

EL DIÁLOGO FILOSÓFICO Y EL PSICODRAMA SIMBÓLICO COMO MEDIOS PARA FAVORECER LA RESILIENCIA EN EL AULA DE CLASE

PHILOSOPHICAL DIALOGUE AND SYMBOLIC PSYCHODRAMA AS A MEANS TO
PROMOTE RESILIENCE IN THE CLASSROOM

Ángel Federico ADAYA LEYTHE¹ y Blanca Aurora MONDRAGÓN ESPINOZA.
UAEMx (México)

Recibido: 15-10-2025

Aceptado: 3-12-2025

Resumen

El artículo reflexiona sobre la práctica docente en la Licenciatura de Artes Teatrales de la UAEMx durante el semestre 2020A, cuando la pandemia obligó a trasladar la enseñanza al entorno virtual. Plantea cómo sostener aprendizajes significativos que favorezcan la resiliencia. La propuesta articula el diálogo filosófico en comunidades de indagación, inspirado en Lipman y Sharp, con elementos del psicodrama simbólico, derivado de Moreno y reelaborado por Henche desde una orientación jungiana. En la experiencia descrita, la sesión combina activación corporal y respiración, expresión de estados emocionales mediante metáforas e imágenes compartidas y, después, diálogo guiado sobre contenidos teóricos y elaboración colectiva de preguntas. Los testimonios estudiantiles señalan alivio emocional, empatía grupal y una relación más vital con la hermenéutica. El texto delimita su alcance educativo y advierte límites terapéuticos, pero defiende que estas mediaciones construyen un espacio de escucha, creatividad y libertad durante el confinamiento.

Palabras claves: resiliencia; diálogo filosófico; psicodrama simbólico; aula virtual; hermenéutica

¹ E-mail: afadayal@uaemex.mx

Abstract

The article reflects on the teaching practice in the Bachelor of Theater Arts of the UAEMx during the 2020A semester, when the pandemic forced to move teaching to the virtual environment. It proposes how to sustain significant learning that favors resilience. The proposal articulates philosophical dialogue in communities of inquiry, inspired by Lipman and Sharp, with elements of symbolic psychodrama, derived from Moreno and reworked by Henche from a Jungian orientation. In the experience described, the session combines body activation and breathing, expression of emotional states through metaphors and shared images and, then, guided dialogue on theoretical content and collective elaboration of questions. Student testimonies point to emotional relief, group empathy, and a more vital relationship with hermeneutics. The text delimits its educational scope and warns of therapeutic limits, but argues that these mediations build a space for listening, creativity and freedom during confinement.

Keywords: resilience; philosophical dialogue; symbolic psychodrama; virtual classroom; hermeneutics.

Introducción

La presente investigación es resultado de la reflexión realizada acerca de nuestra práctica docente durante el semestre 2020A en la Licenciatura de Artes Teatrales de la Universidad Autónoma del Estado de México, en el contexto inesperado de la pandemia provocada por la enfermedad Covid-19. El estado de excepción que provocó dicha pandemia, alteró los procesos de enseñanza-aprendizaje que conocíamos y practicábamos hasta ese momento. Este artículo pretende responder a una pregunta fundamental: ¿Cómo realizar procesos de enseñanza-aprendizajes significativos, que permitan generar un proceso de resiliencia en el aula de clase virtual?

Esta pregunta se contesta, afirmando que una adecuada articulación entre el diálogo filosófico y el psicodrama simbólico en el trabajo de clase virtual (y ahora presencial), genera procesos de resiliencia tanto en el alumnado como en el profesorado, posibilitando mejores procesos de enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo lo anterior, la investigación desarrollará los siguientes aspectos:

- a) El diálogo filosófico en comunidades de investigación,
- b) El psicodrama simbólico,
- c) Articulación de ambas propuestas para favorecer la resiliencia,
- d) Experiencias del alumnado en el trabajo de clase y
- e) Conclusiones.

