera; en donde los niños reproducen actividades de la vida cotidiana por medio de un proceso metodológico indirecto de descubrimiento, indagación (reflexión) y experimentación (por ensayo-error) asociado a las relaciones productivas de la vida colectiva, lo cual permite conocer su comunidad.

De análogo modo, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que vea en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica de las ciencias experimentales proporcionan los instrumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada (Dewey, 1995: 287-288).

Los temas deben subordinarse al desarrollo de las capacidades e intereses de los niños; además, los materiales implican un proceso de estudio científico en relación con su papel en la cultura. El propósito de Dewey no era proponer un método didáctico preciso, sino un método de enseñanza familiarizado con un método general de la investigación influenciado por los métodos de investigación científica. Así pues, su escuela no busca hacer discípulos, sino formar investigadores con interés activo por las cosas y las personas, capaces de enfrentar los problemas.

Cuando los niños construyen sus propias simulaciones van ganando progresivamente experiencia social debido a que no sólo participan en la planificación de proyectos, sino también realizan una división cooperativa del trabajo; por lo anterior, podemos afirmar que el desarrollo mental también es proceso de participación social. De hecho, la función del pensamiento reflexivo como método de experiencia inteligente es: “[...] transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa” (Dewey en Abbagnano, 1964: 637).

A partir de la fusión de las explicaciones escritas por Luzurriaga (1947), Abbagnano (1964) y Brubacher (1959) y el propio Dewey (1995), las etapas del método general de investigación son:

1° E T A P A	<b>Situación Problemática</b>	El niño, en máxima libertad y sin apresuramiento, tiene una situación de experiencia directa y auténtica que le despierta interés; a partir de dicha situación, surge una <i>situación problemática</i> que lo lleva a iniciar la búsqueda hacia una solución. Dicha situación se debe percibir como: “[...] algo que presente algo nuevo (y, por lo tanto, incierto o problemático) y, sin embargo, lo bastante ligado con los hábitos predominantes como para provocar una respuesta eficaz” (Dewey en Abbagnano, 1964: 643). Asignar los problemas puede ser fácil pero impide la génesis de problemas reales, es por ello que una situación problemática debe estar lo más alejada posible de lo que acontece rutinariamente en la escuela; en cambio, debe originarse en las actividades del hogar y de la comunidad.
2° E T A P A	<b>Intelectualización del problema</b>	Se estimula al pensamiento y surge un problema auténtico por medio del raciocinio; esta etapa se denomina como <i>intelectualización del problema</i> . Una situación problemática genuina debe brindar al niño la oportunidad para delimitarla y precisarla intelectualmente por sí mismo. En lugar de ir directamente a la conclusión, se presentan obstáculos y, cuando la perspectiva se vuelve confusa, el problema exige una investigación.
3° E T A P A	<b>Búsqueda de datos y del material de observación y experimentación</b>	Cuando ya se tienen las ideas o hipótesis iniciamos la <i>búsqueda de los datos y del material de observación y experimentación</i> . El niño debe realizar las observaciones e investigaciones de manera directa y, para la inspección de datos, debe tener a su disposición el material de consulta que posea la información (no limitado a los libros de texto); un buen capital es suministrado por la experiencia pasada de los niños. Las observaciones sólo deben ser las necesarias. La experimentación consiste en ensayar las diversas hipótesis planteadas.
4° E T A P A	<b>Reelaboración intelectual de las hipótesis originales</b>	Se trata de la <i>reelaboración intelectual de las hipótesis originales</i> que hace posible la gestación de nuevas ideas las cuales no se adquieren, sino que se formulan y ordenan. Para ello, se requiere del compromiso y de la responsabilidad del niño en situaciones significativas en las que su actividad genere, sostenga, signifique, conecte y reafirme las ideas. El objetivo de esta etapa es restaurar la continuidad de la experiencia interrumpida. Al formular una hipótesis el niño piensa y divisa las rutas posibles para continuar su camino y, de hecho: “[...] el alumno desarrolla en su imaginación las probables consecuencias de cada una” (Brubacher, 1959: 289). Es importante destacar el hecho de que no hay en ninguna hipótesis un resultado seguro, siendo el riesgo una cualidad de la experiencia, un desafío verdadero y una aventura.
5° E T A P A	<b>Someter las hipótesis a prueba de la experiencia</b>	Consiste en <i>someter las hipótesis a prueba de la experiencia</i> . Es el momento de la indagación y del restablecimiento de una situación integrada aplicando prácticamente las ideas elaboradas para su comprobación y, de paso, aclarando su significación y sentido. El objetivo es resolver el problema y, para Dewey: “[...] el pensamiento consiste en algo más que lo que sucede simplemente en el interior de la cabeza. Supone también una acción sobre las cosas, una alteración de las condiciones físicas del medio con vistas a comprobar si las consecuencias que se sufren, soportan o corroboran previsiones hipotéticas” (Brubacher, 1959: 290).

Debemos percatarnos que se trata de un proceso de investigación que conlleva una “matriz social” y lo relevante es que el esquema descrito es aplicable tanto a la ciencia como: “[...] al mundo del sentido común [...] dondequiera que hay vida consciente, vida espiritual, hay investigación” (Abbagnano, 1964: 637).

Un individuo tiene que ensayar realmente, en el juego o en el trabajo, algo con el material, desarrollando su propia actividad impulsiva y después de observar la interacción de su energía y la del material empleado. Esto es lo que ocurre cuando un niño comienza a construir con bloques y, es también, lo que ocurre cuando un hombre de ciencia comienza en su laboratorio a experimentar con objetos no familiares (Dewey, 1995: 136).

Así pues, después de formar una hipótesis en vista de la solución de un problema, se ensaya para ver qué sucede; por lo tanto, ensayar es una invasión del futuro. Modificar estos ensayos con base a los resultados anteriores es actividad inteligente y significativa.

Cuando las escuelas están equipadas con laboratorios, talleres y jardines y se utilizan ampliamente las representaciones dramáticas, los juegos y los deportes, existen oportunidades para reproducir situaciones de la vida y para adquirir y aplicar la información y las ideas a la realización de experiencias progresivas. Las ideas no se separan, no forman una isla aislada. Animán y enriquecen en el transcurso ordinario de la vida. La información es vitalizada por su función, por el lugar que ocupa al dirigir la acción (Dewey, 1995: 142).

Por lo tanto, se trata de ofrecer a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender, y el hacer exige pensamiento. Los niños están llenos de preguntas fuera de la escuela y éste es el material<sup>28</sup> más real que debe complementarse con las herramientas y las oportunidades para actuar dentro de la escuela. Mientras las investigaciones de los niños sean más espontáneas y numerosas, las propuestas de solución serán más ingeniosas y diversas. El pensamiento creador, cuando incursiona en lo nuevo, es espíritu inventivo porque: “El goce que los niños mismos experimentan es el goce de la construcción intelectual, de la creatividad” (Dewey, 1995: 140).

La práctica tiene una cualidad intelectual, dotándose de significado y sentido, cuando las situaciones de la experiencia se abordan metódicamente. Todo lo anterior tiene consecuencias pedagógicas positivas que van más allá de fines exclusivamente “utilitarios”: Así pues, la escuela puede ofrecer la oportunidad para adquirir y comprobar ideas e informaciones en tareas activas que representen situaciones sociales significativas. Para ello, Dewey albergó la idea de establecer conexiones entre los temas de la lección y las experiencias más directas de la vida cotidiana.

---

<sup>28</sup> El material no sólo son los pensamientos, sino también las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas.

### **2.3.7. EDUCAR PARA UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA**

Para Dewey la democracia era forma de vida y proceso permanente de liberación de la inteligencia, más que una forma de gobierno. El movimiento progresivo fue partidario de un ideal democrático respetuoso de la libertad individual, gestor de relaciones sociales más humanas y con capacidad de diálogo. Bajo esta interpretación, la educación se constituye como forma de acción política:

La construcción de la democracia sólo puede lograrse desde la educación y, por tanto, es necesario que los sistemas educativos sean asimismo democráticos para que la educación pueda formar demócratas y ser crítica ante la sociedad, la praxis educadora habrá de fundarse en la razón y los métodos científicos. En este punto, política y educación funden su identidad, consiste en dotar de dirección racional a los asuntos sociales (Beltrán, 2000: 48-49).

La educación sin control reflexivo consolida las relaciones de las clases sociales existentes, reproduciendo los intereses de los dominadores. La finalidad de Dewey era, por el contrario, disminuir los efectos de las desigualdades económicas por medio de la educación, porque: “La ciencia, la educación y la causa democrática son una sola cosa” (Dewey en Beltrán, 2000: 51). Además, creía que el consenso de carácter democrático ayudaría a hacer menos opresivas las relaciones de clases y, a su vez, fomentaría la comunicación.

La experiencia adulta contiene elementos de la naturaleza, pero también actitudes, motivos e intereses que han producido el desarrollo y la organización social, los cuales no deben ser antagónicos de la vida del niño; por eso Dewey trabajó por una escuela de vida en comunidad donde cada grupo es un grupo social en miniatura que participa en la experiencia presente: “Los campos de juego, talleres, laboratorios, etc., no sólo dirigen las tendencias activas naturales de la juventud, sino que suponen comunicación y colaboración” (Luzuriaga, 1957: 55). De esta manera, se insertan los principios de organización social cooperativa, asociación e intercambio; por lo que la escuela progresiva asume la función de agente de reforma social y no de reproducción: “[...] la extensión de la democracia al lugar de trabajo consiste en la posibilidad efectiva de determinar las condiciones y los fines del propio trabajo a través de la armonización de los diferentes individuos implicados en el mismo” (Beltrán, 2000: 52). Por lo tanto, las aulas se constituyen como lugar de vida y trabajo creando una pequeña comunidad en donde se simplifica el medio social, no hay horarios segmentados y el centro de la jornada escolar la constituye “una especie de juego libre” en donde niños y niñas adoptan una ocupación doméstica e indagan sobre los aspectos que la rodean hasta lograr la comprensión de las relaciones humanas, sociales, económicas, políticas, culturales, etcétera, respecto a la ocupación elegida. En este proceso educativo de participación de la experiencia se van formando, indirectamente, las condiciones para que el niño dirija sus propias capacidades hacia un uso social de acuerdo a sus posibilidades. De hecho, una democracia en la educación se interesa por la mayor participación posible

en la experiencia por el mayor número posible de niños, lo cual exige libertad y: “[...] el derribo de las antiguas barreras de razas, clases o sectas que estorban su libre comunicación” (Brubacher, 1959: 292).

Brubacher (1959) describió la escuela democrática como el lugar en donde se estimulan las disposiciones y los intereses voluntarios de los niños, contra las imposiciones del maestro; dicha escuela forma a los niños para que actúen participativamente en la experiencia de sus comunidades con objetivos de reconstrucción social. Así pues, debemos considerar que la educación y la política son una misma cosa, porque ambas buscan una gestión inteligente de los asuntos sociales:

Dewey no estaba dispuesto a abandonar los esfuerzos educativos por reconstruir el orden social, a favor de tentativas violentas. [...] Para triunfar, la revolución debe ir acompañada de un cambio interno en las disposiciones mentales y morales. Sólo la educación puede efectuar esas modificaciones. Pero esto requiere tiempo [...] el sentido de la democracia en educación es un sentido moral. Para Dewey, lo moral y lo social son una sola cosa. La marca moral de una sociedad democrática consiste en que trata la experiencia de modo que le permite compartir con los jóvenes las oportunidades de una gestión inteligente de los asuntos sociales. La pedagogía adecuada consiste aquí en compartir con el alumno no sólo el capital basado en la experiencia de la raza, sino también la experiencia de hacer y obrar de acuerdo con las propias decisiones (Brubacher, 1959: 293-294).

El movimiento educativo luchaba por un nuevo orden social justo y planificado incesantemente con visión constructiva hacia las necesidades y los problemas actuales. De hecho, Dewey definió a la educación como: “[...] el método fundamental del progreso y de la acción social” (en Abbagnano, 1964: 644). En dicho método el maestro contribuye formando individuos autónomos, capaces de elegir con libertad sus múltiples formas de asociación e, incluso, habló de una ingeniería social: “[...] capaz de sanar los conflictos, eliminar las injusticias y superar los prejuicios y las hostilidades de raza, religión, nación y clase social” (Abbagnano, 1964: 645). El remedio para el desequilibrio social y político, según Dewey, es llevar el método científico al campo de los problemas humanos; dicho método científico no es moralmente indiferente ni neutral; más bien es: “[...] el método de la comunicación de la tolerancia, de la apertura mental, de la prontitud a reconocer el propio error, de la disposición a comprender las ideas ajenas sin imponer las propias” (Abbagnano, 1964: 645). De hecho, Dewey consideró a la escuela nueva como empresa social (1967: 64), dejando en claro que la “sociabilidad” en los niños es algo natural y es motivo para fomentar una vida comunal auténtica en la escuela. Dicha “vida comunal” no es espontánea, sino que se construye con pensamiento y planteamientos; por lo tanto, el educador tiene la responsabilidad de conocer a los niños y de seleccionar las actividades que fomenten una organización social en donde todos tengan la oportunidad de contribuir responsablemente.

En otro aspecto, Dewey estuvo consciente de la influencia del progreso tecnológico y científico en la cotidianidad de los niños. En *Experiencia y educación* (1967) escribió que:

La vida social contemporánea es lo que es en muy gran medida por los resultados de la aplicación de las ciencias físicas. La experiencia de cada niño y cada joven, en la ciudad y el campo, es lo que es actualmente por los aparatos que utilizan la electricidad, el calor y los procesos químicos. Un niño no come alimentos que no supongan en su preparación y asimilación principios químicos o fisiológicos. No lee con luz artificial o hace un viaje en automóvil o en tren sin ponerse en contacto con operaciones y procesos que ha engendrado la ciencia (p. 101).

Al respecto, reconoció como sano introducir a los niños en cuestiones científicas mediante el conocimiento de sus aplicaciones sociales de la vida diaria. Así, no sólo se aprende sobre ciencia, sino que también se abre el camino hacia la comprensión de los problemas económicos e industriales de su sociedad<sup>29</sup> que determinan las relaciones de los seres humanos. También es el camino hacia propuestas que puedan producir un mejor orden social más allá del beneficio y poder particulares.

Se nos dice, por una parte, que las relaciones humanas, domésticas e internacionales, son tan complejas, y de otra parte que los seres humanos son en tan gran medida criaturas de la emoción y el hábito, que hacen imposible un plan social de amplia escala y una dirección por la inteligencia (Dewey, 1967: 103-104).

Sin embargo, su propuesta gira en torno al esfuerzo educativo, reconociendo que el ambiente forma la disposición mental y emocional del ser humano cuando sus actividades están asociadas con las de los otros. Además, el ambiente escolar tiene la misión de formar al individuo libre de las limitaciones de su grupo social, poniéndole en contacto con un ambiente más amplio.

Una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conexionadas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. Saliendo de estos grupos más íntimos, existen en un país como el nuestro gran diversidad de razas, afiliaciones religiosas y divisiones económicas (Dewey, 1995: 29).

Estados Unidos, así como México, es un país multicultural y de flujos territoriales con diversidad de comunidades, costumbres, tradiciones y aspiraciones. De manera similar, tanto las escuelas estadounidenses como las escuelas mexicanas, constituyen ambientes más amplios al reunir alumnos de diversos grupos étnicos y sociales con sus propias características culturales. En estos contextos, la escuela tiene una misión estabilizadora e integradora.

### **2.3.8. JUEGO Y TRABAJO COMO NEXO ENTRE INTERÉS AUTÉNTICO Y ESFUERZO**

Desde la perspectiva de la pedagogía reformadora el juego y el trabajo son ocupaciones activas. A partir de la experiencia y las capacidades de los niños, se introducen en la escuela formas de actividad similares a las que los niños realizan fuera de ella: “[...] cuando los niños tienen una oportunidad para

---

<sup>29</sup> Aplicación de la ciencia a la producción y distribución de las cosas y servicios.

las actividades físicas que pongan en juego sus impulsos naturales, el ir a la escuela es una alegría, su manejo es menos pesado y el aprender es más fácil” (Dewey, 1995: 169).

Esta propuesta no se reduce a la diversión, sino que se asocia a razones intelectuales y sociales, fundamentadas en el estudio de la vida mental sobre las tendencias congénitas a explorar, a manipular instrumentos y materiales, a construir y a expresar emociones. Ahora bien, Dewey afirmó que: “[...] el juego y el trabajo se corresponden punto por punto con los rasgos de la etapa inicial del conocimiento, que consiste [...] en aprender cómo hacer las cosas y a familiarizarse con las cosas y procesos que se obtienen en el hacer” (Dewey, 1995: 170). Sin embargo, opinó que el problema radica en que los tipos de trabajo en las ciudades son antieducativos porque comparten los mismos defectos de la sociedad industrial<sup>30</sup>; en cambio, en la escuela se debe establecer un ambiente en donde el juego y el trabajo sean dirigidos hacia un desarrollo mental y moral más armónico.

