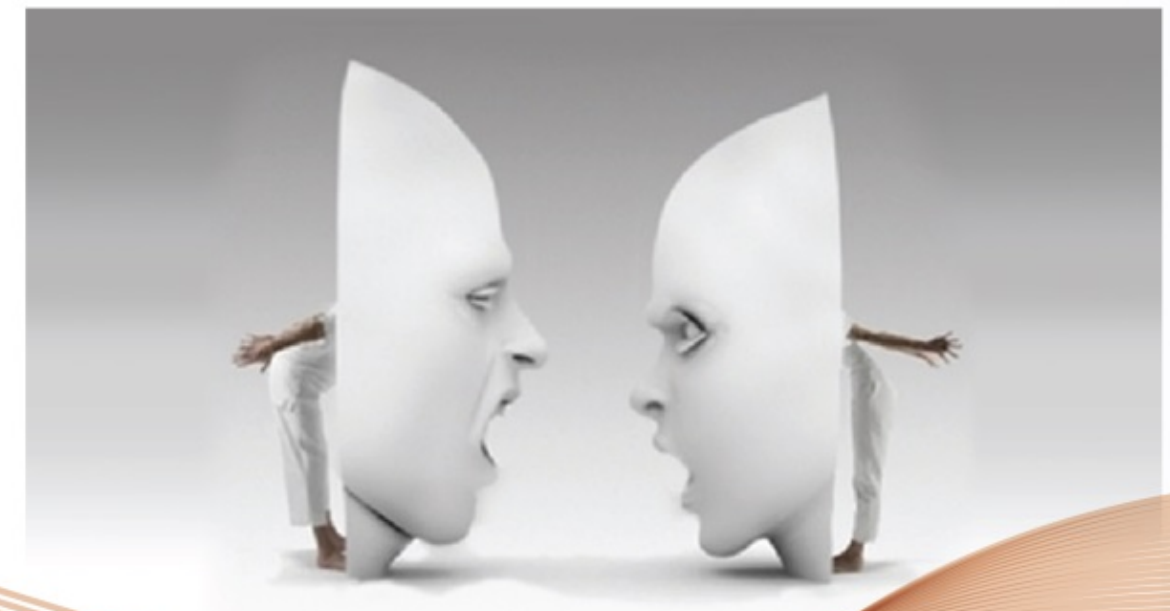


 **PaTiE**
Psychodrama as a tool in education

Materiales Formativos



 **PaTiE**
Psychodrama as a tool in education

Partners:



EU Programme: Lifelong Learning 2007-2013
Sub-Programme: Leonardo da Vinci – Transfer of Innovation
Project: PaTiE – Psychodrama as a Tool in Education
Project No: 2013-1-GR1-LEO05-14123

Este libro fue originariamente escrito en inglés.
Fue publicado posteriormente en cuatro idiomas: griego, italiano, polaco y español.

Versión en inglés: Sofia Dimou, Carlos Ramirez y Laura Remaschi

Traducción del inglés al griego: Krystallenia Fragkou and Konstantinos Androulakis

Traducción del inglés al italiano: Alberto Bartolomeo, Mario Paiano, Mariagiovanna Ricciarelli y Cristiano Sanna

Traducción del inglés al polaco: Aleksander Schejbal

Traducción del inglés al español: Craig Gallacher, Ernesto Elorza, Teresa Villaverde, Maddalen Gil y Amaia Goyena.

Esta publicación sólo refleja la opinión del autor, y la Comisión no se hace responsable de ningún uso que pueda ser hecho con la información contenida en la misma.

Diseño de portada: Kyriaki Vogiatzi, Ermis Graphics

©2015 Copyright: Socios del proyecto PaTiE

Impreso por: Eguzkigraf S. Coop.

Editorial:

ALECOP S. COOP.

Loramendi Street, 11

Mondragón 20500, Spain

www.patie.eu

www.alecop.com

El método experimental de Psicodrama

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 1

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1. Descripción del módulo	3
1.1. Objetivos	3
1.2. Resultados de aprendizaje	3
1.3. Organización de los materiales y el taller	4
2. Introducción a la teoría	6
2.1. J.L. Moreno y los orígenes del psicodrama	7
2.2. Creatividad y espontaneidad – las piedras angulares del psicodrama	11
2.3. La Primacía del Encuentro	14
2.4. En la escena psicodramática	17
2.5. Repertorio de roles	19
2.6. La experiencia de compartir	23
3. Introducción a ejercicios	27
3.1. Caldeamiento	28
SALUDOS	29
NOMBRES	30
3.2. Acción	32
CONFIANZA	33
EL ÁTOMO SOCIAL	34
COMPLEMENTARIO	36
MÁSCARAS	38
SÍ – NO	40
3.3. Cierre	42
CAMINO	42
4. Evaluación	44
5. Bibliografía	45
5.1. Referencias en Inglés	45
5.2. Referencias en Polaco	45

1. Descripción del módulo

El método experimental de Psicodrama es el primer módulo introductorio del curso **Psicodrama como herramienta para la educación (PaTiE)**, acrónimo derivado de su traducción en inglés. Éste módulo debería ser estudiado primero, antes de proceder a las posteriores secciones del curso, especialmente por aquellos lectores que no estén familiarizados con el método del psicodrama y por ello, necesiten captar sus conceptos y principios más básicos. El curso está dirigido a profesores y educadores de adultos que estén interesados en aprender cómo aplicar la acción psicodramática en el aula. El conocimiento práctico del psicodrama puede ser útil para abordar una amplia variedad de problemas que emergen durante el proceso educacional. Este módulo introductorio estudia los aspectos del método de mayor interés para los educadores que busquen maneras de mejorar la eficiencia de su propuesta de enseñanza.

1.1. Objetivos

- ▶ Introducir los educadores de adultos al psicodrama, en particular a aquellos aspectos del método que son aplicables fuera del contexto terapéutico.
- ▶ Dar una introducción a una sesión de psicodrama en todas sus fases de caldeamiento, acción y compartir.
- ▶ Enseñar muestras de técnicas y ejercicios que serán cubiertos con mayor detalle en las siguientes secciones del curso.
- ▶ Discutir la aplicabilidad y utilidad del psicodrama en la educación para adulto.

1.2. Resultados de aprendizaje

Tras completar el módulo, el educador será capaz de:

- ▶ Identificar los principales conceptos y principios del psicodrama.
- ▶ Dar ejemplos de la aplicación del método en la educación.
- ▶ Identificar posibles peligros resultantes del uso del psicodrama fuera del contexto psicoterapéutico.
- ▶ Indicar las oportunidades de enriquecer la educación para adultos con técnicas y ejercicios psicodramáticos.

1.3. Organización de los materiales y el taller

Los materiales presentados en este módulo pueden ser utilizados de dos maneras. En primer lugar, especifican el contenido de la parte correspondiente del currículo de PaTiE y por ello, ayudan al formador a planificar y ejecutar el módulo introductorio del curso. En segundo lugar, el contenido puede ser estudiado por los educadores de adultos, participantes del curso, como material de aprendizaje suplementario para ayudarles a profundizar y consolidar la metodología aprendida durante el taller.

Este es un módulo introductorio y por ello necesita ofrecer a ambos la visión general del psicodrama y esbozar el contenido de las próximas secciones del curso. Con este fin, debería destinarse suficiente tiempo para la presentación de los conceptos y principios básicos del psicodrama que componen una atractiva fuente de técnicas experimentales para los educadores así como para la comprensión de los peligros de un uso irresponsable del método, el cual puede herir profundamente a los participantes.

El aspecto teórico del módulo no debería obstaculizar la demostración práctica del psicodrama como método experimental. Esto se realizará de dos maneras.

- ▶ La sesión sigue el esquema general de un taller de psicodrama llevando a los participantes por todas las fases clave de caldeo, acción y compartir.
- ▶ Se debe destinar suficiente tiempo para la introducción de muestras de técnicas para que sean presentadas en detalle en las próximas secciones del curso. El objetivo de esta elección es anunciar el contenido de la totalidad del curso de forma atractiva, dando a los participantes una muestra de la experiencia verdadera.

Las actividades planeadas para este módulo introductorio se basan en el enfoque validado en el marco del proyecto *Psicodrama en la fase educativa* (POTENS), acrónimo derivado de su traducción en inglés, en el que se desarrolló la innovación que ahora se transfiere al proyecto PaTiE. Esta interconexión se refleja en las tres partes principales del módulo:

- ▶ La introducción a la teoría se centra en aquellos aspectos del psicodrama que se mostraron útiles y aplicables para el contexto de educación para adultos. Ahora la metodología se revisa desde el punto de vista de las necesidades específicas de los educadores de adultos que componen el principal público objetivo del curso PaTiE. La introducción a la teoría está preparada de manera que presenta brevemente los orígenes y la historia del psicodrama, define su carácter único y

anuncia los temas principales que se abordarán específicamente en los próximos módulos. La teoría está estrechamente interrelacionado con el aspecto práctico del taller, alineado con la filosofía del psicodrama de valorar el aprendizaje experimental. Además, se provee una lista de lectura adicional para auto-aprendizaje, para aquellos educadores que deseen profundizar su conocimiento en las teorías detrás del método.

- ▶ La parte clave del módulo introduce una serie de ejercicios psicodramáticos elegidos de forma que den a los participantes un indicio de la metodología en todos sus aspectos cubiertos a lo largo del curso. Se entiende que una introducción práctica al psicodrama como herramienta para la educación es un enfoque más eficiente que dar una conferencia o tutoría. Todos los ejercicios presentados aquí han sido validados en el marco del proyecto POTENS y por ello componen una adecuada serie de recursos para un encuentro inicial con el psicodrama, el cual se espera convertir en un nuevo método para los participantes del curso PaTiE.
- ▶ El módulo está planeado de manera que da, tanto al facilitador como a los participantes, una clara indicación del nivel de éxito de los resultados de aprendizaje esperados. Cada actividad introduce un aspecto específico del psicodrama con interés para los educadores de adultos y concluido con una serie de preguntas que deberían llevar a la discusión involucrando a todos los participantes y reflejando el nivel de comprensión de los conceptos clave. También se proveen herramientas de evaluación e informe para ayudar al facilitador evaluar los resultados del módulo de forma objetiva.

2. Introducción a la teoría

El psicodrama es un método terapéutico que apoya el desarrollo personal proporcionando una posibilidad única para presentar experiencias, problemas, dificultades y conflictos internos en la forma de dramatización. Hay muchas definiciones del psicodrama en la literatura actual. Con el objetivo de introducir el curso PaTiE, hemos adoptado la definición propuesta por Peter Felix Kellermann en su influyente libro, *Foco en el Psicodrama*, como la definición más comprensiva y ampliamente aceptada por la comunidad de psicodramatistas:

“El psicodrama es un método de psicoterapia en el que los clientes son alentados a continuar y completar sus acciones mediante dramatización, juegos de rol y auto-presentación dramática. Se utilizan tanto la comunicación verbal como la no-verbal. Se representan una serie de escenas, simbolizando, por ejemplo, memorias de acontecimientos específicos del pasado, situaciones incompletas, dramas internos, fantasías, sueños, preparaciones para situaciones futuras de asunción de riesgos, y expresiones improvisadas de estados mentales en el aquí y ahora. Estas escenas o se aproximan a situaciones de la vida real o son externalizaciones de procesos mentales internos. Si se requiere, otros rols podrían ser adquiridos por miembros del grupo u objetos inanimados. Se emplean diversas técnicas como la inversión de rols, la duplicación, el reflejo, la concretización, la maximización o el soliloquio. Normalmente, se pueden identificar las fases divididas en caldeamiento, acción, cierre y compartir”.

El método fue creado por Jacob Levy Moreno (1889-1974), un psiquiatra Rumano, y desde entonces ha sido substancialmente desarrollado en varias direcciones por psicoterapeutas de todo el mundo. Moreno, en su teoría, enfatiza el hecho de que el ser humano se desarrolla y crece en grupo, el cual tiene una fuerza de interacción única que proviene de sus dinámicas internas. Un grupo es como el espejo en el cual cada persona puede ver su propio reflejo. En el escenario psicodramático tanto estos reflejos como escenarios que podrían ocurrir en un futuro se actúan. Las actuaciones son o muy similares a situaciones pasadas de la vida real o son una forma figurativa de representación de estados y procesos mentales. Los rols de los diferentes personajes y sentimientos que son importantes para un miembro del grupo son actuados por los demás miembros del grupo, elegidos por la persona cuya “drama” se esté explorando.

Este enfoque del método en los procesos de grupo, que son primariamente concebidos con fines psicoterapéuticos, es de interés y valor para educadores que se enfrentan a dinámicas de grupo en el aula como parte esencial de su trabajo.

Directrices para el Uso del Psicodrama en Educación para Adultos como parte del proyecto POTENS, sensibiliza a los usuarios prospectivos de la metodología como herramienta educativa, de las siguientes cuestiones:

- ▶ El psicodrama, como método de trabajo en grupo, puede crear las condiciones adecuadas para un proceso educativo mediante la construcción de una atmósfera de confianza y seguridad y también reforzando la integridad del grupo.
- ▶ El psicodrama puede realzar la espontaneidad y creatividad de los participantes
- ▶ El psicodrama ofrece herramientas prácticas para la aplicación en el ámbito de la educación, el cual se entiende como la adquisición de capacidades y formando actitudes
- ▶ La aplicación de los métodos psicodramáticos no puede significar simplemente la implementación de procesos y técnicas, pero requiere de un enfoque responsable, creativo y único de construcción de relaciones personales y de grupo.
- ▶ Para que el uso de técnicas psicodramáticas sea eficiente, el educador debe tener suficientes capacidades que solo pueden ser completamente adquiridas mediante una formación exhaustiva en metodología psicodramática.

Para resumir los puntos ya mencionados, se debe enfatizar que la aplicación del psicodrama en la educación podría ensalzar y mejorar el trabajo del grupo, pero también conlleva múltiples riesgos si se diera la situación de que el facilitador no poseyera suficientes conocimientos, capacidades y experiencia. Por ello, el siguiente resumen sobre el psicodrama debería tomarse como un estímulo para un estudio más profundizado del método, parte del cual podría darse mediante lectura. Sin embargo, la comprensión completa del potencial del método se puede conseguir solamente mediante práctica bajo la supervisión de un facilitador experto, preferentemente con el apoyo de un grupo de compañeros profesionales.

2.1. J.L. Moreno y los orígenes del psicodrama

El psicodrama fue inventado por **Jacob Levy Moreno (1889 – 1974)**, un pensador versátil y una figura colorida quien no podría ser etiquetado fácilmente, ni posicionado en la historia de las ideas. Por un lado, inició una importante corriente en la psicoterapia moderna, siendo el creador del método de la terapia en grupo y el fundador de la Asociación Internacional de la Psicoterapia de Grupo. Por otro lado, se aventuró en varias hazañas intelectuales, publicando omnipotentes fantasías como

Las Palabras del Padre, conteniendo “las palabras de Dios, nuestro Padre, el Creador del Universo”. Por ello, Moreno es un objetivo particularmente apetecible para todas aquellas personas que les gusta satisfacerse con psicoanálisis especulativo de las fuentes de escritos tan herméticos y ver en ellos los traumas de infancia temprana, de la relación del autor con su madre judía o sus fantasías idealizadas de la relación con su padre ausente. Este no es el objeto del curso PaTiE. Preferimos centrarnos en aquellas ideas de Moreno que influyeron en el método de psicodrama que se practica hoy en día. Nos limitaremos a mencionar en este punto que vale la pena consultar al menos algunos de los escritos originales de esta destacada figura del psicodrama para apreciar totalmente el contexto único en el que se originó.

Moreno comenzó su carrera profesional como doctor en psiquiatría en Viena en la década de los 1920s en el momento en el que Freud era una figura influyente en los círculos intelectuales vieneses. Se distanció del psicoanálisis desde el principio y enfatizó diferencias substanciales entre sus teorías y el freudismo. Hay dos factores particularmente importantes que diferencian las dos escuelas de la psicoterapia:

- ▶ Moreno señaló la negatividad inherente a la visión de Freud del mundo y de los seres humanos, el cual se vuelve visible en sus tendencias de asociar los orígenes de la vida con la calamidad así como con el foco en el dolor y lo maligno dominando el universo. Muy por el contrario, Moreno vio el ser humano como un ser omnipotente y creativo y co-creador del universo. El psicodrama se ajustaba perfectamente a esta perspectiva como un método de empoderamiento con el objetivo de mostrar nuestro potencial oculto.
- ▶ En segundo lugar, Moreno se distanció de la preocupación total de Freud con el análisis de la psique a expensas de los métodos de acción grupal. Esta reserva resulta la piedra angular de la filosofía de Moreno que enfatiza la naturaleza social de los seres humanos – lo primariamente importante son las relaciones ya que el yo emerge de las interacciones humanas. Por ello, la terapia se debería de basar más en la (re)construcción de relaciones más que en exploraciones solitarias del mundo interno de uno mismo.

Curiosamente, el choque inicial entre los enfoques de los fundadores de las dos escuelas de la psicoterapia se refleja el estado actual de las respectivas teorías. Existe una literatura científica extensiva sobre el psicoanálisis mientras que el psicodrama es conocido por su “acción” más que por sus teorías. Esto podría dificultar la oferta de una explicación de comprensiva y científicamente renombrada de los principios tras la intervención psicodramática. En consecuencia, de aquí en adelante solo se explicaran

las nociones de aquellos aspectos del psicodrama que han sido ampliamente aceptados como validos en trabajo de grupo.

Recuerda

El psicodrama Moreniano tiene un enfoque basado en la acción, en contacto con el método analítico de la terapia Freudiana.

Los primeros experimentos de Moreno en Viena fueron altamente innovadores en el contexto en el que se originaron pero no fueron completamente comprendidos o apreciados en aquel momento. Moreno desarrolló sus ideas directamente mediante la “acción”, emprendiendo varias iniciativas durante sus años de estudiante, en su práctica médica mas tarde y más allá. Condujo los primeros psicodramas jugando con niños en los parques de Viena, animándoles a participar en narración activa de historias sobre la opresión en sus familias y en la escuela. Moreno también se involucró en prácticas teatrales innovadoras en sus primeros años en Viena, impugnando la falta de espontaneidad en actuaciones teatrales institucionales y experimentando con las improvisaciones en experiencias de la vida real en el escenario. Incluso montó su propia compañía de teatro, *El Periódico Viviente*, ofreciendo las noticias del día en el escenario e involucrando a la audiencia en la participación espontánea en la acción. El aspecto terapéutico del psicodrama no estuvo presente aun en estas proezas artísticas pero la idea principal del método psicodramático que es una forma de “teatro espontaneo” era ya visible. Aun requería ser fundado y formulado mediante práctica clínica terapéutica. El trabajo en grupo como método de terapia fue también iniciado por Moreno en Viena donde se unió a un proyecto para ayudar a prevenir la propagación de enfermedades venéreas mediante psicoterapia de grupo ofrecida a prostitutas.

El periodo vienés nos muestra a Moreno como un pensador y activista altamente creativo, dando con ideas originales que abarcaban espiritualidad, filosofía, teatro, trabajo social y medicina. La piedra angular del psicodrama como lo conocemos ahora el cual subraya las cualidades de la creatividad y la espontaneidad ya eran visibles en las propias vivencias de su creador.

Recuerda

El psicodrama se originó en Viena en el primer cuarto del siglo XX mediante el trabajo altamente innovador de J.L. Moreno.

Moreno dejó Austria hacia EEUU en 1926, totalmente desalentado por la recepción hostil de sus ideas en los círculos intelectuales y médicos vieneses y con la esperanza de una bienvenida más entusiástica en el Mundo Nuevo. En ese momento estaba preocupado con la generación de métodos para generar cambio social y combatir las enfermedades de la sociedad, convencido que los conflictos internos y patologías tan presentes en el psicoanálisis Freudiano eran el producto de las interacciones del individuo con la sociedad exterior que debía curarse como un todo. No es el individuo humano el que necesita cambiar sino toda la humanidad.

El psicodrama como método terapéutico de trabajo en grupo estaba estrechamente relacionado con otras invenciones de Moreno por los cuales buscaba reconocimiento entre sus colegas psiquiatras en América. Esto se refiere principalmente a la sociometría, la cual desarrolló como una ciencia para medir las relaciones e interacciones interpersonales. Es el primer método inventado por Moreno que fue reconocido como una herramienta valiosa para la psiquiatría. Sus otras ideas que alcanzaban más allá que un conjunto de técnicas para ser aplicadas en prácticas médicas, eran mucho más difíciles de comunicar. En particular, la idea de la “sociometría” que combinaba sociometría, psicoterapia de grupo y psicodrama en una nueva ciencia con el objetivo radical de cambiar el tejido esencial de la sociedad fue totalmente rechazada. Sin embargo, Moreno consiguió establecer su práctica psicodramática en marcos clínicos en los que trabajaba en EEUU y que más tarde se propagaron gracias a una contribución esencial de su mujer Zerka Moreno que le ayudó a formular y articular los escritos abstrusos del pensador visionario a un conjunto de “Normas, Técnicas y Métodos Subordinados Psicodramáticos”. Esta es una de las razones para un reconocimiento amplio del psicodrama como una forma particular de psicoterapia clínica de grupo. A pesar de todo deberíamos recordar que el psicodrama fue originado de una filosofía social radical que mostraba al ser humano como co-creador de la sociedad, co-responsable de su bienestar. Estos objetivos pueden difícilmente ser reducidos a la terapia de desordenes mentales, tienen mayor encaje en los objetivos formativos de la educación.

Recuerda

El psicodrama no es un mero método o técnica, está fuertemente arraigado en una filosofía de con objetivos sociales de mayor alcance.

El movimiento del psicodrama fue establecido por primera vez en EEUU pero tanto Moreno como su mujer viajaban extensivamente para propagar sus ideas. Viajaron a

Europa en numerosas ocasiones para dar conferencias y demostraciones prácticas de su trabajo. Fueron seguidos por numerosos psicodramatistas americanos de renombre que promovieron las publicaciones sobre el psicodrama y la creación de centros de formación. Estos esfuerzos ganaron momento en la década de los 70 y finalmente derivaron en la creación de institutos nacionales de Psicodrama, los cuales ahora operan en mayor parte de los países europeos y están asociados bajo el paraguas de organizaciones internacionales - PIFE <http://www.pife-europe.eu/en/> y FEPTO <http://www.fepto.com/> (en estos portales se pueden encontrar los enlaces a todos los institutos nacionales acreditados en). De este modo, el psicodrama se convirtió en un método de psicoterapia establecido, practicado tanto en marcos clínicos como no clínicos por psicodramatistas certificados, y parte de los servicios nacionales de salud de algunos países (por ejemplo, el Reino Unido). No es sorprendente que sea principalmente percibido como una forma de intervención terapéutica.

Sin embargo, la necesidad de ir más allá de marcos terapéuticos y desarrollar aplicaciones psicodramáticas más allá de lo clínico es ampliamente reconocida entre dramaturgos. De nuevo, el principal ímpetu viene de los Estados Unidos donde varios campos de aplicación, incluyendo la educación, han sido explorados (un repositorio online de artículos y trabajos de investigación pueden encontrarse en <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/resources.htm>). El factor que limita la popularidad del psicodrama en Europa fuera de los círculos de terapeutas profesionales es el estricto sistema de certificación propagado por institutos nacionales de psicodrama y la relativa falta de formación en psicodrama fuera del contexto de psicoterapia. El curso PaTiE cubre este vacío y ofrece un curso intensivo introduciendo los conceptos y métodos básicos del psicodrama para educadores de adultos, firmemente fundamentado en la anterior iniciativa piloto del proyecto POTENS.

Recuerda

El psicodrama conocido principalmente como una forma de psicoterapia. También tiene aplicaciones no clínicas, incluyendo la educación

2.2. Creatividad y espontaneidad – las piedras angulares del psicodrama

Con el objetivo de entender de inmediato la importancia del psicodrama para la educación, deberíamos mirar de cerca los dos conceptos que juegan un rol clave en la

filosofía de Moreno. Están estrechamente conectados y por ello deberían ser considerados juntos. Moreno creía que cada ser humano está naturalmente dotado con cierto grado de espontaneidad y creatividad, aunque no todo el mundo es capaz de beneficiarse plenamente de su potencial. Hay cierta confusión con el significado de estos dos conceptos lo cual impacta el entendimiento de la esencia de la formación de psicodrama que, entre otros, tiene como objetivo desarrollar y fomentar estas cualidades entre los participantes.

La espontaneidad no debería verse como impulsividad la cual ciertamente no es una virtud. Es más bien un estado en el aquí y ahora de ser capaz de responder adecuadamente en una situación nueva o presentar una nueva respuesta a una situación familiar. La espontaneidad se manifiesta como una expresión libre de la personalidad y la habilidad para comportarse de forma autónoma e individual en el curso de los acontecimientos de la vida. No es tanto una reserva de energía que propulsa a la persona hacia la acción, por lo contrario se considera un proceso que opera en la persona en el presente, un flujo de sentimientos activados por una situación particular, especialmente cuando se enfrenta con el estado de espontaneidad de otra persona. Por ello, la espontaneidad se entiende con mayor claridad como un estado de no inhibición que se manifiesta mediante un comportamiento libre de rigidez y automatización

La espontaneidad es un catalizador para la creatividad. Para ser capaz de generar una nueva idea o producir algo novedoso, no una simple réplica de lo que ya existe, uno tiene que encontrarse en esta condición particular que Moreno etiqueta como “estado de la espontaneidad”. Esto de ninguna manera se limita a la excitación inherente en interacciones interpersonales, cuando el flujo de emociones en el grupo tiene el potencial de que los miembros se abran, aunque esta situación en particular fue favorecida por Moreno en sus análisis. A lo que se refiere es más bien el estado mental especial en el que las imágenes, los conceptos o las soluciones emergen de lo oculto y salen a la luz, a veces en sorprendentemente claras formas y a veces en forma de insinuaciones que necesitan ser elaborados de manera consciente. Este fenómeno, que no es fácil de entender o explicar en las categorías del sujeto personal, es la esencia de toda creatividad humana. Moreno repetidamente expresó el valor único de estos actos creativos durante su vida. Él subrayó el valor relativamente inferior de los productos: lo que importa durante el proceso de creación no es la “conservación cultural” que se obtiene como resultado y que nos deja planos a no ser que lo enfoquemos de una manera propia espontánea y creativa (considera una visita

al museo con un grupo de estudiantes que no está de humor de maravillarse con las exposiciones).

Los principios de Moreno de espontaneidad y creatividad tienen varias ramificaciones importantes para los educadores si estos los consideran en serio. Para empezar, revelan un personalismo radical que se centra mucho más en procesos y cualidades subjetivas de la persona, más que en los resultados objetivos de estos procesos. Desde esta perspectiva, hasta las mayores maravillas de la creatividad humana – poemas, sinfonías o inventos técnicos – son vistos como “conservaciones culturales” en el que finalizó un acto creativo. La etiqueta peyorativa nos anima a revisar los modos en que se enseña la cultura: en vez de una apreciación pasiva de los artefactos, se requiere un compromiso activo el cual encendería un interés auténtico y un diálogo con el objeto. Por último, el objetivo es fomentar la creatividad, no el consumo de productos “preservados”, el cual es una obsesión o necesidad compulsiva para seguir el comportamiento comúnmente aceptado, en lugar de pavimentar el camino propio de cada uno a lo largo de la vida. Moreno particularmente detestaba este “conformismo compulsivo” y lo vio como la plaga social de nuestro tiempo. En su opus magnum, *Quien Deberá Sobrevivir*, defendía la crianza de una nueva sociedad que valorara las contribuciones únicas individuales.

Ahora bien, ¿cómo se pueden entrenar la espontaneidad y creatividad, si se convierten en objetivos deseables para las prácticas terapéuticas y educativas? Esto parece paradójico ya que ambas parecen cualidades o habilidades naturales de un individuo. Moreno creía firmemente que esto es posible y vio el trabajo en grupo psicodramático como una vía para fomentarlos. El método crea un entorno seguro donde los miembros del grupo son colocados en situaciones que requieren que estos respondan en una manera nueva a dificultades que han experimentado con anterioridad en sus vidas y en las que no reaccionaron de manera adecuada. Una gama de reacciones alternativas pueden someterse a prueba con ayuda del facilitador y el grupo. También pueden explorar situaciones futuras esperadas y poner a prueba diferentes patrones de comportamiento, incluyendo aquellos que no se veían factibles debido al carácter, temperamento o normas aceptadas de la persona. Las dimensiones sociales de la formación son esenciales aquí, ya que Moreno estaba profundamente convencido del “poder del grupo” para facilitar un cambio en el comportamiento de los miembros de este. Por ello, su personalismo, mencionado anteriormente, debería de verse como el emplazamiento de la persona firmemente contra el fondo del grupo en el que él/ella se desarrolla. Es esencial crear un ambiente seguro y de apoyo para probar diferentes comportamientos y reacciones sin ser

castigado por fracasar o un curso de la acción erróneo. Con este propósito los psicodramatistas desarrollaron una amplia gama de técnicas de caldeamiento de una aplicabilidad más allá del marco terapéutico en el que se originaron y son principalmente utilizados. El concepto de caldeamiento está estrechamente ligado con la espontaneidad: esta fase inicial de la sesión psicodramática tiene como objetivo preparar a los miembros del grupo para la acción, abre y dinamiza a los miembros, elevando de este modo la calidez de las interacciones interpersonales del grupo. El curso PaTiE tiene un módulo específico sobre el Caldeamiento (Módulo 4) para sensibilizar a los educadores sobre esta fase esencial de cualquier trabajo en grupo. Introduce un amplio número de técnicas aplicables en el contexto educacional, a pesar de todo debería recordarse que no pueden verse como un conjunto predefinido de herramientas – se tratan por lo contrario de ejemplos para promover una puesta en escena cuidadosa del ambiente del que la espontaneidad y la creatividad podrían brotar.

Recuerda

En la filosofía de Moreno, la espontaneidad lleva a fruición de la creatividad. Ambas son cualidades esenciales de los seres humanos y pueden ser promovidos en el ambiente seguro y de apoyo de una sesión psicodramática.

2.3. La Primacía del Encuentro

Moreno fue uno de los primeros pensadores que emplazó el fenómeno del encuentro con otros en el centro de sus investigaciones filosóficas. Su *Invitación a un Encuentro* publicado en 1914 precedió una obra fundamental en este ámbito, *Yo y Tú*, de otro pensador judío que trabajó en Viena en la misma época, Martin Buber, a quien se le acredita con haber iniciado la filosofía dialógica tan importante en nuestro tiempo (por ejemplo, el movimiento existencial, Levinas y sus seguidores). Por lo menos los conceptos básicos sobre el encuentro de la filosofía de Moreno deberían de ser entendidos para comprender el carácter único del psicodrama el cual está firmemente basado en este marco.

Para empezar, las investigaciones de Moreno cambiaron su foco de la psicoterapia de un nivel de persona individual a un nivel de relaciones interpersonales. Argumentaba que el encuentro de dos personas en un evento situacional concreto es un fenómeno elemental presente en el proceso de desarrollo personal y social. Él llamó a este fenómeno la “diada primaria” que representa la experiencia de un encuentro auténtico

en el aquí y el ahora. Moreno identificó el aspecto esencial de esta relación que se basa en la habilidad de las personas para alcanzar los sentimientos de los demás debido a interacciones sutiles que conectan a las personas entre ellas. Bautizó esta relación única con el término “tele” que se refiere a la capacidad de alcanzar e influir en los demás “desde la distancia” (origen griego del término) debido a estas conexiones invisibles. El *tele* opera no solo en la relación diádica pero también en grupos. La identidad personal emerge contra el fondo del grupo, influido en gran medida por relaciones con los demás. Por lo tanto, la psicoterapia necesita hacer frente a estos procesos de grupo, que abren la vía a entender conflictos internos de los miembros del grupo. Una gran parte de los escritos de Moreno son dedicados a este fenómeno que explora una amplia gama de temas éticos, sociales y políticos en su misión hacia una sociedad más sana, espontánea y creativa.

Las ideas arriba mencionadas han sido compartidas por muchos filósofos y científicos sociales modernos. De todos modos, lo que hace que las contribuciones de Moreno sean únicas es su elaboración de métodos concretos que podrían ayudar a comprometerse con estos temas en contextos en los que las relaciones humanas necesitan ser curados y corregidos. El concepto de tele emergió durante la construcción de la ciencia de sociometría, cuyo objetivo es medir las relaciones entre los miembros de grupos pequeños (una forma de micro-sociología), en particular el ámbito de atracciones y repulsiones entre ellos. Las herramientas que Moreno desarrolló, por ejemplo sociogramas, aun se utilizan por psicoterapeutas para mapear las relaciones interpersonales y de este modo, facilitar los procesos grupales esenciales en cualquier forma de terapia de grupo. Estas técnicas también tienen su aplicabilidad en la educación y son por lo tanto, cubiertos en mayor detalle en el Modulo 3 del curso PaTiE que trata de la sociometría.

El método del psicodrama utiliza la sociometría como una herramienta de diagnóstico importante. Pero va mas allá de la medición y representación de las relaciones entre la gente que se unió al grupo. Utiliza las conexiones internas que se formaron entre miembros con el tiempo para crear un ambiente de apoyo para realizar un trabajo compartido sobre las relaciones las cuales son esenciales para las identidades de cada individuo. De este modo el encuentro psicodramático ocurre en varios niveles diferentes. Para empezar, entre participantes de las sesiones que forman nuevas relaciones significativas mientras se abren el uno a otro y comparten sus experiencias y emociones más profundas (el psicodrama terapéutico podría involucrar al grupo en dramatizaciones compartidas de escenas de violación, muerte de un familiar cercano, divorcio, etc.). Los nuevos encuentros son, a veces, más importantes y significativos

para los participantes que aquellas relaciones que hayan establecido fuera del grupo de terapia. En segundo lugar, los participantes pueden encontrarse con las figuras clave de sus vidas en la escena psicodramática – los eventos vitales esenciales que ellos proponen son dramatizados con otros miembros del grupo, siendo estos “egos auxiliares”, es decir, personificaciones de los actores reales en las vidas de los participantes. En tercer lugar, y más importante, la escena se convierte en un “laboratorio” en el que trabajar en mejorar los encuentros de la vida real. Diferentes roles y comportamientos pueden ser ensayados de forma segura para posibilitar a los miembros una renovación de sus relaciones interpersonales.

Este breve resumen muestra lo lejos que llegó Moreno partiendo de la filosofía dialógica corriente que tiende a preocuparse enteramente de la autenticidad del encuentro excluyendo direcciones artificiales (las sesiones psicodramáticas son liderados por facilitadores profesionales llamados los “directores”). El psicodrama no se queda al nivel de ideas del fenómeno del encuentro, pero va más allá a la “acción”, la gestión consciente de las relaciones más profundas que conectan o dividen a la gente. El método es por ello de gran interés para educadores cuyo ambiente primario es el trabajo en grupo y quienes necesitan ser capaces de convertirlo en un espacio de aprendizaje compartido. Merece la pena estudiar los métodos y técnicas utilizados por los psicodramatistas y considerar como adaptar estos a los objetivos y limitaciones del trabajo en grupo en el aula. Ciertamente, la primera consideración requiere que el profesor sea sensible a las cuestiones que pueden ser abordados en este ambiente. Abordar problemas personales profundos de los estudiantes mediante la dramatización de manos de sus compañeros de clase puede ser dañino para el participante y el propio grupo en si. El psicodrama es un método poderoso para que la gente se abra y traigan sus traumas ocultos al frente – existe amplia evidencia de que fácilmente la gente se revela si se involucran en encuentros psicodramáticos. Es la responsabilidad del educador ser consciente de los peligros de tales exposiciones personales para no tener que enfrentarse a situaciones irrevocables. El Modulo 2 del curso PaTiE ha sido planeado para sensibilizar a los educadores del “poder del grupo”.

Recuerda

El psicodrama enfatiza el valor del encuentro, crea un ambiente en el que la gente puede revelar sus sentimientos más profundos.

2.4. En la escena psicodramática

Ahora deberíamos mirar de cerca el ambiente específico en el que ocurren las sesiones de psicodrama. El significado literal del término es “acción del alma” que inmediatamente nos recuerda la imagen de una actuación dramática en el escenario. En pocas palabras, estas asociaciones son precisas pero necesitan de una mayor explicación para comprender el carácter único del psicodrama en comparación con el teatro o el drama educativo.

Las sesiones son normalmente organizadas para clientes diagnosticados con algún tipo de problema neurótico o psicótico. Los grupos son normalmente pequeños, de 20 participantes como mucho, aunque hay casos en los que grupos mucho mayores son satisfactoriamente liderados en un proceso psicodramático. Son guiados por formadores que toman el rol de “director”. Este es otro término que nos recuerda a los orígenes del psicodrama en el teatro. De todos modos, el rol del director es más complejo que en el teatro institucional y combina las tareas de un terapeuta, facilitador del proceso grupal y de líder de grupo. En particular, un director capacitado es capaz de preparar el escenario en el que el drama terapéutico ocurre, crear una atmósfera de comprensión mutua conductiva a exploraciones compartidas de dramas internos de los participantes, facilitar la selección de un miembro del grupo cuyos problemas personales serán dramatizados con el apoyo de los auxiliares, mover la acción para centrarse en el problema y asegurar un cierre apropiado y significativo de la sesión mediante *feedback* de roles y compartiendo experiencias. Por ello el psicodrama difiere del teatro por no perseguir objetivos artísticos. Sus objetivos son terapéuticos o más amplios – formación en el contexto de relaciones interpersonales.

A los actores de la escena psicodramática se les asignan roles únicos. Existe un “protagonista” del drama, que literalmente significa el primero en acción, quien viene al frente con su problema personal que se explorará en el grupo. Este puede ser un evento traumático en su vida o cierta situación en la que él/ella no reaccionó de manera adecuada. La tarea del director es ayudar a recrear en el escenario el ambiente auténtico en el que el evento ocurrió y involucrar a los otros miembros del grupo que vayan a interpretar los personajes reales de esa situación. A estos se les llama egos auxiliares o simplemente auxiliares. La idea se basa en reproducir en vivo en el escenario mediante el esfuerzo compartido del grupo. El evento vuelve a resurgir en el aquí y el ahora y le permite al protagonista conseguir una idea más concreta de un patrón particular en su comportamiento. El escenario también ofrece la oportunidad de volver a actuar el evento en maneras diferentes para obtener una respuesta más

adecuada para un problema no resuelto. Esta es una oportunidad única de volver a vivir a través de las experiencias vitales principales. La dirección es idealmente más una facilitación del proceso que su manejo. Una atmosfera de confianza, comprensiva y de apoyo en el grupo es aún más importante ya que promueve una respuesta espontánea y creativa del protagonista sobre sus propios traumas vitales.

La escena psicodramática también crea un ambiente para explorar la esfera de actos de fantasía e imaginación en “superávit de realidad” como llamo Moreno al reino de lo imaginado trascendiendo a lo real. El protagonista puede viajar libremente por ambos reinos en el aquí y el ahora. Esto es especialmente importante debido a la influencia de las imágenes internas en nuestra conducta en la vida real. La escena ayuda a concretizarlos a medida que entran en la obra en forma de objetos, escenas o actos dramatizados por los auxiliares. Su significado simbólico puede ser explorado mediante la visualización que podría liderar a la realización de emociones ocultas poderosas que impactan la vida del protagonista. El Modulo 6 del curso trabaja el tema de “Trabajar con Símbolos” y nos introduce este aspecto del psicodrama en relación con el psicoanálisis, que influyó las teorías de Moreno sobre el superávit de la realidad, a pesar de su hostilidad hacia esta corriente de la psicoterapia.