El diálogo filosófico en comunidades de investigación o indagación

Cuando aquí se habla del diálogo filosófico en comunidades de investigación, se habla de una manera muy específica de hacer filosofía: se habla de hacer un ejercicio dialógico y reflexivo desde la perspectiva planteada por Matthew Lipman y Ann M. Sharp, y que ha quedado plasmada en el programa de Filosofía para Niños (FpN). A continuación, expondremos una breve fundamentación teórica de esta propuesta y luego analizaremos los rasgos principales del diálogo filosófico en comunidades de investigación.

Algunas de las fuentes teóricas de las que beben la propuesta filosófico-pedagógica de Lipman y Sharp son: el pensamiento de la Grecia antigua y de manera especial el diálogo socrático, el pragmatismo de Williams James, Peirce, y Dewey, y el pensamiento ilustrado de Kant. A nivel pedagógico se encuentran sobre todo los aportes de Vygotsky, Piaget y Ausubel (*Cfr.* Echeverría 2006, pp.23-53). Aquí, por cuestión de espacio, nos centraremos en las fuentes filosóficas, y de los diversos autores sólo hablaremos del diálogo socrático.

El método Mayéutico de Sócrates inspira de principio a fin el programa de Lipman y Sharp. Como bien sabemos (*Cfr.* Copleston, 1981, pp. 116-118) este método tiene como finalidad, entre otras, la clarificación de conceptos cuyos significados no están tematizados, y gracias al diálogo entre los interlocutores, se van problematizando hasta llegar a una mejor comprensión. El diálogo socrático, a diferencia del método de los sofistas, no buscaba la disputa por la disputa misma, sino le interesaba llegar a la “verdad” sobre aquello que se dialoga: la virtud, la belleza, la valentía, etc. (*Cfr.* Xirau, 1983, p. 39). Además, este diálogo no tiene como objetivo una reflexión abstracta sin ninguna implicación en la existencia de las personas. Al contrario, lo que Sócrates buscaba era

mostrar las consecuencias éticas y políticas de un conocimiento “verdadero”. A este respecto Copleston (1981, p.117) sostiene que Sócrates “vio que la definición es como una sólida roca que sirve de asidero a los hombres en medio del proceloso mar de las doctrinas relativistas”. La presencia del diálogo socrático es de tal relevancia, que Echeverría en su obra *Filosofía para Niños* afirma:

“El método socrático, buscaba no decir la verdad, sino buscarla a través de una serie de preguntas. Por ello, en la comunidad de diálogo filosófico lo que debe interesar al maestro no es necesariamente llegar a la conclusión, sino provocar, motivar y facilitar procesos de pensamiento y reflexión de sus estudiantes” (Echeverría, 2006, p.25).

Ahora bien, un rasgo fundamental de esta propuesta filosófico-pedagógica es que se realiza en una comunidad de investigación ¿Qué es y cuáles son las características fundamentales de esta comunidad? Como lo señala Ann M. Sharp (Splitter & Sharp, 1996, p. 51), el término “comunidad de investigación o indagación” proviene de la tradición pragmatista de Peirce, Mead y Dewey, y se aplicaba a los grupos de investigación en el ámbito científico. Confirmando esta idea, Lipman sostiene que fueron: “Mead y Peirce los primeros en hallar las implicaciones educativas de la unión entre las dos potentes ideas de investigación y comunidad, transformándose en el concepto dinámico de comunidad de investigación” (Lipman, 1997, 306).

Ahora bien, Lipman y Sharp, lo retoman dándole una nueva significación. Para ellos, una comunidad de indagación es un conjunto de personas que, animados por un formador, reflexionan sobre una problemática con la finalidad de lograr una comprensión más profunda de dicha temática. Lipman (1992, p. 118) afirma que para que esto sea posible son necesarios algunos requisitos que deben estar presentes en la práctica de la comunidad como son: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo a través de la escucha activa y la ausencia de adoctrinamiento. Por su parte, Ann Sharp (Splitter & Sharp, 1996, pp. 36-40), sostiene que la comunidad de indagación, se caracteriza por ser un espacio en donde los participantes construyen y modifican sus ideas de forma recíproca dirigidos por un “centro de atención unificado” en lugar de divagar en direcciones individuales. En este sentido, ella afirma:

“[La] comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura, basada en el aspecto dual de comunidad –que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza y seguridad y un sentido de propósito común y de indagación– que [busca] una forma de práctica autocorrectiva

dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora” (Splitter & Sharp, 1996, p. 36).