Las excursiones, la jardinería, la cocina, la costura, la impresión, la encuadernación, el tejido, la pintura, el dibujo, el canto, la dramatización, la narración de cuentos, la lectura y la escritura como tareas activas, como objetivos sociales (no como meros ejercicios para adquirir destrezas para usos futuros), además de una variedad incontable de juegos y recreos designan algunos de los modos de ocupación.

El problema del educador es dedicar a los alumnos a estas actividades de tal modo que al adquirir destreza manual y eficiencia técnica, y al encontrar una satisfacción inmediata en el trabajo, junto con la preparación para utilidad ulterior, se subordinen estas cosas a la educación, esto es, a resultados intelectuales y a la formación de una disposición socializada (Dewey, 1995: 171).

Las actividades que reproducen sin modificación modelos ya elaborados, sólo proporcionan destreza manual, restringen la iniciativa y carecen de elaboración. En cambio, el niño aprende al experimentar consecuencias, siendo que es más importante mantener una actitud creadora y constructiva que lograr la perfección externa por medio de actividades demasiado minuciosas y fuertemente reguladas. Dewey criticó a los materiales “froebelianos” y “montessorianos” (Dewey, 1995: 172) de ser materiales ya sometidos a un perfeccionismo similar a los libros de textos, afirmando que dichos materiales controlan las operaciones del niño previniéndole de errores, pero que el conocimiento resultante es meramente “técnico”.

Sólo empezando con un material bruto y sometiéndole a un tratamiento intencionado, se obtendrá la inteligencia encarnada en el material perfeccionado. [...] Cuanto más humano sea el propósito o cuanto más se aproxime a los fines que afectan la experiencia cotidiana, más real es el conocimiento (Dewey, 1995: 172).

Mientras hay actividad inteligente, también se pueden “explotar” los sentidos; por ejemplo, la actitud de un niño es diferente cuando construye un papalote: se esfuerza en lo referente al tamaño, los

---

<sup>30</sup> De hecho, consideraba que la prevención del trabajo infantil era un deber social.



ángulos, las proporciones y las propiedades de la madera; en cambio, esa actitud cambia cuando el niño recibe “lecciones” en donde todo lo anterior son solamente temas de estudio.

[...] las ocupaciones activas representan cosas que hacer, y no estudios, su significación educativa consiste en el hecho de que pueden tipificar situaciones sociales. Los intereses comunes fundamentales del hombre se centran en torno a la alimentación, el refugio, el vestido, los enseres domésticos y los procedimientos relacionados con la producción, el cambio y el consumo. Representando las necesidades de la vida, así como el ornato con que se han revestido las necesidades, afectan a los instintos hasta un nivel profundo; están saturadas de hechos y principios que poseen una cualidad social (Dewey, 1995: 173).

Dewey contempló cómo los factores económicos de la vida contemporánea demandaban una educación con contenido científico, valor social y cualidades liberalizadoras. Por ejemplo, pensemos en la actividad de jardinería como una de las tantas ocupaciones socialmente útiles, no se trata de preparar jardineros sino de aproximarnos al conocimiento del papel que la agricultura y la horticultura han desempeñado en la historia del ser humano y su lugar dentro de la organización social presente; también, puede ser un medio para estudiar hechos como el crecimiento, la química del suelo, la función del aire, etcétera. Estas investigaciones pueden avanzar, a partir del descubrimiento mismo, hacia problemas relacionados con la germinación, con la nutrición y con la reproducción de las plantas o frutos; con lo que puede restaurarse la conexión entre los intereses científicos con los sociales. De hecho, las ocupaciones activas constituyen una oportunidad para el estudio científico y, de hecho, las ciencias sociales pueden resultar menos abstractas cuando los alumnos participan activamente en ellas y las relacionan en la vida cotidiana de sus grupos sociales: “Las ocupaciones activas en las que se aplican procedimientos sobre las cosas físicas con la intención de efectuar cambios útiles constituyen la introducción más vital al método experimental” (Dewey, 1995: 175).

Ahora bien, en la propuesta de Dewey, tanto el juego como el trabajo son ocupaciones activas y ambas suponen fines conscientes sometidos a la selección y adaptación de los materiales y procesos; sin embargo, la diferencia es que el interés es más directo en el juego y no importa el resultado porque la actividad es su propio fin. Cuando un niño juega no está realizando un simple movimiento físico, sino que está tratando de hacer algo que supone una actitud de revisión hacia las acciones subsiguientes pero que son plásticas, flexibles, adaptables y libres; por ejemplo, si un niño construye un barco fija su atención a una serie de actos regidos por aquella idea “única”, en cambio, cuando “juega a los barcos” puede cambiar a voluntad el material que le sirve en ese momento como barco e integra todo lo que su imaginación y fantasía le sugieren para continuar: tal vez, primero su barco era un pedazo de tela, puede que haya encontrado una caja y la caja se convierte en el barco y la tela en la vela; tal vez encuentra unas hojas de papel y las coloca a manera de asientos.

En la edad más temprana no hay distinción significativa entre juego y trabajo, porque ambos despiertan el interés infantil por participar en las ocupaciones de los adultos. Al observar las actividades de sus mayores, los niños quieren “ayudar” y en sus juegos se sirven de sus “propios” instrumentos de trabajo que en realidad son sus juguetes. El problema radica en que conforme van madurando, el juego se va convirtiendo en un pasatiempo hasta hacerse habitualmente desmoralizador por el hecho de que una actividad que no produce resultados tangibles y visibles pierde el interés<sup>31</sup>. Finalmente, el juego se convierte en trabajo.

El trabajo o la industria ofrecen poco para estimular las emociones y la imaginación: están constituidos por una serie de esfuerzos más o menos mecánicos. [...] la ausencia de presión económica en las escuelas ofrece una oportunidad para reproducir las situaciones industriales de la vida madura en condiciones en que la ocupación pueda realizarse por ella misma (Dewey, 1995: 177).

La educación tiene la oportunidad de adoptar medidas para el goce de la recreación, causando beneficios tanto a nivel de la salud como a nivel del espíritu. Dewey (1995: 178) vio en el arte la respuesta a dicha exigencia. Por ejemplo, cuando construimos un castillo de arena logramos la finalidad del juego y terminamos las actividades emprendidas; en cambio, cuando hablamos de trabajo, podemos construir una casa pero al terminarla comenzamos las actividades ligadas a la posesión de una casa. Es por ello que para Dewey el trabajo germina del juego como actividad garante de la continuidad y que integra los significados personales y sociales, estableciendo así el nexo entre el interés auténtico y el esfuerzo (Abbagnano, 1964: 640). Así pues, el interés auténtico es por naturaleza activo y dinámico.

Las actitudes fundamentales de los hombres hacia el mundo se fijan por el alcance y las cualidades de las actividades en que participan. Al ideal del interés sirve de ejemplo la actitud artística. El arte no es ni meramente interno ni meramente externo; ni meramente mental ni meramente físico. Como todo modo de acción, produce cambios en el mundo. Los cambios realizados por algunas acciones [...] son externos; simplemente mueven las cosas (Dewey, 1995: 120).

Ahora bien, el interés y la disciplina resultan correlativos cuando la actividad emprendida tiene una finalidad clara e involucra continuidad de atención y persistencia. De hecho, más que imponer la disciplina, se trata de generar la voluntad como su fruto. Así pues, como interés y esfuerzo no se oponen, tampoco hay oposición entre interés y disciplina; de hecho, una labor del educador es hacer que el interés no se debilite, porque: “El interés es así la mejor garantía de un crecimiento en la autonomía moral” (Brubacher, 1959: 291).

---

<sup>31</sup> Siendo el interés algo cualitativo, atractivo y espontáneo, que evoluciona al mismo tiempo que la actividad se complica y enriquece.

### **2.3.9. EL LUGAR DE LAS ARTES EN EL PLAN DE ESTUDIOS**

Las artes poseen en sí mismas emociones, imaginación y cualidades estéticas; y, también, suponen concentración y consumación de elementos de valor aprovechable. Así pues, las artes: “No son lujos de la educación, sino expresiones enfáticas de lo que hace a toda educación valiosa” (Dewey, 1995: 204). La educación artística puede ser una oportunidad para de vivir experiencias fructíferas y significativas; de hecho, su único valor es que conforma un proceso mismo de vivir. Dewey tuvo la convicción de que el arte es digno de ocupar el mismo lugar que cualquier disciplina científica porque también constituye un bien de la humanidad y, por lo tanto, debe apreciarse por sí mismo como recurso para otros fines pero que, sobretodo, se disfruta. Al integrar al niño a la educación artística no se trata de “sermonearle” sobre sus beneficios, sino hacerle que descubra por sí mismo que el interés depende de la capacidad para emplear sus habilidades.

Ahora bien, la ciencia tiene valor pedagógico por su intrínseca contribución a la experiencia cotidiana y se enseña para constituir la como un fin en sí en la vida de los estudiantes, generando así su propio valor apreciativo. Dewey toma de ejemplo a la poesía como algo que parece estar en el polo opuesto pero que aplica los mismos principios, aparentemente su valor puede reducirse como contribución al goce del ocio y no como algo necesario; pero:

La poesía ha estado aliada históricamente con la religión y la moral; ha servido al propósito de penetrar en las profundidades misteriosas de las cosas. Ha tenido un enorme valor patriótico. Homero fue para los griegos una Biblia, un texto de moral, una historia y una inspiración nacional. En todo caso, puede decirse que una educación que no logra hacer de la poesía un recurso para los asuntos de la vida tanto como para sus ocios, tiene algo en ella que no vale o bien que la poesía es una poesía artificial (Dewey, 1995: 206).

La poesía, en palabras de Dewey, sólo es un ejemplo del impacto que una disciplina artística puede tener en la vida del ser humano. Ahora bien, Dewey (1995: 207) afirmó que los responsables de planear y enseñar los programas de estudios deben procurar que los contenidos sean los adecuados para aumentar y enriquecer las vidas de los alumnos. Un programa cargado con materias tradicionales heredadas con asuntos que representan los intereses de los grupos sociales influyentes requiere ser inspeccionado, criticado y revisado constantemente porque conlleva el riesgo de que esté representando los valores de los adultos y no los de los niños y que, por lo tanto, no sirven para ningún propósito real. En otras ocasiones, los planificadores suponen que solamente deben enseñarse contenidos que tengan utilidad futura: “[...] olvidando el hecho de que la vida es su propia excusa para existir y que las utilidades concretas que pueden señalarse sólo se justifican porque aumentan el contenido experimental de la vida misma” (Dewey, 1995: 208). De hecho, esta problemática se refleja en la educación artística cuando se considera como un simple “ocio” o una actividad elitista; acentuando aún más la división de intereses entre el arte, la ciencia y la política.



Pedagógicamente, la cuestión afecta a aquella organización de las escuelas, materiales y métodos que habrán de operar para lograr la amplitud y riqueza de la experiencia. [...] ¿Cómo el arte, la ciencia y la política se reforzarán unas a otras en un estado espiritual enriquecido en vez de constituir finalidades perseguidas unas a expensas de otras? ¿Cómo pueden los intereses de la vida y los estudios que los refuerzan enriquecer la experiencia común de los hombres, en lugar de separar a los hombres entre sí? (Dewey, 1995: 212)

Dewey concretó que las artes tienen su propio valor porque representan la apreciación mediante la selección y la concentración, creyendo firmemente que cualquier materia debería tener una cualidad estética y una función democrática en su desarrollo.

## 2.6. EL ARTE BAJO LA MIRADA PRAGMATISTA

En este subtema sólo mencionaré algunos aspectos útiles para el desarrollo de la presente tesina, debido a que el interés central no es estudiar la estética de Dewey desde una perspectiva filosófica, sino sus aportaciones al terreno educativo. Con esto quiero decir que Dewey desarrolló el tema de la estética como teoría del arte y no el de la educación artística. Para escribir algo concreto, me apoyaré de los estudios críticos de Samuel Ramos (1949) y Shusterman (2002) realizados al respecto. Dewey definió al arte como “producto de la cultura humana tal como se da en nuestra experiencia” (Ramos, 1949: VIII), la clave de sus ideas sobre el arte se encuentra en el concepto de experiencia cotidiana y en sus propuestas en el plano pedagógico; además, abogó por un arte que no fuera segregado al museo o a la galería<sup>32</sup>, sino considerado y valorado como un auxiliar del foro comunitario y de las demás formas de vida social. Debido a que el arte es una de las diversas actividades de la vida social y cultura, argumentó que tiene su función en la vida humana y, por lo tanto, tiene la fuerza para restablecer la continuidad entre el hombre y la naturaleza. Desde esta perspectiva, la estética está más cercana a la vida y la praxis cotidiana, y Dewey no intentó abogar por la abolición de los museos sino que éstos estuvieran abiertos a todos.

[...] la obra de arte desarrolla y acentúa lo característicamente valioso en las cosas que gozamos todos los días. Debe verse el producto artístico como surgiendo de esto último cuando expresa la plena significación de la experiencia ordinaria (Dewey en Ramos, 1949: X).

La experiencia estética es un proceso consciente del ser humano que se intensifica y unifica en torno a un objeto, situación o acontecimiento especial; de esta manera, nuestras experiencias dejan de ser dispersas, fragmentarias, incoherentes y superficiales porque se establece la relación entre nuestros

---

<sup>32</sup> De hecho, atribuyó esta segregación a las tendencias capitalistas, nacionalistas e imperialistas. Shusterman (2002) observa que la intensión de dicha segregación es mostrar la “grandeza” del pasado histórico por motivos políticos y económicos.

pensamientos y nuestras acciones en todo el proceso artístico sin interrupción porque nuestro ser está en actividad. Así pues, estas experiencias adquieren su significado en los momentos en los que tenemos la impresión de vivir intensamente, dejándonos recuerdos e integrándose como episodios en nuestra historia personal: “La experiencia en este sentido vital se define por aquellas situaciones o episodios que espontáneamente llamamos ‘experiencias reales’; aquellas cosas de las que decimos al recordarlas ‘esa fué una experiencia’” (Dewey en Ramos, 1949: XI).

El arte es un *proceso activo* de percepción, estimación y gusto, pero también es un padecimiento; así pues, el arte, en su forma: “[...] une la relación misma de hacer y de padecer, la energía que va y viene, lo que hace que una experiencia sea una experiencia” (Dewey en Ramos, 1949: XII). La experiencia estética comienza con una impulsión y se “engancha” con la emoción, ésta última no es el contenido pero sí lo que dirige el proceso del acto de expresión. El resultado de dicho proceso dinámico es la expresión del yo y, por lo tanto, la obra de arte se manifiesta como producto humano porque está determinado y organizado por energías, acciones y materiales. Así pues, el arte es manifestación de la interacción del hombre con su ambiente.

La existencia del arte se explica por el hecho de que en el mundo hay conflictos, oposición de fuerzas que en definitiva pueden ser resueltos, y superados por el ser vivo. El arte sería entonces una de las soluciones que el hombre encuentra para los conflictos y problemas que el mundo le plantea. Sólo cuando los intereses, deseos, aspiraciones del hombre encuentran obstáculos, se despierta la emoción indispensable para poner en marcha los procesos del arte (Ramos, 1949: XIV).

El arte es una forma de arreglo entre el hombre y el mundo, no es momentáneo y se liga a las experiencias del pasado porque organiza lo nuevo con lo viejo, en donde los valores y significados pasados adquieren nueva vida en el presente y se desarrollan como experiencias nuevas. La materia prima del arte es el mundo que se objetiva en un producto por medio del movimiento del acto creador; así, la experiencia influye en la configuración de la forma y las cualidades evitando cualquier mecanización o automatización. Es importante percatarnos que todas las fases intermediarias del proceso artístico tienen valor en el resultado; de hecho, éste valor se conserva aún después de terminada la obra.

La interpretación de Shusterman (2002), con respecto a la propuesta estética de Dewey, es que una educación artística basada en los contextos particulares del entorno tiene la función de ayudar a la creación de una sociedad más armónica, sensible, pero sobre todo inteligente y con capacidad de comunicarse. Se trata de una educación artística que aliente el compromiso político, sin dejar de lado lo estético y lo placentero. Así pues, el placer, el conocimiento y la funcionalidad son los tres factores que se integran en el arte haciéndolo significativo; lo cual combate el prejuicio que opone lo práctico a lo estético.

Con respecto al espectador, éste también realiza actividad porque su respuesta implica reconocimiento; así pues, receptividad no es pasividad, porque el espectador interpreta la experiencia estética empleando su bagaje de sensibilidad, sentimientos, emociones, energías, razonamientos, reacciones fisiológicas y su imaginación: “Su concepción del arte<sup>33</sup> tiende a reconocer la participación de todos los elementos del mundo y de la vida humana en la realidad del arte que los integra en una unidad viviente” (Ramos, 1949: XVI), “vitalidad unificada” dice Shusterman (2002). Es por ello que el espectador también necesita de un entrenamiento “preparatorio” porque también vive la experiencia y reacciona.