Los objetos simbólicos, actos y gestos son ampliamente utilizados en el psicodrama de una manera muy diferente. El escenario se prepara de forma sencilla: un formador capacitado vendría al espacio del taller con un paquete de pañuelos de colores con los que marcar de manera simbólica las fronteras de la situación que se vaya a dramatizar y el grupo se uniría a la creación del escenario con un par de sillas, mesas, juguetes, cojines o prendas de ropa. A pesar de todo, la inmersión en la escena debería de ser tan autentica como en la realidad con la descarga de emociones poderosas y la limpieza catártica de las almas. No es tan solo el protagonista al que le afecta pero también a los egos auxiliares y a la parte del grupo que se sienta en la audiencia. La experiencia de entrar en la vida de otra persona mediante la dramatización de sus eventos vitales o el mero impacto de observar los traumas reales podría tener efectos transformadores en el grupo, cambiando percepciones, actitudes y comportamientos.

Montar la escena y pasar a la acción deben de ser facilitados con tacto con un apropiado caldeamiento del grupo y procediendo de manera gradual al núcleo del problema. El proceso podría verse reflejado en la organización especial del ambiente como en el psicodrama moreniano clásico, que consiste de un círculo y tres niveles (audiencia, eventos periféricos y drama central). En la práctica actual, se ha tomado un enfoque más flexible con diferentes distribuciones de escenas, no obstante siempre

con un drama central limitado por fronteras, el cual luego facilita de manera simbólica salirse de los roles de vuelta a la realidad. Esto se considera esencial para que los participantes se recompongan de manera segura de la acción en el escenario.

Los temas a ser explorados en la escena psicodramática se acuerdan con el protagonista y el grupo, y tal acuerdo toma a veces la forma de un contrato escrito. Aún si el acuerdo es verbal, es esencial centrar el tema de la dramatización para no alejarse de los temas abordados en la sesión. Esta práctica tiene relevancia para el uso educacional del psicodrama y es recomendable especialmente en contextos donde existe un peligro de que las dramatizaciones puedan tocar problemas personales sensibles o deslizarse hacia áreas que solo pueden tratarse de forma segura en contextos terapéuticos. Es una vía de asegurar confidencialidad y respeto de puntos de vista diferentes, especialmente aquellos que difieren de la opinión y cultura de la mayoría del grupo.

Recuerda

La escena psicodramática crea un ambiente para la exploración de dramas personales de los participantes. El director, el protagonista y los egos auxiliares son figuras clave involucradas en actuaciones psicodramáticas.

2.5. Repertorio de roles

La teoría del rol se encuentra en el centro del psicodrama Moreniano. Este es un conjunto complejo de principios y conceptos que no podrían presentarse completamente en este documento. A pesar de esto, los conceptos básicos de la teoría necesitan ser adquiridos con el fin de entender el potencial del psicodrama para la educación.

Moreno definió el rol como “la forma de funcionar que el individuo asume en un momento específico en el que reacciona a una situación específica en el que otras personas y objetos están involucrados”. La fase clave del proceso se sitúa en la infancia donde los principales roles emergen y diferencian en el curso de las interacciones del niño/a con su entorno más cercano.

La personalidad emerge de esta intrincada red de relaciones con gente y objetos; en efecto, como Moreno proclama, “los roles no emergen de uno mismo sino que es el “yo” que debería emerger de los roles”. Para una personalidad integrada, cierto repertorio de roles es requerido, un conjunto de roles que pueden actuarse adecuadamente sin

discordia. De todos modos, algunos de los rols que el individuo podría actuar podrían estar subdesarrollados, limitando la realización de su potencial y otros podrían estar sobre desarrollados o en conflicto. Ciertos patrones de comportamiento aprendidos durante la infancia tienden a ser “fijos” y transferidos a contextos de interacción donde no encajan y excluyen encuentros auténticos. Los mismos viejos patrones, que podrían haber sido la respuesta más adecuada a una situación que el niño/a podría haber encontrado, puede volverse a representar inconscientemente y proyectarse en nuevas relaciones que difieren substancialmente de la situación original. El punto de vista de Moreno se acerca mucho al concepto Freudiano de la “transferencia” visto como un factor esencial en trastornos mentales. En el lenguaje del psicodrama, la transferencia no es más que la repetición de un guión antiguo en una situación nueva. Moreno argumenta que este mecanismo tiene un impacto perturbador en la vida social del individuo bloqueando las relaciones tele mediante las que las personas se “sienten” los unos a los otros en el aquí y ahora. El objetivo del trabajo psicodramático es reducir la transferencia y promover tele como una precondition de la habilidad para conocer a otros de una manera autentica.

En el contexto psicoterapéutico un grupo de psicodrama contiene individuos con trastornos de personalidad. A la luz de la teoría de Moreno, lo que debe de ser realmente tratado son las “formas funcionales” de comportamiento que los clientes revelan en situaciones particulares, en otras palabras, los rols específicos que actúan en la vida real. El escenario del psicodrama ofrece una escena en la que recrear estas situaciones y repetir los rols con la visión de ganar conocimiento en los patrones de comportamiento y elaborar respuestas más adecuadas para retos de la vida así como interacciones sociales más fructíferas. Esto se hace mediante la re-experimentación de las emociones originales y probando diferentes comportamientos que van más allá del repertorio de rols original. El valor esencial terapéutico también reside en las nuevas relaciones que surgen en el grupo, especialmente entre el protagonista cuyos problemas se están explorando y aquellos elegidos para actuar los personajes en la historia de este/esta.

Existen numerosos enfoques y técnicas específicos utilizados en el psicodrama para trabajar con rols. Para empezar, el director tiene una función importante como analista y debería ser capaz de ganar consciencia en el repertorio de rols de los clientes. Tal evaluación de rol tiene una función de diagnóstico clave y puede ser concretado gradualmente mediante formación, junto con test sociométricos que tienen como objetivo medir las relaciones entre miembros del grupo. La identificación de rols que pudieran ser disfuncionales en el repertorio de rols del cliente sensibiliza al director de

los problemas particulares que necesitan ser abordados en el proceso psicodramático. Un formador capacitado puede deducir mucha información valiosa desde la fase de caldeamiento mediante actividades que involucran a los miembros del grupo en movimientos físicos por el espacio. En la filosofía de Moreno, el cuerpo es un medio importante del “yo”: la primera fase de desarrollo de rols en un niño/a don los proto-rols de origen psicosomático y el reino de la expresión corporal es esencial en todo trabajo psicodramático (el concepto de tele estrechamente asociado con “sentir” al otro).

La característica única del psicodrama es la concretización y dramatización de la vida real y situaciones imaginarias con participación activa del grupo. El repertorio de rols del cliente junto con los patrones de comportamiento disfuncional pueden manifestarse en el escenario, “actuado”, como Moreno originalmente llamaba a la representación psicodramática. Esto requiere no solo que el protagonista asuma rols en el escenario pero también los “egos auxiliares” elegidos por él/ella como más adecuados para los rols particulares a ser explorados mediante la dramatización. Se espera que los auxiliares se comporten como si fueran las personas reales en el drama, actuando los rols de la manera más cercana a las expectativas del protagonista. El “caldeamiento” de los egos auxiliares se hace a menudo por el protagonista, dando información exacta sobre la escena real del evento y los personajes involucrados. El proceso podría facilitarse por el director quien puede ayudar a completar la información que falta y resulta necesaria para la dramatización de la escena. Hay varias técnicas que pueden utilizarse para conseguir que el ego auxiliar se meta en el rol, por ejemplo, haciendo que el protagonista invierta el rol con las figuras de la historia para que los auxiliares puedan ver por si mismos lo que necesita ser revivido en la escena. El reto principal es desarrollar el rol durante el flujo dramático de la actuación partiendo de un esbozo básico establecido por el protagonista. Esto puede hacerse de forma exitosa y los psicodramatistas verán la razón para este fenómeno sorprendente en el funcionamiento de tele en el grupo.

La actuación se controla hasta cierto punto por el director, pero es tarea de los actores evocar el drama interno del protagonista en la escena y dejarlo emerger y concretizarse. El proceso terapéutico está basado en esta actuación ya que permite al protagonista y el grupo revisar la escena de forma creativa, modificando y corrigiendo o reorganizando los patrones de comportamiento. Idealmente, la rigidez, la constricción y el estancamiento se deberían reducir y aliviar actuando rols de la vida real.

Invertir el rol es una de las principales técnicas utilizadas en las sesiones de psicodrama. Mientras actúan el tema propuesto por el protagonista, los actores pueden invertir el rol y verse a sí mismos en los ojos de los demás. Esto podría generar un impacto poderoso en el protagonista, permitiéndole adquirir una nueva perspectiva de los eventos vitales que están siendo explorados, pero también en los auxiliares ya que podrían experimentar nuevas situaciones en las que necesitan entrar de forma creativa. Los rols representados por los auxiliares podría ser distante de su repertorio de rols habitual aunque las elecciones del protagonista estarán influidos por tele y por ello basados en “sentir” los candidatos adecuados para el drama que van a actuar.

Otra técnica frecuentemente utilizada en este contexto de desarrollo de rol es la técnica del espejo. La persona que actúa de espejo tiene la tarea de demostrar al actor que actúa un rol si su mensaje está siendo comprendido. Esto se hace “reflejando” las acciones presenciadas en el escenario. Si el actor se reconoce a sí mismo en el espejo esto debe de entenderse como una muestra de la precisión de la actuación de rol de estar comunicando el mensaje o patrón de comportamiento adecuado. La técnica de espejo también tiene otras aplicaciones en psicodrama pero es especialmente útil en entrenamiento de rol.

En caso de que el protagonista se encuentre con un rol o parte de un rol particularmente difícil, podría ser apoyado con un doble. La función del doble es duplicar los movimientos físicos del protagonista y expresar lo que él/ella experimenta en ese rol. Con el apoyo de un doble al protagonista podría resultarle más fácil expresar el núcleo del problema que está siendo analizado.

El curso PaTiE contiene un modulo específico sobre actuación de rol (Modulo 5) que presenta la teoría de rol de Moreno y las técnicas arriba mencionadas en mayor detalle.

Recuerda

Para una personalidad integrada, cierto repertorio de rols es requerido, un conjunto de rols que pueden actuar adecuadamente sin discordia. El psicodrama puede verse como una forma particular de entrenamiento de rol.

2.6. La experiencia de compartir

La última fase de de una sesión de psicodrama, llamado compartir, es de crucial importancia para todo el proceso. Se retira el foco del protagonista y se mueve hacia todo el grupo cuyos miembros son ahora libres de expresar los sentimientos que el drama ha evocado en ellos. Podría hacerse una distribución diferente del espacio para enfatizar la diferencia de esta parte de la fase dramática central del taller: el círculo de la escena se transforma en círculo de grupo, con sus miembros sentados cerca el uno del otro, conteniendo el contenido emocional de la actuación. Hay varias características únicas del compartir psicodramático que lo diferencian de una ronda de *feedback* frecuentemente practicado en contextos educacionales.

El compartir no se trata de analizar la sesión. No se espera que los miembros del grupo racionalicen el proceso en el que han participado o juzgar la actuación del protagonista o los actores. Si esto ocurre, el director debe intervenir, recordando a los participantes el objetivo final de la reunión – es la hora de compartir con los demás las emociones que nos han movido, las imágenes, pensamientos y asociaciones que han emergido a nuestras mentes en vez de evaluar la representación. Por ello el protagonista no es el pivote del círculo, el foco cambia a los miembros del grupo que comparten sus sentimientos.

El psicodrama es esencialmente un proceso de grupo. Incluso si su “acción” central gira en torno al tema propuesto por el protagonista, se espera que la sesión impacte en todo el grupo. Por ello, la importancia de la puesta en común o el compartir, el cual devuelve al protagonista al grupo y da al grupo la oportunidad de expresar todas las interconexiones sutiles que se concretizan mediante su implicación en el drama: la sesión de puesta en común activa y visualiza el tele del grupo. En un tratamiento terapéutico, esto tiene un impacto poderoso en los miembros del grupo quienes pueden identificarse con otros participantes y darse cuenta de que su angustia es compartida por el grupo. La habilidad de cruzar el mundo interno de cada uno y ver experiencias similares en sus compañeros conlleva a un alivio y confort a aquellos que pueden haber vivido en un aislamiento total de su entorno por mucho tiempo.

La sesión de puesta en común podría dar lugar a una descarga poderosa de emociones donde los participantes podrían llorar, abrazarse o estallar en intercambios hostiles, lo cual no se debería de ver como excluyente de un proceso de aprendizaje. De hecho, las revelaciones y confesiones del ciclo de compartir tienen una importante función cognitiva ya que ayuda a los participantes a articular sus traumas, actitudes, imágenes inconscientes etc... y de este modo facilitar el proceso de integración

personal. Los conflictos internos podrían traerse al frente y abrir una oportunidad para trabajarlos más allá en las siguientes sesiones. El valor del auto-entendimiento y la auto-consciencia es universalmente reconocido no solo en el escenario terapéutico pero en todas las formas de auto-desarrollo. Lo que hace que el psicodrama sea único al respecto es el poder de la identificación experimental con los demás como camino hacia el mundo interno de uno mismo.

Los psicodramatistas subrayan el valor de la identificación facilitada por el proceso de compartir en comparación con la proyección que obstaculiza el encuentro auténtico. Ambos términos, utilizados en psicología, son de origen Freudiano y requiere una breve explicación. La proyección es el proceso en el que los pensamientos, actitudes o emociones internas son “emplazados” en el otro y de este modo experimentados como atributos del otro y no del sujeto del que han sido originados. Esto se refiere en particular a las cualidades negativas que son de alguna manera prohibidas, negadas a ser aceptadas en la psique de uno mismo y luego anclados en características psicológicas similares visibles en la otra persona. Este proceso afecta no solo a las personalidades neuróticas o psicóticas pero hasta cierto punto se considera como un fenómeno visible en interacciones humanas “normales”. La proyección es lo contrario a la identificación la cual necesita ser fomentado en el proceso terapéutico. La identificación se entiende aquí como la habilidad de comprender una cualidad personal única en el otro (emoción, patrón de comportamiento, actitud, etc.) y asimilarlo en la psique de cada uno. El efecto es transformador ya que la identificación abre nuevos caminos cognitivos y de comportamiento debido a las percepciones de los mundos internos de los demás y un proceso de aprendizaje interpersonal único. El rol del director en la fase de la puesta en común es monitorizar las reflexiones personales de los participantes para detectar proyecciones y diseñar futuro trabajo en estos temas. Sin una monitorización e intervención cuidadosas la sesión de puesta en común podría fácilmente alejarse del proceso de aprendizaje, ofreciendo a los miembros del grupo una oportunidad de explorar las imágenes distorsionadas del resto del grupo.

Otra función de la sesión de puesta en común tiene que ver con la necesidad de “salirse del papel” de los actores que estén involucrados en el drama central. Necesitan volver a sus identidades habituales después de estar profundamente envuelto en dramatizar otros personajes. Esto es esencial para asegurar la integridad de los miembros del grupo, especialmente en contextos terapéuticos donde el director podría estar tratando con personalidades inestables. “Salirse del papel” se hace parcialmente reordenando el espacio pero también necesita asegurarse permitiendo a todos los miembros del grupo hablar como ellos mismos, distanciándose de las

experiencias en el escenario. La profundidad de la representación psicodramática puede hacer parecer que este objetivo es fácil cuando en realidad es una tarea verdaderamente difícil.

La fase de puesta en común está interconectada con el “cierre”, permitiendo a los miembros dejar el grupo de forma segura. Esto significa que nadie deja la sesión en un estado de agitación emocional demasiado profunda, lo cual podría impactar en su comportamiento fuera de las fronteras protectoras del grupo. A veces, los temas más difíciles salen a la luz muy al final de la sesión, pero el evento tiene unas limitaciones de tiempo estrictas que deben de ser respetados. Es el rol del director ser capaz de gestionar todo el proceso de manera que esos temas importantes no se interrumpan abruptamente, dejando a los miembros en estado de confusión, angustia u otra emoción poderosa. El problema puede ser parcialmente resuelto manteniendo un contacto individual con los participantes más afectados después de la sesión, aunque esto no es siempre posible. La solución real son medidas de prevención precisas que dependen de la habilidad del director de gestionar todo el proceso, desde un caldeamiento en condiciones a un cierre efectivo.

En el contexto de formación profesional de psicodrama, la sesión de cierre podría incluir el “procesamiento” que permite a los participantes analizar el proceso en el que han participado. Esto no debería de confundirse con la puesta en común. Una presentación más detallada de la parte de cierre de una sesión de psicodrama se puede encontrar en el Módulo 8.

Recuerda

El psicodrama inicia un profundo proceso psicológico. Cada sesión necesita ser compartida por los miembros del grupo y cerrarse debidamente para no dejar a los participantes en agitación o angustia.

El Método Experimental del Psicodrama

Antes de que usted considere utilizar algunos aspectos del psicodrama en su práctica educacional dedique algo de tiempo a reflexionar sobre los conceptos teóricos:

- ▶ El Psicodrama, como método de trabajo en grupo, puede crear las condiciones adecuadas para un proceso educacional mediante la construcción de una atmósfera de confianza y seguridad, y también reforzando la integridad del grupo, pero requiere que el educador tenga suficientes capacidades las cuales pueden ser adquiridas por completo sólo mediante formación exhaustiva en la metodología de psicodrama.
- ▶ La aplicación de métodos de psicodrama no se refiere a simplemente la implementación de procesos y técnicas, pero requiere un enfoque responsable, creativo y único en la construcción de relaciones personales y de grupo.
- ▶ El Psicodrama fue originado de una filosofía social radical que visionaba cada ser humano como co-creador de la sociedad, co-responsable de su bienestar. En la versión original desarrollada por Moreno, el psicodrama tenía objetivos mucho más amplios que el tratamiento de trastornos mentales, alineados con los objetivos formativos de la educación liberal de adultos.
- ▶ A los ojos de Moreno la espontaneidad y la creatividad son cualidades esenciales del ser humano y ambas pueden fomentarse en el contexto de formación en grupo. De todos modos, adoptar estos principios como objetivos válidos en la (re)consideración de necesidades educativas de conceptos relacionados de normismo y conservas culturales que también son una parte inherente de la filosofía del psicodrama.
- ▶ El Psicodrama es un método poderoso de abrir a la gente y traer los traumas ocultos al frente. Los encuentros psicodramáticos en un contexto terapéutico son de naturaleza diferente de aquellos que pueden ser fomentados en el aula. Es la responsabilidad del educador que quiera utilizar la metodología, ser consciente de los riesgos de las auto-exposiciones personales profundas que podrían ser perjudiciales para los estudiantes.
- ▶ El escenario psicodramático puede crearse con accesorios simples y no requiere de ajustes especiales. La dificultad reside en “dirigir” la representación en las que las figuras clave del protagonista y los egos auxiliares actúan temas sensibles. La elección de los temas y establecer los límites que no deben violarse en la actuación es esencial en cualquier aplicación educativa del psicodrama.
- ▶ Moreno ve la personalidad como emergente de los roles actuados en la vida real. Estos roles pueden ser re-actuados en la escena psicodramática para habilitar a la persona a ganar mayor consciencia en su repertorio de roles y modificar, corregir, desarrollar o extender estos. En principio, esta actividad formativa, la cual se convierte en terapéutica cuando trata de serias disfunciones de comportamiento social.
- ▶ El trabajo en grupo en el psicodrama contiene una fase de puesta en común que se centra no en el análisis de la sesión pero en las emociones y evocaciones aparecidas en los participantes. La auto-expresión es una parte importante del proceso de aprendizaje que conlleva a la auto-consciencia y auto-comprensión. El compartir podría confundirse con el procesamiento que es la parte de la formación en psicodrama para usuarios prospectivos del método.

3. Introducción a ejercicios

Los ejercicios de este módulo han sido elegidos de manera que constituyeran una breve introducción a todo el curso, adelantando su contenido. En consecuencia, deberían de entenderse como “muestras” de la experiencia de aprendizaje venidera que será explorada en mayor detalle en los próximos módulos del curso. Otra consideración que se ha tenido en cuenta en la elección y desarrollo de los ejercicios tiene relación con la estructura típica de una sesión de psicodrama: es un proceso de tres fases, comenzando con un caldeamiento, introduciendo gradualmente el grupo en la acción y cerrando con la sesión de puesta en común. Los ejercicios en el módulo introductorio siguen este formato para que los participantes absorban el proceso psicodramático completo desde el comienzo. Se espera que tal introducción práctica sea más significativa que una presentación teórica extensiva. De este modo se sigue el principio básico del psicodrama la cual es una forma de aprendizaje experimental. El tercer factor que se ha tenido en cuenta a la hora de planificar esta sección está conectado a la investigación preparatoria realizada previa al desarrollo del currículo y materiales formativos de PaTiE. Se han identificado numerosas capacidades y competencias esenciales de educadores de adultos que podrían mejorarse mediante métodos y técnicas psicodramáticas. La elección refleja las necesidades directas y las capacidades y competencias particulares elegidas para este modulo son destacados en el siguiente texto:

- ▶ Ayudar al educador a convertirse en un jugador de equipo, conectado con los alumnos
- ▶ Involucrando a los alumnos, animándoles a participar, a compartir opiniones y experiencias
- ▶ Ser un motivador
- ▶ Tratar con grupos diversos y crear una atmosfera de confianza
- ▶ Desarrollar consciencia de las necesidades reales de los alumnos
- ▶ Estimular mentes para que se abran a nuevo conocimiento
- ▶ Promover respeto en el aula
- ▶ Desarrollar la confianza de los alumnos y su convicción en sus propias habilidades de aprendizaje

La presentación se basa en ejemplos de ejercicios y técnicas concretas que han probado ser exitosas en contextos educacionales. Algunos de estos han sido diseñados y testeados en el marco del proyecto POTENS, el cual proveyó una base sobre la que los recursos de PaTiE se han desarrollado. Así pueden ser utilizados en

la práctica de educación para adultos si el contexto educacional y el objetivo de la clase/ tema hace significativa la aplicación de tales ejercicios. Esta es una consideración muy importante que necesita tenerse en cuenta siempre que se trabaje con métodos de psicodrama. Tienen que tener un objetivo bien definido y no pueden tomarse como herramientas listas para su uso directo. No pueden separarse de los procesos del grupo, el cual es único debido a la combinación emocional e intelectual de los participantes y los temas específicos en el foco del trabajo en grupo.

Los ejercicios sirven como una introducción al método del psicodrama en sus varios aspectos, pero deben de ser adaptados a trabajo educacional concreto. Es necesario prestarle particular atención al objetivo de su uso y los retos concretos que podrían emerger en su aplicación. Cierta grado de creatividad y flexibilidad son esenciales para un uso efectivo de las técnicas. El siguiente guión debería verse como sugerencias de cómo proceder, más que como pasos a seguir prescrito.

Recuerda

Las piedras angulares del psicodrama son la espontaneidad y la creatividad. Necesitas ser consciente de tu propio potencial antes de considerar utilizar los ejercicios con tus alumnos.

3.1. Caldeamiento

Los siguientes dos ejercicios de caldeamiento han sido elegidos para dar a los participantes un entendimiento inmediato de la naturaleza vívida de la experiencia psicodramática. El comienzo del trabajo en grupo es de gran importancia en el psicodrama y se utilizan varios enfoques para asegurar la motivación y la participación activa de los miembros. La función más importante del caldeamiento es estimular las habilidades del grupo y prepararlos para el “drama” de la fase central del proceso. Las actividades de caldeamiento también tienen un objetivo importante de diagnóstico, permitiendo al director obtener información valiosa en las dinámicas y estructura del grupo. Normalmente los ejercicios tienen un carácter alegre y juguetón elevando el nivel de espontaneidad en el grupo y de este modo fomentando una atmósfera conductiva para respuestas creativas a los temas en el foco de la sesión. Elementos sorpresa y novedosos son factores importantes en este sentido. Un caldeamiento bien planeado y realizado ayuda a los participantes a superar su timidez y su miedo, los cuales son los obstáculos más comunes en la participación y factores de resistencia claves en el trabajo en grupo. Los ejercicios de caldeamiento introducidos de manera artificial, sin una consciencia clara de las dinámicas de grupo, podría tener el impacto

opuesto y “congelar” el grupo que podría percibir esta forma de introducción como rara, inadecuada o inapropiada en el contexto particular.

Estas consideraciones arriba mencionadas derivadas de la práctica psicodramática sirven de igual forma al contexto de la educación. Este tema decisivo es una consciencia del aquí y ahora del grupo, un objetivo claro tras las actividades propuestas y la habilidad de utilizar el *feedback* del grupo para ajustar la realización de la acción.

SALUDOS

Este ejercicio puede ser aplicado con un grupo que acabe de conocerse por primera vez al igual que con participantes que ya se conozcan pero ahora se les anima a saludarse de forma diferente a la habitual.

Esta es una actividad que tiene potencial para generar mucho divertimento e interacciones alegres, de modo que hay que asegurarse que haya suficiente espacio en la habitación y que todos los participantes están en forma para hacer el ejercicio. No se recomienda el uso de esta actividad con un grupo que incluya miembros con minusvalías, a menos que ya se encuentren cómodos en el grupo y no se puedan sentir frustrados por la interacción física alrededor de ellos. Este es un ejercicio breve, un “aperitivo” que puede tomar unos diez minutos. Alargar la actividad podría resultar en la gente bromeando sin ningún sentido del objetivo. Tal desarrollo podría tener un efecto de distracción en la motivación del trabajo venidero. El objetivo del ejercicio es justo lo opuesto - energizar al grupo y retarles con una tarea que requiere de su respuesta espontánea y alegre.

El formador necesita explicar la tarea primero: *“Saludémonos los unos a los otros de una nueva manera hoy. Podemos utilizar nuestros pies, rodillas, caderas, hombros y cabeza, pero no palabras. Caminad por la habitación y elegid a la persona que quieras saludar. Podéis dirigiros a mas de una persona si queréis y podéis hasta saludar a todos los participantes uno a uno”*.

Los ejercicios deberían generar mucho movimiento y diversión mientras que las formas de saludo se vuelven más sofisticadas. Los participantes generalmente se comportan de manera libre y espontánea buscando diversas formas de establecer relaciones. Las interacciones en la habitación son simultáneas, lo que hace más fácil para todos involucrarse aunque el nivel de participación varia, dependiendo del

carácter, estado de ánimo y voluntad del individuo. El formador deambula por la habitación respondiendo a los saludos de los participantes que se dirigen a él/ella.

El juego requiere que sus jugadores rompan su resistencia a la cercanía física, lo cual es un gran problema para muchas personas. El movimiento con contacto se considera un factor importante en el psicodrama ya que el cuerpo es el medio del tele y por ello permite que el grupo sienta las relaciones que no pueden ser totalmente comunicadas mediante palabras. Tales interacciones también son una representación visual esencial de las dinámicas y composición del grupo el cual debería dar al formador pistas valiosas de cómo proceder tanto con el grupo como un todo como con los miembros individuales.

Es importante establecer límites de seguridad para no violar la sensibilidad de los demás. Los límites se refieren tanto a factores individuales como cuestiones culturales y podrían cambiar de un grupo a otro. Obviamente, un grupo multicultural sería un reto particular para el formador y todo ejercicio de movimiento con contacto debería llevarse a cabo con gran precaución. El principio básico es que todo el mundo debería sentirse libre para controlar como se quieren relacionar con los otros compañeros y qué “saludos” están dispuestos a aceptar.

Esto debería de ser dicho abiertamente y monitorizado con detalle. Nadie debería de sentirse mal por distanciarse de una forma de interacción particular. El mantenerse a raya debería de verse como una forma válida de tomar parte en la actividad.

- ▶ Las actividades de movimiento con contacto elevan el nivel de energía requerido para involucrarse en las tareas venideras
- ▶ Activan el tele del grupo
- ▶ Retan a los miembros a responder de manera espontánea y creativa

NOMBRES

El ejercicio de los Nombres es de un carácter más “estático” en comparación con el ejercicio previo en el que el movimiento es una característica esencial. La idea de la actividad es generar una respuesta espontánea y creativa a una tarea sorprendente, lejos del estándar de introducción de los miembros del grupo. Dependiendo del nivel de los participantes y de las dinámicas de grupo el ejercicio puede desarrollarse durante 15 minutos. Una actividad más larga podría llevar a los participantes a

estancarse en el significado de sus nombres en vez de proponer asociaciones rápidas que activan el subconsciente. Un formador cualificado sabrá el momento exacto para pausar el ejercicio y cambiar a otra tarea.

La tarea necesita explicarse con claridad al grupo: *“Analicemos con detalle nuestros propios nombres y como podrían estar conectados con nuestro carácter, pasado, intereses, profesión, capacidades, etc. Para facilitar el análisis de los nombres, escribidlos en un papel y mirad como cada letra está asociada con vuestra personalidad. Por ejemplo, el nombre de Adam podría traer las siguientes asociaciones: altruista, distinto, activo, melancólico. También podéis inventaros palabras y neologismos que caractericen específicamente vuestra personalidad y que formará una breve presentación para el grupo”*.

Tras la introducción, a cada uno de los participantes se le permite pensar en silencio y hacer un borrador de las asociaciones. El escrito debería de hacerse en folios de papel de tamaño suficiente para que los caracteres sean visibles para todo el grupo durante la presentación. Idealmente, los participantes deberían tener acceso a lápices de colores para crear sus nombres y su respectiva red de asociaciones de manera colorida y única.

Luego lo mostrarán a la totalidad del grupo de uno en uno, de manera que el dibujo sirva de trampolín para las presentaciones de los miembros refiriéndose a los aspectos de sus personalidades que “emergen” de sus nombres. El contenido y la dirección de las presentaciones pueden ser solicitados por el formador dependiendo del tipo de grupo. Por ejemplo, en el contexto de educación para adultos, los participantes pueden ser animados a buscar asociaciones con sus intereses profesionales, preferencias, pasado, etc.

En una versión diferente de este ejercicio, los participantes primero deambulan por toda la habitación y se introducen a los demás participantes utilizando las palabras que hayan escrito, y solo después analizan las palabras que han elegido en un gran círculo. El “análisis” puede también ser modificado, por ejemplo, construyendo una frase lógica de las palabras emergidas del nombre. Por ejemplo: “Adam – adora dialogar y abstraerse meditando”. La combinación de las actividades mentales y físicas se adapta mejor a las situaciones en las que el grupo necesita moverse y energizarse hasta cierto punto.

La actividad podría traer beneficios para el grupo. Alienta el reflejo de las partes fuertes y débiles del carácter de uno mismo mediante el juego de palabras, jugando

con significados y alusiones. También ayuda a los participantes a conocerse entre ellos y motivarles a buscar soluciones nuevas y creativas requeridas para su participación activa en las actividades venideras. El formador será capaz de obtener información de importancia para la composición de las nuevas tareas. El ejercicio es relativamente “seguro” dejando a los participantes elegir el modo de su presentación y revelación de información sensible sobre ellos mismos, de manera que puede ser introducido hasta en grupos con miedo a abrirse e intercambios interpersonales desafiantes. Puede tomarse como entrada para actividades que requieren que los participantes respondan a la novedad y sorpresa proveniente de los demás.

- ▶ No todas las actividades de caldeamiento requieren movimiento físico
- ▶ Las mentes pueden energizarse trabajando con asociaciones, puzzles, etc.
- ▶ El carácter interactivo de estas actividades facilita las relaciones interpersonales en el grupo

En el marco del curso PaTiE ambos ejercicios deberían habilitar al formador para discutir con los participantes el significado e importancia de las actividades de caldeamiento en el psicodrama y sus posibles aplicaciones en la educación para adultos. Los siguientes puntos pueden elevarse para abrir los temas clave de interés para los educadores:

- ▶ ¿Cuáles son las funciones más importantes del caldeamiento y las cualidades esenciales que tiene como objetivo provocar en los participantes?
- ▶ ¿Cómo podrían relacionarse las actividades al temario que se esté tratando en el aula y las dinámicas del grupo?
- ▶ ¿Cómo tratar con la resistencia que es probable que ocurra cuando los participantes ven tales formas de acción como pueriles, inadecuados a sus necesidades o incluso inapropiados en el contexto de clases educacionales?

3.2. Acción

La parte principal de una sesión de psicodrama generalmente se dedica a las exploraciones dramáticas de los temas propuestos por el protagonista. Estos temas tienen un carácter personal sensible y por ello no pueden tratarse en el trabajo en

grupo en el aula, a no ser que el/la educador/a tenga una sólida experiencia en psicodrama y el marco del programa permita tales exploraciones. De todos modos, hay abundantes enfoques y técnicas utilizados en el psicodrama terapéutico que pueden ser aplicados en educación también. La siguiente selección de ejercicios debería entenderse como una serie de ejemplos de actividades que pueden también encajar en el contexto educacional, si se utiliza con razón y prudencia. Se han ordenado de manera que ilustran el contenido de los próximos módulos, los cuales presentan una selección aún más amplia de ejercicios y actividades.

CONFIANZA

El psicodrama se basa en el reconocimiento del poder del grupo que forma la convivencia humana. Su carácter distintivo se basa no tanto en la elaboración teórica de la naturaleza social del ser humano pero en crear las oportunidades para que las personas se junten y formen sus identidades mediante el trabajo en grupo en temas esenciales que les afectan en el aquí y ahora. En el contexto educacional, los temas a ser explorados han sido elegidos con cuidado para evitar aventurarse en traumas personales profundos que podrían resultar en una cadena de consecuencias serias para los participantes del encuentro, incluyendo tanto los alumnos como el educador.

El ejercicio es un test de confianza mútua entre los miembros del grupo. Puede ser introducido al comienzo del trabajo en grupo pero también en cualquier fase durante el proceso cuando haya una necesidad de visualizar y reforzar las relaciones entre los miembros. Este ejercicio puede ser más corto (alrededor de 15 minutos) o más largo (más de 30 minutos) dependiendo del tiempo disponible, el tamaño del grupo y la profundidad de las exploraciones. El formador necesita explicar el objetivo del ejercicio primero y luego monitorizar su progreso.

Como primer paso, se le pide a la mitad del equipo dejar la habitación donde el taller se está realizando, y mientras tanto el resto del grupo prepara el espacio para la actividad – colocan varios objetos alrededor de la habitación los cuales servirán como obstáculos para el movimiento libre. Cuando está listo, se le invita al resto del grupo a volver a entrar en la habitación pero vuelven con los ojos tapados con pañuelos cubriendo sus caras. Cuando los participantes entran en la habitación de manera individual cada uno de ellos es recibido por un guía de la mitad del grupo que ha permanecido en la habitación. La persona con los ojos tapados pone su mano en el hombro de su guía y es dirigido/a a través de la habitación, pasando los obstáculos de

manera segura. De vez en cuando, los guías intercambian a las personas con los ojos tapados y guían a una persona diferente.

Al final, todos los participantes describen sus experiencias en grupo. La puesta en común podría facilitarse mediante la creación de estatuas vivientes que ilustren las emociones evocadas durante el ejercicio. Las estatuas pueden ser formadas por grupos de varias personas. La elección de los miembros de un grupo en particular está basada en las similitudes de los sentimientos presentados. De este modo, las ideas simbólicas aparecen en forma de estatuas vivientes, que demuestran el equilibrio de emociones dentro del grupo.

- ▶ La confianza entre los miembros del grupo es una característica esencial del trabajo en equipo
- ▶ La posibilidad de experimentar el confiar y ser confiado refuerza las relaciones en el grupo
- ▶ La visualización de las emociones compartidas eleva el poder del grupo

Este ejercicio podría dar al formador de PaTiE una oportunidad para subrayar el valor de los procesos del grupo y a los participantes una oportunidad para expresar sus puntos de vista. En particular, los siguientes temas podrían discutirse:

- ▶ ¿Cuál es el posible impacto de las actividades de “movimiento con contacto” en los participantes?
- ▶ ¿Pueden tales ejercicios elevar la cohesión de grupo en el caso de tensiones substanciales y desacuerdos?
- ▶ ¿Cómo adaptar el ejercicio al desarrollo de actividades de enseñanza en la educación para adultos?

EL ÁTOMO SOCIAL

La sociometría es un método desarrollado por Moreno y que frecuentemente utilizado en las sesiones de psicodrama. En esencia es un estudio de la formación y construcción de los grupos con vista a representar relaciones interpersonales inherentes en ellos. El foco del método es práctico ya que los ejercicios sociométricos tratan con el impacto del individuo en la cohesión del grupo, y viceversa, la influencia del grupo en el individuo. Como tal, la sociometría tiene relevancia directa para la

educación facilitando el proceso de la construcción del grupo, tratando con el aislamiento y resistencia del alumno. Si se aplica en condiciones, el método puede traer resultados que pueden ensalzar de gran modo la motivación de los miembros del grupo para participar en las tareas educacionales. Los ejercicios sociométricos pueden desarrollarse en la fase de caldeamiento pero pueden también ser incluidos a lo largo de los talleres de psicodrama en varias formas. El método es brevemente introducido en la fase introductoria del curso PaTiE mediante el siguiente ejercicio.

La actividad puede desarrollarse con equipamiento básico y recursos accesibles en el aula: una pizarra, un rota folio, un proyector o folios de papel de tamaño medio para los dibujos de los propios participantes. La actividad podría durar hasta una hora dependiendo del tamaño del grupo y del tiempo disponible. Puede introducirse en la fase donde el formador siente que el grupo necesita reorganización de sus sub-grupos a los que se les asigna con tareas específicas. Una participación activa y abierta de los miembros es requerida así como cierto nivel de conocimiento el uno con el otro de modo que el ejercicio encaja mejor en una fase avanzada del trabajo en grupo.

Primero, se debe explicar el código básico de símbolos sociométricos dibujándolos en una pizarra o visualizándolos de otra manera:

- ▶ Circulo – mujer
- ▶ Triangulo – hombre
- ▶ Línea sólida – relación firme y estable
- ▶ Línea discontinua – relación problemática y variable
- ▶ Flecha – actitud, relación unilateral o mutua

También podrían utilizarse otros símbolos (por ejemplo, símbolos de interrogación, líneas continuas en negrita). La distancia entre un componente particular y el átomo es importante ya que representa la profundidad e intimidad de la relación. Una vez que los símbolos han sido representados y su significado básico comprendido por cada participante, se solicita que se dibuje el “átomo social” en un folio de papel separado posicionando el símbolo de uno/a mismo/a en el centro y marcando el resto de personas en el dibujo conectándolos con líneas y escribiendo sus nombres o iniciales.

Cuando el trabajo individual ha sido completado, toma lugar la presentación de un diagrama en particular y se sucede en una discusión grupal. Esta parte de la tarea podría empezar con una exposición de los dibujos – situándolos en sillas o en el suelo, de manera que todos los participantes pueden ver todos los dibujos. Después, los

participantes hablan sobre sus propios proyectos por turnos, y después el resto de participantes se unen a la discusión. Puede que hagan preguntas, señalen el significado de los elementos en el dibujo, descubran muchas cosas que el propio autor no podía ver, aunque estuviesen presentes en su trabajo. El *feedback* del grupo ayuda a una mejor comprensión de la relación de uno mismo con el resto de personas presentes en los átomos sociales.

- ▶ Los ejercicios sociométricos hacen que los participantes sean conscientes de la naturaleza compleja de las relaciones dentro del grupo
- ▶ Pueden proveer una base para mejorar las relaciones y motivación para trabajar en equipo

En la introducción al curso PaTiE este ejercicio puede tomarse como una oportunidad para esquematizar los conceptos y técnicas básicos de sociometría y dar a los educadores participantes una oportunidad para elevar las cuestiones que serán tratados con mayor detalle en el módulo específico del curso. En particular, las siguientes cuestiones pueden discutirse para mostrar los beneficios de la sociometría en la educación y los peligros resultantes de su uso irresponsable:

- ▶ ¿Si decidieras hacer este ejercicio con tus estudiantes, qué aspectos de las relaciones dentro de la clase esperarías que revelasen?
- ▶ ¿Es éste ejercicio una buena herramienta para tratar con problemas personales en el aula?
- ▶ ¿Qué aporta la técnica a los otros métodos dirigidos a la mejor comprensión de las relaciones en el grupo?