Para terminar este apartado solo resta señalar los objetivos principales que a juicio de Echeverría (2006, p. 18) deben guiar el diálogo filosófico en comunidades de indagación:

- Practicar y desarrollar las habilidades de pensamiento,
- Construir y clarificar conceptos y
- Explorar los valores y las bases sobre la que éstos se sustentan.

Después de haber realizado una descripción general de una comunidad de diálogo o comunidad de investigación pasaremos a exponer el origen del psicodrama simbólico y sus características principales.

El psicodrama simbólico: origen y características fundamentales

La raíz del psicodrama simbólico se encuentra en la propuesta creada por Jacob Levy Moreno, quien, siendo doctor en medicina, creó y desarrolló el psicodrama como una propuesta innovadora dentro de la psicoterapia grupal. De acuerdo con Severino (2015, p. 142) el psicodrama surge a partir del cruce de diversas disciplinas como son: el teatro, la psicología, la sociología y la filosofía. A nivel filosófico recibe la influencia de Bergson a través del *principio de la espontaneidad y creatividad* y que se verá puesta en acción en la representación de las escenas psicodramáticas. Otra influencia importante es Martin Buber a través de su filosofía del encuentro del “yo-tu”, y que sirve de base para la realización de roles dentro de las escenas grupales.

Ahora bien, el psicodrama de Levy Moreno es la base a partir de la cual se desarrolla el psicodrama simbólico creado por Irene Henche Zavala. Para Henche (2016, p. 11) el psicodrama simbólico es un método de orientación jungiana que ayuda y potencia el crecimiento personal y colectivo. Lo singular de esta propuesta es que el proceso de individuación, por utilizar una expresión de Carl Jung, se hace a través de la experiencia y vivencia de los 12 cuentos de hadas o cuentos populares que son: Los Siete Cabritillos y el Lobo, Caperucita Roja, Los Tres Cerditos y

el Lobo, Hansel y Gretel (o La Casita de Chocolate), Pulgarcito, La Reina de las abejas, El patito feo, Pinocho, Cenicienta, La Bella durmiente, Blancanieves, y La Bella y la Bestia².

A través de este recorrido, los participantes se transforman en el héroe o heroína que, a través de un viaje iniciático, van identificándose con los diversos personajes de los cuentos de hadas y revelando así el estadio o proceso evolutivo en el que se encuentran. Esto que se aplica al individuo, vale de igual manera para el grupo que vive esta experiencia terapéutica. De esta forma, individuo y grupo realizan un proceso de crecimiento en el que poco a poco van aflorando las luces y sombras que cada uno lleva consigo y a través de las diversas técnicas psicodramáticas se busca superar los bloqueos que impiden un crecimiento personal y colectivo pleno. Al respecto de este proceso Henche sostiene:

“En este viaje, podemos mirar cada cuento, en parte como si fuera un sueño y, situándonos desde la perspectiva del protagonista, que sería el durmiente que tiene este sueño, adoptaríamos la forma gestáltica de interpretación de los sueños, según la cual, todos los personajes del mismo son partes o tendencias del propio sujeto que ha creado este sueño, y, por tanto, cada una de ellas nos revela un aspecto de su sí mismo” (Henche, 2009, p. 86).

De esta forma, quienes se embarcan en esta aventura iniciática, tienen la oportunidad de ponerse frente “al espejo”, de tener frente a sí los diversos retazos inconexos de su vida y mediante un trabajo personal y colectivo, elaborar o “reconfigurar”, por utilizar una expresión de Paul Ricoeur, su propio “guion existencial”. Ahora bien, el psicodrama simbólico posee un método de trabajo individual y colectivo, que se desarrolla de la siguiente manera:

- Caldeamiento o fase de preparación,
- Lectura y elección de un fragmento del cuento (fase de inmersión),
- Dramatización,
- Comentarios y
- Cierre de la sesión

² Debido al objetivo de la presente investigación, aquí no se desarrollará el significado arquetípico de los cuentos ni se especificará el contenido de cada una de las etapas que representan cada una de estas historias.