Dewey también analizó de qué manera se relaciona el razonamiento con la imaginación, argumentando que: “Aún el ‘filósofo más grande’ ejercita una especie de preferencia animal para guiar el pensamiento a sus conclusiones. Selecciona y elimina a medida que se mueven sus sentimientos imaginativos” (En Ramos, 1949: XVIII). Afirmó que la razón no puede apoyarse en sí misma, sino que: “Debe retroceder a la imaginación, a la concreción de las ideas con un sentido cargado emocionalmente” (Dewey en Ramos, 1949: XVIII). La experiencia estética se produce cuando los artistas “cultivan” las situaciones de conflicto, con lo cual se abren las posibilidades de solución buscando restablecer el orden y el equilibrio, al mismo tiempo que se producen sensaciones placenteras; además, en los significados adquiridos se va fundiendo lo viejo con lo nuevo, así como también se funden los valores de experiencias pasadas con las aportaciones del presente. Ahora bien, la reflexión y el análisis de la experiencia estética se apoyan de una diversidad de elementos: percepciones, significados, emociones e imaginación, los cuales se funden en un todo unitario. De hecho, Dewey criticó la separación entre los sentidos y la razón, entre el cuerpo y la mente, porque estuvo consciente de la multiplicidad de elementos y hechos que integran la realidad del arte. Así pues, el arte no sólo se asocia al sentimiento, a la expresión o la intuición, sino que también pretende lograr la comprensión de las relaciones que se producen entre el arte y sus más amplias conexiones con la vida humana: “[...] si el filósofo para comprender el arte lo toma como algo aislado y solitario, tiene ante sí un objeto muerto que no es ya el mismo que está y participa en la existencia humana (Ramos, 1949: XXI).

Shusterman (2002) define la filosofía pragmatista como un instrumento útil del pensamiento, desarrollando un enfoque libre<sup>34</sup>, vital y experiencial de un arte que considera a la experiencia y la inteligencia humana como algo desarrollado en los contextos culturales e históricos particulares de cada entorno. De hecho, se refiere a una estética pragmatista con implicaciones políticas, útil para la comprensión y la práctica de una democracia liberal que alimenta el compromiso político. He ahí la justificación del valor estético, vital y dinámico de un arte que se reconoce a sí mismo como democrático,

---

<sup>33</sup> Refiriéndose a Dewey.

<sup>34</sup> Al no estar en el contexto de las limitaciones de los campos culturales nacionales del viejo continente.

al servicio de la vida; y que, además, se disfruta, se cultiva y se comprende. Así pues, la experiencia artística, como reconstrucción, aplica sentimientos, energías naturales y reacciones fisiológicas sensoriomotoras; al mismo tiempo que se alimenta de los significados basados de experiencias previas y valores extraídos de ellas.

Shusterman se apoyó en la teoría de Dewey para fomentar una estética más liberal, más popular, más expansiva y, por lo tanto, más democrática; reconociéndolo como el único autor que desarrolló una estética pragmatista como tal y, a propósito, define la propuesta de Dewey como algo: “[...] más práctico, optimista y democrático” (Shusterman, 2002: XXIV), y como algo que abarca tanto la dimensión corporal como la intelectual. Es una propuesta que tiene valor humano porque estimula y potencia la vida, vigoriza la experiencia inmediata y renueva la actitud hacia la vida cotidiana. El arte, pues: “[...] mantiene activa la capacidad de experimentar en su plenitud el mundo común” (Dewey, *El arte como experiencia*, en Shusterman, 2002: 12). En definitiva, su último criterio no es la verdad, sino la experiencia.

Según su teoría instrumental del conocimiento, el fin esencial de toda investigación, tanto científica como estética, no es la pura verdad del conocimiento en sí, sino mejorar la experiencia o el valor experimentado. El conocimiento es valioso porque ayuda <<a enriquecer la experiencia inmediata mediante el control que ejerce sobre la acción>> (Dewey, *El arte como experiencia*); y para Dewey nada puede igualar la inmediatez enriquecida de la experiencia estética (Shusterman: 2002: 22).

Shusterman deduce que la ciencia se subordina al arte, argumentando de la siguiente manera: “Que Dewey primase el arte sobre la ciencia desde una base filosófica esencialmente naturalista y empirista fue un gesto a la vez valiente y terapéutico, en un mundo cada vez más tecnológico cuyo protagonista cultural dominante era el científico” (Shusterman, 2002: 14). Además, Dewey criticó al arte de tradición elitista porque en él se desvirtúa el valor instrumental para la transformación sociocultural; de hecho, dicha elite sociocultural tiene una dinámica que afirma y refuerza la superioridad de clase alejando al arte del hombre común: “[...] señalando y aumentando el sentido general de inferioridad de éste” (Shusterman, 2002: 24); es por ello que el arte se va institucionalizando en un reino separado de la creatividad, de la libertad, de la imaginación y del placer, desarrollando lo que Dewey denominó como un “individualismo agudo” (*El arte como experiencia* en Shusterman, 2002: 24):

Como dice mordazmente Dewey, el arte se convierte en <el salón de belleza de la civilización>, que tapa con una rica superficie estética sus repugnantes horrores y brutalidades. Según Dewey, entre éstos están el esnobismo de clase y el imperialismo, y la opresión lucrativa del capitalismo, la desintegración social y la alienación del trabajo (Shusterman, 2002: 25).

El mismo autor, afirma que el pragmatismo de Dewey se aproxima al marxismo en su “pensamiento ambiciosamente positivo” en el sentido de considerar al arte como potencia para cambiar la realidad, es por ello que el enclaustramiento del arte no permite influir hacia el cambio. Así pues, el arte debe integrarse en la vida diaria como guía hacia una reforma constructiva más terrenal y democrática que pueda gestar una vida comunitaria con mayor entendimiento. En voz de Dewey:

El crecimiento del capitalismo ha influido mucho en el desarrollo del museo como hogar propio de las obras de arte, y en el fomento de la idea de que éstas son ajenas a la vida común. Los nuevos ricos, que son un importante subproducto del sistema capitalista, se han sentido especialmente obligados a rodearse de obras de arte raras y costosas. [...] No sólo individuos, sino también comunidades y naciones, prueban su buen gusto cultural levantando teatros de la ópera, galerías y museos. [...] Todo esto refleja y establece un estatus cultural superior, y su segregación de la vida común refleja que no es parte de una cultura innata y espontánea (Dewey, *El arte como experiencia* en Shusterman, 2002: 14-15).

Trasluciéndose un fervor anticapitalista y mostrando la dirección socialista de sus pretendidas reformas teóricas y sociales, Dewey reconoció que el capitalismo industrial cambió la producción y la percepción del arte. La movilidad del comercio y de las poblaciones exigía una dinámica específica del sistema económico, la cual debilitaba la relación entre las obras de arte y el estatus originario del que fueron expresión natural. Así pues, la producción artística se convirtió en mercado impersonal, perdiendo cualquier forma de relación social íntima y, por lo tanto, de conocimiento.

En cambio, el arte considerado como experiencia dinámica rescata el valor de las imágenes, las sensaciones y las emociones que emergen de disciplinas como la danza, el teatro y la música como fuerza, dinámica y espíritu; rebasándose así el concepto de objeto de arte como material fijo. Por lo tanto, el arte suscita la interacción del organismo con su entorno tanto humano como físico, al mismo tiempo que reconoce la importancia cognitiva y práctica de la experiencia estética y su continuidad con la cotidianidad. De hecho, no todo se concreta en pensamiento y acción, sino que también adquiere relevancia tanto la satisfacción sensual como la emocional: “[...] aunque el placer de la experiencia estética sea inseparable de la percepción y la cognición, no se puede desechar su valor afectivo palpitante al juzgar el valor de la experiencia estética que no se puede reducir por tanto al mérito cognitivo o a la utilidad práctica” (Shusterman, 2002: 37).

## CAPÍTULO 3

# EL JUEGO DRAMÁTICO: EXPERIENCIA EXPRESIVA, LIBERADORA Y COLECTIVA

La práctica teatral en las escuelas, cuando la hay, parece que queda reducida solamente a eso: a una práctica con finalidades de exhibición, olvidando que es una disciplina tanto teórica como práctica. Caracterizada como juego dramático, la literatura es reducida; sin embargo, encontramos autores que nos ayudan a descubrir su relación con posturas educativas simpatizantes de los conceptos de libertad, espontaneidad, motivación, creatividad, experimentación, descubrimiento, colectividad y colaboración los cuales; como vimos anteriormente, fundamentaron varios de los principios de la escuela nueva. De hecho, si bien el hecho teatral ha estado ligado al hombre durante toda su historia, considero que no es casualidad que el inicio del estudio pedagógico sobre el juego dramático se halla dado en el mismo contexto del desarrollo de los principios de la escuela activa. Con relación a la propuesta metodológica de John Dewey, observamos que también se han desarrollado diversos métodos de juego dramático que sistematizan la representación a manera de experimentación, logrando así el conocimiento del mundo; así pues, el juego dramático es un proceso de investigación, porque en la improvisación ensayamos soluciones. De igual manera, las propuestas del juego dramático coinciden con los principios de la escuela nueva con respecto al papel del profesor como guía y animador; y, por su parte, el alumno como creador. Con respecto a la teoría pragmatista, el juego dramático se identifica en su interés hacia la expresión, el diálogo, el sentido crítico y la organización democrática; además, el proceso creador se unifica con el proceso expresivo y el experimental. Así pues, acción, sentimientos y pensamiento se unifican a favor del desarrollo del niño tanto a nivel individual como colectivo.

### 3.1. EL JUEGO COMO DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO

Jugar a ser, es experimentarse y probarse en la acción con la ayuda de otros como compañeros, y en situaciones imaginadas. Es recrear, es decir, inventar escenas de la vida cotidiana y vivirlas sabiendo que se trata de un juego; es entrar de lleno en el universo de las convenciones y los signos.

Yvette Jenger. *El niño, el teatro y la escuela.*

Para los niños el juego es algo natural, Juan Cervera (2003: 153) definió al niño como “un ser que juega” y afirmó que el juego es algo dinámico, placentero, espontáneo y voluntario. Es relevante considerar que desde nuestra infancia más temprana nos disponemos a jugar: tocamos, exploramos, experimentamos y analizamos lo que nos rodea; incluso, nos ensimismamos y lo disfrutamos. El bebé comienza a andar y observa a las personas que lo rodean, de tal manera que se va familiarizando con su sociedad más próxima; posteriormente, el desarrollo se va complementando con la palabra y la gesticulación. Pronto, la experimentación adquiere la forma de juego.

Por su parte, José Cañas Torregrosa (2010) considera al juego como sinónimo de descubrimiento, exploración y experimentación, porque al mismo tiempo que nos adueñamos del entorno, admitimos a los otros, conocemos su mundo y compartimos las reglas que provienen del mundo adulto. Cuando el niño juega realiza una actividad ligada a su crecimiento vital, desarrollando al mismo tiempo su propia personalidad y autonomía. Así pues, los niños al jugar observan, analizan, exploran, transforman, descubren y exteriorizan sus pensamientos descargando emociones e impulsos con lo que van conquistando sus fantasías; y, además, experimentan sobre el mundo adulto cuando el niño juega a ser papá, soldado o bombero, y la niña juega a ser mamá, doctora o maestra.

Y es que los niños que admiran al adulto, que quieren parecerse a él dentro de un ámbito que intuyen pero que no conocen, de unas reglas que no entienden pero que deben esforzarse por conocer, de unas normas que le acercarán cuanto antes a los mayores, utilizan los juegos para alcanzar, básicamente, eso, su madurez (Cañas, 2010: 48).

También, el juego es la oportunidad del niño para reflejar lo que le agrada y lo que le angustia, va comprendiendo que la vida es compleja y presenta obstáculos que puede superar. De hecho, el juego constituye el medio más efectivo para que los niños se afirmen y acepten a los demás. El juego dramático es socializador porque implica colaboración, coordinación y aceptación de sus reglas.

De acuerdo a Isabel Tejerina (1996) la raíz del teatro se encuentra en un tipo de juego que plantea situaciones significativas en un espacio y tiempo donde se recrea la vida por medio de la simulación; al mismo tiempo, se adquiere un conocimiento más profundo de nosotros mismos, de quienes nos rodean y de nuestra realidad. De hecho, Antonin Artaud<sup>35</sup> (en Tejerina, 1996: 27) reconoció que en la infancia se puede encontrar el origen del sentido teatral, idea justificada en la actitud de profunda seriedad con la que el niño juega y su disposición de creer y vivir la irrealidad. Por lo tanto, el juego se convierte en una actividad voluntaria, espontánea, sincera, entregada, profunda, exploratoria, abierta y dinámica, al propiciar la iniciativa para experimentar otras posibilidades de ser y actuar. El niño realiza simulaciones y ensayos que le servirán durante su vida y, por tratarse de cualidades liberadoras, se arriesga y aventura porque sus errores no tendrán consecuencias frustrantes; lo

---

<sup>35</sup> Escritor, actor y director teatral (Francia 1896-1948).

enriquecedor es que de esa manera aprenderá a canalizar conflictos que se le presenten, porque el juego es el medio ideal para vincularse a la vida y asimilar la realidad. De hecho, el juego como proceso de investigación implica participación abierta hacia la invención y, de acuerdo a la naturaleza infantil, para el niño es algo serio. De igual manera, el juego tiene un carácter histórico y cultural porque es una manera de explorar, descubrir, relacionarse y apropiarse del mundo.

Es importante considerar que el niño posee un don natural para la observación puesta al servicio de la imaginación y, por lo tanto, toma cualquier material de su experiencia concreta. Ante un problema, el juego tiene la posibilidad de dar variedad de propuestas y soluciones. Cuando un juego toma una forma que parece definitiva, que no permite más tanteos, correcciones, supresiones o adiciones, puede decirse que educativamente ha terminado.

### **3.2. HACIA UN CONCEPTO DE “JUEGO DRAMÁTICO”**

Cuando los niños, a solas y espontáneamente, se disponen a realizar sus juegos de representación, se distribuyen los papeles y actúan con toda libertad, puede decirse que practican la dramatización y el juego dramático con total independencia. Claro que en este caso no hay teatro, sino juego, ya que no cuentan con la presencia del público.

Juan Cervera. *Teoría de la literatura infantil.*

Primeramente, necesitamos comprender lo que significa “drama”. De acuerdo a Tejerina (1996), la traducción tiene complejidad porque en el mundo anglosajón y francés la palabra “drama” remite a un sentido etimológico de acción, por lo que se refiere a la: “[...] reproducción de la acción con finalidad artística o lúdica y se diferencia con claridad del término teatro, reservado exclusivamente para el espectáculo, la puesta en escena ante un público” (p.118). En cambio, “drama” en nuestra lengua se relega al margen del género teatral de resonancias trágicas, algo contradictorio al caso de nuestro estudio que considera al “drama” como una actividad alegre y placentera.

Pedagógicamente, “juego dramático” y “teatro” son conceptos diferentes pero ambos comparten un proceso en común: el de dar vida a situaciones recreadas, imaginadas o reales, con la posibilidad de integrarse en la escuela. Con respecto al teatro infantil, se derivan las dos concepciones siguientes: “«El teatro para niños» y «El teatro de los niños»»; el primero es realizado por adultos para un público infantil, y el segundo, es realizado íntegramente por los niños, siguiendo un proceso de creación colectiva, o bien dentro de lo que se considera como juego dramático” (Cañas, 1992: 24). Lo que caracteriza al juego dramático como tal, es que se trata de un proceso de enseñanza que busca imprimir un carácter dramático a algo que no lo tiene, sin pretender ser un espectáculo.

Existe cierta confusión en la denominación de dicha actividad. Para Cervera, “dramatización” y “juego dramático son sinónimos; mientras que para López (2009) el juego dramático se define como “dramatización”. Nosotros adoptaremos la definición de “juego dramático” debido a que el juego es el componente que nunca puede faltar en la actividad teatral. Son pocos los educadores que han tenido la oportunidad de trabajar el juego dramático de modo sistemático, estructurado y creativo en su labor profesional, porque sus fundamentos teóricos y sus posibilidades prácticas han sido ignorados. El juego dramático se caracterizó como acto lúdico a partir del siglo XIX; pero, de acuerdo a Tejerina (1996), la expresión fue utilizada hasta los años treinta del siglo XX por León Chancerel, y su difusión y enriquecimiento se sucedió: “[...] dentro del marco de *L’Ecole Nouvelle*” (Tejerina, 1996.119).