COMPLEMENTARIO

La fase central de una sesión de psicodrama llamada “la actuación del protagonista” en el que un participante representa memorias de eventos pasados, dramas íntimos, fantasías, sueños y escenarios de situaciones que podrían ocurrir en el futuro. Los roles de los diferentes personajes en estas situaciones son asignados a diferentes miembros del grupo, a elección del protagonista. Varias técnicas de representación de rol se utilizan con miras a trabajar las experiencias vitales que causen o hayan

causado perturbaciones psicológicas en el personaje principal de la escena. La actuación del protagonista tiene objetivos psicoterapéuticos y por ellos una aplicabilidad limitada en contextos no-terapéuticos. Existen, de todos modos, ciertos aspectos de las representaciones psicodramáticas que pueden utilizarse para la educación. Este módulo presenta un ejercicio “ligero” para mostrar la cara alegre y divertida de la actuación aplicable en el aula, seguido por una presentación más avanzada de actividades de representación de roles en el Módulo 5.

El ejercicio puede ser introducido en medio del trabajo de grupo, especialmente en una fase en la que la energía del grupo decaída y los participantes necesiten ser movilizados para tareas posteriores. Esta es una actividad breve la cual no debería de durar más de 15 a 30 minutos. No hay necesidad de ningún equipamiento o recurso especial ya que es un ejercicio que se basa completamente en la espontaneidad y creatividad del participante que será activado mediante la representación.

El formador divide el grupo en parejas o preferiblemente los participantes eligen sus contrapartes para la actividad. Uno de ellos/as, actuando como líder, comienza una secuencia de movimientos. La tarea del compañero es completar la secuencia a su manera. Al poco tiempo, intercambian los roles y se sumergen en un nuevo movimiento, esta vez iniciado por el otro compañero. El juego no consiste en repetir o mimetizar los movimientos del otro, pero en completarlos. Al igual que un puzzle, cada persona tiene que encontrar la manera de encajar y tener una idea que “insertar” como la pieza que falta en el puzzle. El formador podría empezar la actividad él/ella mismo/a eligiendo a una persona del grupo y representando una escena de muestra. Todos los participantes deberían de ver que el movimiento “complementario” puede ser bastante diferente del original, pero ambos se complementan creativamente. Las representaciones continúan en el espacio de la habitación, con todas las parejas trabajando simultáneamente mientras el formador deambula y monitoriza la actividad.

El juego, que parece relativamente fácil, es en realidad un gran reto. Puede ser extremadamente difícil adivinar las verdaderas intenciones del líder, comprender las expresiones, gestos, acciones y después proponer la conclusión lógica y coherente de uno mismo. Un resumen interesante para este ejercicio sería discutirlo en parejas – comparando los puntos de vista del líder y su compañero, señalando las similitudes y diferencias en el lenguaje corporal e interpretación gestual. Este es un juego excelente para trabajar la comunicación interpersonal ya que hace que los participantes sean conscientes de la complejidad y riqueza de las formas disponibles de transmisión de

mensajes. También tiene su labor energizante, activando las expresiones corporales y el tele del grupo.

- ▶ La representación es una parte esencial del psicodrama
- ▶ Tales actividades no siempre exploran los problemas personales en foco en las sesiones terapéuticas
- ▶ El psicodrama también trata sobre la cara alegre y vívida de las interacciones humanas

Las cuestiones que se discutirán al final de la actividad deberían elevar el nivel de interés de los participantes del curso PaTiE en el psicodrama como recurso de técnicas de representación y su posible aplicación/adaptación al contexto educacional:

- ▶ ¿Cómo integrar la actuación en la educación para adultos sujeta a un temario específico?
- ▶ ¿Cuál es el valor añadido de la experiencia de la actuación en relación con la absorción pasiva del conocimiento?
- ▶ ¿En qué situaciones se debería de intervenir con actividades de representación de rols?

MÁSCARAS

El psicodrama es un método de acción creativa de grupo que puede ayudar a los participantes a explorar la complejidad de los pensamientos y emociones presentes en cualquier situación vital. La creatividad y espontaneidad de la acción son el objetivo central, el cual puede revelar aspectos de nosotros mismos de los que no éramos conscientes, ayudarnos a expresarnos con mayor claridad y reevaluar el foco y dirección en nuestras vidas. El lenguaje simbólico de los sueños, una historia significativa o una metáfora pueden ser material rico para explorar mediante estos métodos, ya que son objetos e imágenes. El rol del grupo, y su facilitador, es crear un ambiente seguro en el que los sentimientos son reconocidos, expresados y contenidos. El proceso de cualquier representación psicodramática es ponerse en contacto con temas o problemas que quisieran ser explorados más allá mediante la

acción. El siguiente ejercicio puede servir como una introducción a trabajar con símbolos, tema cubierto con mayor detalle en el Módulo 6.

El ejercicio puede ser introducido en medio del trabajo en grupo, en una fase en la que los participantes ya estén acostumbrados a tareas creativas como parte de su experiencia de aprendizaje. La actividad es relativamente larga y no puede ser completada en una sesión breve; requiere al menos una hora para generar resultados significativos. El grupo necesitará material y herramientas para desarrollar la actividad: cartulinas, papel, papel de colores o revistas, rotuladores, tijeras, pegamento, cordel u otros recursos similares de actividades plásticas creativas. Se deberían de poner a disposición de todo el grupo con los individuos eligiendo lo que necesitan para la creación de su máscara.

El formador debería de introducir el objetivo de la actividad primero: “la tarea del participante es crear una máscara para uno mismo, representando el papel de un educador de adultos. La dificultad de la tarea reside en utilizar o crear símbolos apropiados que absorban la esencia de la profesión desde el punto de vista del mismo educador. La actividad no trata de expresión verbal que sería lo común para tal tarea, pero más una representación creativa y visual de las experiencias esenciales como miembro del grupo de educadores de adultos”.

A los participantes se les permite trabajar sin prisa, preferentemente juntos alrededor de una mesa grande con todos los recursos accesibles para todo el mundo. Deberían ser provistos en cantidad suficiente para no limitar el trabajo por escasez de materiales. Los participantes pueden hablar, ayudarse entre sí y discutir sus ideas con el formador. Muchas formas de expresión son posibles y cada uno de ellos comunica mediante formas, colores, texturas y elección de la decoración.

Cuando el trabajo se completa, todo el mundo es invitado a pasear por la habitación con sus mascaradas puestas. Es hora de conocer las “encarnaciones” de cada uno, intercambiando puntos de vista y otras interacciones. Tras un rato los participantes podrían presentar sus mascaradas a todo el grupo. Hay varias formas en las que esto puede realizarse. Por ejemplo, en medio de la habitación, en el escenario, podría situarse una silla con una cubierta colorida. El ocupante toma el papel de un educador de adultos. Los participantes se sientan en la silla por turnos, con la máscara cubriendo sus rostros, y explican el significado de las formas que han creado, analizando los diferentes elementos. También deberían contestar a las preguntas y comentarios del resto del grupo.

Una vez el ejercicio se completa se quitan todas las mascararas y se sitúan en el suelo y los participantes se sientan en círculo alrededor. La discusión sobre el ejercicio debería de ayudar al formador a clarificar algunos asuntos esenciales del uso del lenguaje simbólico para transmitir significado. Las mascararas son una introducción excelente a la experiencia de representar diferentes rols del día a día y situaciones profesionales, revelando nuevas posibilidades y sorprendiendo con su funcionalidad.

- ▶ El psicodrama crea un entorno seguro en el que los sentimientos pueden ser expresados mediante lenguaje simbólico
- ▶ Los símbolos y metáforas pueden revelar aspectos de nosotros mismos que ignorábamos y por ello elevar nuestra consciencia y comprensión

Se sugieren las siguientes preguntas para la ronda de sumario del ejercicio:

- ▶ ¿Cuál es la importancia de trabajar con símbolos en la educación para adultos?
- ▶ ¿A qué objetivos educacionales puede dirigirse el trabajo con símbolos?
- ▶ ¿Por qué gira el psicodrama entorno a los pivotes de creatividad y espontaneidad?

SÍ – NO

La gestión del conflicto es un ámbito vasto y creciente, pero el psicodrama se mantiene como una fuente de métodos y técnicas que podría utilizarse para este objetivo. El más importante es facilitar encuentros auténticos de personas con puntos de vista opuestos, tratar con la agresividad, desarrollar empatía y confianza al igual que ayudar a mantener la comunicación en situaciones difíciles. La introducción a este repertorio de herramientas se hace de la mejor manera involucrando a los participantes en ejercicios de muestra continuados por una discusión de seguimiento de la función y objetivo de tales métodos de “acción” que serán presentados con mayor detalle en el Módulo 7.

El ejercicio concreta el caso de una confrontación directa proveyendo ideas para trabajo adicional en modos de comunicación verbal y no-verbal en encuentros interpersonales. Puede introducirse como una muestra de visualización del conflicto,

preferiblemente en la fase cuando el grupo necesita tratar con tensiones internas y confrontaciones abiertas de opiniones. Esta puede ser una actividad corta (sobre 30 minutos) o más larga (más de una hora) dependiendo del tiempo disponible, el tamaño del grupo o la profundidad de las exploraciones. El formador necesita explicar el objetivo del ejercicio primero y luego monitorizar su progreso.

El objetivo de este ejercicio es situar a los participantes en una colisión directa de opiniones y argumentos opuestos en una situación modelo donde ambas partes se amarran a sus puntos de vista y no están dispuestos a moderarlos. Esta situación se representa mediante conversaciones restringidas a solo dos palabras – uno de los interlocutores solo puede decir “Si” mientras el otro sólo puede decir “No”. El ejercicio puede realizarse en parejas o en grupos divididos en las partes SI y NO. El trabajo en grupo refuerza el impacto de la actividad.

El ejercicio ayuda a poner a prueba las relaciones, el equilibrio del poder y la habilidad de comunicar y persuadir. El objetivo esperado es entender el poder prejudicial de la negación absoluta que no conlleva a la negociación de puntos de vista conflictivos. Mientras nos involucramos en la confrontación SI-NO los participantes deberían ser capaces de reconocer las limitaciones de un discurso basado en reclamaciones o argumentos innegociables y ver la necesidad de un enfoque comunicativo más flexible. Una discusión de seguimiento es una parte esencial de la actividad. Las preguntas propuestas deberían de relacionar el ejercicio con un caso particular de conflicto en el grupo en el que las partes involucradas eran incapaces de moderar sus puntos de vista y buscar una solución aceptable para todos.

- ▶ El psicodrama es una fuente de métodos y enfoques para la formación en gestión de conflicto
- ▶ El valor único del psicodrama se basa en la posibilidad de la concretización y visualización de las tensiones y confrontaciones mediante la representación de rols

Las siguientes preguntas tienen el objetivo de ayudar a los educadores de adultos del curso PaTiE a manejar el uso del psicodrama para la gestión del conflicto en el contexto educacional:

- ▶ ¿Es recomendable traer al frente las mociones ocultas que están detrás de los conflictos en el grupo?

- ▶ ¿Cuáles son los límites de las exploraciones “dramáticas” de los conflictos en el aula?
- ▶ ¿Cuál es el valor añadido del psicodrama a los métodos ya utilizados?

3.3. Cierre

La fase de cierre del módulo incluye elementos tanto de la puesta en común como del procesamiento ya que el módulo es parte de un curso de formación para usuarios prospectivos de la metodología. El cierre da a cada participante la oportunidad de dar su *feedback* al grupo sobre la experiencia de aprendizaje. Esta parte de cierre del taller se desarrolla aquí mediante una actividad que involucra a los participantes en interacciones que distinguen el ambiente alegre y dinámico de una sesión de psicodrama del tipo de enseñanza tradicional en el aula. La fase de cierre del psicodrama y su importancia en todo el desarrollo de las actividades se cubre en el Módulo 8. En esta fase los participantes “prueban” su valor repasando el progreso de los resultados del taller introductorio.

CAMINO

La actividad del Camino es una manera de compartir la experiencia y conocimiento adquirido durante el taller y dar *feedback* sobre los pasos individuales en el proceso de trabajar en equipo. En el contexto de este módulo introductorio de PaTiE se debería proveer suficiente tiempo para permitir cubrir todos los pasos principales del “camino” del taller. Por ello, el formador debería reservar al menos una hora para esta actividad de cierre para permitir a los participantes estudiar su experiencia de aprendizaje.

El formador invita al grupo a una travesía simbólica por el programa del taller con el fin de revelar la totalidad del proceso del trabajo en grupo y las partes clave. Los participantes primero necesitan recordar las actividades subsiguientes y compartir sus reflexiones mientras hablan sobre lo que les ha parecido más importante. Es importante centrarse en los momentos más memorables e intentar imaginar todo el proceso como un camino con una forma específica, por ejemplo, escaleras, línea curvada, laberinto, etc.

Después el grupo se une para trabajar y trazar el camino poniendo pañuelos multicolores en el suelo de la habitación. Los participantes deben trabajar juntos y acordar la versión de la imagen aceptada por todos, aunque cada uno tenga sus sentimientos e impresiones subjetivas. Como resultado, un camino con muchas curvas confluye en el suelo. El formador preguntará a los participantes si están satisfechos

con el resultado, o si les gustaría cambiar o añadir algo. Esto puede hacerse en esta fase para hacer que el camino represente las percepciones de todos los participantes.

El siguiente paso es marcar los límites del camino entre las diferentes partes del taller e identificarlos utilizando objetos presentes en la habitación. Los participantes, junto con el formador, discuten y se recuerdan mutuamente de lo ocurrido en las varias fases del taller, y qué ejercicios y juegos resultaron importantes y significativos para ellos. El formador anima al grupo a buscar señales creativas e imágenes que expresan de la mejor manera el significado y la atmosfera del “viaje” en el camino. Pueden ser contribuidos por participantes individuales que proponen asociaciones y símbolos mientras que el resto del grupo observa y escucha.

Cuando la imagen esta finalmente creada, el formador pide a los participantes que recorran el camino de forma individual y en silencio, volcando sus pensamientos en cada una de las fases de esas situaciones y experiencias que tuvieron significado para ellos. Una vez que el viaje simbólico es completado los participantes vuelven a sus asientos y el formador cierra la sesión. La parte de cierre del taller debería dar al formador la oportunidad de anunciar el contenido de los siguientes módulos con mayor detalle y conducir la evaluación de la sesión acorde con el escenario trazado en el siguiente capítulo.

- ▶ Al final de cada sesión el grupo debería compartir su experiencia de aprendizaje
- ▶ Esto puede facilitarse mediante exploraciones simbólicas de los temas cubiertos durante el trabajo en equipo

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

5.1. Referencias en Ingles

- ▶ Blatner, A. and Blatner, A. (1988). *Foundations of Psychodrama – History, Theory and Practice*, New York: Springer Publishing Company
- ▶ Dayton, T. (2004). *The Living Stage: A Step-By-Step Guide to Psychodrama, Sociometry and Experiential Group Therapy*. Deerfield Beach, FL: Health Communications
- ▶ Goldman, E. and Morrison, D. (1984). *Psychodrama: Experience and Process*, Dubuque, IA: Kendall Hunt
- ▶ Greenberg, I. (1994). *Psychodrama Theory and Therapy*, New York: Behavioural Publications
- ▶ Fox, J (ed.) (1987). *The essential Moreno: writings on psychodrama, group method, and spontaneity by Jacob Levy Moreno*. New York: Springer Publishing Company
- ▶ Hare, P.A. and Hare, J.R., (1996). *J.L. Moreno*, London: Sage
- ▶ Holmes, P. and Karp, M. (eds.) (1991). *Psychodrama: Inspirations and Techniques*, London: Routledge
- ▶ Holmes, P., Karp, M. and Watson, M. (eds.) (1994). *Psychodrama since Moreno*, London: Routledge
- ▶ Holmes, P., Karp, M. and Tauron, K. B. (eds.) (1998). *The Handbook of Psychodrama*, London: Routledge
- ▶ Horvatin, T. & Schreiber, E. (eds.) (2006). *The Quintessential Zerka: Writings by Zerka Toeman Moreno on Psychodrama, Sociometry and Group Psychotherapy*. London: Routledge
- ▶ Marineau, R.F. (1989). *Jacob Levy Moreno 1889-1974: father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy*. London: Routledge

5.2. Referencias en Polaco

- ▶ Bielańska, A. (ed.) (2009). *Psychodrama*. Warszawa: ENETEIA
- ▶ Czapów, G., Cz. (1979). *Psychodrama*. Warszawa: PWN
- ▶ Michałowska D.A. (2008). *Drama w edukacji*. Poznań: Wyd. IF UAM
- ▶ Pawlik, J. (ed.) (2012). *Psychodrama i techniki niewerbalne*. Warszawa: ENETEIA
- ▶ Reichel G., Rabensteina R., Thanhoffer M. (1997). *Grupa i ruch*. Warszawa
- ▶ Roine E. (1999) *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*. Warszawa

El Caldeamiento

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 2

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1.Descripción del Módulo.....	5
1.1Objetivos	5
1.2.Resultados de aprendizaje	5
1.3.Organización de los materiales y la sesión.....	6
2.Introducción a la teoría	8
2.1.Caldeamiento	8
2.2.Tele.....	11
2.3.El tele y el encuentro.....	12
2.4.Espontaneidad	14
2.5.Formación y espontaneidad	17
2.6 Como controlar la espontaneidad y hacerlo la base de la creatividad.....	17
2.7. ¿Es la espontaneidad cuantificable?	21
2.8.Creatividad.....	22
2.9. La creatividad y las ciencias cognitivas	23
2.10. ¿Podemos medir la creatividad?	26
2.11. Creatividad y Psicoanálisis	27
2.12.Las ideas de Freud sobre la creatividad como un estallido de la neurosis	27
2.13. .Las ideas de Jung sobre la creatividad proveniente de arquetipos y función simbólica.....	28
2.14. Las ideas de Arieti sobre la creatividad: entre lo ordinario y lo extraordinario	29
2.15. Las ideas de Hillman sobre la creatividad: espíritu, vocación, posesión	30
3 Introducción a los ejercicios	31
3.1. Clasificación del juego.....	38
CALDEAMIENTO	41
SOCIOMETRÍA	43
BLOQUEADO	43
UNA MENTIRA Y DOS VERDADES	43
SI FUERA UN ANIMAL SERÍA.....	43
ME PAREZCO A TÍ.....	43
LAS CARTAS DE LOS EMPERADORES CHINOS.....	44
LA ENTREVISTA	44

PRESENTACIÓN Y ALITERACIÓN	45
LA BOLA	45
MARAÑA DE NOMBRES	45
NOMBRE Y NÚMERO	45
PALMADA EN LA ESPALDA	46
YO NUNCA	46
YO TAMBIÉN.....	46
ÁMBITO COMÚN.....	47
BOLA DE CRISTAL	47
MI AUTORETRATO CON UN SÍMBOLO	47
MI AUTORETRATO CON UN COLLAGE.....	48
FORMACIÓN DE EQUIPOS.....	48
ORDEN NUMÉRICO CIEGO.....	48
CONTANDO EN CÍRCULO	48
TOTALMENTE ATADO	48
LA BICICLETA	49
MÁQUINAS HUMANAS	49
SUSURRA LA FRASE.....	49
DIBUJA DETRÁS.....	49
LLUVIA.....	50
CONSENSO.....	50
BOLA Y FRASE	51
EL CARTERO	51
EL ESTADO DEL TIEMPO.....	51
MASAJES	52
RELAJACIÓN Y FANTASÍAS GUIADAS	52
EL NUDO DE MANOS	52
BOLA IMAGINARIA.....	52
EL JEFE NOS HACE CAMBIAR.....	53
LA MASCOTA	53
ACTIVIDADES PARA HACER SOBRE LA MARCHA.....	53
CAMINANDO EN LA HABITACIÓN.....	53
GATITO.....	54
EL PUENTE DE SILLAS	54
SACO LLENO, SACO VACÍO	54
EL JUEGO DE LAS SILLAS	55

NAPOLEÓN	55
BATIDORA Y TOSTADORA.....	55
4. Evaluación	57
5. Bibliografía.....	58
5.1..... Bibliografía en Italiano	58
5.2..... Bibliografía en Italiano	61
5.3..... Further information – Web links:	61

1. Descripción del Módulo

El Caldeamiento es el segundo módulo del curso **Psicodrama como herramienta para la educación (PaTiE)**, acrónimo derivado de su traducción en inglés. Como todos los módulos que componen este curso, podría ser estudiado por separado. De todos modos, se recomienda que la información presentada aquí sea unificada con la de los demás módulos, para tener un conocimiento más esférico e integral del proyecto. Está dirigido a educadores de adultos, de formación profesional o aprendizaje a lo largo de la vida que estén interesados en aprender sobre los procesos y dinámicas de grupo, desde la perspectiva psicodramática, y su aplicación en el aula.

Esta tarea podría ser aplicada a diversos grupos de estudiantes y podría contribuir al desarrollo de un ambiente más espontáneo y creativo en el aula, con una comunicación directa, cooperación y empatía entre todos los estudiantes y el profesor, lo cual conllevará a relaciones más funcionales y procesos de aprendizaje más productivos.

1.1. Objetivos

- ▶ Que el educador de adultos gane mayor perspectiva de la importancia de los ejercicios de caldeamiento para preparar al grupo al comienzo de una sesión de psicodrama
- ▶ Tener una visión más clara de conceptos psicodramáticos (tele, creatividad, espontaneidad, etc.) que subyacen e influyen en un grupo, y por consiguiente, en el aula
- ▶ Presentar e ilustrar prácticamente ejercicios e intervenciones que ayudan al educador a caldear un grupo para su posterior trabajo psicodramático
- ▶ Alcanzar trabajo colectivo derivado del trabajo personal y discutir cómo se podría transferir este conocimiento a las aulas, para obtener un proceso educacional más placentero, fructífero y cooperativo.

1.2. Resultados de aprendizaje

Tras completar el módulo, el educador será capaz de:

- ▶ Gestionar técnicas de preparación del grupo de manera flexible, con acceso a una amplia gama de recursos para amoldarse a las necesidades y procesos dentro de cada grupo

- ▶ Identificar los beneficios de las formas de aprendizaje psicodramáticas como miembro de un grupo
- ▶ Enumerar tres ejercicios que se refieran con el trabajo en equipo y cómo estos pueden ser aplicados en el aula
- ▶ Proponer y ejecutar un ejercicio específico que corresponda a un reto en particular de caldeamiento de un grupo de alumnos adultos
- ▶

1.3. Organización de los materiales y la sesión

La colección de los materiales en este manual está orientada a ayudar al educador aplicar ejercicios simples que tienen que ver con dinámicas de grupo en el aula. De todos modos, el contenido presentado aquí puede también utilizarse para organizar un taller de formación, liderado por un psicodramatista, para los mismos educadores. Este taller permitirá al educador comprender de manera profunda del funcionamiento del grupo en la práctica psicodramática. En la medida de lo posible, el taller durará ocho horas y se desarrollará en una sesión de un solo día. Si esto no fuera posible, se desarrollará a lo largo de dos días, preferiblemente consecutivos. Lo ideal es que el grupo tenga al menos ocho miembros y no más de dieciséis. Se pueden encontrar instrucciones más detalladas sobre el taller en el manual para el instructor.

Este módulo está dividido en dos secciones principales; una introducción a la teoría y una introducción a la práctica. Las siguientes secciones completan la información que los educadores necesitan para lograr los objetivos específicos definidos.

- ▶ La introducción a la teoría recoge la evolución histórica de los conceptos de tele, creatividad y espontaneidad. La definición de estos tres conceptos y sus características especiales, y los diferentes significados y clasificaciones por parte de diversos pensadores, constituyen la parte principal de este capítulo...
- ▶ La introducción a los ejercicios corresponde a ejemplos de ejercicios y la aplicación práctica del conocimiento arriba mencionado. El capítulo va introduciendo por medio de la revisión teórica la importancia y diferentes concepciones entorno al concepto del “juego” después seguida por ejemplos prácticos para la aplicación en la fase de caldeamiento de un grupo. La categorización de estos ejercicios ha sido planteado acorde a su propósito que sirven en cada una de las situaciones de grupo.
- ▶ En la sección que trata sobre la evaluación, el instructor será capaz de evaluar el impacto que el ejercicio tiene en el aula. La bibliografía enumera los libros y

artículos que han proporcionado la información utilizada para preparar este modulo. Componen una guía muy útil para cualquiera interesado en extender su conocimiento y estudiar sobre el caldeamiento en el Psicodrama con mayor profundidad.

2. Introducción a la teoría

2.1. Caldeamiento

Para entender lo que el "caldeamiento" significa es necesario reiterar algunos conceptos del psicodrama y sus aplicaciones en el ámbito de la formación. El interés por la formación surgió en Moreno de la primera experiencia en el Teatro de la Espontaneidad. Fue, en este contexto, para formar al actor en la espontaneidad y la creatividad, en la capacidad de inventar un papel y para poder hacer frente y realizar de forma espontánea las situaciones impredecibles propuestas por la audiencia.

La principal preocupación era superar la "cristalización cultural" (estereotipos y rigidez del papel) para alcanzar la condición de espontaneidad, que es la premisa de la posibilidad de la creatividad en la realización de la función. Este trabajo de preparación del actor recuerda algunas de las técnicas que siguen utilizándose en formación y educación (simulaciones y actividades de caldeamiento).

La característica central de los modos psicodramáticos es definitivamente traducir en acción lo que podría permanecer como racionalización o intelectualización en un nivel narrativo.

La acción en el psicodrama no significa, sin embargo, ni actuar sin control ni actuar sin pensar. Hablamos más bien de "contexto de la acción", que significa publicar contenidos emocionales y racionales en un contexto situacional que hace que ese contenido sea perceptible y capaz de ser comunicado a los demás a través de un lenguaje directo.

Por ejemplo: es sustancialmente diferente que un maestro "relate" su relación profesional con un estudiante, o que en un contexto psicodramático tome el papel del propio alumno y desde este punto de vista describa cómo se siente y valora al maestro... En el primer caso, la historia y el filtro racional prevalecen, en el segundo caso la acción -entendida como la confluencia de datos espaciales, situacionales, corporales, los datos racionales y emocionales - es predominante.

El contexto de la acción está siempre activo y por lo general precede al contexto de la verbalización, intelectualización y sistematización teórica que aún se tiene en cuenta.

Existe, pues, una espiral continúa que se inicia desde la historia a la acción y de la acción a la intelectualización, para volver a la acción de nuevo, si todavía fuera necesario.

Conectado directamente al concepto de acción está el caldeamiento. Por un lado, la acción es "caldeamiento" o preparación para la inmersión en la espontaneidad y la creatividad. Por otro lado es necesario para un grupo crear gradualmente las condiciones (relacionales y emocionales) para que la acción que se lleve a cabo en todas sus potencialidades educativas y terapéuticas.

Recuerda

La acción es el "caldeamiento" o preparación para la emersión de la espontaneidad y creatividad

Es por eso que una actividad de calentamiento viene antes y crea las condiciones para la elaboración de la formación: de hecho, existe una ecuación que incluye la espontaneidad y el caldeamiento, pero también la ansiedad y la falta de caldeamiento. Citando a Moreno se puede decir que: *"La ansiedad depende de la espontaneidad. De acuerdo con nuestra definición, la espontaneidad es la respuesta adecuada a una situación actual. Si la respuesta a las circunstancias es apropiada, si hay una "plenitud" de la espontaneidad, la ansiedad disminuye y desaparece. [...] Para comenzar desde el aspecto negativo, de la ansiedad, sería un error dialéctico. El verdadero problema radica en identificar el factor dinámico que da lugar a la ansiedad. La ansiedad se produce cuando se carece de espontaneidad: no es la ansiedad la que aparece primero y que implica la atenuación de la espontaneidad debido a su apariencia".* (J. L. Moreno, 1980: 185-186).

El caldeamiento es la primera parte de una sesión de psicodrama, para fomentar la comunicación entre los miembros del grupo, para hacer circular las emociones y promover la espontaneidad. La actividad de calentamiento es la *conditio sine qua non* (condición previa) para iniciar un trabajo psicodramático con el protagonista y el grupo. El caldeamiento es también un proceso en relación con todos los momentos de la sesión en los que es necesario activar la espontaneidad.

Es la fase en la que el grupo se organiza alrededor de un tema. En esta fase un miembro del grupo se convierte en el protagonista, mientras que el psicoterapeuta desempeña el papel de "director". Cuando se ha decidido qué representan, el protagonista asigna funciones a otros miembros del grupo. En la primera etapa de caldeamiento, el objetivo es llegar a un estado de mayor espontaneidad, lo que

permite que surjan energías y emociones personales; se trabaja para la construcción y consolidación del vínculo de tele asentado dentro del grupo. Estas son las técnicas desarrolladas por Moreno y su personal con el fin de facilitar la acción espontánea de los actores psicodramáticos, y para fomentar tanto el diagnóstico y la solución de la situación problemática.

El proceso de caldeamiento puede ser estimulado por los activadores del cuerpo (movimiento físico y de contacto corporal), activadores mentales (imágenes y sentimientos) y activadores fisicoquímicas (estimulaciones artificiales).

Recuerda

El objetivo del calentamiento es llegar a un estado de mayor espontaneidad, lo que permite que energías y emociones personales emerjan.

A través del proceso de caldeamiento la persona puede experimentar muchos roles, incluyendo aquellos que experimenta rara vez en la vida diaria, o que nunca experimentó. De hecho, si la persona en su rutina diaria se limita a un pequeño número de roles, en realidad sus potenciales van mucho más allá.

"Vivimos sólo una pequeña parte del campo de acción de nuestra personalidad; la mayoría permanece sin uso y sin desarrollo "(Moreno, 1946, p. 295).

Las técnicas de caldeamiento, sin embargo, están diseñadas para generar lo contrario: poniendo en marcha el cuerpo y la mente, el individuo alcanza el estado de espontaneidad necesaria para poder expresar libremente todo su potencial, incluso los más ocultos, no usados, o temidos.

En particular, en una sesión de psicodrama el proceso de caldeamiento cubre varias funciones: generar y fortalecer los lazos del *tele* en el grupo; sacar al protagonista, y prepararlo para la representación de su mundo interior; sacar los egos auxiliares.

En la fase de introducción de la sesión de psicodrama, por lo tanto, se pueden contemplar ejercicios físicos y expresivos que involucren a todos los miembros del grupo, o una discusión, o, más simplemente, la espera en silencio a que alguien se proponga como jugador del juego.

El caldeamiento hace que el grupo sea más permeable a la condición "*hic et nunc*" (aquí y ahora); favorece la amalgama entre los participantes y agudiza sus sentidos; moviliza la capacidad preconsciente e inconsciente de captar señales emitidas por todos hacia todos.

Además, en este prólogo, cada individuo tiene la oportunidad de entrar en una asonancia más profunda con su propio estado emocional, sondeando su estado de ánimo y la disponibilidad a la relación con el director y con el grupo.

Antes de la introducción de las técnicas específicas para la ejecución de los ejercicios de caldeamiento, es importante profundizar en los conceptos que subyacen en la introducción de estas técnicas.

2.2. Tele

El término *tele* proviene del Griego *τελέ* (*tele*) y significa 'a distancia'. Indica la capacidad de las personas para relacionarse entre sí para llegar a un encuentro emocional. Es recíproco y bidireccional, a diferencia de la empatía que es unidireccional. Tele también difiere de la *transferencia*, ya que sólo se refiere a los aspectos proyectivos de la relación paciente-terapeuta. Moreno en sus observaciones se inspiró en lo que Aristóteles descubrió sobre la catarsis en la tragedia griega. La representación solía provocar en el público la activación de una serie de emociones, que despertaban una sensación de alivio, una especie de "purificación" del alma. Este aspecto fue tomado por el autor y otros a principios del siglo XX, entendiendo el evento catártico como un componente emocional despertado a través de la acción y de la reunión. El encuentro de Moreno (1947) se define como: "un Yo y un Tú (quien) establecen una verdadera relación de reciprocidad sólo cuando cada uno de ellos es capaz de imaginar y de sentir en la piel del otro. De este modo provocan un encuentro, que es el estar juntos, la reunión, el estar en contacto físico, el ver y observar unos a otros, el compartir, el amor, la comprensión, el conocimiento intuitivo a través del silencio o el movimiento, la palabra o el gesto".

La reunión es el punto central del psicodrama de Moreno, quien no lo identificaba ni como teatro ni como psicología, sino como una nueva combinación de los dos: a menudo se llama "la psicología de las personas, hecho por las personas para las personas". Implica una experiencia intensa, donde la gente se reúne, se conocen y se unen a los demás con un sentido de profunda gratitud para crear una especie de marco de intimidad que acompaña toda la evolución dramática de la experiencia

psicodramática. El ambiente de familiaridad que se crea en un grupo de psicodrama en un término constante conduce a la creación de lo que Moreno (1953) llama una relación del tele "la unidad más simple de sentimientos transmitido de una persona a otra". Tele es la empatía mutua, se trata de una comunicación emocional de dos vías, un entendimiento mutuo, "una correspondencia invisible, una especie de sensibilidad a los sentimientos internos de los demás " (Moreno 1947); *tele* es un elemento clave del psicodrama.

La calidad de la emoción que pasa por este puente invisible, llamado *tele*, da la unión característica de atracción o rechazo: una relación de atracción que nos hace hablar de *tele* positivo, una relación de rechazo nos hace hablar de *tele* negativo; la primera condición para la realización de un estado de espontaneidad que para Moreno es una energía que surge desde dentro y funciona en el aquí y ahora: "La espontaneidad trabaja en el presente, en el aquí y ahora: estimula al individuo hacia una respuesta adecuada a una nueva situación o una nueva respuesta a una situación que ya es conocida". (Moreno, 1953).

Recuerda

La relación de tele es "la unidad más simple de sentirse transmitido de una persona a otra". Tele es la empatía mutua, es un elemento clave del psicodrama.

Considerado por Moreno la más alta expresión de la inteligencia humana, la espontaneidad sería transformar la realidad, romper el molde y evitar la cristalización, estimulando la creatividad del individuo. La espontaneidad es considerada el objetivo psicoterapéutico del psicodrama, la creatividad su resultado activo: el uno y el otro se solicitan en la escena psicodramática. El autor definirá el factor E-C, el elemento clave que mide la expresión del individuo y de la relación con el otro. De acuerdo con las teorías de Moreno, la espontaneidad y la psicopatología están inversamente relacionados: si lo primero disminuye o desaparece, el segundo se produce y aumenta.

2.3. El tele y el encuentro

Desarrollando operacionalmente las contribuciones filosóficas de Max Buber (1923), Moreno localiza en la posibilidad de reunión (que se define como la capacidad del ser humano para entrar en relación emocional con sus semejantes, de una manera

auténtica y sin distorsiones) la clave de la salud mental y el equilibrio de la personalidad. La capacidad de reunión asume que los procesos de *tele* son activos. Como ya se ha dicho, *tele* significa 'remoto', e indica la capacidad que cada uno tiene desde el nacimiento de relacionarse emocionalmente con los demás seres humanos. *Tele* difiere de la empatía, que es un proceso unidireccional (una persona es empático con otro, pero no necesariamente esta actitud es recíproca). *Tele* se puede definir como una empatía de doble camino, donde el centro se convierte en reciprocidad.

El *Tele* difiere de la transferencia, proceso clave del tratamiento psicoanalítico. El *tele* precede la transferencia que es la manifestación patológica de la misma. A medida que crecen las relaciones de *tele*, las relaciones de transferencia disminuyen, y viceversa, un amplio espacio para las relaciones de transferencia reduce la posibilidad de un encuentro genuino y profundo. Moreno luego define el concepto de *tele* distinguiéndola de la empatía y transferencia. La empatía es unidireccional, una sensación en un solo sentido que una persona se vuelve hacia otra. La transferencia es un fenómeno psicodinámico individual que también adquiere significados psicopatológicos. El *tele* en su lugar se caracteriza por la reciprocidad y aparece como un elemento básico de la relación; por lo tanto, es un evento social, en lugar de un fenómeno psicológico individual.

G. Boria define el concepto de *tele*: "es la corriente afectiva que une de manera invisible y mutua a una persona con otra. *Tele* es la unidad más simple de sensación que se transmite de un individuo a otro [...] La calidad de la emoción que pasa por este puente invisible da a este vínculo la característica de la atracción, repulsión o indiferencia"(Boria, 1983, p. 263).

Este concepto es útil no sólo en el área terapéutica, sino también educativa y en la formación profesional, ya que permite al profesor tener una herramienta para comprender si está en contacto con el estudiante y cómo introducir o mantener dicho contacto. Es mucho más útil que el simple concepto de empatía o transferencia derivada psicoanalíticamente, porque implica que no hay reciprocidad en la relación. La empatía, sin embargo, se centra en lo que el profesor da y transmite al estudiante, que pretende ser el tema de la intervención. De esta manera se corre el riesgo de permanecer anclado a un escenario directivo, formal y unidireccional de enfoque de la formación. El riesgo es hacer pasivo al alumno y marchitar al profesor, que siente que no obtiene nada a cambio por parte del alumno. La transferencia destaca las distorsiones que el estudiante pone en acción en la relación.

El profesor podría interpretar demasiado o no ser capaz de utilizar esta herramienta particular de la relación terapéutica, con el riesgo de psicologizar, más de lo debido, el contexto educativo. Cambiando el énfasis en la relación del tele, se centra en el flujo emocional que pasa a través de la dinámica de las acciones-interacciones mutuas, el equilibrio de la matriz de la formación y devolver el poder al rol del estudiante.

2.4. Espontaneidad

En el psicodrama el concepto de la espontaneidad es fundamental. Moreno eligió el teatro de la investigación como un medio para lograr la reconquista de la espontaneidad. Un entorno con reglas estrictas y definidas que habría sido un obstáculo para su objetivo. Este concepto se ha dicho y repetido en el curso de su trabajo. En el escenario psicodramático "[...] *es posible el descubrimiento del hombre espontáneo, que es de la naturaleza espontánea y creativa de la existencia*" (Moreno, 1940). Se puede decir que entre la espontaneidad y la psicopatología existe una relación inversa: si el primero disminuye o desaparece, el segundo se produce y aumenta.

Todo el mundo tiene la oportunidad de actuar con comportamiento espontáneo, en relación consigo mismo y con el mundo exterior. Pero en el proceso de socialización no es un aprendizaje constante de las relaciones que están destinadas a repetirse de manera estereotipada durante las experiencias posteriores. En este sentido, Moreno habla de "conservas naturales", identificándolos en todas aquellas actividades que continúan reproduciéndose mecánicamente ('por inercia'), aunque son distantes en el tiempo las circunstancias que los han motivado en primer lugar. Así, la espontaneidad es la capacidad de actuar comportamientos funcionales a las necesidades reales de los individuos, a las necesidades relacionadas con la actualidad de una manera inmediata, libre de condicionamientos. Un factor que puede dificultar la libre expresión espontánea es la ansiedad. Si existe una auténtica manifestación de la espontaneidad, el individuo es libre de ansiedad; cuando el individuo se encuentra en un estado de amenaza y no es auténtico, se manifiesta la ansiedad que puede llegar al estado de pánico. Otro factor que socava la espontaneidad es demasiada importancia a las opiniones de los demás, especialmente los de los significativos contra-roles, pero también de la sociedad en su conjunto. Tales como las expectativas de los padres sobre el éxito de sus hijos o de los imperativos de la moda en las formas físicas de las mujeres.

Recuerda

La espontaneidad es la capacidad de actuar comportamientos funcionales a las necesidades reales de las personas, a las necesidades relacionadas con la actualidad de una manera inmediata, libre de condicionamientos.