Después de esta breve descripción del psicodrama simbólico, la pregunta que surge es la siguiente: ¿cómo se puede articular esta propuesta psicodramática con el diálogo filosófico expuesto en la primera parte?

Articulación de ambas propuestas para favorecer la resiliencia³

Retomando la pregunta anterior y planteándola de manera más precisa, el problema que surge es el siguiente: ¿de qué forma articular una propuesta psicodramática cuya finalidad es claramente terapéutica con una propuesta filosófica cuya finalidad es formar personas razonables dentro de un ámbito educativo?

A continuación, se expondrá cómo se articularon ambas propuestas en el ejercicio docente para favorecer la resiliencia en el aula de clase virtual (y ahora presencial), lo cual permitirá ver sus alcances y límites. A este respecto es preciso señalar que esta experiencia educativa se llevó a cabo en la Licenciatura de Artes Teatrales y en una unidad de aprendizaje que está considerada como “teórica” dentro del Plan de Estudios.

La clase iniciaba con una “fase de caldeamiento” por utilizar un término psicodramático, que consistía en hacer ejercicios de estiramiento, y flexibilización corporal coordinados con la respiración⁴. Esta actividad tiene la finalidad de centrar la atención del alumnado en las sensaciones más inmediatas que experimentan a nivel corporal y disponerlos físicamente a un trabajo de carácter emocional e intelectual.

El segundo momento de la clase, y consistía en compartir de manera libre y espontánea una imagen que mostrara su situación emocional en el contexto de la pandemia. Las imágenes que surgían de forma inmediata y espontánea podían ser de ellos mismos en espacios surgidos desde su propia imaginación o imágenes metafóricas del mundo de la naturaleza que revelaran su situación anímica.

³ Entendemos aquí la resiliencia como la capacidad de respuesta de las personas para superar situaciones adversas, las cuales se pueden englobar bajo el término general de la experiencia de pérdida. La pandemia que estamos viviendo actualmente, ha significado una experiencia de pérdida en diversos órdenes de la vida de las personas y de las sociedades a nivel planetario. Por esta razón, consideramos que la resiliencia no debe considerarse desde un enfoque meramente conductual, sino desde una perspectiva sistémica en la que la experiencia de resiliencia se considere desde el nivel del microsistema, meso-sistema y macrosistema.

⁴ Los ejercicios que se hacían forman parte de la rutina habitual de calentamiento de la práctica de Taichi Chuan y del Chi Kung.

Posteriormente se les pedía que cada uno eligiera con cuál de las imágenes de sus compañeros se sentía identificado, lo que permitía ver la situación de cada uno y a la vez el estado general de la comunidad de diálogo. Esta actividad se asemeja con la lectura y elección de una escena de los cuentos de hadas, las cuales permiten saber en qué momento del proceso de individuación se encuentra cada persona y el grupo en general. Este momento o fase es muy importante porque generalmente, las imágenes que las alumnas y alumnos compartían como la flor, el bosque, la luz, etc.; hacen referencia a elementos arquetípicos que se encuentran en los cuentos de hadas y que gracias al trabajo psicodramático permiten a los participantes tener una mayor comprensión de sí mismos.

Después de esta experiencia de trabajo corporal y emocional, se pasaba al trabajo de los contenidos teóricos, mediante el diálogo filosófico, en el que se procedía de la siguiente manera:

- Después de la lectura de un texto, explicación de un tema, la escucha de una canción o de un video, el alumnado elaboraba una pregunta que les hubiera surgido. Enseguida, de forma grupal se revisaba si las preguntas eran claras y se identificaba si estas preguntas tenían un supuesto que se daba por válido.
- Una vez revisadas las preguntas, se elegía la pregunta más relevante y en torno a ella se dialogaba. Poco a poco, las alumnas y alumnos que eran sólo un grupo, fueron adquiriendo habilidades y actitudes propias de una comunidad de investigación; es decir, se escuchaban, respetaban el turno de palabra, identificaban si algún compañero o compañera estaba siendo claro en su explicación y proponía buenos argumentos (o no). La elaboración de preguntas se fue afinando poco a poco, y fuimos aprendiendo a tener capacidad de autocorrección.