Las definiciones del “juego dramático” son diversas, podemos identificar algunos de los principios de la escuela nueva en las que mencionaré a continuación: Para José Cañas (1992: 50) el juego dramático es un proyecto oral en donde las acciones se derivan de un tema previamente elegido por los jugadores, creándose así una improvisación; el mismo autor nos menciona que para Pavis (en Cañas, 1992: 51) el juego dramático es una práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores quienes improvisan según un tema previamente elegido por ellos, creando una estructura dramática que provoca conciencia y liberación, donde no hay separación entre el actor y espectador porque ambos participan en su elaboración conformando un proyecto común. Por su parte, Juan Cervera (1996: 32) lo considera como actividad lúdica, espontánea y colectiva, donde los niños reproducen acciones que resultan tan conocidas como para convertirlas en la trama del juego. López Valero (2009: 18) considera al juego dramático como una dinámica que consiste en la representación de acciones observadas llevada a cabo por personajes en un espacio determinado, la cual se agota en su mismo proceso, no como fin logrado. Por su parte, Isabel Tejerina (1996: 125) lo define como actividad de naturaleza teatral basada en el juego y la experimentación, el cual pretende fomentar la libre expresión, la creatividad y desarrollar aptitudes en diversos lenguajes; la misma autora (Tejerina, 1996: 119-124) menciona que para Faure y Lascar (en Tejerina, 1996: 119) el juego dramático es el proceso de representación de situaciones reales o imaginarias que el niño realiza en grupo de modo espontáneo, por medio de juegos de roles, dramatizaciones, improvisaciones, títeres o sombras, desarrollando las posibilidades del niño; para Brian Wax (en Tejerina, 1996) es una experiencia en donde la imaginación, el placer y la intuición tienen lugar; Gisela Barret (Tejerina, 1996) lo considera como una pedagogía de la acción donde el individuo es objeto de su propio aprendizaje, por medio de la expresión y la comunicación con el otro; Janer Manila (Tejerina: 1996) lo define como actividad de juego colectivo que concientiza y expresa un problema de interés común, brindando a los participantes los caminos hacia el equilibrio, el autodescubrimiento y la autoliberación; y, por último,

Franco Passatore (en Tejerina, 1996: 124) lo define como el propio teatro de la vida en donde el niño es el autor y el protagonista ideal del libre, creativo y revolucionario juego teatral. Además, conlleva una dinámica interna que combina las actividades creativas de expresión corporal y verbal con la construcción y la utilización de vestuarios, máscaras, objetos de utilería, escenografías, etcétera:

Los niños pueden jugar para sí mismos o actuar ante los compañeros en ocasionales puestas en escena que no pierden su carácter de experimentación y lo hacen bien al descubierto, bien ocultos total o parcialmente tras las máscaras, el teatrillo de guiñol o la pantalla de sombras (Tejerina, 1996: 25).

De acuerdo a las diversas perspectivas mencionadas, el juego dramático contribuye a la idea de que el arte se puede cultivar y manifestar en cada ser humano, rechazando así cualquier postura elitista; y, pedagógicamente: “Se enlaza con el juego libre y aunque existe una gran diferencia entre jugar a las cocinitas y escenificar una propuesta, el segundo juego puede concebirse como la continuación pedagógica del primero” (Tejerina, 1996: 125). Cervera (1996: 32) afirma que en el momento en que el juego dramático se prepara conscientemente para su representación ante el público, ya no es juego dramático, sino que se convierte en teatro. Presento un cuadro comparativo de lo que es el juego dramático y lo que es el teatro como espectáculo, el cual elaboré basándome en los textos de Cañas Torregrosa (1992: 53-54) y López Valero (2009: 19):

<b>Juego dramático</b>	<b>Teatro escolar-espectáculo<sup>36</sup></b>
1. Proyecto oral colectivo organizado en democracia.	1. Proyecto escrito, planificado y ensayado.
2. Posibilidad de cambio del proyecto oral inicial, siempre abierto a cualquier modificación.	2. Pocas o nulas posibilidades de cambio del proyecto escrito inicial.
3. Interesa el proceso de juego.	3. Interesa el resultado final.
4. No tiene que realizarse en un escenario, se puede jugar en cualquier espacio amplio.	4. Básicamente se realiza en un lugar con escenario.
5. Se configura como realización de un proyecto que ha producido la motivación general del grupo.	5. Se configura con la realización de un espectáculo lo más efectivo, estético y artístico posible.
6. En situación de juego colectivo.	6. Los actores se encuentran en situación de trabajo.
7. Los actores y espectadores son intercambiables. Los espectadores pueden participar en la acción.	7. Los actores y espectadores no son intercambiables (con ciertos matices en el teatro más vanguardista)
8. Niños que juegan a ser.	8. Actores que representan.
9. Los actores-niños juegan para llegar a conocer y conocerse.	9. En ocasiones, esos adultos también se realizan a través de sus papeles.
10. Los niños actúan-juegan colectivamente por el puro placer de jugar y comunicarse con otros.	10. Los actores actúan en situación de trabajo, para complacer a un público pasivo.
11. Papeles (roles) elegidos por los jugadores.	11. Papeles propuestos por el director o profesor.
12. El profesor-animador hace que la acción se desarrolle con la creatividad del colectivo.	12. El director-profesor de la obra planea el total desarrollo de ésta.
13. El tema puede terminar en cualquier momento, pues no se prevé un límite.	13. La obra debe desarrollarse en todas las fases previstas por el director de la misma.

<sup>36</sup> Me limité al teatro escolar. No generalizo en los estilos y tendencias teatrales como, por ejemplo, en el caso del teatro de creación colectiva, del teatro experimental o del teatro-laboratorio.



14. La escenografía y el vestuario son diseñados y elaborados por los propios niños.	14. La escenografía y el vestuario son planteados por el director.
15. El juego dramático es fundamentalmente expresión.	15. El teatro es, básica y esencialmente, un espectáculo.
16. Acciones y conversaciones improvisadas.	16. El texto es memorizado y las acciones dirigidas.
17. El juego dramático se entiende también como una recreación de situaciones con el deseo de ejercitarse.	17. Creación de situaciones imaginadas por el autor y el director es el encargado de su puesta en escena
18. El juego dramático es esencialmente un juego. También, se considera como una fiesta continua.	18. El teatro-espectáculo es esencialmente un trabajo. El resultado final es el único atractivo del proyecto.
19. Compromiso del niño.	19. Compromiso del actor.

### 3.3. ASPECTOS EDUCATIVOS

Cuando la profesora les propuso la idea de aquel juego y los niños y las niñas la entendieron, se hizo de repente la magia: Pitágoras quiso ser útil verdaderamente y prestó encantado su teorema; así pudieron dividir feliz y equitativamente los espacios. Las palabras salieron claras, briosas y constantes de las redacciones escolares, y de los cuentos y de los libros de texto para desentrañar claves y acciones, normas y argumentos. Todos se entendieron. Se sirvieron de la geografía –para marcar islas y dibujar océanos infinitos-, y de la historia, para conocer motivos, para saber hoy por qué. El baúl de los disfraces ya era, de por sí, un lugar mágico porque, con él y con la imaginación, podrán disfrutar del mejor y más rico cofre del tesoro... Aquel juego de piratas servía para mucho, sobre todo, porque ahí estarían todos. Mientras se disfrazaron, entonaron con entusiasmo una cancioncilla de piratas con pata de palo y bucaneros sin barco que días antes habían aprendido. Los niños y las niñas se armaron hasta los dientes para defenderse de enemigos y tempestades... Y cuando la profesora dio la orden, todo se puso en marcha. Entonces ya no hubo duda: El aula ya no era aula; se había convertido en un mar.

*José Cañas. Y entonces, se abrió el telón.*

La labor educativa del juego dramático conlleva una función de apertura hacia la vida. Los autores en los que basamos el estudio del presente capítulo, desarrollan sus propuestas con ideas muy similares a los principios más significativos de la escuela activa, solamente mencionaremos los que se relacionan directamente al juego dramático.

Comenzando con Eines (1997), el juego dramático parte de la espontaneidad del niño de acuerdo a su propio proceso evolutivo, reconociéndose así el crecimiento físico, la maduración de los sentimientos y la evolución de los procesos de pensamiento. Para éste autor, el juego dramático es un recurso de la pedagogía que se interesa en el proceso y no en los resultados; en dicha actividad, el niño planea las líneas generales de su trabajo viviendo e inventando situaciones espontáneas en completa libertad, por medio de un proceso de aprendizaje por la acción:

Un acto espontáneo es el momento de libertad personal en el cual al enfrentarnos con la realidad, la vemos, la exploramos y actuamos de acuerdo a ella. A través de la espontaneidad el hombre puede reformarse, convirtiéndose en él mismo. Es como si en el momento de descubrimiento, de experimentación y de expresión creadora, todas nuestras partes (lo orgánico y lo psíquico) funcionaran en un todo integrado (Eines, 1997: 108).

Debido a que la motivación es un importante recurso en el juego dramático, se requiere que el educador asuma el rol del animador que estimula a los niños por medio de sugerencias verbales o estímulos sensoriales, suministrados en dosis suficientes para mantener el interés y la concentración; además, debe tener cuidado en el grado de sus intervenciones con la finalidad de no interrumpir su proceso natural. A su vez, el alumno es quien propone y planifica las pautas del trabajo junto con el educador; lo anterior, no puede lograrse sin el criterio de libertad que permita la riqueza expresiva del trabajo grupal dinámico. Reconociendo que en el juego dramático influyen los factores sociales, el educador debe fomentar la cooperación y desalentar la competición porque los niños deben sentirse pertenecientes al grupo y evitar que se marginen los que tienen mayores problemas a nivel de expresión. De hecho, se requiere la creación de un clima propicio para la cohesión, la seguridad y la confianza, porque básicamente: “[...] el niño recibe la enseñanza de sus compañeros” (Eines, 1997: 128). De esta manera, el niño podrá relacionarse mejor con su entorno:

En la medida en que se le permita emerger de sí mismo hacia el exterior, se dirigirá al descubrimiento del mundo, con lo que logrará concretar su yo y objetivar mejor la realidad que lo rodea [...] Por medio de la imitación en el juego dramático, el niño va clarificando su representación mental, al mismo tiempo que la simbolización de lo representado se hace más nítida: “Y lo más importante de todo es que este procedimiento ejercita y desarrolla el propio proceso de actividad mental simbólica” (Eines, 1997: 173).

Para José Cañas (2010: 89) el juego dramático es un proceso de interacción entre el niño y su entorno en donde el pequeño descubre, asimila, reproduce, utiliza y conquista la realidad; además:

Los juegos de imitación-representación, finalmente, determinan una clara finalidad: la invitación a los niños a que, aun siendo ellos mismos, se comporten de manera distinta a como lo hacen en la realidad, intentando que su representación no sea una mera copia de lo que ven sino que, al mismo tiempo, haya una reflexión de eso que ellos muestran en un intento de ahondar más en sus conocimientos (Cañas, 1992: 39).

En López (2009), reconociéndose los valores teóricos y prácticos referidos al pensamiento y a la acción, se inserta al juego dramático dentro de parámetros lingüísticos verbales y no verbales que conforman un enfoque comunicativo y funcional que protagoniza el alumno. Es de relevancia considerar al juego dramático como un proceso sistematizado de recreación experimental y experiencial; dicho proceso parte de la motivación y del aprendizaje significativo y, por lo tanto, se espera que el alumno lo aplique a su vida y a su entorno. Además, contribuye a la formación integral del alumno porque incluye las diversas manifestaciones del lenguaje artístico y lúdico; así pues, se trata de una actividad

dinámica, lúdica, estructurada y planificada con objetivos claramente definidos en donde el adulto ocupa el lugar de mediador. El mismo autor aclara que el juego dramático no se trata de un espectáculo sino de un ejercicio expresivo para despertar la capacidad de observación, imprescindible en el descubrimiento de los diversos matices y detalles de las cosas y de las situaciones. También, se considera como “una aventura en común” (López, 2009) en la que podemos aprender a valorar y a respetar al otro, porque el juego dramático constituye un proceso de socialización, en donde es posible adquirir conciencia de grupo. Como algo inherente a este proceso, el niño va ejerciendo una tendencia creadora, inventiva e imaginativa como necesidad vital al mismo tiempo que se van desarrollando sus capacidades expresivas y cognitivas. Algunas de las consecuencias pedagógicas positivas del juego dramático en el niño, que se incluyen en López (2009: 22) son: el desarrollo de hábitos cooperativos y de conciencia; el enriquecimiento del lenguaje; el desarrollo de las capacidades de invención y creatividad, necesarias para la búsqueda de soluciones originales a problemas concretos; la producción de un trabajo sistemático; la comprensión de los procesos de análisis y síntesis, mediante la aprehensión y la maduración del conocimiento; el suceder continuo en la toma de decisiones y posturas; en el desarrollo de las actitudes para el diálogo abierto y en el afianzamiento de la personalidad. De hecho, el autor afirma que su propuesta se apoya en los principios elaborados por Montessori con respecto a la educación sensorial y, además, en los “centros de interés” de Decroly.

Ahora bien, Lola Poveda (1995) valora la libertad que el juego dramático le concede al niño para que éste se personifique en otra naturaleza, lo que le permitirá lograr un grado de dominio interior a partir del dominio exterior espontáneo. De hecho, la misma autora afirma que la actividad dramática es una forma de vivir creando. De Cosseti (*El niño y su expresión* en Poveda, 1995: 68) rescata la idea de que el juego dramático es, por una parte, el resultado de una inspiración espontánea y cargada de potencial afectivo y, por otra, el logro de una imagen o idea a realizar como proceso intelectual de la creación. Además, el juego dramático es una actividad expresiva tanto corporal como espiritual que se distingue de la imitación pura y simple, lo cual implica un nuevo concepto del alumno en relación con la actividad educativa.

Poveda (1995) realiza un análisis sobre la forma en que el teatro se ha ido asociando al desarrollo de la creatividad, estableciendo su relación en el avance de las ciencias experimentales, de la psicología y la pedagogía, principalmente. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se comenzó el estudio de la imaginación con relación a la inteligencia<sup>37</sup>: con J.P. Sartre, la imaginación se consideró como acto de pensamiento auténtico, espontáneo y creador (Bernis, *L'imagination*, en Poveda, 1995:69). Décadas más tarde, Gloton (*La creatividad en el niño*, en Poveda, 1995: 71) definió la

---

<sup>37</sup> Aspecto que considero sumamente importante debido a que la imaginación también es pensamiento.

inteligencia como la aptitud para resolver problemas de manera creativa. Lo anterior, junto con la función inventiva, apoya al niño para desarrollar hábitos flexibles, adaptables e imprevisibles a las situaciones nuevas y, cuando el arte se considera dentro de éste proceso de creación, integra un elemento más: la libertad expresiva.

Por último, tenemos la propuesta de Juan Cervera (1990, 1995, 1999 y 2003) quien consideró al juego dramático<sup>38</sup> como proceso mental enmarcado en la creación, en la expresión y en la experimentación (Cervera, 1999: 794-795). Creativamente, la dramatización repite, recrea y representa acciones pasadas o imaginadas de forma convencional pero, al mismo tiempo, supone creación, modelación y ordenación. Expresivamente, se abre con un proceso de codificación y descodificación de la acción a través de los distintos tipos de expresión que actúan simultáneamente: la expresión corporal, la expresión verbal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical. Y, experimentalmente, implica la observación de la realidad en forma creativa, lo cual conduce a la construcción de interpretaciones personales y originales que fomentan el espíritu selectivo y creativo. Con dicho proceso, el niño precisa y amplía el marco referencial de sus experiencias vitales que le van dejando nuevas “huellas”. También, opinó que la dramatización educa por sí misma porque la imitación involucra factores cognoscitivos, afectivos y conductuales que se integran en el pensamiento como consecuencia de las vivencias y de las nuevas formas de ver las cosas. Cervera (1990) escribió que:

La dramatización se inserta plenamente en el marco del juego simbólico hasta llegar a constituir el más genuino de estos juegos, también calificados como juegos de fantasía. Esos juegos provienen de las representaciones que el niño hace tanto de acciones de la vida cotidiana como de creaciones de su imaginación. En la representación, el niño simula simplemente acciones normales como comer o dormir, pero vivenciadas como distintas y separadas, naturalmente, de las acciones reales de comer y dormir. Esta separación y convencionalidad es lo que les confiere el carácter de juego y, en consecuencia, le permiten al niño experimentos y realizaciones que la realidad le impide. De aquí las posibilidades educativas de gran valor que encierra el juego simbólico. El juego así practicado es un *juego dramático* consecuencia directa del proceso de *dramatización*, en el cual se integra y que ha servido para elaborarlo (p. 143).