Esto implica que las personas tienden a asumir comportamientos forzados, cuyo único objetivo es alejarse de la crítica externa. Pero esta forma de vida, llevada a cabo todos los días, termina por agotar a la persona: de hecho, no hay un momento de paz para aquellos que siempre temen decir o hacer algo que a los demás no le gusta, sean quienes sean. *"No es agradable o relajante la vida de aquellos que perpetuamente usan una máscara. Hay varias situaciones para desarmarnos revelando nuestro verdadero yo, y, aunque puede ser útil el acto del auto-control, no es agradable o relajante las vidas de aquellos que constantemente usan una máscara. Cuán tranquila es la simplicidad sincera y espontánea, no sin gracia, de la conducta sin velos [...]. Incluso la espontaneidad, sin embargo, se enfrenta a una utilización equilibrada: hay una diferencia entre vivir de una forma verdaderamente espontánea y de una manera descuidada y vulgar"* Séneca dice en el pasaje de *De tranquillitate animi* (En la serenidad del alma) que desarrolla esta misma tema: la ansiedad generada por la falta de espontaneidad.

Incluso Erich Fromm (1941), psicoanalista alemán, se ocupa del concepto de espontaneidad. En su libro *Escape de la Libertad* muestra cómo puede ser una forma de expresión para ayudar a la gente a encontrar su autenticidad: *"¿Puede existir la libertad en un mundo de máscaras y autómatas donde 'el tener' aplasta a 'el ser' y la mentira es la regla de las relaciones humanas?"* "Es la respuesta al problema de la libertad".

La espontaneidad es una condición que puede crearse en cada individuo, un estado interno que puede ser producido y que forma la base para el desarrollo de la creatividad. Por lo tanto, la espontaneidad es un catalizador para la creatividad y la una sin la otra trae consecuencias negativas y no productivas.

Para Moreno, en el acto concreto la espontaneidad y la creatividad están íntimamente fusionadas. Si el estado de la espontaneidad no está presente, la creatividad permanece inerte y oculta, sea cual sea su tamaño potencial. El acto carente de espontaneidad es el acto estereotipado, mecánico, repetitivo.

La espontaneidad estimula la transformación de la realidad, romper el molde y evitar la cristalización. Trae al frente los riesgos del cambio: *"La actividad espontánea no es una actividad obligatoria, a la que el individuo se le lleva mediante el aislamiento y la impotencia; no es la actividad del autómeta, que es la asimilación acrítica de los modelos sugeridos desde el exterior. La actividad espontánea es la actividad libre del ego e implica, psicológicamente, lo que la raíz Latina de la palabra, sponte, significa literalmente: el libre albedrío. Por actividad no nos referimos al "hacer algo", sino la actividad creativa que puede funcionar en las experiencias emocionales de uno, intelectuales y sensuales, e incluso en la voluntad de uno. Un requisito previo de esta espontaneidad es la aceptación de la personalidad total, y la eliminación de la división entre la "razón" y la "naturaleza". De hecho, sólo si el hombre no reprime partes esenciales de su propio ser, sólo si se ha hecho evidente a sí mismo, y sólo si los diferentes ámbitos de la vida han llegado a una integración fundamental, la actividad espontánea es posible"* (Fromm, 1941).

Palabras de Fromm se refieren directamente a lo que Moreno también había identificado en el factor de espontaneidad-creatividad.

Moreno distingue cuatro formas diferentes de espontaneidad: en primer lugar, se trata de una *"oleada"*, que es un impulso primordial del individuo; en segundo lugar, se trata de una *"adquisición cultural"*, dando lugar a las innovaciones que se pueden grabar en el campo del arte, o en el nivel de los entornos, las organizaciones o instituciones que se esfuerzan por detener la sucesión automática de eventos a través del cual se perpetúa la tradición; entonces existe una espontaneidad que es la creación de *"una expresión libre de la personalidad"*; Por último, la espontaneidad puede ser considerada como *"una respuesta apropiada y original a nuevas situaciones"*.

De esta manera, la espontaneidad también se define como una característica capacidad del individuo a tener sentimientos y comportamientos en armonía con sus propias tendencias naturales.

La creatividad permite que la tendencia natural se convierta en una acción concreta, por lo que Moreno llama factor de E-C (espontaneidad, creatividad) el elemento clave que mide la expansión satisfactoria de la persona y la relación con el otro. Según Moreno un buen equilibrio entre el factor de E-C se manifiesta como la capacidad de *"responder adecuadamente a situaciones nuevas o en nuevas situaciones ya conocidas"* (Moreno, 1940).

Recuerda

Moreno identifica cuatro formas de espontaneidad:

1. Una oleada inmediata e instintiva del individuo
2. Una adquisición cultural
3. Una expresión libre de la personalidad
4. Una respuesta original a las nuevas situaciones

2.5. Formación y espontaneidad

Como se ha indicado anteriormente, cuando no hay espontaneidad, el individuo se manifiesta por la ansiedad y/o comportamientos rígidos y estereotipados. La formación y el ser espontáneo en las relaciones significan aprender a responder a las necesidades del medio ambiente en armonía sin distorsionar las solicitudes y la realidad y a las propias instancias internas sin actitud defensiva y llevar a cabo las necesidades y emociones auténticas. Moreno utiliza el concepto de espontaneidad no sólo en referencia a los fenómenos psicopatológicos, pero él está interesado en la espontaneidad especialmente cuando observa al actor en la escena. El concepto se desarrolló más ampliamente en múltiples situaciones de cara a la formación del actor, el individuo y el grupo para actuar en nuevas funciones.

Es evidente la utilidad de este concepto en la formación de las profesiones que requieren una relación con el grupo, como el de maestro. Con esta habilidad el maestro, así como los conocimientos teóricos y técnicos necesarios, también gana la capacidad de adaptarse con flexibilidad a la variedad de personas y situaciones de trabajo con los que entra en contacto. Moreno verifica que, en el desarrollo de la espontaneidad, tiene un papel central la acción, la interpretación improvisada en el escenario. En el supuesto de dos canales diversificados de operación de la memoria (el centro de la acción y el centro del contenido), Moreno enfatiza que el aprendizaje de la espontaneidad requiere un contexto de acción para ser eficaz (Moreno, 1980b, p. 524). Sólo de esta manera, el contenido y las acciones pueden encontrar síntesis en la capacidad para lograr roles y comportamiento espontáneo.

2.6. Como controlar la espontaneidad y hacerlo la base de la creatividad

Es necesario que entre la espontaneidad/control hay un equilibrio dinámico en el trabajo de psicodrama. Esta dinámica cruza ambos grupos terapéuticos con los de la formación, pero hay limitaciones en la formación mucho más evidentes que los de la psicoterapia. Sólo una visión ingenua de la intervención psicodramática puede considerar la dimensión de la espontaneidad como auténticamente verdadera y el

control de dimensión como una limitación simple. En ese sentido, Moreno dice: "*El psicodrama es un método de entrenamiento para el autocontrol y un método de la libre expresión. La naturaleza represiva de nuestra cultura ha llegado a dar a la 'expresión propia' un valor a menudo exagerado. Métodos como el cambio de roles o la representación de papeles, ya que requieren una limitación, un nuevo entrenamiento y/o un reacondicionamiento de la excitabilidad, representan una aplicación muy infravalorada y descuidada del psicodrama. Especialmente la interpolación de las barreras (interpolación de resistencias) permite que el ego gane más control contra una emoción que a menudo se disputará en el psicodrama*" (Moreno, 1987, p. 266).

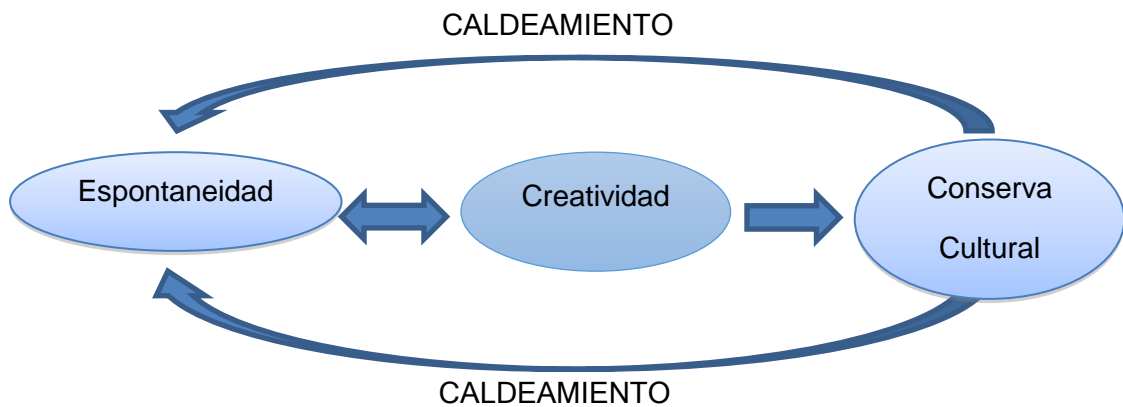


Figura 1. Canon de Espontaneidad-Creatividad: la visión de Moreno (J.L. Moreno, 1993).

Moreno se refiere a la espontaneidad en estrecha relación con el concepto de la creatividad, factor de E-C (espontaneidad, creatividad) es el elemento clave en la expansión de la persona y la relación con el otro. El interés por la espontaneidad en Moreno está relacionando con el tema del desarrollo de la creatividad, del acto creativo. Por lo tanto, centrar la atención sólo en el desarrollo de la espontaneidad y sin la conexión con la creatividad, podría provocar el riesgo de la disminución de la función del acto espontáneo, privándolo de su finalización creativa.

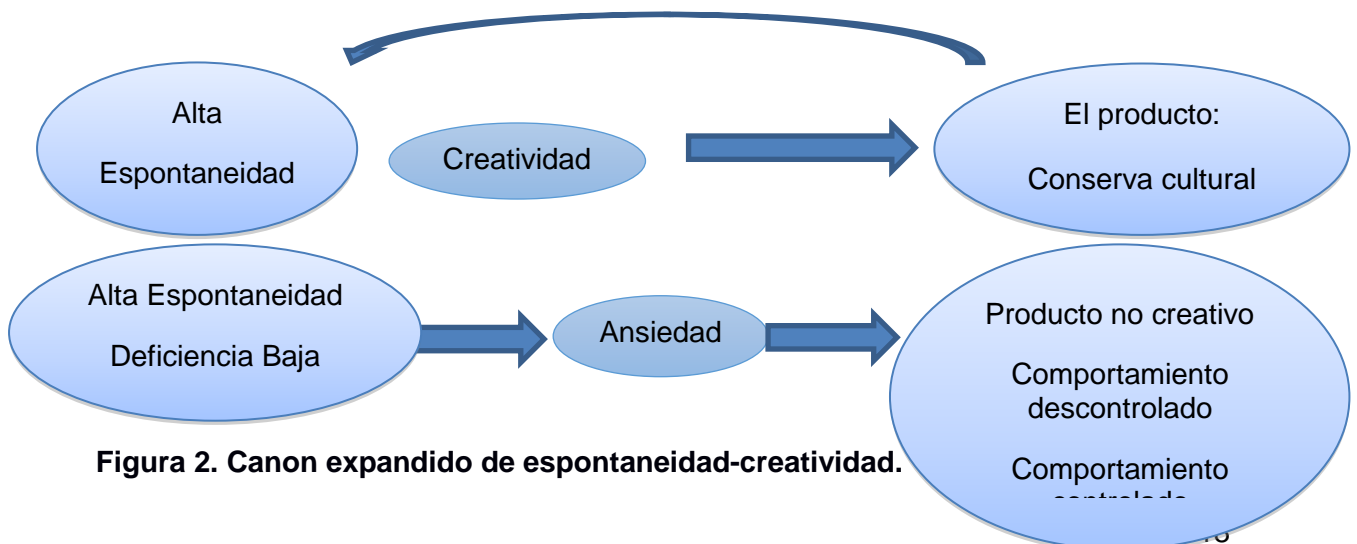


Figura 2. Canon expandido de espontaneidad-creatividad.

En materia de formación, uno de los objetivos principales no es el desarrollo de la espontaneidad, pero la capacidad de alcanzar los actos creativos, asumir creativamente nuevos roles y transformar de manera creativa, papeles sociales y de trabajo.

La espontaneidad que resulte en acto creativo necesita un medio, que es a la vez una limitación y una oportunidad expresiva. Este medio es el rol, la unidad de comportamiento perceptible, observable y modificable en la interacción con el entorno humano.

La creatividad no puede desarrollarse si la espontaneidad no se activa, y al mismo tiempo se requiere un canal de expresión para que tome forma a través del rol que, al ser liberado de la espontaneidad y de la creatividad, se queda sin su función, cristalizándose de una manera estereotipada.

La espontaneidad sin la conexión con la creatividad y el rol, se agota en un "estado de la espontaneidad", sin contacto con la realidad.

En este camino de desarrollo de la creatividad se convierte en el centro de la formación, el contexto de las normas, las oportunidades y los datos de percepción y de relación en relación con el cual se estimula la espontaneidad, amplificada, o canalizada o confrontada con barreras (interpolación de resistencias), que representan una oportunidad para un salto creativo hacia adelante (nuevo rol o discernimiento).

En este proceso es importante tener un enfoque claro de la intervención, lo que justifica el énfasis en la espontaneidad, o en el desarrollo de un nuevo rol.

En la formación tiene que considerarse que en ciertas fases, el enfoque de la intervención es el mismo grupo de alumnos.

Esto implica tener en cuenta las relaciones entre los miembros del grupo, la reciprocidad de los roles y los contra-roles que existen entre ellos y la imagen del grupo emergente como un todo unificado, el grupo tiene en estos términos un contra-rol también en lo que respecta al profesor.

Por ejemplo, un conflicto entre dos o tres miembros de la clase puede influir en el clima de todo el grupo y llevar a cabo una ansiedad e inquietud que no permite el buen desarrollo de la lección.

En este caso, detener el programa de enseñanza y crear un entorno psicodramático, significa en primer lugar establecer un entorno seguro de aceptación en el que el factor E-C puede emerger.

El caldeamiento es funcional sólo para llevar a los participantes en una dimensión relacional en el que sienten que pueden expresarse sin miedo a ser juzgado por otros. Para evitar malentendidos, es necesario aclarar lo que significa la espontaneidad para Moreno. No es lo que el lenguaje común define: un comportamiento no regulado vertiendo emociones, pensamientos o acciones incontroladamente sin tener en cuenta las necesidades de la persona. La espontaneidad es más bien una condición que puede crearse en cada individuo, un estado interno que puede ser producido y que constituye la base para la realización de la creatividad. El caldeamiento es funcional sólo para que los participantes se pongan en una dimensión relacional en el que sienten que pueden expresarse sin miedo a ser juzgado por otros. Por lo tanto, la espontaneidad es un catalizador para la creatividad y la una sin la otra trae consecuencias negativas y no productivas.

Moreno define dos extremos en este sentido:

- ▶ El idiota espontáneo, el que en un estado perpetuo de la "espontaneidad", pero carente de recursos creativos, proporciona continuamente respuestas inadecuadas para el medio ambiente y dictado sólo por las necesidades y estados internos;
- ▶ El creador desarmado, que, lleno de potencialidad creativa, no puede crearse a sí mismo un estado de espontaneidad, quedando paralizado e incapaz de exteriorizar la potencialidad creativa.

Es importante señalar que la espontaneidad puede ser entrenada, desarrollada y recreada por un proceso de caldeamiento. La metodología psicodramática asume que la espontaneidad puede ocurrir en ciertas situaciones (por ejemplo, el uso del cuerpo, humor, situaciones de intimidad y el contacto con el otro, etc.) y en todas las personas, incluso los más limitados o enfermos. Es por eso que, metodológicamente, se hace especial hincapié en la fase de caldeamiento en los grupos de psicodrama.

Desde este punto de vista, lo que el educador está llamado a hacer, así como en la psicoterapia y en situaciones de aprendizaje, no es más que una respuesta creativa desencadenada tras un periodo de incubación, en un momento de espontaneidad apropiado. Un buen equilibrio de factor de E-C lleva a la capacidad de proporcionar respuestas apropiadas a una situación nueva e inesperada y dar una respuesta nueva y creativa a una situación pasada y cristalizada. El asunto es acompañar al grupo hacia un estado de mayor participación con los demás, y de un mayor contacto con el

flujo interno, o con las partes inconscientes de sí mismo. Aquello que normalmente se mantuvo oculto usando los procesos de lógica-deductiva.

2.7. ¿Es la espontaneidad cuantificable?

La idea de medir la espontaneidad, a través de una prueba basada en la acción fue presentada por Moreno en 1944.

La prueba consiste en una serie de situaciones escénicas que no están estandarizadas necesariamente, en la que el protagonista responde con acciones improvisadas. El observador clasifica las respuestas basadas en idoneidad, originalidad y velocidad, de esta manera se mide el cociente de la espontaneidad.

Hace unos años, se publicaron algunos estudios sobre la evaluación de la espontaneidad a través de escalas estandarizadas. El primer estudio es la Escala de Actitud Personal (PAS; Collins, Kumar, Treadwell, y Leach, 1997) compuesto por 58 artículos, revisados por Kellar y otros, PASS-II (Kellar, Treadwell, Kumar, y Leach, 2002), que incluye 66 artículos. A partir de esta escala surgen 6 características de la conducta espontánea: 1) Es nuevo y creativo, 2) Es inmediata, 3) Es adecuada y apropiada, 4) emerge con facilidad y sin esfuerzo, 5) consiste en la totalidad de la persona, 6) la persona que tiene el control sobre sus propias acciones que no son impulsivos. (Kellar et al., 2002).

Otra herramienta que mide la espontaneidad es el Inventario de Evaluación de espontaneidad (SAI) construida por Kipper y Hundal (2005). El preguntar "¿Con qué intensidad tienes esos sentimientos y pensamientos durante un día normal?", La pregunta es seguida por 20 secciones que describen sentimientos y pensamientos que caracterizan el estado de espontaneidad (tales como: energético, desinhibido, controlador, etc.) a la que se le da una puntuación a través de una escala Likert de 6 puntos. Además, la EFS se correlaciona positivamente con la medida del bienestar (Friedman, 1994) y negativamente con los estados y los rasgos de ansiedad (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, y Jacobs, 1983), con un comportamiento obsesivo-compulsivo (Foa et al, 2002) y la orientación hacia el pasado medido a través de la Escala de Orientación Temporal (TOS; Jones, Banicky, Pomar, y Lasane, 2004). Kipper y Shemer (2007) han producido una versión revisada del SAI, el SAI-R, en el que los artículos se han reducido a 18 y la escala Likert se ha reducido a 5 puntos.

El aspecto más importante en el que Moreno hizo hincapié es que la espontaneidad es la base del bienestar psicológico (Moreno, 1923, 1953). Aunque los estudios posteriores han correlacionado la espontaneidad con la salud mental, Steitzel y

Hughey (1994) han demostrado que es necesaria la espontaneidad con el fin de experimentar la alegría y la satisfacción. Maslow (1970) considera que la espontaneidad es una condición necesaria para alcanzar la etapa de ser personal. En el estudio más reciente de la EFS-R se ha visto cómo efectivamente el tamaño de la espontaneidad se correlaciona positivamente con el tamaño del bienestar y negativamente con los de estrés (Kipper, y Shemer, 2007)

2.8. Creatividad

Moreno define la creatividad en relación con la espontaneidad, la creación de factor E-C. La espontaneidad y la creatividad son interdependientes. La creatividad es una acción concreta, la peculiaridad es encajar nuevas situaciones o nuevas respuestas a situaciones conocidas o cristalizadas. El psicodrama tiene el objetivo de favorecer el desarrollo de los roles más espontáneos y creativos en individuos y grupos. El arte y la creatividad se han utilizado en la experiencia del grupo como una herramienta para expresar sentimientos, para crear empatía, no sólo para producir algo con un valor estético (Liebmann, 2004). La creatividad es un puente, un canal de expresión para destacar los conflictos, emociones y otras caras de la personalidad que de lo contrario se ocultaría. (Liebmann, 2004; Rubin 1999).

Los estudios demuestran que quienes tienen interés en las artes tienen una capacidad mayor de empatía de los demás (Bayam, Simsek y Dilbaz, 1999; Dokmen, 1994). Los métodos expresivos aceleran el surgimiento de asociaciones con experiencia emotiva, como base de acción, que son explotables en el campo terapéutico y de la formación. La movilización mundial de la persona a través de la acción permite centrarse aquí y ahora y deja a la intelectualización abstracta vivir la experiencia creativa inmediata.

El psicodrama tiene como objetivo fomentar el desarrollo de los roles más espontáneos y creativos en el individuo y en grupos. Además, el uso del medio creativo permite derribar las resistencias dentro del grupo, porque no perciben el juicio mutuo. Por ejemplo, dibujar para mostrar el rasgo personal propio o una pasión, básicamente, ayuda a centrarnos en nosotros mismos y en las movildades cognitivas, habilidades emotivas e imaginativas, y a continuación, compartir experiencias con otros puede ayudar a mostrar y hacer hincapié en los aspectos específicos de la personalidad de cada uno, que no pueden ser mostrado a través de expresiones lógicas tradicionales (Ozcan et al, 2011).

En cuanto al concepto de la creatividad Umberto Eco (2004) hizo una colección de definiciones que se pueden encontrar en internet y vio que hay más de 1.560.000 de

sitios dedicados a este concepto y que muchos de ellos hacen referencia a "una capacidad industrial y comercial para resolver los problemas identificados, con el concepto de la innovación, la capacidad de concebir nuevas ideas, y esta capacidad se dedican muchos sitios web que enseñan cómo ser creativo y ganar un montón de dinero (...). Pero antes de la era de las empresas multinacionales, eran dos los sentidos generales de la creatividad. Una es bíblica, por el cual Dios creó el universo de la nada. La segunda se deriva de la analogía de la primera y reconoce al artista, que en realidad crea algo que no existía antes, un poder casi divino. Así, pues, es una propuesta que equipara la creatividad científica y la artística. Al igual que todos los descubrimientos científicos de alguna manera deben estar contenidos en los algoritmos que rigen los fenómenos naturales, todas las creaciones artísticas deben estar contenidas en los elementos fundamentales - sonidos, letras, rangos, colores, líneas y formas geométricas - que nuestra especie reconoce.

El creativo no es el que saca algo nuevo de la nada, sino el que ha identificado, por intuición, por ensayo y error, por casualidad - o para esa paciencia infinita que para Flaubert era un signo de genialidad - de lo que lo contenía y lo escondía de nuestros ojos. Más bien, el problema es cómo esta combinación permite nuevas formas de describir o reconstruir el mundo, y cómo estos métodos pueden ser aceptables"(Eco, 2004).

2.9. La creatividad y las ciencias cognitivas

En psicología, la creatividad se ha estudiado en particular en el ámbito del cognitivismo, a partir de las investigaciones de Guilford de 1950. Se han realizado estudios sistemáticos para comprender mejor la creatividad y cómo influye y es influida por la personalidad, por las relaciones sociales, de los aspectos cognitivos y emocionales. Entre todos los estudios sobre estos factores, una de los más investigados fue sin duda la relación entre el estado emocional, el humor y la creatividad.

Dada la enorme cantidad de obras sobre este tema, un meta-análisis ha combinado recientemente los resultados de 102 artículos científicos que investigaron la relación entre la creatividad y las emociones (Baas, De Dreu, Nijstad, 2008). Hablando de emociones el primer aspecto relevante es su valor hedónico o tono afectivo. De hecho, algunas emociones, como la alegría, el entusiasmo y la tranquilidad, tener un tono positivo, mientras que otros, como la ira, la ansiedad, la tristeza, tienen un tono negativo. A través de pruebas neuropsicológicas también se descubrió que el estado

emocional puede activar (alta excitación) o desactivar el nombre (baja excitación) (Posner, Russell, y Peterson, 2005). De la combinación de las dos clasificaciones tendremos estados emocionales positivos con baja excitación, como la calma y la tranquilidad, y de alta excitación, como la felicidad y la euforia, así como los estados emocionales negativos con baja excitación, como la tristeza y la depresión, y alta excitación como la ira y el miedo. La cuestión, sin embargo, se complica aún más.

Los resultados del meta-análisis han permitido entender que el vínculo entre la creatividad y el estado emocional es mucho más complejo de lo que parecía al principio, ya que parece estar regulado por la interacción entre la valencia hedónica, la activación emocional y la motivación. El análisis de estas interacciones complejas muestra que, en general, los estados emocionales positivos son mejor fuente para la creatividad que los negativos. Sin embargo, no debe ser olvidado el papel que el nivel de activación o excitación tiene en esta ecuación: si se introduce esta variable, de hecho, resulta que sólo los estados que activan positivos son realmente capaces de fomentar la creatividad. Así que sólo emociones como la felicidad pueden fomentar la flexibilidad y la velocidad de procesamiento cognitivo, que a su vez promuevan altos niveles de creatividad y originalidad. Como hemos dicho, los mediadores adicionales son los estados emocionales que pueden promover la motivación.

La investigación encontró que las emociones negativas con baja excitación no se correlacionan con un aumento de la creatividad e incluso los negativos con alta excitación se correlacionan negativamente con ella principalmente porque reducen drásticamente la flexibilidad cognitiva, evitando así encontrar nuevas soluciones.

Si bien hay muchos modelos para el proceso de pensamiento creativo, no es difícil ver los temas consistentes que todos ellos abarcan. El proceso creativo implica el análisis intencional, la generación de ideas imaginativas, y evaluación crítica - el proceso creativo total es un equilibrio de la imaginación y el análisis. Los modelos más antiguos tienden a implicar que las ideas creativas son el resultado de procesos subconscientes, en gran medida fuera del control del pensador. Los modelos modernos tienden a implicar la generación intencional de nuevas ideas, bajo el control directo del pensador. El proceso total de la creatividad requiere una unidad de acción y la puesta en práctica de las ideas. Tenemos que hacer algo más que simplemente imaginar cosas nuevas, tenemos que trabajar para que sean realidades concretas.

El Ciclo de Creatividad Dirigida es un modelo de síntesis del pensamiento creativo que combina los conceptos detrás de los distintos modelos propuestos en los últimos 80 años (Figura no. 3)

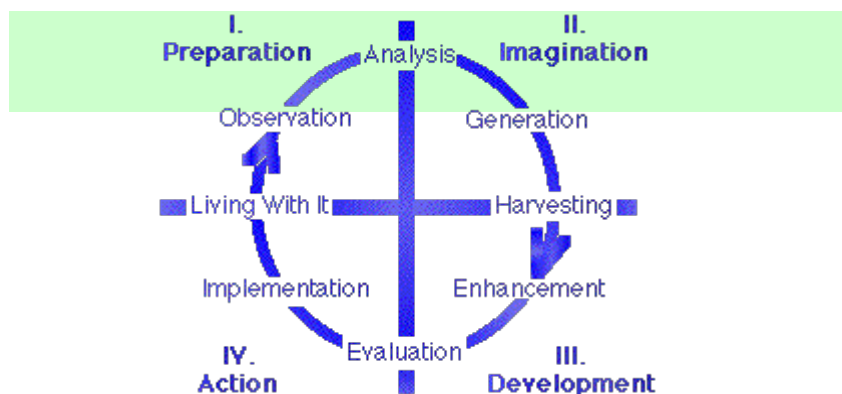


Figura 3: El Ciclo de Creatividad Dirigida

Vamos a caminar a través de él, a partir de la posición de las 9:00 en el círculo. Vivimos todos los días en el mismo mundo que los demás, pero el pensamiento creativo comienza con la observación cuidadosa de ese mundo junto con un análisis profundo de cómo funcionan las cosas y cómo fallan. Estos procesos mentales crean un almacén de conceptos en nuestras memorias. El uso de este almacén, generamos nuevas ideas para satisfacer las necesidades específicas de búsqueda activa de asociaciones entre conceptos. Hay muchas técnicas específicas que podemos utilizar para hacer estas asociaciones; por ejemplo, analogías, que se ramifica desde un concepto dado, utilizando una palabra al azar, de intercambio de ideas clásico, y así sucesivamente. La elección de la técnica no es tan importante; hacer el esfuerzo de buscar activamente las asociaciones es lo que es la clave. Buscando el equilibrio entre el juicio satisfactorio y prematuro, cosechar y mejorar aún más nuestras ideas antes de que sujetamos una evaluación práctica final. Pero, no es suficiente con tener pensamientos creativos; las ideas no tienen ningún valor hasta que nos ponemos a trabajar para ponerlas en práctica. Cada nueva idea que se pone en práctica cambia el mundo en que vivimos, se re-inicia el ciclo de observación y análisis.

El proceso creativo en el psicodrama puede también ser visto como un acto creativo y es posible analizarlo mediante este proyecto. De hecho, en la primera fase, el caldeamiento, se plantean las condiciones para nuevas ideas, emociones, declaraciones, que se traducen en acción durante la fase de representación y al final,

en la fase de compartir, se retrabajan emociones para encontrar nuevas estrategias para la vida cotidiana.

2.10. ¿Podemos medir la creatividad?

Hoy en día es posible encontrar en Internet muchas pruebas de código abierto para evaluar los rasgos de la personalidad creativa, con una validación científica. Uno de ellos es Fast Company con 10 características de la personalidad contradictoria proveniente del Mihaly Csikszentmihalyi, la investigación sobre el "flujo". Los rasgos son: 1) gran energía física, pero tranquilo y descansar doblado; 2) elegancia y ingenuidad; 3) alegría y autorregulación - responsabilidad e irresponsabilidad; 4) imaginación y realismo; 5) introversión y extroversión; 6) presencia de orgullo y humildad; 7) declaración de género no convencional; 8) conservadurismo y revuelta; 9) presencia de la pasión y la objetividad en el trabajo; 10) apertura y sensibilidad.

Paul Torrence compone otra escala, que se publica en el sitio web Cre8ng, y lista de 52 características, entre las cuales están: abstracción, adaptabilidad, capacidad de cambiar de contexto, la combinación de las ideas y de la situación, la flexibilidad y orientación hacia el futuro, el idealismo y la independencia, originalidad, pasión y prospectiva, la riqueza en los detalles, la sensibilidad y la capacidad de síntesis, la tolerancia a la ambigüedad, la capacidad de visualización.

Otro sitio web sobre la evaluación de la creatividad es Inc.com que resume 7 rasgos descritos por Oyvind L. Martinsen son:

- 1- la capacidad de pasar fácilmente de la realidad a la imaginación;
- 2- la necesidad de la originalidad y la resistencia a las reglas y convenciones;
- 3- la motivación y orientado a objetivos;
- 4- la ambición y las necesidades de la reputación;
- 5- la flexibilidad y la capacidad de observar la realidad desde diferentes puntos de vista;
- 6- baja estabilidad emocional, tendencia a experimentar emociones negativas;
- 7- baja sociabilidad y obstinación.

CopyBlogger invita a sus lectores para averiguar si tienen "11 rasgos de las personas con alta creatividad". En ella se informa de que la creatividad y la inteligencia no están altamente relacionadas. Las personas creativas, como demuestra Robert Sternberg, tienen un alto nivel de inteligencia, alrededor de 120 QI, pero no necesariamente con picos elevados. La Universidad de Indiana no produce muchos rasgos, pero los

organiza en grupos: Producto (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración de Torrence); Actitudes (curiosidad, la imaginación, la complejidad, la inclinación de riesgos), Comportamientos (flexibles, inventivos, no convencionales, innovadoras) y añade una lista de características cognitivas muy importante, al igual que el pensamiento metafórico, independencia del juicio y el pensamiento eidético.

2.11. Creatividad y Psicoanálisis

Los primeros estudios modernos sobre la creatividad y en relación con el desarrollo cognitivo están datados en la segunda parte del siglo XIX, cuando Broca y Wernicke localizan las áreas del lenguaje en el cerebro. Ahora la neurociencia estudia las áreas del cerebro y la forma en la que interactúan unos con los otros para desencadenar el proceso de creatividad, y de qué manera la creatividad está relacionada con el lenguaje y la visión. Resulta de un rompecabezas muy complejo. Antes de la neurociencia, el psicoanálisis estudiaba primero las raíces de la creatividad, con el descubrimiento del inconsciente. Es importante decir que en torno a la idea de la creatividad existe prejuicio: la creencia de que la creatividad y las enfermedades mentales están relacionadas y que la creatividad nace de la enfermedad mental. Pero, ya vemos que en las bases de la creatividad existe la dimensión de la espontaneidad, y si la espontaneidad se relaciona positivamente con el bienestar y negativamente con el estrés, está claro que la creatividad surge también cuando hay equilibrio psíquico.

2.12. Las ideas de Freud sobre la creatividad como un estallido de la neurosis

Sigmund Freud examina la motivación de la creatividad alumbrando el inconsciente y la parte psicopatológica. Freud dice que la creatividad es una respuesta positiva a un deseo inconsciente de la infancia; la mayoría acerca de la sexualidad, es la razón porque son frustrados y retirados de la conciencia. Sin embargo, eliminar eventos y trauma podría provocar neurosis. La inquietud crece cuando nos ponemos en el inconsciente angustioso que tiende a salir de otra manera, como la coacción, tic, obsesión, manía, que parece no tener razón, porque es inconsciente. Una alternativa a este proceso es transformar la neurosis mediante la creatividad. Esto significa que cuando la libido, la tensión emocional vinculada al deseo insatisfecho se dirige a otro objeto. El cambio da dirección a la energía, que se traduce en acciones de creatividad. Este tipo de expresión de inconsciencia es socialmente aceptable y es la fuente de la gratificación alternativa.

En resumen, para Freud la creatividad es el resultado de la sublimación de la energía, que es causado por una situación frustrante. Este tipo de energía se dirige a una dirección más positiva. Esto sucede porque el principio de la realidad sustituye el principio del placer. La conciencia de que tenemos que aceptar la realidad y no podemos satisfacer cada deseo que tenemos.

2.13. Las ideas de Jung sobre la creatividad proveniente de arquetipos y función simbólica

El pensamiento de Gustav Jung (1909-1961) es menos causal, lineal y sistemático que el de Freud. La complejidad de su visión y la amplitud de su campo de investigación difícilmente se pueden reducir a unas pocas líneas que sean integrales y fieles. Para Jung, la libido es la energía psíquica, no sólo sexual. La psique es un conjunto complejo: es decir, sistemas de representaciones cargadas de energía y caracterizadas por un tono afectivo propio, por ejemplo, el complejo de madre. Incluso el ego es un complejo, el más sólido y estable: se conecta con la personalidad, la auto-representación y auto-percepción del individuo.

Hay un inconsciente colectivo, es decir una estructura psicológica básica, hecha de arquetipos compartidos por toda la raza humana. Son patrones innatos, que pueden ser contadas en forma de mito y la experiencia individual se puede reflejar en ella.

Es la relación dialéctica entre los arquetipos y los opuestos (Animus/Espíritu, Persona/Sombra, etc.) para generar la dinámica psíquica de cada individuo y para el desarrollo de la energía de la libido internalizado. En particular, la sombra es el lado oscuro, pero no necesariamente negativo ya veces portador de energías creativas, que el individuo tiende a ignorar.

La persona es en cambio la máscara pública y respetuosa de las convenciones sociales. El espíritu (espontáneo, intuitivo, maternal...) es el aspecto "femenino" presente en el colectivo masculino inconsciente, Animus (lógico y racional, sabio), el aspecto "masculino" que está en el colectivo femenino inconsciente.

La creatividad surge de la síntesis que hace la función simbólica, relacionando los arquetipos, innatos e inmutables, con las experiencias individuales y contingentes.

Es una transformación que Jung llamó individuación. Se trata de una síntesis dinámica que se produce cuando el ego es capaz de negociar con la ansiedad, la ambigüedad y la ambivalencia que están íntimamente conectados con la vida porque trasciende los opuestos arquetípicos integrándolos, y debido a que es capaz de interactuar con el

mundo a través de la percepción y por medio del pensamiento, la intuición y el sentimiento.

Es un proceso de carácter instintivo: según Jung, el hambre, la sexualidad, la actividad, la reflexión y la creatividad son todos instintos, y es el instinto creativo el que diferencia a los humanos de otras especies moviendo hacia la espiritualidad y la producción de símbolos. Incluso la psicoterapia tiene como objetivo el desarrollo de las potencialidades creativas latentes en el paciente. Esto significa que hay una conexión profunda entre la manifestación de la creatividad y la psique que se transforma.

El individuo, que es capaz de relacionarse de forma madura con el mundo también sabe cómo tener relaciones y producir visiones creativas alojadas en contacto con uno mismo: el lugar donde la sabiduría del organismo encuentra, su vocación, su tensión a desarrollar todo su potencial.

2.14. Las ideas de Arieti sobre la creatividad: entre lo ordinario y lo extraordinario

El psicoanalista Silvano Arieti distingue entre la creatividad común, capaz de mejorar la vida del autor por lo que es más plena y satisfactoria, y la creatividad extraordinaria, el que inventa nuevos paradigmas y mejora las vidas de todos los que contribuyen al progreso. Según Arieti (1976), el individuo capaz de producir la creatividad extraordinaria mantiene un acceso mayor de lo habitual imágenes, a la metáfora, a la verbalización acentuada y otras formas relacionadas con el proceso primario, que está inconsciente o preconscious. Tanto el soñador, como el esquizofrénico y como el individuo creativo comparten un acceso facilitado a la esfera primaria, pero mientras que el esquizofrénico está atrapado en sí mismo y el soñador pierde las sugerencias nocturnas al enfrentarse a la lógica del día, el individuo creativo selecciona, adopta, y adapta materiales primarios que desencadenan el pensamiento lógico y la parte integrada perteneciente al proceso secundario.

La magia de la síntesis creativa, el proceso terciario, pide una dosis más alta que la normal de pasividad receptiva: la que permite al material primario a surgir de repente; durante la meditación, la contemplación, el soñar despierto, la relajación, el consumo de drogas, los sueños, sino que requiere además de una dosis más alta de la actividad intencional y consciente de manejar los materiales correctamente.

Es una magia de la que la persona creativa es custodiadora, un secreto que no puede revelar ni a sí mismo ni a los demás. Lo que ya no es un secreto es la forma en que su proceso creativo se lleva a cabo, cómo llega a su conclusión, y las condiciones que facilitan su aparición (Rams, 1976).

2.15. Las ideas de Hillman sobre la creatividad: espíritu, vocación, posesión

El tema de los arquetipos de Jung también pertenece al psicoanalista James Hillman (1996), que poderosamente la proyecta en una dimensión terapéutica más amplia: es la psicología arquetípica, la terapia de ideas y no de personas. Hillman dice que las imágenes que tienen un valor de arquetipo, que son universales y necesarios, se basan en mitos. Al entrar en contacto con las estructuras simbólicas del mito, el alma puede expresar su energía y reconocer su vocación, más allá de las presiones sociales y las circunstancias contingentes. Sólo al honrar el mito que cada uno lleva dentro de sí mismo, es posible reconstruir una relación equilibrada con la realidad, evitar desviaciones patológicas, crecer en el mundo, cumplir con su propio destino.

La creatividad no es un don especial, pero es una inmensa energía cuyo origen está más allá de la psique humana y que impulsa a cuidar de uno mismo a través de un vínculo específico con el otro.

La creatividad fuerza la devoción hacia uno mismo en la conversión mediante esta conexión, y trae consigo una sensación de impotencia y la creciente conciencia del propio poder y, al mismo tiempo, es más humano y más poderoso que su propietario. Operando como la coacción, la fuerza es siempre excesiva. Es una posesión que puede adoptar diversas formas. La imprudencia de los rebeldes o de los dementes: la sombra, la destrucción, la muerte. Es el éxito que recompensa la ambición y deja al individuo atrapado en el mito que ha creado para sí mismo. Es la gran madre que da la bienvenida y se regenera. Es la sensualidad femenina, imaginativa y queer sensible a la experiencia estética.