A veces los diálogos eran muy fructíferos, y a veces, como suele suceder en el camino del pensar, nos perdíamos. Cuando terminábamos la sesión de trabajo, lo hacíamos a través de evaluaciones breves, en las que el alumnado expresaba cómo se había sentido en clase y cómo se había desarrollado el trabajo colectivo. No está demás decir, que toda esta experiencia de aprendizaje, se llevó a cabo de forma virtual, utilizando las plataformas digitales.

Hasta aquí, hemos expuesto la propuesta que llevamos a cabo a lo largo del semestre 2020A y que desde nuestra perspectiva era una propuesta adecuada para llevar a cabo un proceso de resiliencia dentro del contexto de la pandemia. Pero llegados a este punto, la pregunta que surge es ¿cómo vivieron los alumnos esta experiencia de carácter exploratorio?

Experiencia del alumnado en clase⁵

Para contestar la pregunta, nada mejor que escuchar la voz del alumnado. A continuación, les compartimos el testimonio reflexivo de dos informantes quienes generosamente nos dieron de su tiempo y su palabra. Informante 1 (alumna de 8° semestre de la Licenciatura de Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades de la UAEM):

Recuerdo aquellos días, cuando inició la pandemia, todo parecía tan incierto e inestable, nuestra facultad de Humanidades entró en paro estudiantil a la par que se suspendían las clases por la contingencia, yo me encontraba muy triste por todo lo que sucedía a mi alrededor, las clases se pausaron y no sabíamos nada de nuestros maestros, hasta que una noche nos llegó por correo una tarea del maestro Federico Adaya para retomar nuestro curso de hermenéutica a distancia y fue ahí donde comenzó la aventura. Me sorprendió ver el compromiso que tenía el maestro con la clase y su entusiasmo en cada sesión me fue despertando un interés profundo por la hermenéutica; la manera en que nos fue acercando fue fascinante, pues por medio de ejercicios de interpretación todo iba quedando claro poco a poco. Mi ejercicio favorito era el de decir por medio de una metáfora cómo nos encontrábamos; eso para mí era sanador ya que podía exteriorizar mis emociones. Recuerdo que en una ocasión me sorprendió que casi todos nos sentíamos de la misma manera ya que nuestras metáforas tenían algo en común y tenían que ver con el sentimiento de desconcentración, desorientación, y al saber que no sólo yo me sentía de esa forma me ayudó bastante, mi metáfora era "me siento como un reloj sin pila". Después, cuando comenzamos a ver a los filósofos todo se tornó sumamente lúdico y de cada uno recuerdo aspectos muy especiales. Este curso lo llevo en el fondo de mi corazón, se dio en un momento muy difícil, sin embargo, fue una salvación para mí, sin duda todo lo compartido fue muy entrañable. La filosofía, la hermenéutica nunca habían sido tan divertidas de aprender.

Informante 2 (alumno de 8° semestre de la Licenciatura de Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades de la UAEM):

⁵ Aprovecho este espacio para agradecer al alumnado del grupo 42 de la Licenciatura de Artes Teatrales que participaron en el curso de "Hermenéutica" durante el semestre 2020^a y con el cual pude vivir y compartir esta experiencia vital.