El objetivo general de la dramatización, según Cervera (1996), es orientarse hacia el desarrollo de la capacidad de observación de la realidad, y hacia la potenciación de los recursos expresivos al alcance del niño para la comunicación, la creación y la representación de la acción: “La dramatización ofrece al niño la capacidad de proyectarse, de experimentar nuevas vivencias y de manifestar sentimientos distintos de los propios” (Cervera, 1996: 10). Los objetivos específicos más significativos para nuestro estudio son (Cervera, 1999: 10): descubrir la acción como materia de representación y juego; descubrir en los objetos de la vida ordinaria fuentes de imaginación; coordinar los distintos

<sup>38</sup> O dramatización, término más empleado por Cervera.

recursos expresivos al servicio de la acción; traducir ideas, sentimientos, temores y esperanzas en acciones representables, ya sean reales o imaginarias; potenciar la función imitativa en palabras y gestos; valorar la colaboración en el trabajo grupal y reconocer el valor comunicativo de las dramatizaciones. Además, el juego dramático se inserta en el marco de la pedagogía del juego y, como creación grupal, es un medio regulador de la libertad individual y colectiva. Las ventajas se multiplican cuando los niños intervienen en la construcción de todo el material auxiliar: títeres, máscaras, maquillajes, vestuarios, decoración, utilería, etcétera: “El ejercicio de la dramatización conseguirá su plenitud educativa, si plantea la intervención personal y alternativa de todos y cada uno de los niños del grupo. La participación debe ser de todos e indistinta en todos los papeles” (Cervera, 1999: 803)”; con lo anterior, Cervera quiso decir que todos los niños deben experimentar los diversos roles: ser tramoyistas, actores, escenógrafos, vestuaristas, titiriteros, etcétera.

Justificado en todo lo anterior, la finalidad del juego dramático es apoyar en el desarrollo integral del niño ofreciendo un método graduado y racional para el empleo de la dramatización como actividad con posibilidades educativas propias, bajo la forma de ejercicios susceptibles de ser sistematizados en un proceso en el que cada etapa está íntimamente conectada con las anteriores y con las posteriores; sin olvidar que la libertad es el único elemento que puede permitir la adaptación ante las situaciones y circunstancias que van surgiendo. Las definiciones de juego dramático que acabamos de incluir son diversas, sin embargo, encontramos en ellas elementos claramente identificados con los principios de la escuela activa, vistos en los capítulos anteriores, tales como: actividad, libertad, interés, espontaneidad, creatividad, pensamiento, experimentación, colectividad, diálogo, autonomía, etcétera.

### **3.4. LAS METODOLOGÍAS**

Ya no se trata de acumular un saber cuestionado sin cesar, pasado, cada vez es menos necesario repetir las cosas aprendidas. Uno ya no puede con grabarse conocimientos muy rápidos. Hemos de ser capaces de inventar soluciones nuevas frente a situaciones nuevas. Quien dice capacidad de adaptación, dice flexibilidad de espíritu. Así, pues, hay que desarrollar en los niños esa flexibilidad, esa creatividad, que les serán indispensables; hay que suscitar el pleno desarrollo de las facultades olvidadas por la educación tradicional, impregnada de valores de la civilización occidental

Catherine Dasté. *El niño, el teatro y la escuela.*

En el contexto educativo, hay muchos educadores que rechazan la idea de llevar a la práctica el juego dramático porque suponen que es algo que se contrapone a la noción generalizada de “orden”. Por otro lado, pueden temer que los alumnos desarrollen una visión crítica hacia las cosas. Sin embargo, en

la literatura desarrollada sobre el juego dramático, la cual no es extensa pero sí enriquecedora, confirmamos la existencia de un proceso dramático metodológico con fases definidas pero abiertas según las necesidades de cada experiencia.

Si «aventura» es sinónimo de «desafío», «reto», «búsqueda», «viaje a lo desconocido», todo esto a la vez es, igualmente, y sin darse cuenta, el teatro para los chicos: «desafío» porque deberán romper su situación cotidiana y retarse ellos mismos para asumir otros papeles distintos al de esos seres que crecen entre las paredes anodinas de un colegio determinado, de una casa cualquiera, en una localidad quizás no muy importante; «búsqueda», porque no valdrán para sus juegos otras referencias que las que ellos y el grupo encuentren, unas referencias que les sean válidas para esta nueva dimensión que les transporta... Es también, por ello, un «viaje a lo desconocido» porque es seguro que hallarán nuevos parámetros que determinarán unas nuevas relaciones entre ellos y con el animador-adulto, una satisfacción real por un trabajo motivador y efectivo, una visión distinta de las cosas, un rechazo a los tabúes y falsos pudores, un desarrollo del sentido artístico, unas ganas de volver a crear y recrear situaciones, un deseo imperioso de querer, otra vez, jugar al teatro (Cañas, 199: 20-21).

A continuación, presentaremos algunas propuestas metodológicas de juego dramático. Comenzaremos con Cañas, ofrece un modelo base de trabajo progresivo y secuencial en donde del juego dramático se parte hacia el teatro (1992: 79). Las etapas son las siguientes:

<p><b>1° Sesión de trabajo</b></p>	<p>Se realizan ejercicios de relajación, sobre todo si tomamos en cuenta que hay niños con problemas personales a cuestas; ejercicios de ritmo y psicomotricidad, donde el pensamiento y el movimiento se relacionan; de expresión corporal libre y espontánea, donde el movimiento experimenta creativamente para inventar respuestas satisfactorias a situaciones nuevas, de manera individual y colectiva; de vocalización, como manifestación oral; de improvisación, alimentada y potenciada por la creatividad; y de juegos colectivos, en donde todos participan de manera voluntaria y creativa.</p>
<p><b>2° La asamblea</b></p>	<p>Es el espacio para la organización y la coordinación del trabajo en colectivo. Las ideas surgen de acuerdo a los intereses de los niños.</p>
<p><b>3° Los subgrupos (equipos de trabajo)</b></p>	<p>Es el tiempo para la creación y la elaboración del vestuario, de la utilería y del maquillaje; de la luminotecnia y el sonido; y de la decoración. De igual manera, se pueden construir títeres, marionetas o máscaras.</p>
<p><b>4° El laboratorio de ruidos y sonidos varios</b></p>	<p>Es el momento para la creación de los efectos especiales, de las onomotopeyas y de las sonorizaciones. También, se realiza la composición y las grabaciones musicales.</p>
<p><b>5° La representación</b></p>	<p>Es el momento para la creación colectiva, la adaptación y el montaje. Se pueden utilizar los títeres, las marionetas y las máscaras.</p>

Carlos Herans y Enrique Patiño (1982) consideran a la creatividad dramática como una herramienta para fomentar y desarrollar la libre expresión del niño, lo cual es una necesidad. No se trata de formar actores, sino de que aprendan a manejar todas las posibilidades de materiales expresivos con la finalidad de facilitar los cauces de la comunicación con los demás. La dramatización consta de tres etapas de trabajo (Herans, 1982: 20-23):

<b>1°</b>	<b>Exposición de la propuesta</b>	Se trata de organizar ejercicios o juegos dramáticos con base a una idea, una noticia local o una experiencia elegida por los niños. La propuesta se profundiza a nivel individual o en equipos.
<b>2°</b>	<b>Realización de la propuesta</b>	Interpretación preparada de dramatizaciones creadas por los propios niños. Se potencia el trabajo en grupo, responsabilizando a los niños de su propio proceso.
<b>3°</b>	<b>Análisis colectivo del trabajo como elemento del progreso.</b>	Se exponen los resultados a todo el grupo. La finalidad es iniciar al niño en la interpretación de la realidad que le rodea, fomentando el desarrollo de su capacidad crítica a través de elementos familiares.

Continuando con más autores, Jorge Eines y Antonio Mantovani (1997) proponen un proceso ordenado en dos etapas, afirmando que el juego dramático no se concretará si falta alguna; con lo anterior quieren decir que si en la primera etapa el profesor motivó a sus alumnos a dibujar, recortar y armar una escenografía la cual quedó muy bien pero, por cualquier razón, los escenógrafos no se integran al juego del tema, entonces no se logrará el juego dramático: “En ese caso podemos decir que hubo actividades prácticas, manualidades, plástica, o si se quiere expresión libre, pero nunca juego dramático” (Eines, 1997: 187). Sin embargo, durante el proceso pueden ir apareciendo nuevas reglas las cuales son bien aceptadas por los niños porque saben que en ellas se deposita la seguridad.

El hecho de que las reglas se interioricen y sean conocidas y aceptadas por todos, hará que se cumplan sin ningún esfuerzo consciente manifiesto. Esto permitirá que los jugadores las usen como plataforma para investigar y lanzarse al descubrimiento de otros matices, internándose en situaciones cada vez más profundas y creativas (Eines, 1997: 189).

El proceso en el siguiente:

<b>1°</b>	<b>Preparación colectiva</b>	Elección del tema, elección de personajes, preparación de la escenografía, actuación colectiva simultánea, permanencia en el personaje y finalización de la clase.
<b>2°</b>	<b>Realización colectiva</b>	Formación de subgrupos, invención de argumentos, ensayo, decisión del orden de presentación de las obras de cada grupo y crítica de los trabajos. Los grupos que esperan su turno para jugar son espectadores y crítica.

López (2009) considera que la dramatización es el trabajo de “jugar a ser” por medio de la integración de capacidades expresivas y comunicativas. El niño conoce, observa, investiga, reconoce, identifica, utiliza, desarrolla y domina. Las etapas propuestas son:

<b>1° Los juegos</b>	Consiste en actividades grupales para el desbloqueo corporal y verbal, en donde el cuerpo es el protagonista y la música puede ser un auxiliar expresivo. Al ser de carácter lúdico, el niño se conduce más positivamente durante el proceso. El valor activador invita a vencer las limitaciones personales y, además, fomenta la armonía y la libertad.
<b>2° Aproximación a la intención previa</b>	El educador, como mediador, debe hacer hincapié en los aspectos referidos a la lingüística y a la semiótica dependiendo de las necesidades del grupo. La finalidad es favorecer los medios de expresión.
<b>3° Propuesta de dramatización</b>	Se trata de la acción dramática, o sea, del juego creativo por medio de la determinación de los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo y el argumento. En esta etapa nace la palabra y el arte. Las ideas se utilizan en improvisaciones y, de esta manera, es posible recuperar la sorpresa por medio del redescubrimiento.
<b>4° Comentarios</b>	Se trata de la expresión dialéctica de los logros en lo experimentado, por medio del análisis y la crítica constructiva de manera grupal. Cualquier comentario servirá para tenerlos en cuenta para futuras sesiones.

Ahora bien, Lola Poveda (1995) considera que el teatro se relaciona con la creatividad por medio de sus técnicas, procesos y temas; la metodología se sustenta en la improvisación como forma abierta de aprendizaje. La improvisación es forma de cristalizar la realidad por medio de una experiencia controlada y espontánea; además, es una forma de arte libre y gratuita. Puede partir de aportaciones de una experiencia individual personal, pero también de experiencias extrínsecas al grupo como, por ejemplo, una obra de arte. Además, algunas veces se le utiliza como material, otras como técnica, ejercicio o método educativo. Así pues, improvisar significa (Poveda, 1995: 82-83): explorar nuestra experiencia, buscar diferentes vías de aproximación, enriquecimiento, posibilidad de seleccionar y establecer preferencias de lo que conocemos, y adaptar los elementos anecdóticos a nuestras necesidades. El proceso no busca un producto final, ni pretende formar al niño como actor, sino que pretende formar un individuo: “humanamente más completo y más dúctil” (Poveda, 1995: 83). Cuatro son las etapas del proceso que Poveda desarrolla, cada una posee sus cualidades y manifestaciones específicas pero no son unidades separadas, sino que se integran como unidad única del proceso; dichas etapas son (Poveda, 1995: 84-87):

1°	<b>Preparación</b>	Es el momento de la elección grupal apoyada en la motivación intrínseca o extrínseca, ya sea de forma verbal, gestual, musical, etcétera. Aquí, se concretan los códigos o las técnicas a seguir.
2°	<b>Incubación</b>	Se concentra la relación directa con la motivación, los intereses y la capacidad de atención del niño: “Desde el punto de vista pedagógico, este es el momento más interesante ya que en él se da la reflexión sobre la propuesta, la identificación con los roles, la condensación y selección de elementos y la interrelación grupal en profundidad.” (Poveda, 1995: 84). Los puntos de partida pueden ser objetos, personajes y situaciones con comienzo, desarrollo y desenlace.
3°	<b>Iluminación</b>	Es el momento de la expresión a través de la concreción y validez de los símbolos elegidos, verbales o plásticos. La flexibilidad se encuentra en la resolución insólita del conflicto y en la utilidad dada a los objetos reales o imaginarios. La originalidad y singularidad de cada niño son claves del pensamiento que se presenta en: la elección del tema; la combinación de las ideas; la organización de los materiales; el estilo de la construcción; y el modo de proyectar la experiencia dramática.
4°	<b>Revisión</b>	Se desarrolla la crítica sin competencia y sin premios ni castigos. Los errores se buscan con el fin de mejorar futuros procesos: “El ejercicio sistemático de la revisión crea en el niño hábitos de crítica positiva, de atención a la expresión de los demás, de superación de su propia expresión” (Poveda, 1995: 86). De hecho: “La crítica puede ser tan original como el arte mismo” (Weissman en Poveda, 1995: 86).

Por último, presentamos la propuesta de Juan Cervera (1996: 41) quien determinó las siguientes etapas lógicamente sucesivas: (Cervera, 1996: 41 y 2003: 143), en las cuales el educador cumple el papel de coordinador y moderador:

1°	<b>Selección</b>	Seleccionamos automáticamente de la infinidad de estímulos que reciben nuestros sentidos constantemente o que se ofrecen en nuestra imaginación. La selección se hace con mayor o menor facilidad sobre aquello que atrae más nuestra atención.
2°	<b>Asociación</b>	Después de seleccionar algo, lo asociamos a nuestras necesidades, deseos, posibilidades o recuerdos. Como consecuencia, lo seleccionado experimenta mentalmente una transformación hacia lo subjetivo. Así pues, contemplamos subjetivamente para experimentar las consecuencias de tal asociación.
3°	<b>Organización</b>	Organización de los siguientes elementos (Cervera, 1999: 806-897): * Personajes: Son los responsables de realizar la acción. * Conflicto: Relación, entre dos personas o más, de amor, odio, rechazo, aceptación, etc. A través del planteamiento, nudo y desenlace, es el motor de la acción. * Espacio: El <i>espacio real</i> es el lugar en donde sucedió la acción acontecida o pensada; el <i>espacio dramático</i> es el que se crea convencionalmente para la representación de la acción, ya sea en un teatro o en un salón de clases. * Tiempo: La <i>época real</i> es en la que sucedió o imaginamos la acción; y la <i>época dramática</i> es el tiempo de su reproducción o creación convencional. La <i>duración real</i> es en la que transcurrió el hecho; y la <i>duración dramática</i> es la necesaria para el desarrollo de la acción. * Argumento: Es la selección ordenada de fragmentos de la acción.
4°	<b>Ejecución</b>	Puesta en escena del juego dramático resultante, en donde todo el grupo interviene. Se representa ante el resto de los compañeros, quienes a su vez preparan otros juegos dramáticos.

<b>5° Reflexión posterior</b>	Consiste en la evaluación colectiva del juego dramático. Moderada por el educador, se proponen los puntos de estudio para evitar la dispersión de opiniones. Se reflexiona sobre el acierto y la funcionalidad de los recursos expresivos empleados; y sobre la significación de los elementos: personajes, conflicto, espacio, tiempo y argumento.
-------------------------------	---

Los métodos de juego dramático mencionados presentan una sistematización y una secuencia definidas; sin embargo, todos se declaran flexibles de acuerdo a los intereses y las capacidades de los niños tanto individuales como grupales, valorando el aspecto colectivo de dicha práctica. Debemos percatarnos que, según la perspectiva teórica, son susceptibles de ser relacionadas con el método general de investigación elaborado por John Dewey, el cual vimos en el capítulo anterior. Las propuestas mencionadas se constituyen por “etapas” definidas; así pues, podemos afirmar que el juego dramático sí es una actividad donde la práctica y la teoría se unifican atribuyéndole valores pedagógicos que contribuyen en el desarrollo integral del niño, estableciendo la conexión entre acción y pensamiento de manera creativa, imaginativa, innovadora y democrática. De hecho, toda elaboración dramática parte de lo individual hacia lo colectivo y, todo conflicto, trama o argumento requiere de la propuesta de soluciones a manera de hipótesis que, en este caso, son experimentadas por medio de las improvisaciones y los ensayos sin olvidar las tendencias lúdicas. Al final, la crítica en grupo servirá para futuros procesos de dramatización.