3. Introducción a los ejercicios

Teoría del juego y el psicodrama

Ahora es importante introducir y enmarcar cómo la función del juego puede convertirse en una herramienta para desarrollar el factor E-C durante la fase de introducción del psicodrama, es decir, el caldeamiento. De hecho, durante esta fase a menudo se realizan actividades que vienen de la animación social, como técnicas de enseñanza de teatro, ejercicios de entrenamiento autógeno. Estas técnicas tienen la capacidad de movilizar totalmente a una persona, a través del uso del propio cuerpo, reducir las defensas y el control cognitivo de la expresión de emociones y experiencias más profundas. De esta manera es posible reactivar el flujo vertical, desde el fondo hacia el exterior, y el horizontal, de uno mismo a los demás.

El juego tiene la característica específica de conducir a la persona en la auto-dimensión, también típico de los procesos de psicodrama en los que el ser uno mismo puede ser expresado auténticamente y libre de los patrones típicos de la vida cotidiana, mientras se mantiene la conciencia de que no es la vida cotidiana real, sino una ficción, en la que es posible utilizar puntos de referencia y reglas, que de lo contrario no se les permite.

Definición del juego

Un elemento peculiar del psicodrama freudiano es el juego, y más específicamente el juego de representación. Dado que en el psicodrama hay diferentes tipos de juego, de los cuales podemos mencionar *paidia* y *ludus*, el psicodrama de Lemoine se centra especialmente en el mimetismo (imitación y metamorfosis) que parece ser cada vez más operativo.

Con el primer término, *paidia*, Roger Caillois, en su libro "Los juegos y los hombres", se refiere al juego espontáneo. Es la improvisación libre, como el niño que crea roles en el juego simbólico a través de la capacidad imaginativa. Mientras que, por *ludus* se entiende el juego con reglas, las acciones establecidas y las instrucciones que deben aplicarse a un contexto definido. El juego está pensado como un instrumento de crecimiento y desarrollo del ser humano. Consiste en antinomias "*porque el juego es a la vez la alegría y el dolor, el encanto y la seducción, el conocimiento y la ignorancia, la seriedad y el buen humor, el conocer y entrar en conflicto, muñecos infantiles y tragedia; y también puede convertirse en responsabilidad y ligereza, así como la diligencia y la negligencia. El juego es un regalo que alimenta la curiosidad y la*

creatividad, así como una manía, que describe a la enfermedad y la locura. El juego es la victoria y la derrota. Por todo lo anterior que la experiencia lúdica puede ser considerada como una metáfora de la existencia". (Di Chiara, 2012)

Estructura del juego

Caillois (1958) dice que el juego es algo que no produce más que a sí mismo y sin dejar rastro de sí mismo, ya que es consumido por su elaboración. Por lo tanto, es complejo encontrar un documento específico en la historia de la civilización. Bajo la palabra Juego se encierran muchas actividades, que van desde las de los niños, como la manipulación de objetos, correr, saltar, hacer piruetas, competiciones deportivas, y otras actividades que a veces son realizadas por adultos, como los juegos de azar o bromas pesadas. Para llegar a una definición debemos tratar de identificar las características comunes de las diversas actividades.

El juego es:

- ▶ Libre: un jugador no puede ser forzado;
- ▶ Independiente: tiene limitaciones de espacio y tiempo
- ▶ Incierto: el rendimiento y el resultado no puede ser conocido de antemano;
- ▶ Improductivo: no crea riqueza o bienes, salvo un desplazamiento de la propiedad dentro del círculo de los jugadores;
- ▶ Gobernado: responde a sus propias reglas que se suspenden temporalmente las leyes ordinarias;
- ▶ Artificial: el jugador es consciente de las diferencias con la vida normal.

De acuerdo con estas premisas Caillois propone una división de juegos en cuatro categorías, que van a estar vinculados con las categorías de Paidia y ludus:

Agon - El juego se caracteriza por la competencia

Alea - El juego se caracteriza por el caso, la suerte, el azar. Nos complacemos con una especie de riesgos, tales como canciones de cuna para hacer el recuento, a cara o cruz, loterías, juegos de dados, etc.

Mimetismo - El juego se caracteriza por la búsqueda de la simulación, la ficción, como en el teatro, en juegos con muñecas, en la mascarada, etc.

Ilinx - El juego se caracteriza por la búsqueda de riesgo, como en la emoción de balancearse en un columpio, girar en el carrusel, montarse en la montaña rusa, etc.

En la opinión Caillois dentro de cada categoría de juego es fácil de individualizar el paso de *paidia* a *ludus*. De este modo, en *Agon* es posible pasar de un viaje repentino y rápido entre los niños a competiciones deportivas. En *Alea* de canciones de cuna para hacer el recuento de las loterías. En la *Mímica* de los niños imitaciones de teatro y en *Ilinx* desde la infancia dando vueltas a la acrobacia. Así, es útil definir lo que se entiende por juego con el sentido común en una mano y con la psicología en la otra.

Teorías del juego en el desarrollo de la persona

Existe un fortalecimiento de las actividades de juego dentro de los estudios psicopedagógicos y la investigación para su socialización, cualidades cognitivas, comunicativas y afectivas, que ponen de manifiesto cómo el juego cumple con las necesidades básicas del ser humano. A través de juegos, los niños aprenden, conocen, se comunican, establecen relaciones, y exploran activamente los procesos de emociones, sentimientos, conflictos. Se considera un juego una acción o un conjunto de acciones, impulsado por una motivación intrínseca, que a veces tienen como objetivo satisfacer un placer en sí, sin ningún resultado productivo y sin la intención de lograr cualquier otro objetivo que cumplir con esta acción.

La libertad, la creatividad, la improductividad, la gratuidad, la comodidad y el bienestar hacen del juego un recurso primario para el aprendizaje, el conocimiento y las relaciones, a través de relaciones activas donde el niño modifica la realidad de acuerdo con sus necesidades internas, se da cuenta de su potencial y se revela a sí mismo y a los demás. El juego, un fenómeno complejo y multifacético, que elude definiciones sustancialmente, ha sido un desafío de gran interés para todas las ciencias humanas y sigue siendo un tema de profunda reflexión en el conocimiento pedagógico.

Vygotsky (1972) dice que el juego es el principal incentivo para el crecimiento, porque permite a los niños romper las barreras de la niñez y actuar teniendo más en cuenta las ideas en lugar de las cosas. En los juegos simbólicos un niño actúa sobre la base de los significados y, a pesar de que todavía necesita un objeto como intermediario en su imaginación, lo que importa no es la propiedad del objeto, pero el significado que se le asigna.

Mientras que Piaget (1950; 1952; 1974) dice que la descentralización aparece muy tarde en el juego, sólo con la selección de juegos, Vygotsky afirma que el juego simbólico es desde el principio una mezcla de reglas y la imaginación: no distingue entre el juego simbólico y el juego con normas, debido a que el primero contiene

siempre reglas y el segundo situaciones imaginarias. Vygotsky cree que la imaginación es la transformación de las impresiones acumuladas unidas al lenguaje, enriquecidos desde el principio a través de la interacción social.

La imaginación actuando en los juegos no es un elemento que crea confusión entre la realidad y la fantasía, el mundo interior y exterior, pero el inicio del crecimiento, ya que crea las zonas de desarrollo próximo. Mientras que Piaget afirma que en el juego simbólico no hay espacio para la educación, Vygotsky le da un valor educativo fundamental: en el juego, de hecho, al igual que en el área de crecimiento proximal, desempeña un papel fundamental el socio experto, sea adulto o niño. La interacción con un adulto o un compañero más experto da al niño lo que Bruner (1968) define como andamio, es decir, un andamio de soporte, que le ayuda en la construcción de una nueva estructura cognitiva. Esta estructura tiene una función reguladora que contiene información sobre lo que el niño tiene que hacer, para iniciar y completar una acción y lo que deberían ser los estímulos; andamios se ofrece al niño en etapa temprana, y que se desmantela gradualmente, mientras el niño se vuelve capaz de realizar la actividad de forma independiente. En la práctica, en un momento determinado, el aprendizaje, con el apoyo de la interacción social con los adultos, se interioriza, se convierte en parte del crecimiento de cada niño. Un ejemplo de actividades en las que un niño opera en su área de crecimiento proximal es precisamente el juego simbólico, en el que va más allá de su capacidad intelectual, ya que la actividad del juego en sí, el material que está disponible y la presencia de otros es útil como apoyo. Piaget llamó la atención sobre el valor del juego en el desarrollo cognitivo, pero los estudios empíricos más tarde desmintieron sus argumentos. De hecho, se ha podido comprobar que en el juego, el niño, estimulado por la realidad, tiende a desarrollar nuevas estructuras creativas mentales, en vez de repetir las viejas. El juego es el tiempo para aprender más que asimilar. Bruner dice que el juego es funcional para el aprendizaje sobre todo porque permite la prueba libre de comportamientos y de resolución de problemas, facilitando de esta manera la creatividad y correlaciones inusuales.

Además, el juego se considera útil para el desarrollo de la sociabilidad. Investigaciones empíricas afirman que especialmente los juegos ficcionales facilitan las relaciones sociales, ya que se preparan para los roles que deben desempeñar, por lo que los participantes se vuelven más flexibles y más tolerantes hacia los demás.

La antropología cultural ve el juego infantil como un momento en el que a las nuevas generaciones se les enseñan los valores de las reglas y formas de vida de la cultura.

En un trabajo conocido sobre la pelea de gallos en Bali, C. Geertz (1973) muestra cuándo el contenido de un juego está en contra de las estructuras culturales. El pueblo balinés tiene horror de los aspectos de la vida animalistas. En las peleas de gallos, el espectáculo sanguinario y cruel refuerza los valores de la cultura mediante el contraste, mostrando el abismo del que es mejor mantenerse alejado.

En etología piensan que el juego es una oportunidad para ejercer la preparación para la vida real. Los animales que juegan son los que son más flexibles en su adaptación al medio ambiente. Por ejemplo, el pájaro carpintero de Galápagos cuando juega a sacar las presas de entre la corteza de árbol sin comerlos. Al mantenerlo enjaulado, el pájaro esconde gusanos dentro de grietas y luego los saca de vuelta con un palo puntiagudo. De este modo, este pájaro carpintero, cuando tiene hambre adquiere sus alimentos de la misma manera. Así, el juego es un ejercicio preparatorio para la caza.

Teorías del juego en el psicoanálisis

Desde el punto de vista psicodinámico, en cambio, es muy importante la perspectiva psicoanalítica que explora la dimensión emocional del juego. En esta perspectiva, el juego es considerado tanto como analizador de afectos, emociones, conflictos a través del cual el niño construye su propia identidad, y como motor para el desarrollo, ya que fomenta el desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones. El simbolismo es central, entretelado en impulsos y representaciones: el juego es el teatro de los deseos, pero también el re-lanzamiento de experiencias no completamente desarrolladas y dominadas. Este aspecto está cubierto por Freud (1920), en el famoso episodio de su sobrino Ernst y el juego de la bobina mediante el cual el hijo procesa y controla la ansiedad por la separación de su madre. En las acciones frustrantes de juego, o percibidas como una amenaza, la situación real sufrida se convierte en la representación lúdica actuada en persona. A través del juego el niño es activo, procesa la experiencia.

La calidad simbólica del juego se destacó en particular por Melanie Klein (1929), que lo utilizó como una herramienta de expresión para los pacientes jóvenes con funciones similares a la libre asociación de los adultos. El juego desde esta perspectiva es el vehículo de los sentimientos inconscientes, pero también es un instrumento de mediación con la realidad, de la liberación de las tensiones en conflicto por su capacidad para desarrollar la experiencia creativa. No siempre el juego tiene este valor positivo: en ciertas condiciones es la repetición obsesiva, es estéril, pero cuando la salud mental y la estimulación ambiental/tranquilizadora se reúnen, el juego permite

que el interés y la curiosidad por el mundo exterior con respecto a los deseos, miedos y fantasías de niños. La tendencia hacia el juego se da por una oscilación entre el miedo y la seguridad, tema que ha sido profundizado por el psicoanalista también infantil D. Winnicott (1971), según el cual la actitud lúdica es el prototipo de la experiencia creativa y es la base del sentido de la identidad.

La experiencia compartida del juego es la base para el desarrollo de la capacidad creativa en la que el niño se encuentra a sí mismo a través del descubrimiento del otro, la madre. La buena madre cumple con los deseos del pequeño justo en el momento en que está "alucinando" el pecho, ayudando a establecer un sentimiento de omnipotencia que fortalece el ego infantil y luego permite que el niño descubra su madre como un objeto independiente. El espacio donde ocurre este proceso de "adquisición" gradual de la realidad es un área de experiencia que Winnicott llama "zona de la ilusión" o "zona de transición", que es esencialmente "el área del juego". Cuando el niño llega a este espacio, para aceptar la separación de la madre, ya menudo en un intento de llamar la angustia de la separación, usa "objetos-puente", objetos que sirven para atar la experiencia del yo a la experiencia previa de dependencia total en la madre, los "objetos transicionales".

El objeto transicional es un objeto interno, representa el vientre. La formación del objeto de transición sólo es posible si el objeto interno ha sido introyectado como un objeto, no demasiado presente, pero no demasiado débil. A través de ello el niño muestra su primer interés por el mundo exterior: tiene algo que es diferente de sí mismo, pero que no pertenecen exclusivamente a la realidad externa, lo que le permite ser un individuo separado de la madre, y no sufriendo del terror de separación. Winnicott presenta una gran similitud entre el objeto transicional y el área de juego. El sentido de la identidad se construye dentro de un marco de metáfora lúdica de la original entre la madre y el niño, que luego se utiliza para tratar un yo disgustado o enfermo. Con Winnicott, de hecho, la terapia se convierte en escenario de juego y la curación es la re-apropiación de la dimensión lúdica de la experiencia. El juego es un medio de conjunción, funciona como un enlace entre dos mundos y abre el camino para el proceso de simbolización. Cada juego tiene vínculos con el pasado, es algo especial, en la que hay un intercambio de elementos antiguos y familiares con otros nuevos y desconocidos. En este sentido, el juego es como un objeto de transición, que conecta dos mundos opuestos, el de "dentro" y el que forma el "exterior".

Crítica a las teorías del juego como ejercicio de aprendizaje

Las concepciones del año fueron criticadas de raíz, porque comienzan a formar el supuesto de que son las primarias actividades "serias" de la vida y luego justifican el juego por delante de ellos. El historiador holandés Johan Huizinga (1939) establece claramente los límites de las teorías del ejercicio *"Tratan de definir el significado del juego con las explicaciones que tienen en común la suposición de que el juego se lleva a cabo en función de otra cosa, que sirven para un determinado ámbito biológico"*.

Partiendo de un punto de vista diferente, EH Erikson (1977), capta las explicaciones del juego como un ejercicio, que tiene indicios de racionalizaciones de algo que escapa a los esquemas habituales *"Para el adulto que trabaja el juego es la recreación"*. Como dicen las teorías de Erikson el ejercicio argumentaría que el juego de los niños es un trabajo inconsciente disfrazado de juego.

Un defecto de las teorías del ejercicio es que ponen demasiado énfasis en el carácter positivo del juego. La existencia del mal juego se olvida, el mal juego que no tiene ningún valor educativo, pero tiene desventajas, de despilfarro, vicio, corrupción moral, crueldad, agresión, destructividad.

Teorías del juego como tal

El primero en desarrollar una concepción en la que el juego no se explica subordinándolo a otra cosa, sino para lo que es, fue Johan Huizinga (1939), para quien el espíritu lúdico es un rasgo fundamental del hombre: jugamos porque el juego es importante para sobrevivir y ser productivo. Huizinga, sin embargo, va más allá y pone el juego en el centro de la civilización. Cuando los hombres dan a luz a la civilización, realmente están jugando, porque sólo en el juego es posible la creatividad necesaria, por lo que detrás del arte, la ciencia, la religión, la filosofía, la ley se encuentra el espíritu lúdico.

Huizinga estaba pensando en una dialéctica histórica entre momentos creativos del juego y momentos de cristalización y estabilización institucional. Sin esta dialéctica constante, las civilizaciones decaerían y se degeneraría. Su punto de vista dialéctico sobre la historia se opone al evolutivo, ya que excluye la idea de que nuestra civilización representa una etapa avanzada y consolidada. Presenta el punto de vista inquietante según el cual estaríamos siempre en equilibrio entre la civilización y la barbarie. Con sólo perder el equilibrio entre la tradición y la innovación, el espíritu serio y espíritu lúdico, nos deslizaríamos en la barbarie. La tesis de Huizinga fue tomada del ensayista francés Roger Caillois (1958), expuesto al principio del párrafo.

3.1. Clasificación del juego

Taxonomía evolucionaria

Las clasificaciones más conocidas del juego están inspiradas en las teorías del ejercicio. Algunas actividades divertidas pertenecerían a las primeras etapas de la evolución y otras a los estadios más avanzados ya que las primeras ayudan al aprendizaje de las habilidades básicas, mientras que otras sólo pueden aplicarse cuando se alcanza un cierto nivel de madurez. Hablamos de taxonomías porque afirman encontrar correspondencia con la realidad y ser sistematización de las transformaciones que la experiencia de juego sufre con el desarrollo.

La taxonomía evolutiva más famosa es la de Piaget (1974) quien distinguió entre los juegos o ejercicios motores-sensores, juegos simbólicos y juegos con reglas. En los primeros, la característica del período motor-sensor (0-2 años) es que el niño manipula el mundo que le rodea, sin trabajar con representaciones mentales de la realidad. El juego simbólico viene con el período pre-operatorio (2-6 años) y es el testimonio de que el niño ahora tiene representaciones internas del mundo exterior. En éste el niño utiliza símbolos en lugar de objetos reales. Para Piaget, la evolución de los juegos sigue el desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento y la superación gradual del individualismo infantil, que da paso a la socialización.

Muchas de las cosas apoyadas por Piaget, a la luz de la investigación empírica posterior, se revelan como erróneas. Por ejemplo, no es cierto que en los dos primeros años de vida haya una falta de representaciones mentales y que el bebé establezca un contacto motor-sensor con la realidad. Es también errónea la convicción relacionada con el individualismo pueril, porque parece que los niños están socialmente orientados de manera temprana y que sus primeros juegos de grupo son socio-céntrico, en lugar de centrado en sí mismo. Rubin, Fein y Vandenberg (1983) distinguen siete tipos de juegos que aparecen en serie en el desarrollo:

- ▶ El juego motor-sensor. A partir de un período inicial de la no diferenciación entre el yo y el no-yo, en el que la actividad de cada niño se centra en su propio cuerpo y sus propias acciones, llegamos a la cuestión de las señales repetidas, y por lo tanto el desarrollo de los intercambios comunicativos. El niño que está cerca de los 12 meses intenta comprender lo que los objetos son y empieza a utilizarlos como algo diferente del yo: surge un espacio entre el yo y el objeto.

- ▶ Los juegos de simulación. El niño es consciente de su "pretender", por lo que utiliza objetos "falsos", como un vaso de juguete para beber, o un peine de juguete de peinar. Los juguetes son utilizados para su propósito real, las acciones están siendo orientadas hacia él mismo, pero ahora está presente la simulación, el "fingir".
- ▶ El procesamiento con los objetos. Entre el 15 y 21 meses, el destinatario del "fingir" es el otro, por ejemplo, las niñas sirven el café con una taza de juguete a mamá o a la muñeca etc. Los objetos todavía se utilizan respetando su función real, pero ahora el niño está orientado a la puesta en común de "fingir".
- ▶ Otros juegos de fantasía. Entre 2 y 3 años de edad los niños usan objetos que representan cosas diferentes de lo que son: una silla puede convertirse en un caballo, una botella se puede utilizar como una espada etc. En este período nace la función simbólica y el juego simbólico. El caso de la representación es extremadamente importante a nivel afectivo, ya que el objeto (el otro), ahora se convierte cada vez más suscitado durante las separaciones, entonces siempre presente. El niño puede recurrir a la representación mental de la madre cuando está lejos de ella, él ya no está absolutamente fijado en la presencia física.
- ▶ El juego social-dramático. Este juego aparece alrededor de 4-5 años de edad, los niños interpretan roles de juego: mamá y papá, indios y vaqueros.
- ▶ El reconocimiento de los roles. Cerca de los 6 años, los niños pueden describir y definir los roles que están jugando, planificar el juego por un tiempo determinado y asignar roles a los participantes. Claramente, desarrollan una mayor conciencia e intencionalidad que refleja el desarrollo emocional y cognitivo.
- ▶ Los juegos con reglas aparecen generalmente entre los 6 y los 11 años. Inicialmente los niños crearán reglas específicas para ellos mismos, y a continuación, utilizar las reglas definidas por el grupo.

La tipología de Caillois

Caillois (1958) identifica una serie de rasgos que pueden servir como marco para diferentes tipos de juego, en su opinión, hay cuatro categorías básicas: la competencia, el destino, la ficción y el vértigo. Cada juego se puede colocar en relación con estos cuatro parámetros. Muchos juegos se basan en su capacidad de asociación. Por tanto, podemos encontrar:

- ▶ Competencia - Caso (Agon - Alea)
- ▶ Competencia - Imitación (Agon - mimetismo)

- ▶ Competencia - Vértigo (Agon - Ilinx)
- ▶ Caso - Imitación (Alea - mimetismo)
- ▶ Caso - Vértigo (Alea - Ilinx)
- ▶ Imitación - Vértigo (mimetismo - Ilinx)

Las combinaciones Agon-Alea y Mimetismo-Ilinx son para Caillois fundamentales para definir una propia teoría sociológica, trazando una evolución política y social de la sociedad. Tenemos dos pares esenciales: Mimetismo-Ilinx para las sociedades primitivas; Agon-Alea para las sociedades modernas.

Las primeras sociedades eran gobernadas y regidas por chamanes, máscaras, y el tiempo de reunión colectiva era la fiesta, comprendida no en el sentido corriente, sino como prácticas rituales en las que la sociedad arcaica creía. Evocaba los dioses y los temores de todos. El jefe llevaba máscaras brutales y de miedo, y verdaderamente entraban en el personaje. El público realmente creía en el evento de la encarnación del jefe enmascarado en el monstruo-Dios. Todo gracias a la complicidad de sustancias alucinógenas que apoyaban efectivamente la ilusión de terror. A medida que el mundo se ajustaba, la democracia toma el control (en la antigua Grecia, en particular), y surge la ciencia, los números y las carreras hereditarias, el advenimiento del mérito y la oportunidad de ser determinado. Caillois sigue un análisis político que explica que todas las sociedades, incluso la más democrática, siempre oscilan entre Alea y Agon. Tanto el mérito personal como el nacimiento siempre tendrán su peso.

Categorías descriptivas como las teorías del juego

En la actualidad no existen teorías definitivas y certeras acerca de la naturaleza del juego, por tanto, se debería tener cuidado en el uso de las clasificaciones. Tal vez lo mejor es permanecer en un nivel descriptivo. También podemos utilizar los conceptos y términos introducidos por Piaget, Caillois y otros, siempre y cuando se consideren como categorías descriptivas para diseñar las formas comunes del juego. Así se puede definir el juego motor-sensor como la forma en la que los niños manipulan la realidad partiendo de que no solo se hace referencia al período motor-sensor de Piaget, en su puesta en escena del desarrollo y su concepción del juego como un ejercicio.

CALDEAMIENTO

Después de dar una visión general de los principales conceptos teóricos y metodológicos que subyacen en la fase de caldeamiento en el psicodrama, es más fácil de entender cuál es su función.

El caldeamiento se define como el tiempo en el que podemos llevar a cabo el factor E-C necesario para garantizar que la experiencia psicodramática es verdaderamente auténtica y portadora de crecimiento y prosperidad. Las funciones del juego de caldeamiento en el campo del psicodrama son múltiples. Una de ellas es la función transformadora, en el sentido de que los participantes tengan la oportunidad de adquirir experiencia en una forma nueva que en el pasado. A través del juego se produce una acción visible y concreta que trae recuerdos, sin cuya memoria, el juego no sería posible, pero en esta acción aparece un nuevo horizonte, el descubrimiento de partes de uno mismo que no se habían probado todavía.

Es en el descubrimiento de las partes de uno mismo que el juego se define como creativo. El juego le permite comunicar de manera fluida y libre una sucesión de ideas, pensamientos, impulsos que parecen desconectados si se interpreta con categorías lógicas deductivas.

Este "acto creativo" es posible, pues, en un entorno seguro, en el que las personas confían unas en otras.

El juego se convierte en una herramienta de comunicación, se convierte en un puente para crear un clima de participación en el grupo.

Es importante transmitir al grupo la importancia de este paso. De hecho, existe el riesgo de que si los participantes no son conscientes de la función de los juegos de caldeamiento, o que no entienden el significado y los ven como pérdidas de tiempo innecesarias en comparación con otras actividades "importantes".

Esto es necesario porque el contexto es muy diferente al de formación de psicodrama, en el que la gente está acostumbrada. El aula está completamente desestructurada. Hay mesas y sillas, aunque las alfombras y almohadas son preferidas, uno se sitúa en un círculo y con frecuencia se mueve en el espacio para realizar los ejercicios. El director utiliza un estilo informal, abierto, acogedor y sin prejuicios relacionales. Algunas personas pueden ser desestabilizadas por una situación y experimentar ansiedad y frustración que no ayudan a mantener un buen clima. Por tanto, es

necesario, que el director tome unos minutos para explicar el significado de lo que va a ser introducido. Esto, sobre todo en la primera reunión tras la cual habrá reuniones posteriores, no será necesario. El caldeamiento se convertirá en un ritual que ayuda a los participantes a sintonizar con los demás para encontrar el clima que facilite los conductores del psicodrama, el factor E-C activado por tele.

De los ejercicios que se presenten sólo algunos se pueden utilizar, y es importante que el director elija cuidadosamente cuál es más apropiado utilizar en función de las características del grupo, como la edad, los antecedentes culturales, el número de participantes, el sexo, etc. tanto el objetivo del curso como la reunión individual, y el desarrollo del grupo, inicial, de conocimiento profundo, de confrontación, final, etc. Además, el director puede decidir cambiar y adaptarse creativamente. Pero a menudo se puede acceder a la misma dinámica del grupo para transformar el juego, por lo que es siempre nuevo y diferente de sí mismo.

Se pueden utilizar como actividades de caldeamiento muchas de las actividades presentadas anteriormente, es importante por esta razón que el director inserta y contextualiza el juego con perspectiva de toda la reunión, por lo que está dirigido a la aparición de los aspectos que se deseen a continuación, que se tratarán en la parte central de la sesión.

Cuando los participantes se reúnen por primera vez, puede ser útil utilizar una actividad que permite a todos presentarse e intercambiar información profesional o personal. Estos ejercicios podrían ayudar a que los participantes se comuniquen entre sí e intercambiar información personal, podrían ayudar a escuchar y memorizar los nombres de los demás, o incluso podrían ser utilizados durante un descanso.

SOCIOMETRÍA

La sociometría en acción pueden ser actividades útiles para el caldeamiento. Se puede pedir a los participantes que se pongan por ejemplo según el orden alfabético: de acuerdo con el nombre propio, o en función de la fecha de nacimiento. También podría consistir en permanecer más o menos distante del centro de la habitación, lo que representa el lugar donde se encuentra ahora, según el lugar de nacimiento o de la residencia actual.

BLOQUEADO

Los participantes están varados en una isla. ¿Cuáles son las cinco cosas que todo el mundo traería consigo mismo? Después de una primera puesta en común individual, le pedimos al grupo que elija sólo cinco cosas para todo el grupo. Si el grupo es muy grande, se puede introducir una etapa intermedia con sub-grupos de 4-5 personas.

UNA MENTIRA Y DOS VERDADES

Se pide a cada participante decir tres cosas acerca de sí mismo, uno de los cuales debe ser una mentira. El grupo debe trabajar en conjunto y adivinar cuál es la falsa.

SI FUERA UN ANIMAL SERÍA...

Pedimos a los participantes que se presenten diciendo qué animal serían y explicar por qué. Es posible hacer algunas variantes, como por ejemplo, qué ciudad del mundo les gustaría ser, qué pieza de mobiliario, qué plantas, etc.

ME PAREZCO A TÍ

Los participantes reciben una hoja con un círculo dividido en seis cuadrantes, en cada cuadrante se escribe una función, por ejemplo, el color de ojos, color de pelo, comida favorita, deporte practicado, etc. Cada participante escribe sus respuestas en el cuadrante y se cuelga la hoja en el pecho, entonces él/ella se mueve alrededor de la habitación y mira a los participantes con las mismas características, cuando se encuentran deben continuar dando la vuelta de dos en dos, luego en trío y así sucesivamente, hasta que se cree una cadena de todo el grupo, hecho de acuerdo con características similares.

LAS CARTAS DE LOS EMPERADORES CHINOS

A cada participante se le dá una carta de la baraja, y sin mirarlo tienen que sostener la carta con una mano en su cabeza, de modo que la carta pueda ser visto por los demás, pero no por el propietario. Con la carta en la cabeza los miembros del grupo tienen que interactuar en consideración del nivel de la carta, y, dependiendo de la modalidad de interacción de sus colegas, cada uno tendría que comprender el grado de la carta que tiene en la cabeza.

Antes de que los participantes pueden ver su carta, se les pide dividirse en tres grupos: cartas de alta calidad, cartas de grado medio, cartas de baja calidad; y ponen en común acorde a qué eligen un grupo en lugar de otro, y luego verifican la correspondencia de sus propias percepciones con respecto a la carta.

El ejercicio de las cartas permite reflexionar y sensibilizar con respecto a cómo se vive la carta, la jerarquía, los procesos de etiquetado de posibles estereotipos. Sería interesante aplicarlo a la realización de una tarea, incluso sencilla (por ejemplo, preparar el café), en el que la orientación del objetivo hacia el éxito y la toma de roles puede amplificar y acentuar las dinámicas experimentadas.

LA ENTREVISTA

Se les pide a los participantes que escriban en un papel tres preguntas que les gustaría preguntar a los demás para conocerlos mejor.

Se introducen las preguntas en una caja, y luego uno por uno cada participante extrae una pregunta y la responde.

Una variante puede ser la de separar a los participantes en pares y hacer que responda antes y justo después del pleno.

PRESENTACIÓN Y ALITERACIÓN

Pedimos a los miembros del grupo que se pongan de pie en un círculo. El director comienza presentándose a través de una característica que comienza con la misma letra de su nombre, por ejemplo, "Javier el joven", "Bea la bella", "Tania la trabajadora", etc. Además del adjetivo cada participante debe asociar un gesto. Todo el mundo dice su nombre y función y hace el gesto, justo después, a coro todo el grupo repite el nombre, función y el gesto.

LA BOLA

Con una bola cada participante se presenta a sí mismo diciendo su nombre y una característica positiva y otra negativa de sí mismo, a continuación, pasa la pelota a otro, que antes de presentarse a sí mismo, tiene que repetir lo que la persona que le ha lanzado el balón ha dicho. La trama ayuda a concentrarse y estar alerta, porque no se puede saber cuando el balón a uno le llegará el balón.

MARAÑA DE NOMBRES

Utilizamos un ovillo de lana, que se lanza como una pelota, pero cada persona agarra un pliego antes de volverla a poner en marcha, por lo que al final se crea una red de hilos. En el lanzamiento se puede utilizar la misma pregunta utilizada en el juego de la pelota. Finalmente al grupo se le pregunta sobre cómo van a rebobinar el ovillo. La mejor manera es que hagan el camino inverso. Luego, se le pide a cada persona, que mientras lanza el ovillo a la persona que se la ha tirado a él antes, diga algo, como una característica, una apreciación acerca de la otra persona.

NOMBRE Y NÚMERO

Mientras que los participantes entran en el lugar donde la reunión se llevará a cabo, escriben sus nombres en tarjetas y escriben un número en el otro lado de la misma. Todo el mundo lleva la tarjeta con el nombre de su camisa (se puede utilizar cinta adhesiva transparente, por ejemplo) y deben presentarse al mayor número de personas posible. Después de algún tiempo, cuando los participantes hayan socializado un poco, se le pregunta a todo el mundo que den la vuelta a la tarjeta de modo que ahora sólo el número es visible para los demás y no el nombre. A continuación se les da una hoja de papel a todos los participantes, y se les pide a todos que escriban los nombres de los otros participantes al lado del número correspondiente de cada uno.

PALMADA EN LA ESPALDA

Pida a todos los participantes que tracen el contorno de su mano en una hoja de papel, y luego fijarlo en la parte posterior de cada uno usando cinta adhesiva. Se deja que el grupo pase un poco de tiempo para socializando y se les pide que escriban en la parte posterior de cada uno cosas positivas que cada una de estas personas dijo.

YO NUNCA

Todo el mundo tiene que tener un caramelo en la mano. Las personas se disponen en un círculo y comienzan a preguntar, uno a cada vez: "Yo nunca...". Quién es responsable de haber hecho lo que la persona que hace la pregunta dice no haber hecho nunca, le dará a esa persona uno de sus caramelos. Esta es una manera divertida de aprender sobre otras cosas que tal vez nunca sabrían de los demás de otra manera.

YO TAMBIÉN

Esta actividad funciona mejor con grupos pequeños o grandes grupos que se dividen en subgrupos más pequeños que constan de 4 a 6 personas.

- ▶ Todo el mundo recibe 10 monedas / palillos / hojas de papel, etc.
- ▶ La primera persona dice una cosa que hizo (por ejemplo, "el esquí acuático").
- ▶ Todos los que han hecho lo mismo tienen que admitirlo y deben poner una moneda en el centro de la mesa.

- ▶ A continuación, la segunda persona dice algo más (por ejemplo, "ya he comido carne de avestruz").
- ▶ Todos los que ya han comido tienen que poner una moneda en el centro.
- ▶ Continúe hasta que a uno de los participantes se le agoten las monedas.

ÁMBITO COMÚN

Esta actividad funciona mejor con grupos pequeños (4-6 personas). Se le da al grupo un tiempo específico disponible (por ejemplo, 5 minutos) para escribir todo lo que tienen en común. Se debe informar a los grupos que deben evitar lo obvio (como "a todos nos gusta ser parte de este curso"). Cuando se acaba el tiempo, se le pide a cada grupo cuántas cosas en común han sido capaces de encontrar. Por diversión, se les pide a los grupos que lean en voz alta las cosas más interesantes.

BOLA DE CRISTAL

En este juego de cada uno, en lugar de preguntarle algo a los demás participantes, se centra en otro miembro y comparte lo que imagina sobre éste/a: "Me imagino que vives sola con dos hijos", "Me imagino que eres un maestro de escuela, y muy estricto con los estudiantes", "Creo que eres muy bueno con tu familia", "Creo que cuando eras pequeño eras muy travieso", "Creo que lees mucho", etc. Entonces todo el mundo responde aclarando si las cosas imaginadas son realmente ciertas o no.

MI AUTORETRATO CON UN SÍMBOLO

En este caso, les pedimos a los miembros del grupo que hagan una presentación de sí mismos a través de un dibujo. La instrucción puede ser el uso de un símbolo, por ejemplo: dibujar el árbol que le representa mejor, o dibujar el animal, objeto, etc.

MI AUTORETRATO CON UN COLLAGE

Una variante del anterior juego puede ser proporcionar al grupo una serie de imágenes tomadas de revistas. Y se le pide al grupo hacer un collage que les represente o que representa una característica de sí mismos.

FORMACIÓN DE EQUIPOS

ORDEN NUMÉRICO CIEGO

Durante este juego no se puede hablar y todos los participantes deben estar siempre con los ojos vendados. Se susurra un número en el oído de cada participante (hay que asegurarse que los demás participantes no lo oigan). Los números deben ser elegidos al azar (no sólo 1-12, etc.). El objetivo del grupo es el de organizarse/ordenarse a sí mismos en el espacio en orden numérico sin poder hablarse ni verse. Asegúrese de que nadie salga herido durante este ejercicio.

CONTANDO EN CÍRCULO

Los participantes dispuestos se ponen de pie en un círculo con los ojos cerrados, y tienen que contar de una manera progresiva, diciendo cada número una sola vez. Si dos personas dicen el mismo número al mismo tiempo, se debe empezar el ejercicio de nuevo.

TOTALMENTE ATADO

Materiales Necesarios: pañuelos o tiras de tela. Tiempo requerido: 15 a 30 minutos, dependiendo de los objetivos y el número de participantes.

El objetivo es trabajar en equipo para lograr un objetivo común. Los participantes están de pie en un círculo mirando hacia adentro. Se les pide a los miembros del grupo que levanten las manos y se les ata entre sí, de manera que cada participante está ligado a las muñecas del vecino. Ahora que están "conectados", se les da una tarea que

realizar juntos. Tales como: envolver paquetes en papel de regalo, comer, hacer un dibujo, etc.

LA BICICLETA

Se dibuja una bicicleta en un póster y se le pide a cada participante elegir una pieza de la bicicleta y organizarse entre sí para representar la bicicleta. Después se hace una puesta en común y deben explicar por qué han elegido ese lugar en particular. Pueden utilizarse otros objetos, como un coche, un árbol, etc.

MÁQUINAS HUMANAS

Se le pide a un grupo de 6 o 8 personas crear una máquina usando a otras personas, tratando de imitar la apariencia y el funcionamiento de una máquina. Se les puede pedir imitar una licuadora, una tostadora, una cortadora de césped, una fotocopidora, una lámpara, una lavadora, un barco, etc.

SUSURRA LA FRASE

Se crean dos equipos y el director hace que el primer competidor de cada grupo lea en silencio una oración, frase que luego debe ser susurrada al oído del compañero cercano, y así sucesivamente hasta el último competidor de cada equipo, que luego debe pronunciar la frase en frente del público. Cuando el director lea al público la frase original, habrá diferencias divertidas. Esto continúa con otras frases y gana el equipo que distorsione menos frases.

DIBUJA DETRÁS

Una variante del juego anterior consiste en dejar que los dos equipos se dispongan en una fila, por lo que todo el mundo está de espaldas frente a su compañero. El primero de la fila debe dibujar una palabra en la parte posterior de la persona que tiene delante. El objetivo del juego es hacer llegar la palabra correctamente al final de la fila.

LLUVIA

Pida a todos los participantes que se pongan de pie en un círculo, hombro con hombro. No está permitido hablar. El director comienza el ejercicio y cada persona se debe unir al escuchar el sonido que la persona a su lado esté haciendo. El director comienza el ejercicio empezando a frotarse las palmas. La acción se repite en el círculo hasta que regresa al director que, en este punto, cambia el sonido (por ejemplo, haciendo crujir los dedos, palmas, palmas de sus manos sobre sus muslos, estampando los pies, etc.). El sonido que se crea es similar al sonido de un aguacero.

CONSENSO

Este juego se divide en varias etapas. Se divide a los participantes en grupos de 3 o 4 personas, dependiendo del número total de participantes. Después se le pide a cada grupo que se congreguen cerca unos de otros y produzcan sonidos y hagan los movimientos de los otros grupos.

Cuando cada grupo haya realizado el doble de su demostración del sonido y la acción de los otros grupos, el director dará 10 segundos para cada otro grupo se reagrupe. El objetivo es asegurar que todos los grupos producen sonidos y realizan movimientos de forma simultánea, y sin consultar a los demás.

Después de que el grupo se ha reunido el director contará hasta tres, y todos los grupos tendrán que producir sonidos y hacer los movimientos al mismo tiempo. (No es necesario que los sonidos / gestos sean los mismos que los originalmente escogido por el grupo).

Se continúa agregando grupos hasta que todos los grupos están en sintonía y producen los mismos sonidos y hacer los mismos movimientos.

Variaciones: Si por alguna razón los grupos pueden hacerlo en el segundo o tercer intento, dividir a los participantes en grupos más pequeños, y luego repetir el ejercicio.