El curso de Hermenéutica 2020A, fue la experiencia que más puede representar un curso en línea, puedo decir que sus características lo hacen un ejemplo de un tipo de convivencia humana y académica. En medio de la crisis social y personal, el curso comenzaba con una activación física, la respiración consciente, el estiramiento, ejercicios que nos traían al presente, que nos disponían al convivio virtual y abrían el paréntesis para la reflexión filosófica-hermenéutica. Luego venía el ejercicio que cobró más importancia en el trabajo en línea, que durante las clases presenciales en el aula, antes de la pandemia: compartir una palabra, una metáfora, una imagen o una frase de cómo estábamos; esto se volvió relevante en tanto que nos podíamos observar mediante estas palabras y revelaba, de manera literaria, algo de lo que no éramos muy conscientes y que provocaba cierto alivio al compartir, al coincidir con alguien más; algunas veces todos nos sentíamos tristes, desesperados, preocupados y algunas otras, animados y más liberados. Finalmente, la dinámica que provocaba el diálogo filosófico fue algo que me marcó a nivel personal, pude ver a esta disciplina como algo más que nombres, fechas y datos superficiales para asociarlo directamente con mi vida, con la vida teatral que se ha encontrado en crisis y con la vida social de la pequeña comunidad que conformamos en el grupo, así pues, si bien no abarcamos el conocimiento total de los autores, adquirimos aprendizajes significativos de la hermenéutica en un sentido particular que sigue generando reflexión hasta el día de hoy.

Conclusiones

A partir de la presente investigación se pueden hacer las siguientes reflexiones finales: La articulación de algunos elementos del psicodrama simbólico con la práctica del diálogo filosófico son medios que favorecen la resiliencia porque durante la clase se trabaja tres niveles constitutivos de la persona: corporal, emocional-inconsciente, racional-consciente. La posibilidad de expresar mediante la palabra o el cuerpo, el mundo emocional interno de cada uno de nosotros llevaba, nos permitía experimentar una sensación de liberación personal. A este respecto los testimonios reflexivos que hemos “escuchado” en el apartado anterior son muestra clara de ello. Además, esta liberación emocional tuvo como consecuencia vivir una comunión afectiva, en el sentido de saber que el otro “se siente igual que yo”. Esto, nos hacía saber que no estábamos solos y que lo que yo

vivía, lo estaban viviendo los demás. La experiencia empática podría dar pie a una experiencia efectiva de solidaridad. Los beneficios de la articulación de ambas propuestas no se limitan a la dimensión afectiva. Gracias a la adecuada disposición afectiva, era posible llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos para todos los que participamos en esta experiencia educativa.

Por otro lado, si hemos comenzado hablando de los alcances de esta propuesta, ahora hablaremos de los límites. Esta propuesta tiene un límite muy claro, su finalidad es educativa y no terapéutica, en el sentido profundo de la palabra. Y no es terapéutica porque quienes guiamos esta experiencia, carecemos de la formación para hacer un trabajo de terapia grupal, y porque como profesores nuestra labor es formar y educar. En consecuencia, esta experiencia se queda en la “puerta de entrada” de la experiencia psicodramática profunda (que es la dramatización de las escenas y la resolución de los conflictos que surgen en ella). Sin embargo, y de acuerdo con nuestro perfil profesional y la finalidad de nuestra labor, nos parece que los elementos psicodramáticos que se ponen en juego, son adecuados para ayudarnos a realizar un proceso educativo con alumnos y alumnas, y que como comunidad (profesorado y alumnado), vivíamos la experiencia de la pérdida, en esta época de pandemia planetaria.

Por último, consideramos que la posibilidad de realizar el diálogo filosófico de manera virtual permitió a la comunidad de investigación tener una experiencia de libertad a pesar del confinamiento; ¿en qué sentido?, en el sentido de que a lo largo del semestre generamos un espacio y un tiempo de escucha, de respeto, de aprendizaje compartido, de creatividad colectiva, en el que podíamos expresar nuestra “situación existencial (corporal, anímico e intelectual)”. No me equivocaría al afirmar que entre todos construimos un espacio de libertad de sentir y de pensar, que nos daba fuerza y ánimo para superar la pérdida de nuestra vida cotidiana, debido al confinamiento. En este sentido, la unidad de aprendizaje: “Hermenéutica” se transformó en un constante espacio de reinterpretación personal y colectiva de nuestra propia existencia.

Referencias

Copleston, F. (1981). *Historia de la filosofía 1: Grecia y Roma*. Ariel.

Henche, Z. I. (2016). El psicodrama de los cuentos de hadas: Una fuente de creación de sueños.
Revista Vínculos. Tercera etapa, (5), 8–28.

Echeverría, E. (2006). *Filosofía para niños*. SM.

Xirau, R. (1983). *Introducción a la historia de la filosofía*. UNAM.