El siguiente cuadro lo elaboré de acuerdo a mis observaciones. Las etapas en la realidad educativa actual son:

<b>1° Selección del texto</b>	El educador consulta material bibliográfico o explora en internet y elige un texto dramático escrito por un autor adulto para escenificar.
<b>2° Asignación de roles</b>	Basándose en las “capacidades expresivas observadas” en sus alumnos, reparte los roles que generalmente se limitan a la representación de personajes.
<b>3° Memorización y ensayos</b>	El educador dirige la “actuación” de los participantes, exigiendo la memorización tanto del texto como del trazo proyectado para un escenario.
<b>4° Adquisición de elementos</b>	Se encarga a los padres la compra de “disfraces” y los educadores realizan la escenografía sin la intervención de los alumnos.
<b>5° La representación</b>	Se representa la “obra de teatro” ante el público que generalmente son los padres de familia e invitados con fines de “exhibición” del trabajo escolar.

Podemos percatarnos de la ausencia de libertad, de espontaneidad, de interés, de experimentación creativa, de autocrítica, de diálogo, y demás aportaciones pedagógicas importantes; por lo tanto, la expresión individual y colectiva se ven limitadas y no podemos apreciar el aporte educativo que puede ejercer la dramatización en el desarrollo del niño. El objetivo es la representación y no hay ningún seguimiento, por lo tanto, no hay proceso educativo.

### 3.5. EL ROL DEL PROFESOR ANIMADOR

El enseñante debe sumergirse en el juego, en su interior; debe participar del placer de moverse y gesticular con los niños, debe usar su propio cuerpo junto al de los niños y no quedarse al margen, sin involucrarse operativa y emotivamente. Él es el interlocutor que necesitan los niños para confirmar la propuesta de sí mismos expresada en el juego.

Fabrizio Cassanelli. *Gesticulando*.

Cirigliano y Villaverde (*Dinámica de grupos y Educación*, en Eines, 1997: 180) elaboraron un cuadro comparativo sobre el rol tradicional del profesor y el rol del profesor como animador, el cual presentamos a continuación:

ROL TRADICIONAL	ROL DE ANIMADOR
El profesor posee el saber y lo da hecho.	El profesor induce al conocimiento, aprende enseñando y estimula la expresión.
Posee el poder.	Crea la responsabilidad.
Impone sus decisiones.	Hace desarrollar la iniciativa personal.
Se hace escuchar.	Anima a sus alumnos a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad. Escucha y recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo.
Desarrolla sus objetivos y planifica solo.	Planifica con el grupo para conseguir objetivos comunes.
Trabaja con individuos-alumnos.	Trabaja con el grupo respetando el ritmo interno de cada alumno.
Se preocupa por la disciplina.	Se interesa por el clima y la dinámica grupal.
Impone reglamentos, sanciona e intimida.	Coordina a partir de reglas preestablecidas y orienta sobre bases técnicas concretas.
Califica solo y su calificación es inapelable.	Evalúa junto con el grupo.

El concepto de educador-animador, adquiere una nueva dimensión en el juego dramático:

[...] la del enseñante que continuamente proporciona los elementos necesarios para que la actividad no decaiga, para que constantemente se esté «retroalimentando» en base a nuevas propuestas que engloben las anteriores y las proyecte hacia renovados fines, hacia otras metas (Cañas, 1992: 30).

Es fundamental que el educador tenga una permanente actitud hacia la experimentación, que esté dispuesto a poner en práctica sus habilidades para observar y registrar las necesidades que la experiencia le va dando. Herans (1982) propone que sea el mismo educador titular de la clase el que lleve las actividades de juego dramático, quien se puede asesorar por un profesionalista de teatro. A continuación, presentaré las actitudes, habilidades y capacidades que el educador-animador del juego dramático debe desarrollar, integrando los textos de Cañas (1992 y 2010), Cervera (1990, 1996, 1999 y 2003), Herans (1982), Eines (1997), Poveda (1995) y Tejerina (1996).

El educador ideal para el juego dramático tiene la disposición para aprender de sus alumnos y, además, para recibir formación continua. Contando con algunos conocimientos sobre la actividad teatral, tiene cuidado en no proponer a los alumnos ejercicios que puedan tener repercusiones ya sean físicas o psicológicas. También, acepta la idea de que más que enseñar tiene que movilizar, comprometer, motivar y animar a los protagonistas de la clase: los alumnos. Además, pendiente hacia las necesidades del niño, procura mantener una actitud abierta y perceptiva para jugar a cualquier cosa y dejarse llevar, rompiendo con la idea del profesor omnipotente. Descubriendo junto con sus alumnos se hace un niño más, se tira al suelo con ellos y se convierte en un “jugador cualificado” (Herans, 1982: 19). Es importante mencionar que nunca dirige el juego, sólo lo coordina y guía.

Permanentemente escucha, canaliza y sintetiza las propuestas de los niños; y, participando íntegramente, tiene la habilidad para desencadenar situaciones nuevas por medio de motivaciones y estímulos. Así pues, junto con sus alumnos experimenta e investiga, al mismo tiempo que procura la afectividad y la confianza. De acuerdo con Herans (1982), busca los métodos para avanzar en el proceso y mantener continuidad. Cervera (1996: 35) menciona que: “Esta actividad –dirigida, no manipulada- tiene la ventaja de poner al niño en contacto con realidades no conocidas por él desde el punto de vista experimental o, si se quiere, no superficial”.

De acuerdo con Cañas (1992), el educador-animador del juego dramático tiene principios de la pedagogía activa. Se muestra partidario de un estilo más dinámico, comunicativo y libre que se concreta en una educación no directiva donde nunca impone y sólo interviene cuando lo cree necesario. Rompiendo con las líneas conservadoras, tiene aptitudes para la observación, la creatividad, la socialización, la comunicación, la comprensión, el compañerismo, la imaginación y la actitud crítica. Tiene la disposición para estudiarse a sí mismo al concluir cada sesión para poder así jugar mejor la próxima vez; además, analiza la imagen que proyecta a sus alumnos para fomentar una relación positiva y liberadora, luchando contra el estereotipo de la educación basada en términos de autoridad fundamentada en estilos educativos que no aceptan métodos creativos.

También, tiene la habilidad para abastecer material útil y para crear un ambiente sereno que permita el avance de los acontecimientos y la progresión del estímulo de manera natural, acorde con el propio ritmo de los niños; además, es capaz de percibir la mayor parte de lo que ocurre y devolverlo a los niños. Nunca reprime la iniciativa porque reconoce que el juego dramático es estímulo para vivir en común y para gozar la creación infantil, es por ello que la simpatía, el afecto y la confianza se transforman en energía vital; si su intención es comprender la creación infantil, debe alejarse por unos momentos del mundo de los adultos. Además, reconoce que nunca se debe coartar la acción durante el

juego dramático, ni reprimir la imitación y, mucho menos, fomentar estereotipos. La libertad se desarrolla solamente en un ambiente de libertad que permita las manifestaciones individuales.

El educador-animador del juego dramático se olvida de los resultados espectaculares porque asume que no se está haciendo teatro tradicional; además, la falta de recursos técnicos teatrales no es excusa para evadir la actividad. Se trata, más bien, de considerar al juego dramático como actividad libre, espontánea y liberadora; por eso el educador solamente traza las pautas para que los niños continúen el proceso, respetando la espontaneidad interpretativa. De hecho, el educador apenas interviene en la planificación, reparto de papeles y estilo interpretativo; solamente cuando se trata de niños muy pequeños, aporta sugerencias y soluciones procurando la mayor naturalidad posible.

### **3.6. EL ROL DEL ALUMNO COMO CREADOR**

De la misma manera que en la escuela nueva, el eje de la práctica del juego dramático se centra en el alumno y no en el profesor. El niño no puede ser considerado como un ser imperfecto o incompleto, se acepta con sus capacidades tal y como están en cada momento; de hecho, se considera que su capacidad de creación es específica y acorde con sus experiencias y modos de expresión, que son únicos e irrepetibles. Además, el niño posee un poder creador que se origina al tener conciencia de su realidad, cuando se percibe a sí mismo con relación en su entorno. Por ello es relevante que, como parte del proceso natural el niño desarrolle el conocimiento de sí mismo, el sentido de juicio crítico y sus posibilidades expresivas con lo que fortalecerá sus habilidades de socialización (Herans, 1982: 19).

Nunca se había hablado tanto como ahora de la formación del sentido crítico del niño, y es que desde muy pequeño es necesario poner en sus manos los instrumentos de distanciamiento para que el cine, la televisión, la publicidad no ahoguen en él esa visión personal del mundo y de las cosas. También es importante recalcar esto en el ámbito familiar y escolar. Es necesario que el niño se habitúe a la observación, a la reflexión desde sus propios esquemas para que con ello sus contenidos queden enriquecidos, pero no por la extensión de lo observado, sino por la divergencia con la que se le ha hecho posible esa observación y esa reflexión (Poveda, 1995: 96).

De acuerdo a Cervera (1990: 156), el niño se entrega al juego dramático organizándolo junto con otros, aceptándolo y haciéndolo suyo; además, de esta manera, se siente libre para dar sus aportaciones personales. Nos percatarnos que los niños espontáneamente y sin intervención del adulto juegan a representar a un médico, a un enfermo, a una cocinera, a un pintor, a un soldado, etcétera; sin embargo, aunque éstos sean verdaderos juegos dramáticos al hacer un reparto previo de roles, asumir sus funciones correspondientes y la convencionalidad de la acción, no son productos de su propia creación, porque esos roles ya existen en el ambiente. Esas actividades se limitarán a ser representaciones, pero para que sean realmente creaciones de los niños, habrá que establecer las

condiciones que permitan el proceso de dramatización como tal. Nos podemos servir de las metodologías anteriormente mencionadas, para apoyar la idea de estimular la invención, la imaginación y la creatividad, para que de esta manera las ideas y los argumentos salgan de los mismos niños. Además, el educador debe aceptar los puntos de vista de los niños sobre los suyos manteniendo la convencionalidad de los personajes representados.

Eines y Mantovani (1997: 186) hacen un análisis de los diversos roles que puede llevar a cabo el niño en el proceso del juego dramático. Según los autores, el niño puede ser:

- ❖ Autor: Da ideas, planea las circunstancias dadas, une subtemas o escenas, modifica lo jugado, recrea las situaciones y propone soluciones.
- ❖ Actor: Elige un personaje, permanece en él, se adecúa e interrelaciona, abandona al personaje al finalizar la sesión y retoma al personaje en la siguiente.
- ❖ Escenógrafo: Consigue o elabora el material de preferencia de reúso o desechable, lo conserva en buen estado, lo emplea como lo que es, le da distintos usos, lo guarda y lo ordena.
- ❖ Espectador: Observa y disfruta respetando el juego de los otros y no interrumpe el juego.
- ❖ Crítico: Evalúa, destaca lo positivo y corrige lo negativo.

Es sumamente importante que todos los niños, sin excepción, experimenten cada uno de los roles anteriores, de manera que estos se vayan turnando entre los niños que conforman el colectivo. Continuando con los mismos autores, la evaluación se debe ejercer de manera individual de acuerdo al ritmo de desarrollo de cada niño, reconociendo y valorando las diferencias entre los niños, aunque sean de las mismas edades. Así pues, se alienta a cada uno a ser como es, respetando las diferencias sin llevar a cabo ninguna comparación entre los niños. Nunca se debe olvidar que importa más el proceso que los resultados.

### **3.7. LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA COMO ACTO EMOTIVO Y RACIONAL**

«El uso total de la expresión» Me parece un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Gianni Rodari. *Gramática de la fantasía*.

El juego dramático es un medio ideal para favorecer la expresión en su forma más sutil y elemental, para llevarlo a cabo no necesitamos de un escenario ni de espectadores como tales. Cañas (1992) define a la expresión como:

[...] toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos) se convierta no sólo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal (p. 17).



La expresión es un conjunto de manifestaciones expuestas que, al hacerse de manera consciente, favorecen la aceptación de la realidad externa e interna del niño, apoyando la autoafirmación de su personalidad. El juego dramático es una de las formas de expresión más adecuadas y completas que apoyan al desarrollo pleno de los alumnos porque intervienen el movimiento y la palabra de manera creativa y espontánea; por lo tanto, se trata de una actividad lúdica que conduce al niño a considerar la expresión dramática como parte fundamental de su libertad personal, lo cual le permitirá ver al mundo tal y como es en realidad. Además, es un espacio para: “[...] disfrutar con otros niños momentos de libertad compartida, de socializarse al formar parte de una aventura común, de sentirse igual, importante y necesario dentro de la colectividad como grupo homogéneo que trabaja junto, que expresa en común” (Cañas, 1992: 18). De hecho, la expresión también se inserta en la experimentación, aplicación y sistematización de nuevas acciones.

Por su parte, López (2009) se apoya en Tejerina (1997), Motos (2000) y Laferrière (2001) para analizar los diversos objetivos que persigue la expresión artística. Únicamente mencionaré los que tienen mayor correspondencia con el juego dramático. La expresión tiene como objetivos (López: 2009: 25-26): la comprensión de las posibilidades del gesto, el movimiento, la imagen, la palabra y el sonido expresivos como elementos de representación para comunicar ideas, sentimientos y vivencias; la observación de las características más relevantes de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar las más adecuadas para la actividad expresiva; y la planificación de los juegos dramáticos identificando los componentes del proceso de acuerdo con sus contenidos. Además, es importante fomentar la confianza en las elaboraciones personales y demostrar sensibilidad estética dentro y fuera del aula, reconociendo que vivir es expresar.

De hecho, la expresión puede influir en la creación de una relación armónica entre el individuo y el mundo exterior en el que habita; relación en donde el pensamiento y el cuerpo se equilibran y, por consecuencia, el razonamiento y la sensibilidad también. Así pues, la experiencia estética es un fenómeno humano en donde el individuo se hace consciente de su existencia; por ello López (2009: 98) cree en la necesidad de preparar, fomentar y experimentar nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que brinden la oportunidad al individuo de vivir una dimensión estética y, que al mismo tiempo, enriquezca la dimensión cognoscitiva:

[...] pues ambas facultades (si las consideramos como separadas y distintas) son las armas que el hombre posee para la vida, al no tener un caparazón, ni garras, ni afilados dientes o veneno como ciertos animales. [...] creemos fundamento para toda educación de los individuos la educación estética, las artes para la expresión y comunicación y las artes como recurso para la enseñanza-aprendizaje de objetivos concretos y esenciales de los niños, de las personas (López Valero, 2009: 98).

La expresión artística también puede ser considerada como una facultad estética, emotiva y racional, enriquecedora del desarrollo integral de los seres, desde niños. Esto se justifica por el hecho de que lo esencial de la vivencia estética son los sentimientos, que son alimentados por las ideas que se pretenden proyectar; de esta manera, los sentimientos se filtran a través de los niveles racionales. De hecho, lo racional engloba aspectos como la proporción y el orden, mientras que lo irracional se engloba por la originalidad y la intensidad; en la vivencia estética, ambos aspectos se enmarcan. En consecuencia, la finalidad es forjar una persona sólida, crítica, creativa, emotiva y expresiva, capaz de conjuntar en armonía la imaginación con la inteligencia. Además, no podemos ignorar que la comunicación y la expresión son herramientas que participan juntas en la vivencia cotidiana del niño

Por otro lado, para Poveda (1995) la expresión es una forma especial de comunicación y participación en la que se invita al receptor-espectador, a formar parte del juego de manera dinámica. De ésta manera, el niño no sólo expresa desde sí mismo, sino que logra interpretar, recibir y valorar la expresión de los demás, con lo que será capaz de responder a esquemas perceptivos, afectivos o subconscientes. Además, es importante reconocer que la expresión puede partir de cualquier experiencia próxima y vivencial. La siguiente cita, se refiere a la expresión plástica, pero se aplica sin lugar a dudas a la expresión dramática del niño, quien:

Cuando representa objetos, los hace revivir de una manera personal, cargándolos con su propia vida. Puede decirse que provee su universo imaginario con objetos prestados de la naturaleza, reducidos a su escala, adaptados a sus necesidades... La expresión infantil no se reduce a representación. Existe lo que el niño representa y el porqué lo representa, el niño dice en su obra lo que no puede decirnos con las palabras (Antonio Stern, *Comprensión del arte infantil*, en Poveda, 1995:79).

Ahora bien, autores como Tejerina (1996) y López Valero (2009) están de acuerdo con los tipos de expresión que Cervera (1996) propuso: la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical, las cuales operan de manera coordinada y simultánea, se describen a continuación:

La *expresión lingüística* abarca a la palabra en toda su extensión oral, escrita, cantada... y con el auxilio de todos los recursos que de ella puedan derivarse; la *expresión corporal* incluye los gestos, las muecas, los visajes, las posturas y, lógicamente, conecta con el *mimo*, que cuenta con capacidad autónoma; la *expresión plástica* va desde los rasgos naturales de tamaño, forma, línea, volumen, luz, color, a los efectos intencionadamente creados como la pintura -escenografía-, escultura y aditamentos -utilería-, sin olvidar todo aquello que incide en el atuendo de la persona -vestuario, peinado, maquillaje, máscaras, postizos...-; la *expresión rítmico-musical* es inherente a la palabra hasta el punto de matizarla poderosamente, pero en su cuenta caben también la música, el canto, la danza, el movimiento (Cervera, 2003: 140).