BOLA Y FRASE

Se les pide a los participantes que formen un círculo, y se les dice que pronto serán capaces de mejorar sus habilidades de comunicación para improvisar un discurso. Los participantes tendrán que tirar la pelota anti-estrés de uno a otro, diciendo al mismo tiempo, una sencilla frase descriptiva: ("el lago tranquilo, el joven, el hermoso horizonte de la ciudad, un enorme oso pardo, etc."). Se les dice que, dado que no hay reglas, no se puede fallar por decir una frase mal.

Se le pide al grupo que se lancen la pelota de uno a otro hasta que todos los participantes comiencen a sentirse cómodos improvisando una frase (por lo general toma menos de 5 minutos). Cuando se piense que el grupo ha logrado este nivel de comunicación, espere que alguien lance la pelota al director para terminar el juego. Ahora el juego debe respetar una regla, la frase debe seguir una lógica continua de lo expresado en la frase anterior. Es decir, si una persona dice una oración y luego pasa la pelota a otro, la persona que recibe la pelota tiene que decir una frase que se refiere a la frase anterior.

El director comienza a fabricar la historia diciendo "Erase una vez" y luego pide a los participantes que digan cada uno una palabra sin pensar, poco a poco el director escribe las palabras que salen, y al final, se creará una historia inventada de manera colectiva.

EL CARTERO

Se les pide a los participantes que escriban algo que nunca han dicho a otro miembro del grupo, y a continuación, poner los mensajes cerrados en un sobre. El director, que es el cartero, trae los mensajes a los destinatarios que leen lo que estaba escrito. Puede dejar la libertad a los participantes para firmar los mensajes, o no, con el fin de dar mayor libertad de expresión.

EL ESTADO DEL TIEMPO

En los tres lados de la sala se publican tres señales diferentes, que se refieren al estado de ánimo asociado a las condiciones climáticas: claro, nublado, lluvioso. Los

participantes se colocan en la señal que represente su estado y luego expresan un breve juicio sobre su estado de ánimo y los posibles motivos.

MASAJES

Se invita a los participantes a iniciar la actividad con contacto físico, frotándose entre sí, calentando el interés y curiosidad para la siguiente actividad.

RELAJACIÓN Y FANTASÍAS GUIADAS

Invite a los participantes a tumbarse o sentarse en una posición cómoda y que cierren los ojos. Usted conduce la respiración en un ritmo relajado y guía la conciencia sobre el cuerpo y en el estado de tensión en las extremidades. También puede introducir una fantasía guiada que puede llevar a los participantes a ponerse en contacto con un aspecto de su historia, como la memoria del primer día de escuela, o cuando aprendió a andar en bicicleta. Todo ello acorde con el tema u objetivo del grupo.

EL NUDO DE MANOS

Se sitúa al grupo en un círculo cerca del hombro con hombro. Se les pide que cierren los ojos y pongan la mano derecha hacia adelante en alto y la mano izquierda hacia adelante, pero hacia abajo. Los participantes dan unos pasos hacia adelante hasta que los participantes se toquen entre sí las manos. Asegúrese de que cada mano derecha tomar otra mano derecha, y lo mismo para la izquierda. El director ayuda a que esto suceda. En este punto se abren los ojos y el grupo debe disolver la maraña de manos sin soltarse de ella.

BOLA IMAGINARIA

Con los participantes dispuestos en un círculo, el director pretende agarrar una pelota que va a la persona que está a su lado derecha a través del gesto de aplaudir las manos de la persona en el lado derecho y todo el mundo sigue. A continuación, se introduce un aplauso doble para cambiar la dinámica. Cuando el grupo está acostumbrado al juego se introduce otro cambio: el lanzamiento de la pelota

imaginaria hacia el lado contrario mediante un chasquido de dedos. Se pueden introducir algunas variaciones, dependiendo de la capacidad del grupo para jugar el juego.

EL JEFE NOS HACE CAMBIAR

El director le pide a un participante salir, el resto del grupo elige quién va a ser el "jefe" del juego y hace entrar la persona que tiene que adivinar. El "jefe" elige un gesto que todo el mundo debería hacer, mientras que el grupo repite rítmicamente diciendo la rima "cabeza vamos a cambiar, vamos a cambiar la cabeza, si no vamos a cambiar, cambiaremos la cabeza". El "jefe" debe introducir nuevos gestos sin ser detectados y si quiere puede pasar la iniciativa del juego a otro, guiñándole un ojo a alguien que ahora se convierte en el "jefe" y debe introducir un nuevo gesto. Se continúa hasta que se adivina quién es el jefe.

LA MASCOTA

De pie en un círculo, el director sujeta un animal de peluche, acariciándolo. Él le dice al grupo que esta es la nueva mascota y que todo el mundo tendrá que hacer un gesto de algún tipo para acogerlo. Todo el mundo va a hacer algo diferente, se puede elegir libremente. Por ejemplo, uno le da un beso en la mejilla, otro le da una palmadita en la espalda, otro le da una patada, un abrazo, etc. Una vez finalizado el recorrido, el director dice que ahora todo el mundo tiene que hacer de nuevo lo que le hizo a la mascota, esta vez al compañero de la silla de al lado.

ACTIVIDADES PARA HACER SOBRE LA MARCHA

CAMINANDO EN LA HABITACIÓN

El director les pide a los participantes caminar libremente en la habitación, pide que poco a poco se hagan diferentes posturas, más lento o más rápido, pide que se imite el ritmo de animales o personas. Luego se pide a los participantes que busquen la mirada de los demás cada vez que se reúna con otra persona. Les pide que hagan

una expresión de saludo, como una sonrisa, luego les pide introducir un gesto, a continuación, una palabra como "hola". Las variantes pueden ser diferentes dependiendo del tiempo disponible y el objetivo que se desea alcanzar. Este tipo de juego es de introducción, por ejemplo, a las sociometrías en acción.

GATITO

Se divide al grupo en parejas y se les pide que se pongan de pie con los brazos unidos en el espacio. Con la excepción de dos que no tienen relación con los otros, uno es el "gato" y el otro es el "gatito". El gato tiene que perseguir el gatito y va haciendo un rugido tanto con su voz y con el gesto. El gatito se salva al unirse a una de las personas de las parejas que están quietas. El miembro de la pareja que se queda fuera se libera y se convierte en el gatito hasta que es golpeado por el rugido del gato grande o hasta que se conecta a otra pareja.

EL PUENTE DE SILLAS

Se divide el grupo en dos y se les da el mismo número de asientos que la cantidad de personas en cada equipo. Las sillas están dispuestas en una línea horizontal a la pared de la habitación. Los participantes tendrán que llegar al otro lado de la habitación caminando sobre las sillas, nadie puede tocar el suelo, ni se puede volver atrás. Por tanto, cada equipo debe encontrar su propia estrategia y asegurar que las sillas se convierten en un puente.

SACO LLENO, SACO VACÍO

El director hace que los participantes escojan un lugar en cualquier orden en la sala. Él los hace que se giren en su dirección: el juego es hacer exactamente lo que él establece en voz alta. Las frases más importantes son: Saco súper lleno, saco lleno, medio saco, saco vacío, saco súper vacío. Los participantes deben pensar en ser los sacos y luego representar visualmente lo expresado por el director. Las posturas que se deben tomar son:

- ▶ - Saco súper lleno: de pie con los brazos en alto;
- ▶ - Saco lleno: de pie con los brazos a lo largo del cuerpo;
- ▶ - Medio saco: de pie plegado con una mano tocando el suelo;

- ▶ - Saco vacío: de rodillas con las dos manos tocando el suelo;
- ▶ - Saco súper vacío: completamente tendido en el suelo.

EL JUEGO DE LAS SILLAS

Se muchas sillas en medio del espacio. El número de participantes debe ser mayor que el número de sillas. La música comienza y todos bailan o corren alrededor de las sillas sin tocarlas, hasta que, una vez que la música se detiene, todo el mundo trata de sentarse. Los jugadores que se queden de pie son eliminados, entonces el juego comienza de nuevo con la eliminación de una silla y la eliminación de un competidor a la vez. Gana el último que queda.

NAPOLEÓN

El juego comienza con Napoleón (un participante) dispuesto en un lado del espacio y los demás participantes distribuidos en el espacio restante dentro de un círculo. Detrás de Napoleón hay una prisión. Al decir Ya, Napoleón dice: "Yo declaro la guerra a..." (el nombre de otro participante) y lo persigue. Quién corre debe tratar de regresar a su círculo, o liberar a los compañeros presos tocándoles. Napoleón gana si captura a todos y los pone en la cárcel.

BATIDORA Y TOSTADORA

En este juego los participantes se colocan en círculo y uno se coloca en el centro. Quien está en el centro debe "llamar" algunas estatuas animadas que serán representados por los miembros del grupo tal y como la persona en el centro va indicándoles de manera gradual. El objetivo es facilitar los errores en la interpretación de la figura. Quien falla debe ir al medio. Las estatuas se llaman:

- ▶ Batidora: representado por una persona que se encuentra todavía en el centro con los brazos levantados y las manos cerradas con el dedo índice apuntando hacia la cabeza de las dos personas a los lados, que debe girar sobre sí mismas;

- ▶ Tostadora: interpretado por tres personas, la persona en el centro bota, interpretando la rebanada de pan que sale de la tostadora, y la gente a los lados se dan las manos, que personifica la boca;
- ▶ Elefante: tres personas, quien se encuentra en el centro imitando la nariz con una mano y un brazo hacia adelante, que simboliza la trompa, y las dos personas a los lados abren sus brazos en el lado de la persona en el centro, simbolizando las orejas;
- ▶ Palmera: tres personas, la persona en el centro levanta los brazos abiertos y estirados, las dos personas a ambos lados simulan el baile hawaiano. Puedes introducir muchas otras figuras, de acuerdo con la inventiva del director y de los participantes.

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

5.1. Bibliografía en Italiano

- ▶ Arieti S. (1976) *Creativity: the Magic Synthesis*. New York: Basic Books. Trad. it.: (1979) *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- ▶ Baas, M., De Dreu, C. K. W., Nijstad B. A., (2008). *A Meta-Analysis of 25 Years of Mood-Creativity Research: Hedonic Tone, Activation, or Regulatory Focus?* Psychological Bulletin, Vol. 134, No. 6, 779-806
- ▶ Bayam, G. Simsek, E, & Dilbaz N. (1999), *Comparing empathic ability levels of three different vocation*. Journal of Crises, 3 (1–2) pp. 182–184.
- ▶ Bruner J. S. 1968. Processes of Cognitive Growth: Infancy, It. tr.: *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1971.
- ▶ Buber, M., (1923), *Ich und Du*, Rutten & Loening, Frankfurt, It. tr. (1958) *Il principio dialogico*, Milano: Comunità.
- ▶ Caillois R. 1958 *Les Jeux et les Hommes Les Jeux et les hommes: le masque et le vertige* (1958), Paris Gallimard trad.it. I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine, Milano: Bompiani, 1981.
- ▶ Collins, L. A., Kumar, V. K., Treadwell, T. W., & Leach, E. S. (1997). *The Personal Attitude Scale: A scale to measure spontaneity*, "International Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry", 49, 147-156.
- ▶ David A. Kipper Haim Shemer, *The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Spontaneity, Well-Being, and Stress* (2007)
- ▶ Dokmen, U. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve aliskanligi iizerine psiko-sosyal bir arastirma* [A psycho-social research on reading skill, interest, and habit]. Istanbul: MEB Publications
- ▶ Eco, U., (2004, *Combinatoria della creatività*, conference held in Florence for the Nobel Foundation, on September 15, 2004, retrieved on line 14/10/2014.
- ▶ Einstein, A. (1975), *Come io vedo il mondo*, N.C. Roma, Secaucus, The Citadel Press, New Jersey.
- ▶ Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: stages in the ritualization of experience*; W. W. Norton & Company. Tr. It. (1981) *I giocattoli del bambino e le ragioni dell'adulto*, Roma: Armando.
- ▶ Freud S., (1920). *Al di là del principio di piacere*, in *Opere di Sigmund Freud (OSF)* vol. 9. *L'io e l'Es e altri scritti 1917-1923*, Torino, Bollati Boringhieri, 1986.
- ▶ Friedman, P. H. (1994). *Friedman Well Being Scale and professional manual*. Redwood
- ▶ Fromm, E. (1941). *The Fear of Freedom*; It. tr.: *Fuga dalla libertà*, Mondadori 1987.

- ▶ Geertz C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Basic Books. *Interpretazione di culture*, Bologna: Il Mulino, 1987.
- ▶ Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- ▶ Hillman J. (1996) *The Soul's Code*. It. tr. (1997). *Il codice dell'anima – carattere, vocazione, destino*. Adelphi, Milano.
- ▶ Kellar, H., Treadwell, T. W., Kumar, V. K., & Leach, E. S. (2002). *The Personal Attitude Scale-II: A revised measure of spontaneity*. *International Journal of Action Methods, psychodrama, and Role Playing*, 55, 35-46.
- ▶ Kipper D. A., & Shemer H. (2007) *The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Spontaneity, Well-Being, and Stress* 128 JGPPS-Fall 2006 128 JGPPS-Fall 2006 Heldref publications.
- ▶ Kipper, D. A., & Hundal, J. (2005). *The Spontaneity Assessment Inventory (SAI and the relationship between spontaneity and nonspontaneity*. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 58, 119-129.
- ▶ Klein M. (1929). *Personification in the Play of Children*, *Int. J. Psychoanal.*, 10:193-204.
- ▶ Liebmann, M. (2004). *Art Therapy for Groups: A Handbook of Themes and Exercises*. New York: Taylor and Francis Group
- ▶ Martinsen, Øyvind. *The construct of cognitive styles and its implications for creativity*. *High Ability Studies* 1997 ; Volume 8. p. 135-158
- ▶ Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- ▶ Moreno, J. L. (1923). *Das stegreiftheater* (The theater of spontaneity). Postdam, Germany: Verlag.
- ▶ Moreno, J. L. (1944). *Spontaneity test and spontaneity training*. *Psychodrama and Group Psychotherapy Monogram* (whole No. 4). Beacon, NY: Beacon Press.
- ▶ Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy, and sociodrama*. Beacon, NY: Beacon Press.
- ▶ Moreno, J. L. (1964). *Psychodrama: Vol. I*. Beacon, NY: Beacon Press.
- ▶ Moreno, J. L. (1964). *Psychodrama: Vol. 1*. Beacon, NY: Beacon.
- ▶ Ozcan N. K. Bilgin H, Eracar N. (2011). *The Use of Expressive Methods for Developing Empathic Skills* *Issues Ment Health Nurs.* 2011; 32(2):131-6
- ▶ Piaget J. (1974). *Jeu et réalité*, It. tr. *Gioco e realtà*, Roma: Armando,
- ▶ Piaget J. 1950, *Introduction à l'épistémologie génétique*. Tome I: La pensée mathématique, PUF, Paris.

- ▶ Piaget J. 1950, *Introduction à l'épistémologie génétique*. Tome II: La pensée physique, PUF, Paris.
- ▶ Piaget J. 1950, *Introduction à l'épistémologie génétique*. Tome III: *La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociale*, PUF, Paris.
- ▶ Piaget J. 1952. *Essai sur les transformations des opérations logiques: les 256 opérations ternaires de la logique bivalente des propositions*, PUF, Paris,
- ▶ Plsek P. E. 1996 Working Paper: Models for the Creative Process Retrived online 20/10/2014 <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>
- ▶ Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S., (2005). *The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology*. *Development and Psychopathology*,17, 715–73
- ▶ Rubin k. H, Fein G. G, Vandenberg B. (1983), "Play", in P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 4: *Socialization, personality, social development*, edited by E. M. Hetherington. Wiley, New York.
- ▶ Rubin, J. A. (1999) *Art Therapy: An Introduction Psychology Press*.
- ▶ Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushen, R., Vagg, P. R. & Jacobs, G. A. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory for adults: Manual test and scoring key*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- ▶ Steitzel, L. D., & Hughey, A. R. (1994). *Empowerment through spontaneity: A taste of psychodrama*. San Jose, CA: Associates for Community Interaction Press.
- ▶ Sternberg, R. J. (1999). *The theory of successful intelligence*. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- ▶ Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight
- ▶ Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., Wagner, R. K., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- ▶ Torrance, E. P. (1980). *Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study*. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 148-158.
- ▶ Torrance, E. P. (1981a). *Predicting the creativity of elementary school children (1958 80) and the teacher who "made a difference"*. *Gifted Child Quarterly*, 25, 55-62.
- ▶ Torrance, E. P. (1981b). *Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study*. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, 136-140.
- ▶ Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock, It. tr. *Gioco e realtà*, Roma: Armando, 1974.

5.2. Bibliografía en Italiano

- ▶ Boria G., 1997, *Lo psicodramma classico*, Milano, Franco Angeli.
- ▶ Caillois, R. (1958), *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*, <http://it.wikipedia.org/wiki/Gioco> - cite_ref-6; R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Di Chiara A. (2012), *Paidia – cenni per una filosofia dell'esistenza come gioco*. Il Ramo editore.
- ▶ Huizinga J. (1939) *Homo Ludens*, It. tr. (1964), *Homo ludens*. Milano: Il Saggiatore.
- ▶ Jung C.G. (1994). *La psiche infantile*. 1909-61 (1909-61), Torino: Bollati Boringhieri.
- ▶ Lemoine G. (1980) *Il Gioco: giocare-godere*, in *Jouer – Jouir*, Atti dello Psicodramma, Anno quinto, n°1-2, Ubaldini editore, Roma,
- ▶ Rosati, O. (2012). *Interpretazione nel gioco e interpretazione del gioco in psicodramma*. http://www.rivistapsicologianalitica.it/v2/pdf2/38-1988-discorso_inconscio/38-88-cap12_interpretazione.pdf
- ▶ Seneca, L. A. (50) *De tranquillitate animi*, Caput XVII, retrieved on line 14/10/2014 http://www.senecana.it/pdf/de_tranquillitate_animi.pdf
- ▶ Vygotsky L. S. 1972 *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1990

5.3. Further information – Web links:

- ▶ <http://www.stateofmind.it/2012/02/creativita-emozioni/>
- ▶ <http://www.cre8ng.com/>
- ▶ <http://www.fastcocrete.com/>
- ▶ <http://www.copyblogger.com/>
- ▶ <http://nuovoutile.it/intelligenza-e-creativita-non-proprio-la-stessa-cosa/>

El Poder del Grupo

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 3

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1. Descripción del Módulo	3
1.1. Objetivos	3
1.2. Resultados de aprendizaje	3
1.3. Organización de los materiales y la sesión	4
2. Introducción a la teoría	6
2.1. La detección histórica del estudio científico del grupo	8
2.2. Definiendo a los Grupos	9
2.3. Describiendo Grupos	11
2.4. Dinámica de Grupo	17
2.5. Grupos y Dinámicas de Grupo en el Psicodrama	24
2.6. El valor del Grupo y Dinámicas de Grupo en la Educación	26
3. Introducción a los Ejercicios	28
3.1. Consideraciones y riesgos a la hora de aplicar los ejercicios para el Educador	30
3.2. Ejercicios	35
CALDEAMIENTO	36
CUENTA HASTA 20	37
CAMBIO DE POSICIONES	37
ACCIÓN	38
¿QUIÉN ME TRANSFERIRÁ A TRAVÉS?	40
CUERPO GRUPAL	41
COMO UNA PELÍCULA	42
HACIENDO UNA HISTORIA	43
CIERRE: PUESTA EN COMÚN Y PROCESAMIENTO	44
SÓLO UNA PALABRA	44
DEAMBULAR Y CENTRARSE	45
ESCULTURA GRUPAL	46
MI RUTA EN EL GRUPO	46
4. Evaluación	48
5. Bibliografía	49
5.1. Referencias en Inglés	49
5.2. Referencias en Griego	49

1. Descripción del Módulo

El Poder del Grupo es el tercer módulo del curso ***Psicodrama como herramienta para la educación (PaTiE)***, acrónimo derivado de su traducción en inglés. Como todos los módulos que componen este curso, podría ser estudiado por separado. De todos modos, se recomienda que la información presentada aquí sea unificada con la de los demás módulos, para tener un conocimiento más esférico e integral del proyecto. Está dirigido a educadores de adultos, de formación profesional o aprendizaje a lo largo de la vida que estén interesados en aprender sobre los procesos y dinámicas de grupo, desde la perspectiva psicodramática, y su aplicación en el aula.

Esta tarea podría ser aplicada a diversos grupos de estudiantes y podría contribuir al desarrollo de un ambiente más espontáneo y creativo en el aula, con una comunicación directa, cooperación y empatía entre todos los estudiantes y el profesor, lo cual conllevará a relaciones más funcionales y procesos de aprendizaje más productivos.

1.1. Objetivos

- ▶ Que el educador de adultos gane mayor perspectiva en cuanto a lo que es un grupo y cuáles son sus principales características, y su relevancia para la educación
- ▶ Tener una visión más clara de los procesos y dinámicas obvias y subyacentes que suceden en un grupo, y por consiguiente, en el aula
- ▶ Presentar e ilustrar prácticamente ejercicios e intervenciones que muestran/revelan como el grupo funciona y como pueden aplicarse en un entorno de taller.
- ▶ Desarrollar las habilidades de los educadores para gestionar de manera funcional las diversas situaciones que pueden emerger en el nivel personal y de grupo y contribuir al desarrollo personal de los participantes.
- ▶ Alcanzar trabajo colectivo derivado del trabajo personal y discutir cómo se podría transferir este conocimiento a los aulas, para obtener un proceso educacional más placentero, fructífero y cooperativo.

1.2. Resultados de aprendizaje

Tras completar el módulo, el educador será capaz de:

- ▶ Explicar los principios y dinámicas del grupo y sus posibles beneficios para la práctica educacional

- ▶ Identificar los beneficios de las formas de aprendizaje psicodramáticas como miembro de un grupo
- ▶ Enumerar tres ejercicios que se refieran con el trabajo en equipo y cómo estos pueden ser aplicados en el aula
- ▶ Proponer y ejecutar un ejercicio específico que corresponda a un reto en particular de un grupo de alumnos adultos

1.3. Organización de los materiales y la sesión

La colección de los materiales en este manual está orientada a ayudar al educador aplicar ejercicios simples que tienen que ver con dinámicas de grupo en el aula. De todos modos, el contenido presentado aquí puede también utilizarse para organizar un taller de formación, liderado por un psicodramatista, para los mismos educadores. Este taller permitirá al educador comprender de manera profunda del funcionamiento del grupo en la práctica psicodramática. En la medida de lo posible, el taller durará ocho horas y se desarrollará en una sesión de un solo día. Si esto no fuera posible, se desarrollará a lo largo de dos días, preferiblemente consecutivos. Lo ideal es que el grupo tenga al menos ocho miembros y no más de dieciséis. Se pueden encontrar instrucciones más detalladas sobre el taller en el manual para el instructor.

Este modulo está dividido en dos secciones principales; una introducción a la teoría y una introducción a la práctica. Las siguientes secciones completan la información que los educadores necesitan para lograr los objetivos específicos definidos.

- ▶ La introducción a la teoría recoge siete secciones mediante el cual se recuerda la historia del grupo y sus dinámicas. La definición de grupo y sus características especiales, el significado de las dinámicas de grupo y la importancia de reconocerlas cuando una actividad de grupo se está desarrollando, al igual que las fases por las que el grupo pasa durante su formación, constituyen la parte principal de este capítulo. Esto va seguido por la unificación de este conocimiento con el valor añadido de la filosofía psicodramática, finalizando con la utilidad de la práctica psicodramática en el proceso educacional.
- ▶ La introducción a los ejercicios corresponde a ejemplos de ejercicios y la aplicación práctica del conocimiento arriba mencionado. La categorización de estos ejercicios ha sido planteado acorde a su propósito que sirven en cada una de las fases del grupo y los problemas que emergen en cada una de las fases. Además, hay una sección sobre las consideraciones y riesgos que el líder debe tener en mente durante la aplicación de dichos ejercicios y la responsabilidad que viene con su uso.

- ▶ En la sección que trata sobre la evaluación, el instructor será capaz de evaluar el impacto que el ejercicio tiene en el aula. La bibliografía enumera los libros y artículos que han proporcionado la información utilizada para preparar este modulo. Componen una guía muy útil para cualquiera interesado en extender su conocimiento y estudiar sobre grupos en el Psicodrama con mayor profundidad.

2. Introducción a la teoría

Virtualmente todas las actividades en nuestras vidas – trabajar, aprender, rezar, relajarse, jugar y hasta dormir – ocurren en grupos más que en aislamiento de los demás. La mayoría de la gente pertenece a diversos grupos simultáneamente, de modo que el número de grupos en el mundo probablemente alcanza más allá de los seis billones. El mundo está literalmente repleto de grupos.

Esta constatación subraya la importancia de los grupos y los beneficios que resultan de ellos. Los educadores de adultos, entre otros, trabajan con grupos y participan en dinámicas de grupo como parte esencial de su trabajo. El psicodrama, mediante su filosofía e intervenciones reconoce el poder del grupo y contribuye a la mejora en su gestión. El psicodrama da gran valor a las dinámicas que emergen, de manera más o menos obvia, de la atmosfera del grupo, el ánimo de los miembros, sus posturas corporales, sus expresiones verbales o no-verbales. De acuerdo a la filosofía psicodramática, el líder debe prestar atención a todos los aspectos mencionados y ha de estar muy bien caldeado y sintonizados con el grupo, para poder contribuir a su proceso de desarrollo y no restringirlo.

El trabajo en grupo, que ya juega un papel importante en la modernización de nuestra cultura y aún continua haciéndolo, es un instrumento importante para promover relaciones sociales funcionales. Tanto las relaciones personales como las sociales se transforman, ya que los miembros del grupo regularmente aprenden a percibir y apreciar el funcionamiento de aquellos en su entorno y disfrutar de los logros de los demás. El nivel de sentimientos se eleva a un grado de conciencia mayor, los miembros del grupo se acercan entre sí y forjan conexiones fuertes que ayudan al desarrollo del trabajo creativo (trabajo de reparación del átomo social).

En el trabajo en grupo también puede verse un aumento de la consciencia de los valores y actitudes de la gente y el conocimiento entorno a los valores y actitudes de otras culturas del resto del mundo, algo que es muy importante que sea cultivado en el aula para adultos. Además, vemos un despertar y compromiso de los miembros del grupo en su propio objetivo de vida único junto con el compromiso a un objetivo más amplio del grupo.

Los miembros del grupo desarrollan una mayor capacidad de generar respuestas espontáneas que otros individuos. Esto ocurre como resultado de ser constantemente lanzados a una nueva situación en las sesiones de grupo. También pueden desarrollar la habilidad de explorar la situación de un amplio rango de perspectivas diferentes y de

este modo sus observaciones pasan a basarse más en la realidad y se convierte en más abiertas a lo nuevo o diferente.

Los miembros llegan a experimentar la comunidad del aprendizaje en la que hay un interés en las actividades diarias de los demás, consciencia de los resultados de los esfuerzos de los miembros del grupo, comunicación del uno con el otro, estímulo mutuo, enseñanza, *coaching*, reconocimiento de la presencia de una fuerza de vida creativa, posicionarse juntos de manera respetuosa y se desarrolla el amor a la vida y el trabajo.

La vida es una fuerza dinámica poderosa constantemente empujando a los seres humanos hacia nuevo desarrollo. Para lanzarse a uno mismo a la vida, expresarse uno mismo de manera libre en el momento sin tener en cuenta si esto es estimulante o da miedo es la acción de una persona heroica. Esto es de lo que novelas, poemas, canciones y sueños están hechos. Este salto a la vida debe realizarse. Concentramos todas nuestras energías en un breve momento en el tiempo. Este enfoque a la vida nos hace un llamamiento a ser actores espontáneos.

Durante siglos, sabios y escolares han estado fascinados por los grupos – por su manera de formarse, cambiar a lo largo del tiempo, disiparse inesperadamente, conseguir objetivos, y a veces incluso cometer grandes males. Aquí examinamos su naturaleza básica, sus fases de desarrollo, y su impacto en los miembros. Empezamos esta tarea trazando las partes principales:

- ▶ Detección histórica de la ciencia del grupo
- ▶ Determinación del grupo
- ▶ Las características de los grupos de mayor interés para PaTiE
- ▶ El significado de *dinámicas de grupo*
- ▶ Las fases de desarrollo del grupo
- ▶ *Los elementos sociales* en los grupos
- ▶ El enfoque psicodramáticos del trabajo en grupo
- ▶ Utilidad en el proceso educacional

Antes de proceder a la citación analítica de las secciones de este modulo, es crucial hacer la siguiente clarificación: en varios puntos durante el documento se menciona el término “terapia”. Esto es inevitable hasta cierto punto, ya que el psicodrama fue concebido y desarrollado por su creador J.L. Moreno, como un método de psicoterapia grupal. De todos modos, los educadores de adultos no están invitados a utilizarlo de ese modo, ni es el objetivo de nuestro proyecto. Los educadores de adultos son

introducidos a sus extensiones psicoterapéuticas y se les invita a apreciar el valor de la acción y la dramatización y utilizarlo para caldear sus grupos de vida, como un ímpetu de nuevas perspectivas de aprendizaje, más allá de las maneras familiares de enseñar, preguntar y responder.

2.1. La detección histórica del estudio científico del grupo

La ciencia del grupo y la psicoterapia de grupo no se crearon por casualidad.

Al comienzo del siglo XX y entre las dos Guerras Mundiales se observa un aflojamiento de las instituciones, de los valores y morales y un desarrollo decadente de la sociedad. Esta situación resultó en la disfunción de los individuos dentro de los grupos y en la sociedad como un todo. Las relaciones interpersonales se convertían en más y más difíciles y los problemas psicopatológicos personales y colectivos iban en aumento. La crisis social nunca había resultado en tales desequilibrios personales y colectivos.

De este modo, las causas y objetivo del nacimiento de la ciencia del grupo y psicoterapia de grupo se basan en la necesidad existencial y funcional de la sociedad para redefinir los equilibrios perdidos a nivel personal y colectivo, La ciencia del grupo y la psicoterapia de grupo intentaron contribuir al estudio y reorganización social de las relaciones, de la interacción social y cambio y la restauración de la crisis de personal y de identidad social del individuo.

“Sociólogos y psicólogos “descubrieron” a los grupos casi simultáneamente al comienzo del siglo XX (Steiner, 1974). Los sociólogos, intentando explicar cómo los sistemas religiosos, políticos, económicos y educacionales funcionaban para sostener la sociedad, subrayaron el papel que juegan los grupos en mantener el orden social (Shotola, 1992). Cooley sugirió que los grupos primarios, como las familias, los grupos de juego de los niño/as y compañeros cercanos emocionalmente “son fundamentales para formar la naturaleza social y las ideas del individuo” (1909, p. 23). De manera similar, Emile Durkheim (1897/1966) argumentó que los individuos que no son miembros de grupos de amistad, familia o religión pueden perder su sentido de identidad, y como resultado, tienen más probabilidad de cometer suicidio (Forsyth, 2006). Durkheim (1897/1966) argumentó que sus estudios de matrimonios y suicidios proveían claras evidencias de la realidad de los grupos, ya que revelaba que tales actos personales pueden ser predichos considerando las uniones del individuo con grupos sociales. Mientras la gente y las generaciones cambian, el número anual de matrimonios y suicidios se mantiene estable. La gente cree que se casan porque

siguen sus sentimientos, pero en realidad son conducidos por una norma colectiva, una tendencia colectiva. Durkheim estaba también impresionado con el trabajo de Le Bon y otra multitud de psicólogos y se adelantó a sugerir que grupos grandes de gente a veces actuaban con una sola mente. Él creía que tales grupos, más allá de ser meras colecciones de individuos con un patrón determinado de relaciones con los demás, eran unidos mediante una mente-grupal unificadora o conciencia colectiva. Durkheim creyó que esta fuerza era a veces tan fuerte que la voluntad del grupo podía dominar la voluntad del individuo.

Al mismo tiempo, los psicólogos estaban también estudiando el impacto de los grupos en los individuos. En 1895, el psicólogo francés Gustave Le Bon publicó su libro *Psychologie des Foules* (Psicología de las Multitudes), que describe como los individuos son transformados cuando se unen a un grupo: “Bajo ciertas circunstancias, y solo bajo esas circunstancias, una aglomeración de personas presenta nuevas características muy diferentes de aquellos de los individuos que componen el grupo (1895/1960, p. 23). Gustave Le Bon concluyó que los individuos en el marco del grupo obtienen un espíritu colectivo que les hace reaccionar de manera muy diferente de cómo lo harían si estuvieran solos. Hipotetizó que detrás de cada reacción grupal existía un espíritu colectivo e intentó registrar sus características. Esta hipótesis podría ser la esencia del trabajo de Le Bon. Intentó utilizar elementos de la psicología atómica para estudiar los fenómenos que aparecen en los grupos (Letsios, 2001).

Aunque el trabajo de Le Bon fue especulativo, el estudio de laboratorio de Norman Triplett (1898) sobre la competición confirmó que otras personas, con su mera presencia, podían cambiar a los miembros del grupo. Triplett organizó a 40 niños para jugar a un juego que consistía en girar una pequeña bobina lo más rápido posible. Descubrió que los niños que jugaban al juego en parejas giraba la bobina mucho más rápido que aquellos que estaban solos, comprobando experimentalmente que ocurre un cambio cuando una persona se mueve de una circunstancia puramente individual a una social (Forsyth, 2006).

2.2. Definiendo a los Grupos

¿Qué incluirías si se te pidiera nombrar a todos los grupos de los que eres miembro?
¿Incluirías a tu familia? ¿A gente que se une a una ventana de chat en internet contigo? ¿Tu partido político? ¿El montón de compañeros de estudios que toman las mismas clases que tú? ¿Colegas de trabajo con quien vas a tomar un trago después

del trabajo de vez en cuando? ¿La gente que espera en la cola contigo en el cajero del supermercado?

Cada una de estas colecciones de personas parece único, pero cada uno posee ese elemento crítico que define al grupo: conexiones que unen los miembros individuales. Entendemos de manera intuitiva que las tres personas sentadas en tres habitaciones separadas trabajando en tareas no relacionadas pueden difícilmente considerarse un grupo, ya que no están conectadas de ninguna manera entre sí. Pero, si por el contrario, creamos una conexión entre ellos, entonces estos tres individuos pueden considerarse un grupo rudimentario. Los miembros de una familia que viven en la misma casa, por ejemplo, están ligados entre sí por tareas conjuntas, un espacio de vivir compartido, uniones emocionales fuertes y similitudes genéticas. La gente que trabaja conjuntamente está unida por tareas colaborativas que deben completar juntos, pero en muchos casos también se conectan mediante una red de amistades y antagonismos. Hasta las personas que esperan en la cola del supermercado son un grupo, ya que están brevemente conectados en la situación que demanda cooperación, comunicación y paciencia. En todos estos ejemplos, los miembros están ligados juntos en una red de relaciones interpersonales. Por ello, el grupo se define como *dos o más individuos que están conectados entre sí mediante relaciones sociales*.

Recuerda

Grupo: dos o más individuos que están conectados entre sí mediante relaciones sociales.

El tamaño del grupo influye en su naturaleza de muchas maneras, ya que el grupo con solo dos o tres miembros posee muchas características únicas simplemente porque incluye tan pocos miembros. La diada es, por definición, el único grupo que se disuelve cuando un miembro abandona y el único grupo que nunca puede dividirse en sub-grupos (J.M. Levine & Moreland, 1995). Colectivos muy grandes, como multitudes, gentíos o congregaciones, también tienen sus cualidades únicas. En grupos muy grandes, por ejemplo, la probabilidad de que cada miembro esté conectado a todos los demás miembros se vuelve muy pequeña. Cuando el tamaño del grupo aumenta, tiende a convertirse más complejo y más formalmente estructurado (Hare, 1976). De todos modos, todos son considerados grupos por definición.

Como una serie de ordenadores interconectados, los individuos en cualquier grupo están *en red*: Están conectados entre sí. Estas conexiones, o lazos, pueden ser

uniones emocionales fuertes, como las uniones entre miembros de una misma familia o una pandilla de amigos cercanos. Las uniones también pueden ser relativamente débiles que se rompen con facilidad con el paso del tiempo o la aparición de eventos dañinos para la relación. Pero, hasta las uniones débiles pueden crear resultados robustos a través de todo el grupo de individuos en red. Estas relaciones no necesitan unir a cada persona directamente con toda otra persona en el grupo. Se necesitan, por ejemplo, 6 uniones uno-a-uno para conectar a cada miembro de un grupo de 4 personas con cada otro miembro de ese grupo (A/B, A/C, A/D, B/C, B/D, y C/D), pero un grupo de 12 personas necesitaría 66 lazos para unir a cada miembro con todos los demás miembros. De modo que, muchos lazos entre miembros en grupos son indirectos. La persona A podría, por ejemplo, hablar directamente con B, B podría hablar con C, de modo que A está ligado a C mediante B. Pero hasta en grupos grandes, los miembros a menudo se sienten grupo. Dos o más individuos que están conectados entre sí mediante relaciones sociales conectados a la mayoría de los miembros del grupo y al grupo como el todo (Granovetter, 1973).

2.3. Describiendo Grupos

Cada uno de los billones de grupos que existen en este momento es una configuración única de individuos, procesos y relaciones. Pero todo grupo, a pesar de sus características distintivas, también poseen propiedades y dinámicas comunes. Cuando estudiamos un grupo, tenemos que ir más allá de sus cualidades únicas para considerar características que aparecen con consistencia en la mayoría de grupos, no importa de qué origen, propósito o afiliación – cualidades como la interacción, interdependencia, estructura, cohesión y objetivos.

► Interacción

Los grupos son sistemas que crean, organizan y sostienen **interacción** entre los miembros. Los miembros del grupo discuten, hablan sobre diferentes temas y toman decisiones. Se alteran los unos a los otros, se dan ayuda y apoyo, y se aprovechan de las debilidades de los demás. Se manifiestan conjuntamente para alcanzar tareas difíciles, pero a veces aflojan cuando creen que los demás no se darán cuenta. Los miembros del grupo se enseñan nuevas cosas los unos a los otros; se comunican con los demás verbal y no-verbalmente, y se tocan los unos a los otros literalmente y emocionalmente. Los miembros del grupo se *hacen* cosas los unos a los otros.

El desarrollo de uniones fuertes entre los individuos de grupo asiste a la aparición de la expresión adecuada y creativa, la voluntad de entrar en áreas desconocidas y desarrollo de nuevos funcionamientos. El desarrollo de uniones fuertes es

habitualmente animado con el mantenimiento de interacciones más largas entre el líder del grupo y otro miembro del grupo. La interacción continua trae consigo un aumento del caldeamiento del miembro del grupo y esto conlleva a que los demás miembros del grupo se caldeen a un grado mayor. Esto resulta en la generación de respuestas espontáneas. Los miembros del grupo empiezan a traer al frente sus propias preocupaciones y a formular objetivos que tienen significado para ellos y para el resto del grupo.

El desarrollo de uniones es aún mayor cuando el líder del grupo empieza a notar las respuestas de un miembro del grupo a otro y pidiendo expresión verbal inmediata a ese individuo. Según estas uniones se van formando hay un aumento de las expresiones individualizadas acerca de los objetivos, resultados y experiencias actuales y esperadas.

La expresión e interacción libres en el grupo de psicodrama y la continuación de estas es esencial para el desarrollo de los miembros del grupo y para la vida del grupo como un todo. Como resultado de tal expresión, se desarrollan uniones positivas entre los miembros del grupo y se crea una atmósfera vívida en el grupo como un todo. Esto significa que las preocupaciones expresadas por cada miembro del grupo se experimentan de maneras muy diferentes.

Los miembros del grupo son capaces de mirar a sus preocupaciones y las de los demás de manera más reflexiva, para abandonar las respuestas antiguas y empezar a caldear para desarrollar nuevas actitudes.

Recuerda

Interacción: Las acciones sociales de los individuos en un grupo, particularmente aquellos influidos directa o indirectamente por el grupo.