Desde el punto de vista pedagógico, los tipos de expresión mencionados se coordinan y potencian en un contexto motivador y lúdico, siendo el papel de la educación enriquecer la experiencia infantil de manera auténtica, liberadora y creadora; además, un acto creador exige esfuerzo de atención, elaboración y expresión, por lo que consideramos la modalidad ideal para el enriquecimiento y la originalidad expresiva.

### **3.8. EL JUEGO DRAMÁTICO COMO PROCESO COLECTIVO SOCIALIZADOR**

Una de las finalidades del juego dramático es que el niño aprenda a utilizar expresivamente los datos que va obteniendo a partir de la observación intensa de su realidad; así pues, acontecimientos cotidianos, noticias, material literario, sueños, etcétera, pueden servirle como fuente de inspiración. Con ello, además de interpretar la realidad, podemos desarrollar las capacidades de creación y crítica.

De acuerdo con Eines (1997: 192-197), la dramatización induce al conocimiento porque con la presencia de los conocimientos previamente adquiridos y los que se están incorporando como resultado de la interacción del niño con sus compañeros y con el educador, se proponen lograr situaciones activas de aprendizaje en donde el conocer y el jugar se apoyan mutuamente para, juntos, inducir el conocimiento más allá del aspecto intelectual. Por lo tanto, se trata de valorar los aspectos recreativos del juego dramático, que aportan las posibilidades de reconocimiento mutuo entre los niños. También, el juego dramático posibilita la identificación, porque se reconoce que la interacción y la imitación social<sup>39</sup> son medios para el aprendizaje y, de hecho, pueden producir cambios de comportamiento, provocando actitudes y respuestas inéditas. De igual manera, el juego dramático introduce a la cultura porque el teatro es una actividad humana de comunicación cultural, y ha sido crónica viva de cada momento histórico, reflejando el clima político y social de su contexto determinado; así pues, la actividad dramática en la escuela es medio de transmisión cultural porque surge en procesos vivos y activos; por lo tanto, el juego dramático como experiencia individual y colectiva, y como práctica metódica y persistente es un hecho cultural.

Para el mismo autor, el juego dramático: “Es una interrelación dialéctica donde el profesor se une afectivamente con sus alumnos en momentos vitales, frescos y espontáneos, podemos llegar a hablar de Juego-Cultura-Vida” (Eines, 1997: 197). También, se apoya la idea de que el desencadenamiento de la acción creadora y la comprensión del hecho dramático son factores que logran superar a la pedagogía dogmática y al esteticismo o intelectualismo excesivo, porque favorecen que: “Maestros y

---

<sup>39</sup> La vida infantil tiene modelos al alcance como son los padres, maestros, amigos, personas famosas, etcétera, con los cuales el niño se puede identificar.



alumnos experimentan cambios directos, itinerarios imprevistos y en resumen, el despertar y la creación en común” (Josette Voluzan en Eines, 1997:197).

Isabel Tejerina (1996), por su parte, insiste en que la esencia dramática consiste en la imitación, el fingimiento y el juego de inventar de manera espontánea; al mismo tiempo, en el proceso se integran la experimentación de los sentimientos y las vivencias de ser otro: “El niño juega a representar porque le gusta encarar otros papeles, vivir diferentes situaciones, como un ensayo de vida” (Tejerina, 1996: 59). Además, el niño despliega sus conocimientos porque al interpretar papeles y elaborar planes de juego con materiales tomados de su experiencia va reflejando la comprensión que tiene de su entorno y elabora imitaciones basándose en las características típicas de los roles sociales que adopta, lo cual indica que su juego, aunque espontáneo, no parte de cero. Por lo tanto, el niño se basa en la información obtenida en su experiencia propia y de la que le aportan las personas que le rodean, y se va registrando según avanza su conocimiento acerca del mundo social y de sí mismo. Con lo anterior, podemos percatarnos que el juego dramático puede ser un instrumento de aprendizaje globalizador, que enriquece al conocimiento y al desarrollo social del niño.

Al fingir e imitar otros roles, ya lo hagan en solitario o en grupo, se relacionan con la realidad de manera distinta a la habitual. Podemos decir que hacen uso espontáneo de la ficción dramática para comprender la vida y asimilarla, para externalizar su vivencia personal de la misma o para representar una realidad distinta a la vivida. Así, consiguen incorporarla con menos esfuerzo, plegarla a sus deseos, ensayar nuevas y distintas posibilidades de lograr su adaptación a ella. En la representación de la realidad realiza su versión personal de la misma (Tejerina, 1997: 78).

Para Tejerina, el juego dramático es un espejo tanto de la realidad interna como de la externa, se puede enriquecer con la variedad de temas según las condiciones económicas, sociales, geográficas, afectivas, colectivas, etcera: “Dentro de esa diversidad, el factor concreto que mayor influencia ejerce es la esfera de la actividad humana del trabajo y de las relaciones entre las personas” (Tejerina, 1997: 62); o sea, de la relación persona-persona. También, la dramatización puede ser “memoria en acción” porque se juega o imagina a lo que se ha vivido, manifestándose el conocimiento de los individuos, sus relaciones, sus objetivos, sus emociones y sus actitudes. Además, el hecho de que parte de experiencias y saberes particulares, aumentan el deseo de los niños por compartir, colaborar e interactuar con sus pares, lo cual no es tarea fácil, porque también exige que el niño se adapte a las necesidades, deseos y motivaciones de los demás. La intensidad radica en fomentar una adecuada comunicación que garantice seguridad y libertad, y la oportunidad para ensayar las diversas posibilidades sin peligro a ser reprimidas, de hecho, en ocasiones, el juego dramático es útil para que el niño libere sus tensiones provocadas por situaciones penosas, relaciones hogareñas y otras experiencias de



vida; al mismo tiempo, proporcionará al educador la información para comprender las necesidades e impulsos de los niños y ayudarlos, es un apoyo en la adaptación afectiva y emocional del niño.

La construcción de una sociedad infantil puede ser el medio ideal para que creen valores y normas y las acepten sin necesidad de una autoridad exterior: “La convivencia se aprende participando en situaciones sociales y la manera más común y natural que tienen los niños de relacionarse es el juego” (Tejerina, 1997: 83). Por medio de la implementación en las aulas de prácticas colectivas y cooperativas los niños pueden reconocer el valor de los límites, la responsabilidad de los propios actos y el respeto a los derechos de los compañeros; de hecho, sólo se podrá lograr una convivencia adecuada cuando las reglas morales se comprenden: “[...] la sumisión a los adultos y el cumplimiento del deber no es camino para vencer al egocentrismo infantil; por el contrario, la cooperación conduce a la aceptación voluntaria del niño de aquellas reglas que él acepta como buenas” (Tejerina, 1997: 84). Por lo tanto, la cooperación es una conquista de autocontrol a través del esfuerzo, porque a través del juego compartido el niño se pone límites a sí mismo; además, el niño será capaz de negociar sobre sus intereses, deseos, motivaciones, ideas y propuestas:

La cooperación que busca en el juego espontáneo y el sometimiento a unas pautas mínimas para su desarrollo inicia la transición de la *moral heterónoma*, que significa ser gobernado por otros, a la *moral de autonomía*, que significa decidir por uno mismo y establecer lo que está bien y lo que está mal mediante la reciprocidad, es decir, la coordinación de puntos de vista (Tejerina, 1997: 87).

Para la misma autora, el castigo, el autoritarismo, la obediencia ciega y la carencia de diálogo son los enemigos de la autonomía; y, en cambio, las oportunidades en donde se coordinan los puntos de vista entre diferentes personas favorecen la autonomía porque es en la toma de decisiones donde se involucran factores como la interacción, el razonamiento y el diálogo. De acuerdo a Cervera (1999) la dramatización puede ser un medio hacia la solución de problemas de afectividad, de convivencia, de autoestima y de valoración de los demás, tiene un carácter de apertura social.

López (2009) expresa que el juego dramático, librado de las complejidades intelectuales y técnicas, se adapta a la “psique infantil” sobre una base científica, motivo por el cual la representación se hace más positiva y accesible a la mentalidad infantil constituyendo: “[...] un teatro o juego dramático realizado o coordinado por personas conscientes de que entre sus manos tienen una herramienta cargada de futuro” (López, 2009: 17). El mismo autor expone lo siguiente, rechazando la prejuiciosa y caduca idea de que los niños no tienen el intelecto suficiente como para hablar por ellos mismos:

Tejerina (1999) señala que hace falta un teatro que trate a los niños como seres complejos que son, que fomente el desarrollo de la capacidad creadora y la autonomía cultural, y que estando comprometido con la actualidad, sirva a su vez como medio de desalienación, presentándose como auténtica posibilidad de emancipación social. Y quizá algunos de estos aspectos haya

que rescatar porque es bien sabida la influencia de los *mass media* en nuestros niños y adolescentes, a quienes cinco minutos de televisión calan más que toda una semana en la escuela. [...] Quizá sea en el teatro donde la autonomía infantil alcanza mayor reconocimiento, pues resulta difícil cuanto menos, como apuntara Cervera (1993), negar la evidencia de que representa (nunca mejor dicho) una actividad en la que el niño es creador y protagonista. Éste habla y se mueve al mismo tiempo, ensayando papeles en el hecho que más le define: el juego. Como veremos, dependiendo del nivel educativo y evolutivo del niño, trabajaremos jugando a ser desde el teatro infantil o desde la dramatización (López, 2009: 17).

José Cañas (2010) realiza un análisis sobre las corrientes autodenominadas “liberadoras” que denuncian la manipulación y la alienación del teatro infantil como espectáculo. Afirma que el niño debe expresar e interpretar lo que siente en completa libertad. El mismo autor considera a la expresión dramática como una alternativa liberadora, porque los niños juegan con su imaginación pero si desconocen todo el bagaje de signos y símbolos de la humanidad, pueden ver limitados sus recursos internos y, por lo tanto, el juego puede resultarles inútil; sin embargo, la carga de emociones y sensaciones que van acumulando con los nuevos descubrimientos, resultará inmensa y atractiva:

Si el niño o la niña no ha aprendido a expresar, toda esa carga de <<cosas nuevas>> que están dentro de él, dentro de ella, pesará en demasía, llegarán los rechazos, la transgresión de las prohibiciones, el desarraigo... posiblemente, la automarginación (Cañas: 2010: 87-88).

La expresión dramática es integradora, formativa y, sobre todo, liberadora ante el modelo que la sociedad impone a la infancia, debe ser una práctica fomentada, gestionada y difundida en las escuelas, centros comunitarios, casas de cultura, centros recreativos, etcétera. De igual manera, Cañas (2010: 89) propone la experimentación, la aplicación y la sistematización de acciones educativas novedosas en escuelas y demás instituciones; sólo así la sociedad podrá reconocer el valor global y formativo que la expresión artística y lúdica desarrolla placenteramente en los pequeños.

Otro autor que ha criticado la manipulación adulta sobre la manifestación expresiva del niño, es Juan Cervera (1996), opinó que la espontaneidad del niño se ensombrece por la intervención del adulto cuando:

[...] no sólo orienta, sino que condiciona y lleva el agua a su molino, promueve opiniones de los niños en la línea por él defendida y las aprovecha a veces como argumentos para defender sus tesis ideológicas y políticas. El teatro de los niños, tal como se ha desarrollado en muchos casos y lugares, ha sido un fraude mal disimulado, una pantalla de proyección del propio adulto y un instrumento de adoctrinamiento y de precoz iniciación social y política. Lo discutible de esta politización del teatro de los niños no radica tanto en el propio hecho de la politización cuanto en que tenga como objetivo a los niños y además fraudulentamente. Niños, por supuesto, indefensos ante las influencias que les advienen y, en este caso, de forma más estudiada y solapada que la del teatro para los niños que se dice combatir (Cervera, 1996: 33).



Cervera se cuestionó sobre la existencia real de un “teatro de los niños” libre, expresivo y creativo. Al respecto, opinó que un verdadero “teatro de los niños” es el juego dramático y, a pesar de que no sea propiamente un teatro como tal, invita a la práctica sin sofisticaciones ni trampas y sin la intervención directa del adulto. Además, el juego dramático como “teatro de los niños” puede llevarse a cabo en cualquier lugar sin necesidad de un escenario y espectadores, y sin tener que pagar “tributos” al ambiente creado por la televisión o cualquier otro medio de espectáculos.

Si una actividad de este tipo- con características de libertad y no directividad- se ordenara un poco, lo suficiente como para que la pudieran contemplar otros, además de los actores, sin presiones ni condicionamientos por parte del adulto, nos encontraríamos ante el pretendido teatro de los niños (Cervera, 1996: 34).

Poveda (1995: 90) observa que cuando la sociedad se fundamenta en dogmatismos la “omnisciencia” de los padres es continuada por la de los maestros, olvidándose que la creatividad es necesaria como aptitud humana porque el niño viene a un mundo en donde nada está terminado y en donde todo es posible; opina que, dadas las condiciones actuales, la creatividad solicitada y cultivada por la experiencia vivida debería crecer al mismo ritmo del desarrollo global del niño; solamente de esta manera podremos lograr un mundo lleno de individuos inventivos, originales e ingeniosos:

[...] un mundo donde lo insólito sería la regla y lo sorprendente sería habitual, y esto es algo que el mundo necesita... los verdaderos creadores de nuestro tiempo son bienaventurados a los que, un poco por oportunidades materiales y un mucho por oportunidades inmediatas, se ha preservado del destino común, el de los hombres nacidos creativos y que se encuentran alienados por el peso de un condicionamiento sufrido desde su nacimiento: niño, colegial, trabajador, ciudadano, viven en un mundo sumiso con resignación a la uniformidad, al gregarismo conformista, a la monotonía (Poveda, 1995: 90).

La autora, también aborda la relación que mantiene la capacidad crítica con la pedagogía teatral; para Poveda (1995), la crítica supone participación y comunicación directa con el mensaje que la acción dramática transmite, reconociendo a la comunicación como algo complejo. Dicha crítica no se da durante el proceso, sino después de él, cuando la experiencia puede ser juzgada retrospectivamente. No basta con efectuar una simple observación pasiva porque el esquema estético, al estar compuesto por energías vitales, es dinámico y hace que el mundo se ensanche. Debido a la influencia de los condicionamientos sociales y los motivos ambientales, la percepción del niño y la del adulto son diferentes, así como también difieren en la actividad interior de penetración en el objeto de su crítica; es por ello que en la práctica de la dramatización, el niño debe ser invitado a cuestionarse sobre sí mismo y sobre su postura ante la vida, así se le podrá motivar para lograr su atención e interés. Además, la crítica exige la respuesta personal del individuo, su análisis, su juicio sobre las vivencias y la responsabilidad de integrar en la vida aquello que se plantea como objeto de crítica; así

pues, se trata de que el niño asuma las creencias, se apoye en ellas y las integre a su propia conciencia de manera creativa: “Se debe inculcar el criticismo al tiempo que los contenidos; plantear problemas de respuesta desconocida (no como ejercicio sino como problemas); “intrigar”, enseñar la forma de discutir estos interrogantes” (Poveda, 1995: 86).

Por último, López (2009) opina que la sociedad no se puede separar de los procesos educativos; sin embargo, no se ha concretado un desarrollo pedagógico suficiente hacia la demanda de las ideas de creatividad, individualidad, cooperativismo y autonomía que la dramatización defiende:

Pese a todos estos ejes fundamentales, parece fácilmente observable la tendencia homogeneizadora a la formación mediante los *mass media* mal utilizados, de autómatas, gracias a programas televisivos de paupérrima calidad, y en ocasiones programas escolares y universitarios con graves carencias, donde la mimesis versus originalidad, prima en multitud de aspectos (desde la ropa hasta los usos lingüísticos, los modos de alimentación o de diversión...) (López Valero, 2009: 14).

Como respuesta a lo anterior, López defiende las ideas de dinamismo entre pensamiento y acción, y de intercambio y crecimiento personal y colectivo. Sin embargo, la sociedad se muestra cada vez más demandante de funcionalidad y consecución de objetos inmediatos, por lo cual se va alejando de cualquier principio ético. El mismo autor lamenta que los conceptos y las experiencias logrados en la “praxis” se van quedando en el camino del desinterés:

[...] en el cajón de sastre del sistema capitalista por un lado (pues sus necesidades para con la sociedad son otras, véase economía, materialismo, entretenimientos vacuos para los comunes) y del comunista, -especie en extensión- por otro (pues pese a que prepondere el <<conocimiento para todos>>, luego no se tienen los recursos para su desarrollo, investigación y puesta en marcha... (López Valero, 2009: 14).

Es por ello que defendemos la idea de integrar al juego dramático a la práctica educativa en cualquier espacio, porque sólo así se puede apoyar en la configuración del individuo con la sociedad de la que parte. Dicha configuración puede ser enriquecedora gracias al aprovechamiento de las cualidades humanas de lenguaje, expresión, comunicación, acción, intercambio y creatividad que el arte conlleva en sí mismo.

## CONCLUSIONES

De acuerdo al estudio analítico-descriptivo realizado, podemos afirmar que el juego dramático y la Escuela Nueva coinciden en varios principios, como la integración entre acción, sentimientos y pensamiento propuesto por Dewey desde su perspectiva pragmatista; además, tanto el juego dramático como la Escuela Nueva, fomentan la expresión, el diálogo, la experimentación, el sentido crítico y la organización democrática con fines de transformación hacia un mundo mejor. De hecho, Cervera, Tejerina, Cañas y los demás autores abordados coinciden con Dewey al rechazar la postura elitista del arte, porque el arte se puede fomentar en todo ser humano. Además, el arte puede servirse y apoyarse mutuamente con cualquier disciplina científica o social simplemente porque implica imaginación y creatividad.

Tanto en la Escuela Nueva como en el juego dramático, el alumno es considerado como ser activo y como el centro del interés, reconociéndose como el autor capaz de diseñar y planear sus propios proyectos y llevarlos a cabo como ser inteligente, consciente, crítico, reflexivo y sensible que propone, decide, orienta, actúa, modifica, recrea y transforma. De hecho, ambos promueven el respeto a la personalidad y al desarrollo intelectual, artístico y social de cada niño. El maestro ahora es el guía, partidario de un estilo más dinámico, comunicativo y libre, lo cual favorece el estilo de una educación no directiva en donde importan la imaginación y el pensamiento original infantil.

Ambas corrientes, consideran que el pensamiento es acción y aprender es un proceso activo de descubrimiento; por ello promueven la actividad vital y el movimiento lúdico, libre, estético y creador lo cual se funde con lo emotivo, lo sensorial y lo intelectual en función de la experiencia. Al constituir proyectos de investigación o de dramatización se forma al individuo capaz de resolver sus problemas de manera autónoma y creativa, sin pretender resultados “acabados”, sino como constructor de procesos permanentes. El niño observa, investiga, descubre, ensaya, actúa, experimenta, analiza y expresa, al mismo tiempo que reflexiona sus actos y las consecuencias en su experiencia concreta la cual se constituye como instrumento útil en el porvenir y en la vida real, porque construir hipótesis es una reconquista imaginativa. Así pues, el juego dramático también es una forma de llevar a cabo la investigación científica.

John Dewey integró la filosofía, el arte, la ciencia y la pedagogía en su valiosa propuesta del método general de investigación. Adaptada como juego dramático puede ser el medio para descubrir

significados auténticos a manera de laboratorio de comprobación de hipótesis de vida en donde la creatividad provee los instrumentos. Así pues, la pedagogía progresiva promueve la representación de las formas de ocupación activas afiliadas a la vida por medio de la interacción entre el individuo, el ambiente, los objetos y los demás individuos. De hecho, Dewey basó su método experimental en las actividades cooperativas de la vida social, por lo cual se logra comprender a la comunidad. Su propuesta es un proceso metodológico de descubrimiento, indagación y experimentación (por ensayo-error) y cuando la problemática se aborda a través de simulaciones construidas por los niños, éstos ganan experiencia social. Las etapas del método general de investigación de Dewey, vinculado con la propuesta del juego dramático de los autores estudiados, son expresadas en el siguiente cuadro:

1° E T A P A	<b>Situación Problemática</b>	Los niños libremente eligen de su experiencia directa o indirecta una situación que les suscita interés y que, de alguna manera, conocen pero que presenta aspectos inciertos. De dicha situación encuentran una problemática que requiere solución. Resultará más valiosa dicha experiencia si se origina en sus actividades del hogar o de la comunidad.
2° E T A P A	<b>Intelectualización del problema</b>	Los niños, por medio del diálogo, delimitan y precisan intelectualmente el problema a solucionar evitando ir directamente a una conclusión. “Piensan” los obstáculos que pueden presentarse y que requieren ser “dramatizados”, a manera de experimentación. En nuestro caso, una situación problemática es el conflicto dramático.
3° E T A P A	<b>Búsqueda de datos y del material de observación y experimentación</b>	Cuando ya tienen las ideas de “dramatización”, estas adquieren el valor de hipótesis. Se inicia la búsqueda de datos y material para la observación y la experimentación de manera directa. El mejor “capital” son las experiencias pasadas de los niños. Al ir formulando las hipótesis, los pequeños piensan y visualizan las opciones que les pueden permitir continuar con el proceso de la dramatización.
4° E T A P A	<b>Reelaboración intelectual de las hipótesis originales</b>	Las hipótesis se reelaboran con nuevas ideas formuladas y ordenadas. Los niños se sumergen en situaciones significativas en donde generan, sostienen, significan y conectan dichas ideas; en este caso, a través del juego dramático. Así pues, experimentar consiste en ensayar las diversas hipótesis planteadas, por tanto ensayar es dramatizar. Es importante mencionar que en esta fase la imaginación es el factor clave. Además, no hay hipótesis cerradas debido a que la experiencia genuina debe ser aventurera.
5° E T A P A	<b>Someter las hipótesis a prueba de la experiencia</b>	Las hipótesis se someten a prueba en la experiencia, en este caso, en la dramatización. En esta etapa se indaga y se restablece la situación problemática, aplicando las ideas elaboradas para su comprobación, con lo cual se va aclarando el significado y el sentido de la situación. Así pues, se llega a la resolución del problema o conflicto en el caso del juego dramático, por medio del pensamiento y de la acción, representando personajes y recreando las situaciones de manera dramática.

Por lo tanto, podemos apreciar que se trata de un proceso de investigación de “matriz social” aplicable a la ciencia y a la vida cotidiana, donde se formulan las hipótesis y se ensaya para ver qué puede suceder en el futuro; la finalidad es el enriquecimiento de la vida y de esta manera podremos aplicar conocimientos para dirigir nuestras vidas tanto en la niñez como en la adultez. Lo importante es reconocer que todos somos seres creadores y todos podemos experimentar el goce intelectual y estético por medio de la representación de situaciones sociales significativas, con lo cual se establece cierta conexión entre el contenido científico, el estético y el social. De hecho, cualquier materia de estudio en las escuelas, debería tener una cualidad artística y una función democrática en su desarrollo, porque el arte puede auxiliar todas las formas de vida social y desde el pragmatismo es la actividad libre, vital y experiencial donde se relacionan el pensamiento, la emoción y la acción como forma de arreglo entre el hombre y el mundo, propiciando la creación de una sociedad más armónica, sensible, inteligente y con capacidad de comunicación. Con el método general de investigación adaptado al juego dramático podemos percatarnos que hacer arte, también es experimentar para lograr la comprensión de la complejidad de la vida, difícil de creer en un mundo donde lo científico domina.

Al reconocer que liberar es permitir expresar, trazamos el camino hacia el respeto y hacia la autonomía con sentido democrático y el juego dramático es la herramienta ideal porque recrea los espacios de la vida cotidiana a manera de análisis de las experiencias de vida. Sin embargo, no se trata solamente de preparar para el futuro, sino de vivir el momento, porque la vida es acción y sentido. De hecho, no se pretende formar un actor, sino formar un individuo más humano y libre, y la libertad compartida es aventura en común. De esto se deriva que el juego dramático se ha mostrado partidario de la desalienación de las masas y de la emancipación social, teóricamente, al igual que la Escuela Nueva, simpatiza con las corrientes “liberadoras”. Por lo tanto, el juego dramático es una alternativa liberadora y medio de transmisión cultural, pero también de transformación por medio de procesos vivos y activos; así pues, es acción creadora que supera a la pedagogía dogmática y al esteticismo o intelectualismo excesivo. Al mismo tiempo en el juego dramático se reconoce que los niños poseen el intelecto para hablar por ellos mismos conquistando la creación de espacios abiertos más allá de los límites de los medios de comunicación masiva.

Considero que el mundo infantil debe valorarse como algo autónomo, creativo, imaginativo, inteligente, curioso, inventivo y, principalmente, demandante de libertad. Los niños tienen el derecho de “protestar” ante las imposiciones de los adultos que reprimen su libertad de acción. Esta condición es necesaria para explorar, aprender, expresar y ser auténticos en un mundo regido por reglas sociales preestablecidas con tendencias a castigar a quienes las ignoran, aunque los actos no afecten a nadie. Los niños necesitan eso: ¡ser niños! y tener la oportunidad para tocar, gritar, correr descalzos, llorar y,

sobre todo, cometer errores. De igual manera, deben tener el derecho de jugar libremente en el ambiente que ellos eligen y con quienes ellos se sientan a gusto. Los niños son curiosos, ingeniosos y llenos de energía, capaces de inventar mil excusas para evitar hacer lo que ellos no quieren hacer: pueden inventar que les duele el estómago para no ir a la escuela o pueden improvisar una serie de chistes y juegos para evitar ser enviados a la cama; y, lo anterior, es porque observan a los adultos y están aprendiendo cómo funciona el mundo, descubren que también nosotros bromeamos, mentimos y nos equivocamos, entonces ¿por qué ellos no pueden hacer lo mismo? Además, los niños sienten las emociones a su manera: pueden demostrar su amor hacia una niña en especial jalándole los cabellos o escondiéndole la mochila; pueden conseguir nuevos amigos en un parque con una facilidad, en ocasiones, impresionante y no les angustia si los vuelven a ver; pueden decir palabras como “caca” o “moco” sin demostrar pudor alguno porque son cosas naturales; pueden emocionarse con historias fantásticas de vampiros, brujas, fantasmas y piratas en donde los finales pueden cambiar a su gusto; pueden imaginar que viajan a la luna con tan sólo apagar las luces de la habitación; les encanta realizar paseos escolares librándose de la autoridad de los padres y pueden hacer chistes sobre la maestra regañona; no les importa si se mojan en la lluvia, si comen demasiado o si visten a la moda, incluso, pueden rebelarse ante el baño. Sus preocupaciones pueden centrarse en la muerte de una mascota, en la ausencia de papá, en la pérdida de un juguete, en la pelea con una amistad, en la huida de mamá hacia el trabajo, en el regaño de la maestra, en conocer la playa, viajar al espacio, en la pobreza de otros niños, en la violencia que ejercen los adultos... Por lo tanto, tenemos más alternativas ricas en creatividad además de hablar de “La patita”, de “Pin Pón” o “Del caminito de la escuela”.

Concluyendo, lo que pienso que se debe ofrecer al niño es la libertad y la confianza con respecto a su capacidad expresiva, afectiva y cognitiva; además, tengo la seguridad de que prácticas educativas conscientes pueden realmente desarrollar su espíritu democrático, necesario con gran urgencia en nuestro contexto actual impregnado de violencia, pobreza, intolerancia, injusticia y desinterés, de la cual los niños están informados de alguna manera o, en el peor de los casos, sufren los problemas sociales mencionados. Los niños, inconscientemente, aceptan las convenciones dramáticas al recibir las condiciones que se les ofrecen para la creación de un espacio dramático. Se reparten papeles e, inmediatamente, cada quien desempeña la función del personaje que le fue designado. El niño fácilmente crea objetos y situaciones; de hecho, cualquier cosa le sirve para ocupar el lugar de lo que le haga falta, por ejemplo: el mismo salón de clases se convierte en un consultorio y el dedo índice apuntando sirve como la inyección que el médico coloca al enfermo; o sea, la convención es aceptar lo que en realidad no es. Los temas deben “nacer” libremente de su propio ser interior, de su propia



curiosidad, de su propia “latosidad”. De hecho, el juego es la manera más próxima que tiene para aprender y el arte es la manera más próxima para vivir; tanto el juego dramático como la Escuela Nueva reconocen que la libertad es no directividad, además de que valoran el aspecto indeterminado del mundo y creen en los niños como seres inventivos, originales e ingeniosos.

El enriquecimiento profesional que me aportó este trabajo es que la pedagogía y el teatro pueden apoyarse mutuamente a favor de un mejor desarrollo humano y que, personalmente, ahora tengo los conocimientos y las actitudes para realizar una práctica más consciente en el terreno del teatro infantil ya sea como actividad escolar o comunitaria. Propondría a los sistemas educativos tomar conciencia sobre la importancia de la actividad dramática en las escuelas como una herramienta del trabajo cotidiano, y diseñar estrategias de capacitación docente pero, principalmente, de sensibilización sobre el profundo valor educativo del proceso teatral. De igual manera, me gustaría dirigir la invitación hacia los administradores y los directivos de las instituciones educativas para no continuar empleando al teatro como un medio de “exhibición” temporal dentro de los planteles, sino de gestionar la práctica teatral como actividad dinámica, cotidiana e integrada a las materias del plan de estudios. Reitero la función del juego dramático como medio para la investigación experiencial y experimental insertada en cualquier temática y asignatura dentro de las aulas y, además, como medio hacia la práctica colectiva, expresiva, democrática y autónoma en las escuelas y o en todo centro o lugar en donde se reúna un grupo de niños simplemente a jugar.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano N. y A. Visalberghi (1964). "XIV. Filosofía de la acción, pragmatismo, instrumentalismo.", "XVII. John Dewey la escuela progresiva norteamericana" y "XVIII. La nueva educación y las reformas escolares en la Europa Contemporánea". En: *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, Francisco (2000). "John Dewey, una democracia vital". En: *Pedagogías del siglo XX*. [Félix Angulo y otros]. Barcelona, Cisspraxis.
- Broccoli, Angelo (1974). "Ideología democrática, pragmatismo y educación. En: *Ideología y educación*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Brubacher, J. S. (1959). "XIII. John Dewey (1859-1952)". En: *Los grandes pedagogos*. Dir. Jean Chateau. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cañas Torregrosa, José (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, Octaedro.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Y entonces, se abrió el telón*. Andalucía, Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2000). "Prólogo." En: *Pedagogías del siglo XX*. [Félix Angulo y otros]. Barcelona, Cisspraxis.
- Cervera, Juan (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid, Bruño.
- \_\_\_\_\_ (1999). "Unidad didáctica 29. Didáctica de la expresión corporal y dramática". En *Especialización del profesorado en educación infantil*. Ma. Paz Lebrero Baena, directora. Módulo III. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- \_\_\_\_\_ (1990). "Capítulo 8. Dramatización". En *Enciclopedia técnica de la educación*, tomo V. Madrid, Editorial Santillana.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Capítulo VI. Teatro y dramatización. En *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Ediciones mensajero.
- Degler, Carl (1987). *Historia de los Estados Unidos: una experiencia democrática*. México, Limusa, 1987.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_ (2008). *El arte como experiencia*. Traducción y prólogo de Jordi Claramonte. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_ (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Eines, Jorge y Alfredo Mantovani (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona, Gedisa.
- Gilbert, Roger (1977). "Capítulo IV. Las escuelas nuevas". En: *Las ideas actuales en pedagogía*. México, Grijalbo.

- Guichot, Virginia (2010). "Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey". En: *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* / Carmen Sanchidrián, Julio Ruiz Berrio (coords.); C. Colmenar [y otros diecisiete]. Barcelona, Graó.
- Herans, Carlos y Enrique Patiño (1982). *Teatro y Escuela*. Barcelona, Editorial Laia.
- López Valero, Armando; Jerez Martínez, Isabel y Eduardo Encabo Fernández (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa. La dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Lourenço Filho, Manoel Bergström (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Luzuriaga, Lorenzo (1957). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires, Losada.
- Not, Louis (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús (1995). "Algo sobre la escuela tradicional." y "La tradición renovadora". En: Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*. México, Fontamara.
- Planchard, Émile (1959). "La educación nueva". En: *La pedagogía contemporánea*. Madrid, Rialp.
- Poveda, Lola (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Narcea, Madrid.
- Ramos, Samuel (1949). "Prólogo". En: Dewey, John. *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Reseña de la historia norteamericana*. Keith W. Olson (dir.) (1979). Estados Unidos, Agencia de Comunicación Internacional.
- Shusterman, Richard (2002). *Estética pragmatista (Viviendo la belleza, repensando el arte)*. Barcelona, Idea Books.
- Tejerina, Isabel (1996). *Dramatización y teatro infantil (Dimensiones psicopedagógicas y expresivas)*. México, Siglo XXI Editores.
- Villalpando Nava, José Manuel (2005). *Historia de la educación y de la pedagogía*. México, Porrúa.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Niebles Reales, Eleucilio (2005). "La educación como agente del cambio social en John Dewey". En *Historia Caribe*, número 010. Colombia, Universidad del Atlántico. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/937/93701003.pdf>, el 28 de noviembre de 2012.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2009). "UNAM en el tiempo". Consultado en: [http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam\\_tiempo/unam/1950.html](http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/1950.html), el 14 de marzo de 2013.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011.Educación Básica*. México, SEP. Consultado en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=frontlibros>, el 21 de febrero de 2013.