► Interdependencia

La mayoría de los grupos generan un estado de **interdependencia**, ya que los resultados, acciones, pensamientos, sentimientos y experiencias de los miembros son determinados en parte por otros miembros del grupo (Wageman, 2001). El acróbata en el trapecio caerá a la red a no ser que su compañero agarre sus brazos extendidos. El trabajador en la línea de producción será incapaz de completar su trabajo hasta que reciba el producto inacabado de otro trabajador más allá en la línea. En tales situaciones, los miembros están obligados o son responsables de los otros miembros

del grupo, ya que se proveen mutuamente de apoyo y asistencia.

La interdependencia también resulta cuando los miembros son capaces de influir y ser influidos por otros miembros del grupo. En un negocio, por ejemplo, el jefe puede determinar cómo pasan el tiempo los trabajadores, que tipo de recompensas experimentan, y hasta la duración de sus pertenencia al grupo.

Estos empleados pueden influir en su jefe hasta cierto grado, pero la influencia del jefe es aproximadamente unilateral: El jefe les influye a un nivel mayor de lo que ellos influyen al jefe. En otros grupos, por el contrario, la influencia es más mutua: Un miembro puede influir al siguiente miembro, quien en retorno influye al siguiente (*interdependencia secuencial*) o dos o más miembros pueden influirse entre sí (*interdependencia recíproca o mutua*). La interdependencia también puede ocurrir porque los grupos están frecuentemente anidados dentro de grupos mayores, y los resultados del grupo mayor dependen en las actividades y resultados de los grupos más pequeños (*interdependencia multinivel*).

Recuerda

Interdependencia: dependencia o influencia mutua, cuando los resultados, acciones, pensamientos, sentimientos o experiencias de uno están determinados por el todo o por parte de los demás

► Estructura

Normas, roles y otros aspectos estructurales del grupo, aunque invisibles, se posan en el corazón de la mayoría de los procesos dinámicos. El foco inmediato del líder en la **estructura** del grupo trae una sensación inmediata de seguridad. Esto es necesario ya que todo el mundo tiene al menos algunas necesidades de seguridad al comienzo de cualquier sesión de grupo y esto se aplica en particular al comienzo de la primera sesión. En la ausencia de una estructura el aprendizaje es menor y a veces no tiene lugar en absoluto. Algunos miembros del grupo se retiran físicamente o emocionalmente y en ambos casos fracasan en desarrollar nuevo funcionamiento.

Las acciones e interacciones de los miembros del grupo se conforman por las **normas** del grupo – estándares consensuados que describen como los comportamientos deberían o no deberían realizarse en un contexto dado – y los roles de los miembros de este. Estos acompañan a los miembros del grupo en llegar a un punto de vista equilibrado con respecto al material que otra gente les presenta. Los **roles** en el psicodrama están conectados desde el punto de vista sociológico con posiciones

sociales y con los valores y estructuras sociales más amplios y con el punto de vista psicológico, identifican las acciones de cada individuo que incluyen ciertos trazos de su personalidad. Para Moreno (1953) el rol es la manera por la que el individuo existe y funciona en cierta situación, en cierto momento para hacer frente a las circunstancias sociales y para satisfacer sus deseos y objetivos de la mejor manera.

La **estructura sociométrica** de cualquier grupo tiene relación con la cantidad y calidad del aprendizaje. La medición de la atracción y la repulsión entre los miembros del grupo constituye la base de la examinación cualitativa de las estructuras sociales y los grupos. Las preferencias de los miembros del grupo (Moreno lo llamó sociograma), muestra la compleja red de relaciones y posiciones de los miembros. Muestra las actitudes comunicativas amistosas y hostiles de los miembros, los subgrupos que se forman, la coherencia y dinámica que se forman y también ofrece otros elementos para las redes subyacentes de las estructuras sociales y grupos. Cuando la mayoría de las relaciones en el grupo son mutuamente positivas la exactitud y profundidad de la percepción de uno del otro es alta. Los miembros del grupo tienen una mayor habilidad de cambiarse los papeles con el otro. Por ello, es muy útil para el líder del grupo crear un sentido de las uniones sociométricas que favorecerán el desarrollo de la persona (Letsios, 2001).

Recuerda

Estructura de Grupo: normas, roles y redes de relación entre los miembros del grupo. Estructura Sociométrica: la medición de la atracción o repulsión entre miembros del grupo.

Recuerda

Rol: la manera específica en la que el individuo funciona bajo cierta situación, en cierto momento para hacer frente a las circunstancias sociales y para satisfacer sus deseos y objetivos.

Recuerda

Norma: estándares consensuados y a menudo implícitos que describen cómo los comportamientos deberían o no deberían ser realizados en un contexto dado.

Recuerda

Sociometría: La medición cualitativa y cuantitativa de las relaciones

de los miembros del grupo mediante atracciones o repulsiones.

Recuerda

Sociograma: El resultado de esta medición que muestra la totalidad de las relaciones de los miembros de acuerdo a diversos criterios.

► Objetivos

Los grupos generalmente existen por una razón. Un grupo de estudio quiere mejorar las notas de los estudiantes que son miembros. Los miembros de una congregación buscan la iluminación religiosa y espiritual. En cada caso, los miembros del grupo se están unidos en su búsqueda de **objetivos** comunes. En los grupos, la gente resuelve problemas, crea productos, crea estándares, comunica conocimiento, se divierte, interpreta arte, crea instituciones y hasta asegura su seguridad de los ataques de otros grupos. En pocas palabras, los grupos facilitan alcanzar nuestras metas. Por esta razón, gran parte del trabajo del mundo lo hacen los grupos en vez de los individuos.

En los grupos de psicodrama la creación de un objetivo que vale la pena es de mayor importancia para cada individuo, así como para el grupo como un todo. El desarrollo de un objetivo que vale la pena es determinante para el progreso del grupo. Es también esencial para el desarrollo de las relaciones en las tareas laborales con un componente social o relacional. La creación de un objetivo que vale la pena trae consigo una disminución de los aspectos de funcionamiento que pertenecen a la capa falsa de la personalidad. También da fuerza a nuestros esfuerzos por dejar de lado esos papeles que están determinados por nuestros miedos.

Así, el desarrollo de una meta que vale la pena nos coloca en un camino que nos lleva a través de nuestra falsedad, a través de nuestros miedos, y luego a otras áreas de la vida que son mucho más exigentes y al mismo tiempo mucho más satisfactorias.

El grupo existe para alcanzar ciertos objetivos, en otras palabras el grupo se junta para trabajar. Cuando el líder y los miembros de cualquier grupo adoptan de manera consciente y libre un objetivo hay un repentino salto hacia lo desconocido. Cada individuo toma la tarea de formular un objetivo preciso que estará basado en sus habilidades previas. La preparación de objetivos precisos y su presentación en el grupo resulta en una conciencia de la disponibilidad de energía de cada persona. Esto a menudo se acompaña de una renovada esperanza o ganas de vivir.

El cumplimiento del objetivo del grupo es extendido o disminuido por el proceso grupal que predomina. La producción de maquinaria en una fábrica es más alta cuando el proceso grupal es cooperativo. Por ello, los miembros de un equipo efectivo están continuamente desarrollando patrones y normas de interacción que facilitaran el cumplimiento de una tarea global (Clayton, 1994).

Recuerda

Objetivo: el fin o resultado buscado por el grupo y sus miembros.

► Cohesividad

Los grupos no son meros conjuntos de agregados, individuos independientes; por el contrario, son entidades sociales unidas. Los grupos no pueden reducirse a un nivel individual sin perder información sobre el grupo como unidad, como un todo. Cada vez que un grupo entra en existencia, se convierte en un sistema con *propiedades emergentes* que no pueden ser completamente comprendidos mediante un examen por partes. El dicho Gestalt, "El conjunto es mayor que la suma de sus partes", sugiere que el grupo es más que la suma de sus miembros individuales.

Esta calidad de "grupalidad" o la unidad se determina, en parte, por la **cohesión de grupo** -la fuerza de los enlaces que unen a los miembros entre sí. Todos los grupos requieren un mínimo de cohesión, de lo contrario el grupo se desintegraría y dejará de existir como grupo (Dion, 2000). La cohesión del grupo no constituye un factor terapéutico en sí mismo, sino que constituye un presupuesto necesario para una terapia efectiva, ya que garantiza la buena relación terapéutica, la confianza, la calidez, la comprensión empática (Yalom, 2005).

Por lo tanto, la creación de cohesión significa el desarrollo de la conciencia intergrupala, el espíritu de trabajo en equipo y objetivos comunes; Significa también la acción grupal consensuada, la cooperación, el apoyo mutuo, la libertad de expresión (Yalom, 2005). En grupos de psicodrama el desarrollo de fuertes vínculos entre los miembros individuales del grupo asiste a la aparición de la expresión adecuada y creativa, la disposición a entrar en zonas desconocidas y el desarrollo del nuevo funcionamiento. Los miembros del grupo comienzan a presentar sus propias inquietudes y formular las metas que tienen significado para ellos y para el resto del grupo.

Recuerda

Cohesión de Grupo: la fuerza de los vínculos que unen a las

personas al grupo, los sentimientos de atracción entre los miembros específicos del grupo y del propio grupo, la unidad de un grupo, y el grado en que los miembros del grupo coordinan sus esfuerzos para lograr los objetivos.

2.4. Dinámica de Grupo

Si estuvieras limitado a una sola palabra, ¿cómo describirías las actividades, los procesos, operaciones, y los cambios que acontecen en los grupos sociales? ¿Qué palabra ilustra la interdependencia de las personas en los grupos? ¿Y qué palabra resume adecuadamente la capacidad de un grupo para promover la interacción social, para crear interrelaciones con patrones entre sus miembros, para unir los miembros entre sí para formar una sola unidad, y para lograr sus objetivos?

Kurt Lewin (1943, 1948 y 1951) eligió la palabra *dinámica*. Los grupos tienden a ser poderosos en lugar de débiles, activos en lugar de pasivos, fluidos en lugar de estáticos, y catalizadores en lugar de cosificadores. Lewin utilizó el término de **dinámica de grupo** para subrayar el fuerte impacto de estos procesos sociales complejos en los miembros del grupo, para describir la forma en que los grupos e individuos que actúan y reaccionan a las circunstancias cambiantes. Pero Lewin también usó la frase para describir la disciplina científica dedicada al estudio de estas dinámicas.

Recuerda

Dinámica de grupos: el estudio científico de los grupos. También las acciones, procesos y cambios que se producen en grupos sociales.

La teoría de campo de la dinámica de grupo de Kurt Lewin (1951) supone que los grupos son más que la suma de sus partes. La teoría de campo se basa en el principio de *interaccionismo*, que supone que el comportamiento de las personas en grupos se determina por la interacción de la persona y el entorno. La fórmula $B = f(P, E)$ resume esta suposición. En un contexto de grupo, esta fórmula implica que el comportamiento (B) de los miembros del grupo es una función (f) de la interacción de sus características personales (P) con factores ambientales (E), que incluyen las características del grupo, los miembros del grupo y la situación. Según Lewin, cuando un grupo llega a existir, se convierte en un sistema unificado con propiedades emergentes que no pueden ser plenamente comprendidos por examen fragmentario.

Wilfred Bion tiene una perspectiva común y concluye en tres principios fundamentales:

- a) Los grupos se miran en términos del conjunto, más que en términos de los individuos que componen el grupo. De la misma manera que un reloj tiene partes, pero es sólo un reloj cuando las partes se juntan de una manera particular,
- b) el grupo tiene una función o trabajo que hacer, al igual que un reloj da la hora. El grupo se define como una función o conjunto de funciones de un agregado de individuos y
- c) el grupo se ha reunido para demostrar el comportamiento del grupo.

Moreno veía el grupo como un total distintivo y autónomo. Intentó estudiar la adaptación de individuo no basándose en los rasgos de la personalidad, pero basado en el estado que tiene o ha tenido en todo momento en la compleja de red de relaciones y roles que existen en la sociedad. Con esta base, Moreno desarrolló la psicoterapia de grupo y el psicodrama, no como una continuación de la psicoterapia personal, sino como resultado del análisis sociométrico del grupo, lo combinó con la sociología y la psicología social. Los individuos y grupos forman una red compleja, que en la terapia evocan nuevo cuestionamiento que va más allá de los límites del individuo. Esta red sociométrica compleja de la energía psíquica entre los miembros del grupo, que se refleja con diferente calidez en las simpatías, antipatías, conflictos y compromisos, se desarrolla durante el esfuerzo de lograr el objetivo terapéutico común del grupo.

Etapas del Grupo

Una perspectiva holística sobre grupos impulsó a los investigadores a examinar cómo un grupo, como una unidad, cambia con el tiempo. Algunos grupos son tan estables que sus procesos y estructuras básicas se mantienen sin cambios durante días, semanas o incluso años, pero estos grupos son raros. Por lo general, cuando se estudian los fenómenos grupales discernimos **tres grandes fases** por las que pasa cualquier grupo y cada líder de grupo debe tener en cuenta, bien sea coordinador, psicodramatista, educador u otro:

Cada grupo con la singularidad de sus personajes y la complejidad de las interacciones, sigue su propio desarrollo, pero es necesario que el líder esté familiarizado con las etapas de desarrollo del grupo. A fin de ayudar en la formación de reglas terapéuticas que promuevan el grupo y prevenir o manejar los que la limitan, el líder debe tener una percepción clara del proceso de desarrollo en el que el grupo está. En el caso específico de la educación, no es lo "terapéutico" lo que nos interesa,

pero las etapas de desarrollo se mantienen igual y el líder debe tenerlas en cuenta para sospechar lo que viene a continuación, saber dónde debe dirigir al grupo, sentirse menos ansioso, hacer las intervenciones adecuadas al proceso de aprendizaje y obtener los resultados deseados.

En líneas generales, el grupo pasa a través de una fase inicial donde se busca su orientación y que se caracteriza por la búsqueda de la estructura y objetivos, por una gran dependencia del líder y por la ansiedad para la determinación de sus límites. A continuación, el grupo pasa a la etapa de conflicto, que estará ocupada con la dominación entre los miembros. Más tarde, la tensión en el grupo aumenta a medida que se ocupa de cuestiones relativas a la armonía o la ternura entre los miembros. En esta fase las diferencias entre los miembros del grupo no se expresan, a fin de mantener la cohesión del grupo. Mucho más tarde, el trabajo en grupo maduro sale a la superficie.

En esta fase, las características principales son la gran cohesión, la importante inversión interpersonal e intrapersonal y el compromiso integral al objetivo de cada individuo y que el objetivo del grupo.

- ▶ La etapa inicial: orientación- la participación vacilante- búsqueda de significado- dependencia.

Los miembros de cada nuevo grupo se enfrentan a dos tareas básicas: a) tienen que encontrar una manera de alcanzar el objetivo para el que se unieron al grupo, b) tienen que cuidar las relaciones sociales en el grupo, para encontrar una posición que facilitará el cumplimiento de su objetivo inicial y también se les ofrecerá la satisfacción por su participación.

Al mismo tiempo, diversas percepciones están presentes en las primeras sesiones. Los miembros tratan de encontrar una explicación lógica para la terapia o para el método experiencial o ejercicio; tratan de encontrar una relación entre las actividades del grupo y sus objetivos terapéuticos o educativos personales. Al mismo tiempo, cada miembro trata de plasmar una opinión a los otros miembros, se preguntan a sí mismos si son amables, apreciables, indiferentes, rechazados. Todos los miembros están gobernados por fuerzas sociales que los hacen buscar la aceptación, aprecio o dominación. Se preguntan acerca de su participación, sobre las necesidades de los

demás, cuánto deben dar o revelar de sí mismos, qué tipo de relaciones tienen que hacer etc. Por lo tanto, consciente o inconscientemente, buscan tipos de conducta esperados y aceptables.

Cuando todo lo anterior se lleva a cabo, el grupo inicial también depende del líder. Obviamente o no, los miembros del grupo buscan la aceptación del líder, para darles respuestas y dar forma a una estructura. Comentarios, miradas que esperan recompensa o comportamientos que quieren ganar aceptación, se dirigen al líder. Los comentarios del líder son percibidos como guía para las conductas deseables o no deseables y los miembros del grupo parecen creer que su bienestar o el conocimiento vendrán sólo de él. Los miembros tienen sentimientos muy intensos para el líder (especialmente en un grupo terapéutico) y entre ellos la intensa necesidad humana de un Dios todopoderoso, omnisciente y pleno de cuidado de los padres, la fe en un superhumano. Freud se refirió a ella como " la necesidad del grupo para ser gobernado por un poder ilimitado, su sed de obediencia ". Es bastante común idealizar al líder en el comienzo de una serie de sesiones de grupo, pero en realidad las acciones de los miembros son influidos por sus experiencias anteriores en relación con las figuras de autoridad y el deseo de recrear esos sistemas de relación en el grupo.

En la etapa inicial el contenido y el estilo comunicativo son relativamente estereotipados y limitados. El código social en las relaciones es válido. Los problemas son abordados de manera lógica y el lado irracional se suprime mediante la etiqueta de apoyo y tranquilidad del grupo. La búsqueda de similitudes también es común al principio. Eso alivia a muchos de los miembros y proporciona las bases de la cohesión del grupo. La búsqueda y prestación de asesoramiento es otra característica de esta etapa. En realidad, esto no tiene ningún valor funcional, sino que se ofrece a los miembros como una oportunidad para expresar su interés y preocupación por el otro. Así, de acuerdo con lo que se ha presentado, si alguien observa un grupo puede comprender fácilmente su edad.

► La segunda etapa: Conflicto- dominación- rebelión.

El grupo se mueve de los temas antes mencionados y se llena con las cuestiones de dominación, control y poder. El conflicto tiene lugar, ya sea entre los miembros o entre los miembros y el líder. El líder debe esperar esto hacia la *quinta* sesión. Alrededor de la quinta sesión, algunos o todos los miembros del grupo pueden interactuar entre sí en pares de una manera amable y las conversaciones desarrollarse sin referencia al líder del grupo. Así, podemos concluir que un nuevo caldeamiento se desarrolla de

forma espontánea entre los miembros (Clayton, 1994). Además, algunos miembros pueden comenzar a volverse contra el líder. Los comentarios negativos y las críticas son comunes. Los convencionalismos sociales son abandonados y los miembros se sienten libres de expresar críticas por el comportamiento o la actitud de la persona que se queja. Los miembros indican y aconsejan como parte del procedimiento actuar un rol del propio grupo.

La lucha por el control es una parte de la estructura interna en cada grupo: siempre está presente. Si hay miembros con necesidades intensas de control, este debe ser el tema principal de las primeras sesiones. Esta necesidad de control se hace más evidente e intensa cuando se agregan nuevos miembros al grupo, que en lugar de obedecer a los mayores, muestran tendencias dominantes.

La hostilidad hacia la figura del líder también es inevitable. En las etapas iniciales del grupo, la ambivalencia se observa hacia el líder, que se acompaña de la resistencia a la exploración de uno mismo y la auto-exposición. Esta hostilidad se conecta a las propiedades mágicas irreales que los miembros del grupo adhieren al líder. Sus expectativas son ilimitadas y poco a poco, la identificación de la dinámica limitada del líder, comienza la decepción. Este procedimiento no es consciente: los miembros quieren un grupo democrático, que se basa en sus propios poderes, pero a pesar de que, en un nivel más profundo, desean la dependencia y por ello tratan de crearla y luego destruir la figura de dominio.

Los grupos terapéuticos niegan el papel tradicional de autoridad: no dan respuestas y soluciones, sino que estimulan el grupo para explorar y utilizar sus propias fuentes. Por lo tanto, los miembros gradualmente anulan sus deseos de un "verdadero jefe". Otra de las razones de la decepción hacia el líder radica en la comprensión progresiva de cada miembro de que él/ ella no va a convertirse en el hijo favorito del líder (el deseo que siempre subyace al principio) y que él/ ella no está más o menos interesado en cualquier miembro. Estas expectativas no realistas hacia el líder y la siguiente decepción, no son una mentalidad pueril o una ingenuidad psicológica. Lo mismo sucede en los grupos con psicoterapeutas profesionales. Y de hecho, la mejor lección para alguien que quiere convertirse en un líder de grupo es participar como miembro de un grupo.

Los miembros que atacan y los miembros que se resisten a dar material al líder para la mejor comprensión de las tendencias que van a aparecer en el grupo en el futuro. Otros miembros eligen el lado del líder muy rápidamente. Algunos de ellos porque

sienten que son muy frágiles y otros porque fantasean con una alianza con él/ ella y contra otros miembros del grupo. Esta es una razón por la que el líder debe tener la dinámica en cuenta a fin de no formar parte de ningún subgrupo. De lo contrario, los miembros podrían abandonar el grupo y, posiblemente, el grupo se disolvería.

La rebelión contra el líder es inevitable. Pero el comportamiento del líder puede aumentar o moderar la experiencia y la expresión de la rebelión. Los líderes cuyo estilo es vago, desconcertante, autoritario, que no ofrece ninguna estructura o da promesas incumplidas, provocan reacciones más negativas de los miembros. En cualquier caso, el líder es necesario para la supervivencia del grupo.

El líder tiene que aprender a discernir entre el ataque dirigido a él personalmente y el ataque dirigido a su papel en el grupo. Los líderes que están amenazados por ataques, se protegen de varias maneras, por ejemplo, no permiten el ataque a emerja pareciendo muy amable y cuidadoso por lo que los miembros se sienten ingratos con ese líder; o permanecen distantes, muy fríos, distantes, desconcertante por lo que los miembros sienten que un ataque va a ser peligroso, inútil o irrespetuoso.

Tal actitud del líder bloquea el desarrollo de las normas de honestidad interpersonal y de los sentimientos de expresión por el grupo. Por el contrario, la durabilidad de líder bajo el ataque y su esfuerzo genuino para la comprensión, convencen al grupo que las emociones hostiles no son mortales, se les permite expresarse y ser entendidos.

La supresión de la ira contra el líder del grupo desorienta su dirección- el miembro no ataca en contra de este maestro en particular, sino contra todos los maestros o contra todas las personas de autoridad-. O puede convertirlo en contra de otro miembro del grupo y, a continuación, si el líder no interviene para volver el ataque hacia su persona, el miembro puede ser destituido por el grupo.

► La tercera etapa: desarrollo de la cohesión.

A medida que el grupo pasa a través de las etapas anteriores, se desarrolla gradualmente en una unidad coherente. Esta fase se caracteriza por la conciencia intergrupala, espíritu de equipo, los objetivos comunes, la acción consensuada del equipo, la cooperación y el apoyo mutuo, la finalización y la reciprocidad del grupo, el apoyo y la libertad de expresión. En esta etapa la confianza mutua aumenta y los miembros exponen. Muchos revelan las razones internas que los llevaron al grupo, especialmente al grupo psicoterapéutico. Schutz caracteriza la relación de los miembros con el grupo como "dentro o fuera" en la primera etapa, "arriba o abajo" en

el segundo y "cerca o lejos" en el tercero. La ansiedad principal está entretejido con si soy agradable o no, si soy lo suficientemente cercano a los demás o no.

A veces, en esta etapa, el grupo suprime la expresión de las emociones negativas, debido a su cohesión y su esfuerzo para sentir el calor de su nueva unidad. Aquí existe un gran apoyo entre los miembros. Si en esta etapa el grupo permite que se expresen no sólo los sentimientos de cohesión, sino también los sentimientos hostiles, a continuación, todas las emociones se resolverán de manera creativa. Los límites entre las etapas no son obvios, cuando un grupo sale de una etapa y entra en otra, o cuando vuelve a trabajar algunos temas de una manera más profunda ("ciclo terapia").

Muchos psicoterapeutas de grupo observaron que los grupos primero se mantienen ocupados con la razón de su existencia y los límites, después con los problemas de dominación y sumisión, y más tarde con los temas de las relaciones íntimas. Los terapeutas o los líderes de cualquier grupo tienen que conocer la secuencia de desarrollo de los grupos, con el fin de ser capaz de mantener su objetividad, para seguir la ruta del grupo y estar abiertos a apreciar lo que venga cada vez.

Normalmente, un porcentaje de 10% - 35% de los miembros abandonan el grupo dentro de los 12 hasta 20 sesiones. Sólo después de que el grupo se estabiliza, comienza a comprometerse con otras cuestiones.

El retraso y la participación irregular generalmente muestran la resistencia a la terapia o la resistencia a lo que el grupo está orientado a hacer. Si algunos miembros se ausentan a menudo, la razón de la resistencia puede ser personal o puede estar relacionado con la baja cohesión en el grupo. En ambos casos, debe ser evaluado y trabajado apropiadamente por el líder. Los retrasos y ausencias revelan las formas en que nos conectamos con los demás; constituyen partes del microcosmos social del átomo (Yalom).

Aunque la participación irregular provoca diversas dificultades en el trabajo de grupo, Max Clayton anima a realizar la sesión, independientemente del tamaño del grupo o de los miembros que no han llegado. El líder tiene que respetar y apreciar a los miembros que están aquí en la hora exacta y tiene que trabajar con ellos. Estas personas han venido aquí para hacer un trabajo y este trabajo debe ser hecho. Además, el valor "terapéutico" de saber que el grupo siempre está ahí, de manera constante, es inmensa.

Recuerda

Etapas del grupo: las fases por las que el grupo pasa durante su proceso de desarrollo.

La etapa inicial: orientación – participación vacilante – búsqueda de un significado – dependencia.

La segunda etapa: conflicto – dominación – rebelión.

La tercera etapa: desarrollo de la cohesión.

2.5. Grupos y Dinámicas de Grupo en el Psicodrama

Moreno veía al grupo como un total autónomo y distintivo. Intentó estudiar la adaptación del individuo no basándose en los rasgos de la personalidad, pero en el estatus que tiene o ha tenido en cada momento en la compleja red de relaciones y roles que existen en la sociedad. Basándose en esto, Moreno desarrolló la psicoterapia de grupo y el psicodrama, no como una continuación de la psicoterapia personal, sino como resultado del análisis sociométrico del grupo, la cual combinó con la sociología y la psicología social.

Para el análisis sociológico del grupo, Moreno concibió un método, llamado sociometría, que presentó ampliamente en su libro "¿Cómo sobrevivirán?" en 1934. La medición de la atracción o repulsión entre los miembros del grupo constituye la base del examen cualitativo de las estructuras sociales y grupos. Las preferencias de los miembros del grupo (Moreno lo llamó sociograma), muestra la compleja red de relaciones y posiciones de los miembros del grupo. Muestra las actitudes comunicativas amistosas u hostiles de los miembros, los subgrupos que se forman, la coherencia y la dinámica que se forma y también muestra otros elementos de las redes subyacentes de las estructuras sociales y de los grupos.

La posición sociométrica de la persona que es elegida por muchos otros miembros representa varias cosas para la dinámica del grupo y se diferencia de la posición sociométrica de esta persona que no se elige o se rechaza. El gran número de relaciones individuales y aisladas en el sociograma de un grupo, muestran las relaciones reales entre los miembros y centra la atención del líder en el desarrollo de la orientación y el objetivo del grupo.

En el psicodrama la dinámica del grupo se percibe como una situación caracterizada por una tendencia constante hacia el equilibrio o desequilibrio; esta situación se formó en los marcos de interacción continua entre los miembros, mientras que las diversas

tensiones de equilibrio (que vienen de las personas o de la función del grupo) transforman el comportamiento social y la estructura de la personalidad de la persona. En un grupo, el líder del grupo está constantemente haciendo evaluaciones del equilibrio de fuerzas en cualquier situación. Hay fuerzas motivadoras que empujan a la gente a abrirse paso en una nueva forma de vivir. Las fuerzas motivadoras se oponen a las fuerzas de la reacción, que son controlados por el miedo. Las soluciones a las que llega un grupo son el resultado de los esfuerzos de luchar con el conflicto entre las fuerzas motivadoras y reactivas (Clayton, 1994).

Durante toda nuestra vida hay fuerzas internas que motivan a la persona (*fuerzas motivadas*) y fuerzas que no nos dejan proceder nos atraen hacia atrás (*fuerzas restrictivas*). La estructura del átomo de la personalidad es un sistema de roles, donde el rol es la forma específica en la que la persona funciona bajo cierta situación (Clayton, 1992, Woodcock, 2003).

Hay roles que estimulan a la persona de por vida y lo promueven (*papeles progresivos*), como el rol de quien disfruta de la vida, el niño juguetero, el maestro creativo, el tutor organizacional de una guardería, la madre tierna; los roles que desorganizan a la persona y la bloquean para avanzar (*papeles fragmentados*), como el rol del estudiante estresado, el padre preocupado, el juez estricto, el niño solitario aislado; y los roles de supervivencia (roles de imitación), como la persona que ha formulado con el fin de sobrevivir a las situaciones difíciles de su vida, como el papel de la persona que está en conflicto y se opuso a las dificultades, el que los evita y el que intenta acercarse a ellos con ánimo conciliador.

Como en la vida, en una sesión de psicodrama una persona puede funcionar adecuadamente, puede tener algunas *habilidades que están excesivamente desarrolladas*, *funcionar de una manera conflictiva*, *estar subdesarrollado* o puede estar *ausente* (Clayton, 1992). De acuerdo con el análisis sistemático de los roles que la personalidad de cada niño, educador o cualquier otra persona, la percepción psicodramática tiene como objetivo el refuerzo de las partes sanas de la personalidad, el desarrollo de la espontaneidad y de las habilidades que ayudan a la persona corresponder de la manera mejor ajustada a las circunstancias de su vida (Clayton & Carter, 2004).

La introducción de un miembro del grupo a una serie de otras personas de la cultura es normalmente de gran ayuda a una persona que se ha limitado en su funcionamiento y experiencia de vida. Invitar a una persona a asumir las funciones de un hombre de negocios, un artista, un poeta, un electricista o un explorador y

entrevistándole de tal manera que sea capaz de entrar en las diferentes experiencias de vida y sistemas de valores de tales personas, da lugar a una persona que incorpora una serie de aspectos de los roles de estas otras personas. Y esto resulta en la expansión de su personalidad.

Después de la dramatización, los miembros del grupo disfrutaban de su propia presentación y también se enfrentan cara a cara con su verdadero yo. Con el fin de gestionar lo que experimentan, tratan de formar una posición que combina la forma en que ya funcionan en la vida cotidiana y los nuevos hechos resultantes de la representación. La tensión que acompaña a este esfuerzo se refleja, como dice Mérei, en la posición del cuerpo y en la forma de expresión antes o después de la representación, en la que los líderes deben otorgar gran atención y una correcta valoración, en otras palabras, "leer los papeles " como se dice en el lenguaje psicodramático.

Moreno contribuyó a la formación y la sistematización de una teoría integrada sobre los roles y su utilidad, que se difunde en toda la gama de la conducta individual y social. A través de la dramatización, combinó el rol con la entidad existencial y el mundo en constante cambio. Y, por último, combina el rol con la espontaneidad y la creatividad, lo cual planteó una propuesta para el cambio social y la intervención terapéutica (Letsios, 2001).

Recuerda

La estructura de la Personalidad se define de acuerdo con un sistema de roles (rol progresivo, fragmentado, de imitación) y la manera que estos roles funcionan (adecuadamente, sobre desarrollados, de manera conflictiva, subdesarrollados, ausentes).

2.6. El valor del Grupo y Dinámicas de Grupo en la Educación

De acuerdo con la filosofía de psicodrama, la pregunta es " ¿Cómo voy a relacionarme de la mejor manera posible con la persona que tengo delante de mí? " y en este proyecto en particular con los alumnos adultos, a fin de mejorar el ambiente en el aula. La filosofía que ya se ha desarrollado, sus intervenciones y los ejercicios que se enumeran a continuación tienen por objeto crear las circunstancias que ayuden a los educadores de adultos para crear un marco seguro, agradable y saludable, a través del cual los educadores y los alumnos desarrollarán el sentido de la espontaneidad, la creatividad, la libertad y la expresión emocional.

El psicodrama contribuye al cultivo de un clima caracterizado por la cooperación, la comunicación efectiva y directa, lo que conduce a una mejor conexión entre los educadores y los educandos. Contribuye a tener un mejor contacto con uno mismo, permanecer abierto en todo lo nuevo que viene, a aceptar más fácilmente la diversidad y por lo que aprender a hacer las relaciones basadas en la aceptación y no en el rechazo. El resultado de todo este esfuerzo es la reducción de la sensación de la vanidad y/o de desgaste profesional y el aumento del apetito por la creación y la vida (Kavrohorianou E. & Dimou S., 2013).

El psicodrama no es un método de solución de problemas, sino de desarrollo de la vida interior de la persona y es por eso que se llama "método de desarrollo de la personalidad". Es una manera de afrontar la vida con espontaneidad y creatividad, donde la espontaneidad en el psicodrama es reaccionar de la mejor manera en el momento apropiado. La percepción psicodramática se resume en esto: cuando la espontaneidad y la creatividad se desarrollan en una persona, entonces no existen problemas psicopatológicos (Letsios, 2001). Y esta percepción coincide perfectamente con el objetivo que tenemos para la clase: crear un clima con *perspectivas de salida*, lo que le separa a los estudiantes (adultos o niños) de sus fijaciones psicopatológicas y dará lugar a su reforma de la personalidad, en la que se refleja el cambio y el desarrollo de las estructuras internas de nuestra psique.

La filosofía del Psicodrama es una y unida, independientemente de a qué grupo es dirigida. El objetivo es el desarrollo y la expansión de las capacidades y los nuevos roles de los niños, padres, alumnos, educadores, etc., con el fin de corresponder de manera suficiente en una situación determinada, en un momento determinado. O para reformularlo, el objetivo es correlacionar y corresponder a situaciones de la vida cotidiana difíciles de la mejor manera posible y no dejar que las formas disfuncionales de enfrentarse a la vida acaben con situaciones psicopatológicas.

La espontaneidad constituye la base sobre la cual se pueden desarrollar las habilidades y la parte creativa de la personalidad, así como la persona que corresponda con éxito en situaciones, para estar presente en el "aquí y ahora" con todos sus sentidos. Moreno lo definió como una nueva respuesta a una situación antigua o una respuesta suficiente a una nueva situación y se caracteriza por la amplitud, enfoque renovado y síntesis de funciones intuitivas, lógicas, sentimentales y espirituales (Moreno, 1941). Así que podríamos decir que, la recuperación de esta espontaneidad perdida y reducida a través de los años o/y las experiencias de la infancia, es el propósito de psicodrama (Kavrohorianou E. & Dimou S., 2013). Incluso

si logramos impulsar el mínimo de la misma dentro de una clase adultos, será un gran beneficio para los alumnos.

La función de los grupos y el análisis de la dinámica de grupo de acuerdo con la filosofía y las intervenciones psicodrama, pueden contribuir al desarrollo de:

- ▶ Comunicación directa y original entre los educadores, alumnos, colegas
- ▶ La empatía, la comprensión más profunda de las necesidades, de los sentimientos de uno mismo y de los otros
- ▶ Nuevas habilidades y nuevas actitudes hacia el procedimiento de aprendizaje y la vida
- ▶ El papel de educador en la formación profesional contemporánea
- ▶ Habilidades para el manejo de situaciones difíciles dentro de la clase
- ▶ El aprendizaje cooperativo
- ▶ Enseñanza creativa
- ▶ Una calidad de vida con vitalidad y humor

Analizando el Grupo

Para entender mejor cómo su grupo en funciones de clase, tomar algún tiempo para reflexionar sobre los conceptos teóricos que ha leído.

En particular, no se olvide de alguno de los siguientes:

- ▶ ¿Qué es un grupo?
- ▶ Las características especiales de un grupo tiene.
- ▶ El significado de la dinámica de grupo y lo que revela.
- ▶ Las etapas de un grupo pasa a través de su proceso de desarrollo.
- ▶ El enfoque psicodramático del grupo y del grupo dinámico.

3. Introducción a los Ejercicios

En el psicodrama, en lugar de alguien simplemente hablando sobre su familia o un evento en la escuela o una situación personal que le molesta, puede crear en "escena" esta situación exactamente como él/ella lo experimenta. Podría ponerse en el papel de los otros miembros que existen una imagen en particular, para convertirse a sí mismo en un estudiante, maestro, padre, madre, amigo y hablar directamente con cualquier persona en esta situación, para expresar pensamientos y sentimientos que son

indecibles en la vida real y por eso, para ser liberado de todo lo que guarda en su interior (Blatner, 1996, Corsini, 1966).

La combinación de la *expresión de los pensamientos y emociones con la acción del cuerpo*, el psicodrama se mete en profundidad en la realidad, mientras que cualquiera lo experimenta.

A través de la acción uno se "abre a la vida", a medida que crea posibilidades ilimitadas y se encuentra con varias alternativas. En el psicodrama, incluso las acciones que parecen improbables, como conocer a un pariente muerto, podría convertirse en realidad y terminar en una nueva dinámica internalización de un sentimiento positivo. Esta es la razón por la que la solución simbólica de un tema no debe ser subestimada. Al decir esto nos referimos a que la solución dada en un tema - la solución de un drama - incluso si se administra a través de la actuación, se internaliza, funciona inconscientemente en la psique y en un momento determinado el cambio vendrá - el movimiento correctivo.

La dramatización, que contiene la esencia de la experimentación y dando la oportunidad de ensayo para la vida, constituye una expansión más madura de juego infantil, es por eso que es una manera muy natural y familiar de trabajar para los adultos. En nuestro proyecto para el aprendizaje profesional, el trabajo del líder es, ya sea utilizando técnicas psicodramáticas o herramientas de otras artes expresivas, para ayudar al individuo a explorar y sentir las diferentes perspectivas de la cuestión que ocupa él/ella, lo que resulta en tener una mejor comprensión de la situación y, al mismo tiempo que se refuerza en la toma de decisiones y en la creación (Corsini, 1966). Estos elementos se fortalecen a través del psicodrama, ya que favorece la iniciativa y la acción, los componentes necesarios y funcionales para el presente y el futuro del átomo (Kavrohorianou E. & Dimou S., 2013).

Los ejercicios que figuran a continuación tienen como meta, incorporar la filosofía psicodramática, para familiarizar a los educadores con intervenciones experienciales; para ayudar a los educadores a crear un clima más cooperativo en el aula y un procedimiento de aprendizaje más fructífero, una forma 'más fácil' y una forma de aprendizaje más substancial. Estos ejercicios contribuyen a recibir conocimiento importante para todas las fases de la función de grupo, dividido en caldeamiento, acción y puesta en común. El líder debe tomar en consideración si la participación de los miembros es obligatoria y por lo que habrá algunas especificidades o si es "libre" y por lo que los participantes estarán más motivados. Su clasificación se ha realizado de acuerdo con el objetivo que se sirve en cada fase del grupo.

3.1. Consideraciones y riesgos a la hora de aplicar los ejercicios para el Educador

Aquí se enumeran algunos puntos cruciales que los educadores deben tener en cuenta antes de aplicar los ejercicios siguientes y durante su ejecución en sus grupos:

- ▶ El líder del grupo inmediatamente se centra en el **trabajo** del grupo al inicio de la sesión y los miembros del grupo son positivos, están alerta y escuchan bien.
- ▶ El líder del grupo es hacer un paso importante hacia el establecimiento de **credibilidad** con el grupo. Los miembros del grupo han hecho grandes esfuerzos para estar allí y se puede asumir que están bien motivados para perseguir los objetivos enunciados en el anuncio impreso. Ellos esperan un liderazgo que está en armonía con los objetivos impresos y que proporcionarán la máxima asistencia en su progresión hacia sus metas.
- ▶ El objetivo inmediato del líder es la **estructura** del grupo aporta una inmediata sensación de seguridad. Esto es necesario ya que todo el mundo tiene al menos algunas de las necesidades en materia de seguridad en el inicio de cualquier sesión de grupo y esto se aplica particularmente al comienzo de la primera sesión. Por lo general, en nuestra cultura la expectativa de los miembros del grupo es que el líder va a hacer algo para lograr una sensación de seguridad. Los líderes de grupo deben luchar con el hecho de que ningún líder del grupo es capaz de hacer el grupo completamente seguro para todos. El líder del grupo que intenta hacer esto está condenado al fracaso y, posteriormente, es probable que se convierta excesivamente autocrítico y deprimido. Otros líderes de grupo a veces tienden en otra dirección, en el supuesto de que los miembros del grupo seguirán aprendiendo de manera efectiva en la ausencia de cualquier estructura o iniciativas por el líder de establecer un entorno de trabajo. Esta suposición no es correcta. En ausencia de la estructura el aprendizaje es menor y, a veces no tiene lugar en absoluto. Algunos miembros del grupo se retiran ya sea física o emocionalmente y en ambos casos no logran desarrollar nuevo funcionamiento.

- ▶ La actitud del líder del grupo hacia el **tiempo** tiene un profundo efecto en la totalidad del caldeamiento de los miembros del grupo y, por tanto, vale la pena destacar esta zona. El tiempo es nuestro amigo:
 - La idea de que hay una cantidad adecuada de tiempo promueve un enfoque disciplinado y bien organizado para las actividades del grupo. Conduce el líder del grupo a observar, disfrutar y pensar en el funcionamiento de los miembros del grupo tan pronto como se alcanza la hora de inicio anunciada. Hay un desarrollo gradual del conocimiento de que el trabajo en grupo se realiza entre un punto de inicio y final. Esto va acompañado de un aumento de la decisión de ir al grano.
 - Tal actitud hacia el tiempo promueve una experiencia de relajación y un estado de relajación tal pensamiento creativo se hace posible, la intuición funciona mejor y la imaginación de uno puede comenzar a cobrar vida.
- ▶ Un líder del grupo debe **involucrar a todos** de alguna manera en la primera sesión de un grupo y de involucrar a tantas personas como sea posible durante las primeras cuatro sesiones. Esto mejora la posición sociométrica de cada persona, la dinámica entre los miembros, su capacidad para trabajar con otros y generar experiencias que son útiles para su propio desarrollo. Esto es aún más importante cuando se trabaja con personas nuevas en el trabajo en grupo y que podrían ser cada vez más intimidados, aislados y temerosos si no tienen una experiencia positiva de interactuar con el líder del grupo o con otro miembro del grupo.
- ▶ El líder debe evaluar el **clima** en el aula, el estado de ánimo de los miembros, las necesidades del grupo, para apreciar "donde" están, antes de proceder a la elección de un ejercicio, de lo contrario el ejercicio está condenado al fracaso. Asuntos delicados de liderazgo surgen, como qué intervención es más adecuada y cuándo; cuando hay que intervenir y cómo; parar, ir más allá; cómo involucrar a todo el mundo; qué preguntar y de quién, cómo pedir que etc. El líder debe

caldearse bien a sí mismo en la situación del 'aquí y ahora', con el fin de encontrar la forma más adecuada para introducir el material de aprendizaje en clase. Y siempre existe la posibilidad de que alguien no quiera participar o sugerir no trabajar como el líder ha imaginado o supuesto. Por lo tanto, respetamos la elección de cada individuo y exploramos más la dinámica de averiguar qué es lo mejor para hacer.

- ▶ Muchos de los ejercicios de la lista se puede introducir por varias cuestiones que surjan en el grupo, pero necesita la familiaridad y la experiencia por parte del líder de apreciar dónde se pueden utilizar y con qué objetivo.
- ▶ Además, siempre existe la posibilidad de un ejercicio no "funcione", por no tener los resultados deseables que el líder tiene en mente. Esto sucede ya sea porque el líder a malentendido el problema que ocupa al grupo y por lo que el ejercicio es irrelevante, o porque el grupo no está bien caldeado todavía. La **experimentación** consciente es un buen trampolín para aprender más, no sólo para los alumnos sino también para el educador.
- ▶ Los métodos experimentales, como su nombre indica, implican la experiencia personal. El reto para el líder de un aula de educación es contribuir a un mayor conocimiento y desarrollo de habilidades de los estudiantes, la combinación de la mente, las emociones y las experiencias, sin caer en las intervenciones pseudo-terapéuticas. Pero el uso de la forma experimental, para mostrarles que la participación, la cooperación y la iniciativa se refuerzan y aumentan la motivación para el aprendizaje y sobre todo, para **aprender de manera activa**.
- ▶ Siempre existe la posibilidad de que los miembros regresen a una situación de tensión interna y toquen temas más profundos a través de la actuación. Muchas veces, cuando tratamos de trabajar la fuerza que nos atrae hacia el frente, la fuerza que nos empuja hacia atrás aparece. El líder tiene que ir allí arriba, donde se sirve el objetivo educativo. *Debe quedar claro que esto no es un grupo de terapia.*

- ▶ La vergüenza, la prudencia, la timidez pueden ser expresadas por los miembros. Pero, la creación de un **proceso de grupo efectivo** implica esencialmente dos grandes entendimientos. El primero de ellos es el entendimiento de que cada miembro del grupo está ahí para hacer una exposición de sí mismo. La segunda opinión es que todos en el grupo contribuyen adoptando una mirada pensativa de la exposición. El punto de vista de un grupo que existe con el fin de que los miembros del grupo **expongan** su funcionamiento tiene muchas ventajas. Un líder del grupo que adopta este punto de vista desarrolla una actitud positiva hacia los miembros del grupo. Ellos ven el valor de los miembros del grupo expresándose a sí mismos, desarrollan un interés ingenuo, expresan un espíritu prístino que enfoca todo de manera fresca y nueva, y hace preguntas simples que no contienen ganchos ocultos. Buscan significado en las expresiones de los miembros del grupo, realizan evaluaciones de los sistemas de relación y de las habilidades de los miembros individuales del grupo en función de su funcionamiento en el grupo. Un énfasis en la aceptación y la valoración de la exposición de los miembros del grupo significa que en un primer momento un líder no busca cambiar lo que se expresa, sino más bien experimentarlo y explorarlo. Tal postura por un líder puede empujar a algunos miembros del grupo hacia la toma de responsabilidad por lo que hacen.
- ▶ En cada grupo hay discrepancias entre los **objetivos de los miembros del grupo** y su funcionamiento real en el grupo. Los miembros del grupo asisten este con el fin de asumir la responsabilidad, establecer metas, para ser auto-dirigidos en su aprendizaje, para expresar su singularidad. Sin embargo, en el punto donde se hace el esfuerzo para crear una cultura en la que los miembros del grupo afirman sus metas y trabajar activamente hacia su logro, a menudo fracasa en hacerlo. Un miembro del grupo puede estar enfrentado desde el silencio, o en una posición de ignorancia profesada, o una aparente incapacidad para ponerse en el mapa en función de un objetivo específico. Algunos líderes de los grupos se frustran por

este tipo de respuestas Se convierten en negativos y críticos con el grupo. Pudiendo incluso a desarrollar un fuerte deseo de renunciar a su trabajo. Sin embargo, un líder puede ganar un nuevo impulso a su trabajo a través de la adopción de la perspectiva que existe en el grupo para que sus miembros puedan exponerse.

3.2. Ejercicios

Hay algunos elementos que el líder del grupo debe tener en cuenta antes de aplicar un ejercicio. Vale la pena examinar:

- ▶ el *clima* del grupo
- ▶ el *grado de correlación* entre los miembros
- ▶ los *subgrupos* que existen en el grupo
- ▶ a "leer" la *posición del cuerpo* de los miembros
- ▶ su estado de *ánimo* (que es abrir, cerrar, escéptico, defensiva, etc.)
- ▶ que se sienta al lado de quién
- ▶ quiénes son las *figuras centrales*
- ▶ quiénes son las *personas periféricas / marginales*
- ▶ cómo se conectan
- ▶ la meta el grupo tiene y su motivo para la meta.

También vale la pena preguntarse en:

- ▶ ¿Cuánto alcance de salir a la libre comunicación entre los miembros, o cuando se interviene?
- ▶ ¿Cómo va a establecer relaciones mutuas ("tele")?
- ▶ ¿Cómo va a incluir a las personas más aisladas?

Aquí se enumeran algunos criterios de muestra (sociometría) que podrían ser utilizados para este propósito, levantándose de sus sillas según los siguientes grupos:

- ▶ Aquellos que son los educadores y hay aquellos que no son
- ▶ Aquellos que han trabajado más de 10 años los que han trabajado menos de 10 años
- ▶ Aquellos que están satisfechos con su trabajo y quienes no están satisfechos
- ▶ Aquellos que tienen una buena relación con los estudiantes y quienes no lo hacen
- ▶ Aquellos que tienen una buena relación con sus compañeros y quienes no lo hacen
- ▶ Aquellos que esperan de los demás que encuentren por ellos lo que quieren y los que lo hacen por sí mismas, etc.

Recuerda

El uso de estos criterios específicos es indicativo. Se pueden cambiar y adaptarse a la cuestión relevante que queremos explorar.

El examen de todos los elementos anteriores es útil para el líder con el fin de evaluar el comportamiento de los miembros y también para evaluar las intervenciones que dará lugar a la expansión. Para un grupo educativo es útil, ya que contribuye a la disminución de los conflictos, a la mejora de la comunicación y también permite al grupo ver objetivamente y analizar su dinámica y desarrollo.

Recuerda

Debido a la naturaleza multidimensional de los ejercicios, muchos de ellos se puede utilizar para varios problemas y para varios propósitos

Recuerda

En los ejercicios con parejas, se recomienda elegir a alguien con quien están menos familiarizados.

De la misma sesión, el grupo se divide más de una vez en la pareja, es mejor cambiar de pareja.

CALDEAMIENTO

El líder, con su presencia e intervenciones, intenta crear un ambiente relajado, sin comentarios críticos, que provocan tensión y aumentan las resistencias para la representación. El objetivo del grupo es que los miembros se sientan lo más cómodos posible, con el fin de que se expresen libremente y formular una queja, un pensamiento, un deseo, un conflicto, algo para lo que quieren aprender más o algo que les gustaría manejar mejor.

Los miembros son activados por la discusión y un entorno emocional se forma en el grupo. Así que todo el grupo, el líder y los miembros, comienza poco a poco a caldear hacia un problema, en el que se concentrarán y con el que serán ocupados en mayor profundidad.

Los siguientes ejercicios tienen como meta la movilización de los miembros, su participación activa, la creación de vínculos más coherentes, la inmersión de los asuntos que les ocupan.

CUENTA HASTA 20

El líder pide a los miembros del grupo que se pongan de pie y formen un círculo. Cada uno tiene que estar cerca del otro, pero no tanto como para ser oprimidos. El círculo se estrecha cuanto sea necesario, de manera que sus brazos se toquen ligeramente. Cada miembro debe tener el espacio para moverse y, al mismo tiempo de estar tan cerca de los otros, con el fin de sentir.

El líder le explicará a los miembros cómo se debe formar el círculo y recordará el objetivo, que es contar hasta 20.

Cualquier persona puede iniciar el conteo. Por lo general, la primera vez el líder dice "uno" con el fin de empezar. El líder participa plenamente hasta la finalización del ejercicio. La cuenta no tiene lugar en una fila. El objetivo es que uno cuente después del otro de forma espontánea para mantener el conteo, hasta que alcancen el número 20. Pero, el mismo número no debe ser dicho por dos o más personas al mismo tiempo. Si eso sucede, el ejercicio debe comenzar desde el principio. Termina cuando los miembros finalmente logran contar del 1 hasta el 20 sin parar. Cuando se inicia una sesión, por lo general suceden varias repeticiones hasta que el grupo se las arregla para contar sin parar hasta ese número.

En un ambiente seguro y positivo en la que la intención del líder es hacer que los miembros estén más activos, para acercarlos, para crear un ambiente más 'suelto' con menos estrés, tensión o vergüenza, que debe armonizarse juntos, para concentrar su atención en cada uno a sí mismo y en resto de participantes, al mismo tiempo, con el fin de relajarse y lograr la meta "final", que es llegar a contar hasta 20.

Este ejercicio se puede repetir al final de la sesión. Muy por lo general, el grupo se las arregla para contar hasta 20 en la primera ronda. Esto muestra el cambio en la dinámica que ha sucedido en el grupo durante la sesión, los miembros se sienten más relajados, más en contacto con ellos mismos y con los demás, la coherencia del grupo es mayor.

CAMBIO DE POSICIONES

El líder pide a los miembros que coloquen sus sillas en el escenario con el fin de formar un círculo cerrado. Las sillas deben tener cierta distancia entre sí, así como el círculo formado debe estar cerrado y al mismo tiempo no muy apretado, porque los

miembros tendrán que moverse en el espacio determinado dentro del círculo. Las sillas deben ser uno menos que los miembros.

Cualquier persona puede comenzar el ejercicio, pero por lo general el líder lo inicia, con el fin de dar el ejemplo de cómo proceder. El papel del líder no es sólo para dar las instrucciones de apertura, él/ella va a participar plenamente hasta el final. El educador está de pie en el centro del círculo y todo el mundo está sentado en las sillas.

Alternativamente, los miembros pueden estar de pie en pequeñas esterillas / tapetes, en lugar de sentarse en las sillas. Las esterillas se colocan exactamente como las sillas, forman un círculo como se describió previamente. La diferencia es que ahora los participantes tienen una mayor libertad de movimiento.

El líder o el miembro de pie en el centro del círculo, habla en primera persona singular y expresa cómo le gustaría salir hoy, después de la sesión ha terminado. Por ejemplo, "hoy después de que termine el taller, me gustaría saber más cosas acerca de la cohesión del grupo", "me gustaría saber acerca de cómo hacemos un grupo más creativo", "me gustaría dejar una sensación de estar más relajado", "conocer mejor a los demás", etc. En esencia, se les pide que expresen sus expectativas, lo que están esperando del taller de una manera más lúdica.

El que desde el resto del grupo tiene la misma expectativa o está de acuerdo con lo que se expresa por el miembro en el escenario, tiene que levantarse, salir de su silla o esterilla y sentarse en otra silla o de pie en otra colchoneta. Finalmente, otro miembro no logrará sentarse a tiempo y así, se pondrá en el centro del círculo y expresará lo que él/ella quiere aprender, lo que él/ella quiere desarrollar más durante este taller, etc.

Los miembros que están de acuerdo con lo que se expresa y se cambian de posición, no pueden sentarse de nuevo en su silla anterior.

Este cambio de posición con varias declaraciones/criterios continuará durante varias veces. Una estimación del tiempo de duración es de 10 a 15 minutos.

ACCIÓN

La fase de producción es la parte principal de la sesión de psicodrama. Sigue la fase de caldeamiento y precede a la fase de compartir. Por lo general, en esta fase, el

drama del protagonista o el *caldeamiento centrado en un grupo* está organizada por el líder. El protagonista se convierte en la *persona más caldeada*, el miembro que encarna y expresa mejor la tensión o el tema del grupo en ese momento.

El caldeamiento centrado en el grupo se lleva a cabo desde las sillas y el grupo discute sobre el tema que les ocupa. Es un reto para el líder mantener a cada miembro centrado en su tema sin hacer un debate general sobre el tema, para animarlos a expresar lo oculto que guardan en el interior, para explorar cómo los miembros se sienten al respecto- si están de acuerdo, si están en desacuerdo, si expresa un punto de vista más sintético para lo que se discute -.

Para más información sobre la realización de las sesiones de psicodrama puedes consultar la bibliografía sugerida al final del material didácticos y más particularmente en: “Mejorar la vida y las relaciones” por el Dr. Max.

En la educación de adultos, el objetivo del líder no es hacer un drama, sino introducir ejercicios durante los procedimientos de aprendizaje que contribuyen a la formación del grupo y ponen en relieve su dinámica. En particular, realzan más la formación de relaciones e interacciones entre los miembros, el desarrollo de la cohesión, la confianza, la fantasía, la creatividad y la espontaneidad.

Los ejercicios y técnicas de abajo deben ser percibidos como continuación del caldeamiento de los miembros y no como algo diferente o separado. Nunca se debe olvidar que en el psicodrama, el objetivo del líder es caldear los miembros constantemente. Sólo cuando se alcanza el punto más alto del caldeamiento, se crea la espontaneidad y nace un nuevo rol, es decir, una nueva forma de hacer frente a una antigua o nueva situación. El seguir y aumentar el caldeamiento de los miembros exige del líder haber entendido el tema que ocupa el grupo y así intervenir con los ejercicios adecuados. De lo contrario, el ejercicio se verá irrelevante o no tendrá el resultado deseado. Por lo tanto, no debe ser tomado como una sesión previamente programada.

Los ejercicios propuestos apuntan a caldear más a los miembros en un grupo dinámico y estar conectado con las cosas que promueven el aprendizaje de una manera más creativa. Y de los miembros, en lugar de ser simples observadores, empezar a hacer, participar y compartir sus experiencias personales, entonces este conocimiento se interioriza y conduce a los cambios personales y al desarrollo de nuevas habilidades.

¿QUIÉN ME TRANSFERIRÁ A TRAVÉS?

El educador pide a los miembros que pongan en mente a una persona del grupo. Él/ella no da más explicaciones, a pesar del hecho de que los miembros pedirán algunas, porque probablemente sentirán que no entienden. No hay criterios específicos dados por esta elección y probablemente cada uno elegirá la persona que siente más cerca de él/ella en ese momento.

El líder le pregunta uno a uno, si han elegido a alguien. En este momento él/ella no está interesada en saber quién. Él/ella sólo quiere asegurarse de que todo el mundo ha elegido una sola persona. Si un miembro dice que él/ella se encuentra entre dos personas, el líder le insistirá en elegir a uno.

Tan pronto como todo el mundo ha hecho su elección, entonces él/ella les pide que digan a quién escogieron.

Entonces, el líder da la instrucción de: "imaginaros ahora que tenéis que cruzar la habitación de este lado de la habitación al otro lado". Él/ella indican los puntos, el de partida y el final. Ellos necesitan tener algo de distancia entre ellos.

El líder hace que todos los miembros se levanten y vayan al punto de partida.

En este momento, el líder añade que "la forma en que va a pasar al otro lado, se decidirá por la persona que has elegido".

Si algunos miembros preguntan qué es este espacio entre los dos puntos, el líder responde que "puede ser cualquier cosa, puedes imaginarlo como quieras".

Un miembro puede ser elegido por una, dos o más miembros de "guía", para guiarlos a través. Y, por supuesto, él/ella puede usar la misma o diferentes maneras de guiarlos. Pero esta es una explicación que no será entregada por el líder, él/ella simplemente tranquilizará a los "guías" que son libres de elegir la forma que quieran. Cada miembro como "seguidor" pasará sólo una vez.

Después de que todo el mundo ha pasado al otro lado, el grupo volverá a sentarse en las sillas.

Entonces toma lugar una puesta en común - de pensamientos y sentimientos. El líder planteará las siguientes preguntas a cada miembro: "¿quién elegiste como guía?", "¿qué recorrido eligió él/ella?", "¿cómo te sentiste por la forma en que te guiaron?", "¿qué te parece?".

Este es un ejercicio que explora la manera en que la gente se relaciona entre sí, en este grupo y en sus vidas fuera del grupo. ¿Cómo acompañar a los demás? ¿Cuánto sienten lo que el otro necesita? ¿Cuánto tienen en cuenta al otro? ¿Están realmente con la otra? La filosofía Psicodramática se basa en "estar con" el otro, ya que tratamos (el líder con los miembros y los miembros entre ellos) para desarrollar relaciones con las otras personas de una manera directa, honesta, verdadera y funcional.

Este ejercicio pone algunas preguntas acerca de la manera como la gente se relaciona, comunicar y pone límites. Los miembros llegan a un mayor contacto con su ser interior, su cuerpo y los cuerpos de los demás. Este conocimiento físico crea una mayor confianza y un sentido más poderoso de la responsabilidad. Los miembros aprenden cómo liderar y ser conducidos, cómo relajarse en un ambiente de absoluta seguridad y confianza. El trabajo en equipo en la recepción y la cooperación en la resolución de problemas se refuerzan. Aprenden cómo agregarse con cualquiera que sea lo que su co-jugador sugiere y proyectar el conflicto dramático, sin bloquear el desarrollo.

CUERPO GRUPAL

El líder pide a los miembros dejar sus sillas y ponerse de pie en el escenario.

Él/ella muestra un cuerpo humano en el escenario y él/ella señala dónde está la cabeza y dónde están los pies.

La instrucción dada es: "Imagina que eres algo del cuerpo humano, puedes ser un órgano o cualquier otra parte. Elige lo que quieres ser y vete y estate donde está".

Los miembros comienzan a pensar en lo que se van a convertir y empezar a vagar hasta que encuentran su posición.

Tan pronto como lo encuentran, el líder les pide que nombrarlo: "¿Qué eres?".

Luego, se les pide decir una frase de la función que son y entonces, que se conecten con los otros órganos o partes del cuerpo. El líder permite la comunicación.

Lo último que el líder les pide que hacer es "dar un paso todos juntos como un cuerpo humano".

La duración propuesta es de 15 minutos.

Al acabar el ejercicio, todo el mundo vuelve a sillas, donde el intercambio de experiencias y sentimientos tiene lugar.

Este es un ejercicio que contribuye a la formación del grupo. Sin darse cuenta, los miembros eligen convertirse en un órgano o una parte del cuerpo humano, que corresponde a su función en el grupo. El simbolismo intenso contribuye a hacer una elección sin la racionalización de la mente. Es muy interesante observar lo que cada uno hace y cómo él/ella interactúa con los demás.

El líder reflexiona si cada persona se siente dentro o fuera del grupo, cerca o lejos de los demás, etc.

Las interpretaciones deben evitarse en cualquier caso. Según la filosofía psicodramática, el papel del líder no es responder por qué sucede esto o aquello, sino contribuir de forma que cada persona se pregunte sobre ello por sí mismo / a sí mismo.

COMO UNA PELÍCULA

El líder pide dos voluntarios del grupo. Lo más probable, los miembros preguntarán "¿voluntarios para qué? ", pero no se les dará ninguna explicación, sólo dos voluntarios. Tan pronto como los dos miembros se hayan definido, el líder pide a una que vaya a un lugar en el escenario y a la otra que vaya a otro punto 3- 4 pasos alejado del otro voluntario. Al resto de los miembros se les pide que se levanten y vayan detrás de uno o el otro, de modo que se forman dos grupos. La única limitación es que los grupos deben ser iguales, o casi iguales, en número, por ejemplo, de 3 y de 4 miembros. Se les pide sentarse con su grupo y discutir lo que les preocupa.

Después de unos 10 minutos, el líder les pide dar un título a su tema, como si fuera el título de una película. Un par de minutos más tarde, se le pide que digan el título solamente. Cada grupo comparte el título que han encontrado.

La siguiente instrucción es: "Si este es el título de una película, encontrar el subtítulo. El subtítulo que explicaría un poco más por qué uno debería venir a ver esta película". Se da un tiempo extra y se les pregunta si lo encontraron. Cuando estén listos, se les pide que repitan el título y especificar el subtítulo.

"Discutir juntos lo que sería la primera escena de la película, cómo empezaría". Cuando ambos grupos han encontrado su primera escena y sin decirlo, se les pide

que la actúen: "Realizar la primera escena de la película. Se puede dar como una imagen ". Ambos grupos hacen sus primeras escenas, el uno después del otro. Cuando terminan, el resto de los miembros aplaude. Y la instrucción final es "haced la última escena de esta película, también puede ser estática". Cada grupo presenta delante de los demás, se aplaude, luego el otro grupo sigue y se vuelve a aplaudir.

Este ejercicio pone de manifiesto la dinámica del grupo: surgen los temas que les preocupan, como de cerca o lejos están estos temas - y consecuentemente los miembros-, cómo se comunican, cooperan entre sí, cómo participan en estos voluntariamente, cuánta resistencia expresan hacia el líder o en contra de su propia exposición. Por ejemplo, un grupo puede negar persistentemente encontrar un título o hacer una escena, diciendo que ellos no entienden el porqué, que han dicho todo y no tienen nada que añadir, etc. A todos los elementos se les debe dar una cuidadosa reflexión y exploración con el fin de continuar la sesión.

HACIENDO UNA HISTORIA

Todos los miembros del grupo forman un círculo, a excepción del líder del grupo.

Su tarea consiste en crear una historia en. No hay un tema en particular dado.

Quien quiera comienza con una frase de su mente o imaginación (por ejemplo, "cuando caminaba a mi trabajo esta mañana, una rana saltó delante de mí ").

La persona junto a él, a su izquierda, tiene que añadir una frase con el fin de continuar la historia y así, la toma de la historia va en círculo.

El líder da desde el principio un plazo de tiempo determinado, por ejemplo, 10 minutos o un cuarto de hora. Tan pronto como falten un par de minutos, él/ella informa al grupo que tienen que llegar a su fin en dos minutos.

Todo el mundo vuelve al círculo del grupo y el educador les pide que expresen cómo sintieron esta experiencia. "¿fue fácil, difícil, entretenido, estresante?", "¿cómo te sentiste cuando llegó tu turno de hablar?", "¿cómo es que tengas algo en mente y que otro te lo cambie? ".

A través de este ejercicio se mejora la cooperación entre los miembros y así la cohesión del grupo. Están llamados a ser creativos con lo que su compañero le da y sugiere lidiar con el conflicto que se pueda sentir, cuando la otra persona cambia sus

planes o interviene en lo que tenían en sus mentes. Ellos aprenden a ser más flexible en diferentes circunstancias y, por supuesto, dinamizan su fantasía.

CIERRE: PUESTA EN COMÚN Y PROCESAMIENTO

Estos ejercicios se ponen al final de la sesión y también al final de una serie de sesiones. Contribuyen a la mejor integración de lo que ocurrió durante la enseñanza del material de formación. El objetivo es doble: hacer que los miembros den un informe 'interno' de lo que vivieron, lo que han aprendido, lo que se llevan con ellos cuando la sesión o la serie de sesiones se termina; integrar, tomar dentro la mayor parte de lo que tuvo lugar durante la sesión de grupo y, además, si el grupo termina, facilitar la expresión y la elaboración de los sentimientos de separación del líder y los demás miembros del grupo. Este proceso de puesta en común y despedida es una parte inevitable del proceso de cada grupo de cualquier clase o duración.

El líder facilita la expresión de los miembros y propone ejercicios para la evaluación y estimación de desarrollo de cada uno dentro del grupo. Y, por supuesto, propone ejercicios de manera que los miembros experimenten la separación de una manera ceremonial. El líder puede participar en los ejercicios y expresarse él/ella misma sus sentimientos de esta experiencia y el final del grupo.

El líder determina el tiempo que el grupo dedicará a su cierre. Una duración aproximada para el cierre y la evaluación es de 2 horas (dependiendo siempre de la duración total de la sesión). Todos los miembros tendrán la oportunidad de compartir sus pensamientos y sentimientos, para reflexionar sobre el procedimiento y debatir sobre diversas cuestiones, en relación con el uso y la aplicación de este conocimiento.

En los grupos educativos, el líder propone ejercicios también para la evaluación del procedimiento de la formación, del conocimiento y de las habilidades que los participantes obtuvieron.

SÓLO UNA PALABRA

El líder pide a los miembros del grupo a decir una palabra o una frase por algo que cada uno de ellos se lleva con él/ella, según termina esta sesión.

Puede ser cualquier cosa, algo que él/ella aprendió, algo de lo que él/ella se dio cuenta, algo que le impresionó, o cualquier otra cosa.

Por ejemplo: "comunicación ", " Yo no estoy solo, hay otros que se sienten de la misma manera ".

En un círculo, o en una fila libre, todo el mundo habla brevemente sobre ella.

El líder puede, si él/ella quiere, decir una palabra que lleva consigo, después de que todo el mundo ha terminado de hablar.

Este ejercicio ayuda a cada miembro a centrarse en lo más importante para sí mismo. Entre todo lo dicho y hecho, él/ella elige uno. Se relaciona con el principio de concreción, una de las técnicas más básicas de psicodrama. Es muy importante elegir uno, para desarrollar la capacidad de hacer foco sólo en una cosa cada la vez.

También proporciona al educador la posibilidad de ver más claro donde "está" cada participante, es decir, lo que él/ella guarda del curso de formación, lo que él/ella quiere desarrollar más, qué aprender mejor etc.

DEAMBULAR Y CENTRARSE

El líder pide a los miembros que se separan en parejas.

Cada uno de ellos discute y comparte con el otro lo que era importante para él / ella, lo que él / ella aprendió, lo que él / ella se enteró, lo que él / ella le gusta. Pueden salir de la clase, si así lo desean y si es posible.

De lo contrario, deben encontrar una manera de coexistir con los demás sin molestarse mutuamente, dispersos en diferentes puntos de la sala, hablando en voz baja. Vuelven a la clase después de 20 minutos y se sientan en las sillas.

Es preferible que las parejas se sienten juntas, es decir, uno al lado del otro en el círculo, pero no es obligatorio. Cada uno comparte con el resto del grupo de los pensamientos y sentimientos anteriores.

Cada miembro intenta centrarse en las cosas más importantes que él / ella aprendió y se sintió durante esta sesión. Es muy importante que cada uno de ellos se dé cuenta, de valor a los mismos, encuentre conexiones con los otros y / o escuche algo que él / ella no había pensado.

ESCULTURA GRUPAL

El líder solicita a los miembros hacer la escultura del grupo. La escultura será estática, como una imagen congelada, sin movimiento o palabras. Si para encontrar sentido a la escultura, los miembros deben decir una palabra o tener un ligero movimiento, es totalmente aceptable.

Pueden utilizar objetos, todos ellos pueden participar en la imagen de la escultura o algunos de los miembros, son totalmente libres de hacerlo como ellos imaginan. Al hacer esto, todos los miembros se acercan con el fin de discutir, compartir opiniones, cooperar y, finalmente, elegir y crear la forma en que quieren que esta escultura sea y lo que representará. Cada miembro inicia un proceso interno del grupo por sí mismo / a sí misma y lo que es para los demás.

Los participantes deberán describir el sentido que la escultura en grupo tiene para ellos y para el educador.

MI RUTA EN EL GRUPO

Se recomienda este ejercicio para la fase de puesta en común de la última sesión, después de que la enseñanza de todas las materias de formación está llegando a su fin.

El líder pide de cada miembro dibujar un camino que simboliza su ruta en el grupo, desde el inicio hasta la actualidad.

Pueden añadir dibujos, símbolos o palabras para los momentos importantes que experimentaron durante el mismo.

Rotuladores, lápices, pasteles al óleo de diferentes colores pueden ser necesarias a fin de diferenciar algunos elementos, para enfatizar los demás, para que sea más alegre, más significativo o cualquier otra cosa.

A medida que cada uno trata de centrarse en los momentos más importantes, él / ella hace un informe interno del proceso del grupo y de su ruta personal.

El líder les pide también, imaginar y pintar donde este camino conducirá después de las sesiones terminen.

Los miembros comparten lo que mantienen, lo que han aprendido, cómo se sienten. Al imaginar a dónde lleva este camino, hacen una proyección de futuro (técnica de psicodrama), sobre cómo se imaginan a sí mismos con esta nueva experiencia, este nuevo conocimiento. La proyección futura ayuda a los miembros a hacer su objetivo más concreto e internamente se conectan con sus roles progresivos, es decir, los roles que les ayudan a seguir adelante.

Una estimación de 15 a 20 minutos parece ser suficiente tiempo para dibujar las rutas. Todo el mundo expone su trabajo delante de todo el grupo y uno a uno la presenta, hablando un poco de ello. Se necesitan alrededor de 30 minutos para la exposición y la puesta en común de las rutas personales, siempre en función del número total de los participantes. Todos los miembros cooperan para un dibujo colectivo de la ruta del grupo.

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

5.1. Referencias en Inglés

- ▶ BION, W.R., *The Perspective of Bion*, In: Different perspectives on Group Work.
- ▶ BLATNER, A. (1996), *Acting in Practical Applications of Psychodramatic Methods* (3rd ed.), New York: Springer Publishing Company Inc.
- ▶ CLAYTON, G.M. (1994), *Effective Group Leadership. Book 4 in a series of Training Books*, Australia: ICA PRESS.
- ▶ CLAYTON, G.M. (1992), *Enhancing Life and Relationships. Book 2 in a series of Training Books*, Australia: ICA PRESS.
- ▶ CLAYTON, G.M. & CARTER, D.P. (2004), *The Living Spirit of the Psychodramatic Method*, New Zealand: Resource Books.
- ▶ CORSINI, R. (1972), *Roleplaying in Psychotherapy*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- ▶ DURKHEIM, E. (2006), *Suicide. A study in sociology*, England: Routledge.
- ▶ FORSYTH, R.D. (2006), *Group Dynamics* (4th ed.), USA: Thomson Learning Inc.
- ▶ LE BON, G. (1896), *The Crowd. A Study of the Popular Mind*, NY: The MacMillan Co.
- ▶ LEWIN, K. (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, NY, US: McGraw- Hill.
- ▶ MORENO, L.J. (1953), *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama* (2nd ed.), Beacon NY: Beacon House.
- ▶ MORENO, L.J. (1952), *A Note on Sociometry and Group Dynamics*, *Sociometry*, Vol. 15, No. 3/4, pp. 364-366, JSTOR Archive.
- ▶ MORENO, T.Z., *The function of "Tele" in Human Relations*, In: The Evolution of Psychotherapy, Publ.: The Milton H. Erickson Foundation Press.
- ▶ SHERIF, M. (1936), *The Psychology of social norms*, Oxford, England: Harper.
- ▶ WINNICOTT, D. (1971), *Playing and Reality*, England: Routledge.
- ▶ YALOM, D.I. & LESZCZ, M. (2005), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (5th ed.), United States: Basic Books.

5.2. Referencias en Griego

- ▶ ΑΛΚΗΣΤΙΣ (1983), *Ηδραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Άλκηστις.
- ▶ ΑΡΧΟΝΤΑΚΗ, Ζ. & ΦΙΛΙΠΠΟΥ Δ. (2003), *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (γ' εκδ.), Αθήνα: Καστανιώτης.

- ▶ ΓΚΟΒΑΣ, Ν. (2003), *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- ▶ ΚΑΒΡΟΧΩΡΙΑΝΟΥ, Ε. & ΔΗΜΟΥ Σ. (2013), *Ψυχόδραμα για Παιδιά* (4^{ος} τόμ., Α' κεφ.), In: Βοήθημα εκπαιδευτικού μικρών παιδιών. Θεωρία- Πράξη, blogs.sch.gr/symnip54/4^{ος}-τόμος/κεφάλαιο-πρώτο.
- ▶ ΛΕΤΣΙΟΣ, Κ. (2001), *Το Ψυχόδραμα. Η επιστήμη της ομάδας στην ψυχοθεραπευτική προοπτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ▶ ΛΕΤΣΙΟΣ, Κ. *Χειρόγραφες σημειώσεις με βιωματικές ασκήσεις ζεστάματος για ομάδες ψυχοδράματος*.
- ▶ ΥΑΛΟΜ, D.I. *Χειρόγραφη μετάφραση διαφόρων αποσπασμάτων για την ομαδική ψυχοθεραπεία από την Μαρία Ζούνη*.

Mapeo Sociométrico de Grupos

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 4

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1.	Descripción del módulo	3
1.1.	Objetivos	3
1.2.	Resultados de aprendizaje	3
1.3.	Organización de los materiales y del taller	4
2.	Introducción teórica	6
2.1.	Los fundamentos de la sociometría en J.L. Moreno	7
2.2.	Átomo social	11
2.3.	Ciencia de la acción	13
2.4.	Métodos y técnicas sociométricos	16
2.5.	Debates actuales	23
3.	Introducción a los ejercicios	27
	WARM UP	¡Error! Marcador no definido.
	LÍNEA DE SEPARACIÓN	29
	ACCIÓN	31
	ÁTOMO SOCIAL	32
	QUÉ ESCOGER	34
	SINERGÍAS	36
	TRIÁNGULO DE CONFLICTO	38
	CLOSURE	¡Error! Marcador no definido.
	MAPA	40
4.	Evaluación	43
5.	Bibliografía	44
5.1.	Referencias en Inglés	44

1. Descripción del módulo

Sociometría y mapeo de grupos es el cuarto módulo del curso Psicodrama como herramienta para la educación. El módulo puede estudiarse de forma independiente respecto a otras partes del curso, sin embargo, para una mejor comprensión del contenido de este módulo es recomendable un conocimiento de los conceptos básicos del psicodrama y de sus principios. El curso está destinado a educadores de adultos interesados en aprender cómo aplicar ciertos métodos de acción psicodramática en el aula. Un conocimiento básico de sociometría permite sensibilizar a los profesores respecto a factores ocultos que tienen lugar en la interacción de un grupo, y aporta herramientas para reconocer dichos elementos, de manera que se pueda seguir trabajando con ellos. Por lo tanto, este método tiene un interés potencial para aquellos educadores que estén buscando formas de mejorar su gestión de las dinámicas de grupo. La sociometría, sin embargo, es una ciencia compleja que no puede presentarse por completo en el marco de PaTiE. Aun así, la introducción básica de este módulo permitirá a los educadores de adultos con suficiente conocimiento y competencias en el desempeño de su profesión, implementar ejercicios simples de sociometría en el proceso educacional.

1.1. Objetivos

- ▶ Introducir a los educadores de adultos en la sociometría básica de acuerdo a su relevancia en educación.
- ▶ Presentar un conjunto de técnicas sociométricas útiles a la hora de entender la estructura de un grupo y facilitar la cohesión del mismo, así como la gestión de conflictos.
- ▶ Ilustrar de forma práctica cómo pueden implementarse estas técnicas a través de un taller.
- ▶ Discutir la aplicación de las técnicas en la práctica educativa de los participantes.

1.2. Resultados de aprendizaje

Una vez completado el módulo, los educadores de adultos serán capaces de:

- ▶ Explicar los principios de la sociometría y sus posibles beneficios en cuanto a la práctica educativa en la enseñanza adultos.
- ▶ Listar tres técnicas de sociometría y argumentar por qué y cómo pueden (o no pueden) ser aplicadas en la práctica educativa de los participantes.

- ▶ Proponer y llevar a cabo un ejercicio sociométrico apropiado que responda a un problema o reto particular en un grupo de alumnos adultos.
- ▶ Mapear la estructura de un grupo ejemplo y los patrones de las relaciones inherentes al mismo.

1.3. Organización de los materiales y del taller

Los materiales incluidos en este módulo pueden utilizarse de dos maneras. En primer lugar, estos materiales especifican el contenido en el marco del curriculum del proyecto PaTiE con el objetivo de ayudar al líder del taller a planificar y dirigir la sesión del curso. En Segundo lugar, el contenido puede ser estudiado por los educadores de adultos, participantes del curso, como materiales de aprendizaje complementarios para el entendimiento de los conceptos, y así consolidar la metodología aprendida en el taller del curso.

El modulo comienza con una presentación de conceptos básicos y de los principios de la sociometría, así como del contexto teórico en el que surgen. El foco se pondrá en los aspectos metodológicos que puedan facilitar la cohesión en los grupos y resolver tensiones en el aula.

La discusión abarcará tanto los beneficios que pueden obtenerse mediante la aplicación de la metodología en el contexto de la educación de adultos, así como los peligros de un uso irresponsable de estas técnicas, y que pueden provocar problemas serios en el proceso grupal.

El aspecto teórico del mundo no debe interponerse en la demostración práctica del método práctico de la sociometría que actualmente se utiliza en la formación en psicodrama. Ello se logrará de dos formas:

- ▶ La sesión sigue el esquema general de un taller psicodramático, guiando a los participantes a través de todas las fases esenciales de un ejercicio de psicodrama: caldeamiento, acción y compartir.
- ▶ Se dará, asimismo, suficiente tiempo a la introducción de un ejemplo de técnicas sociométricas con un punto de vista de adaptación a contextos educativos.

Las actividades presentadas en este módulo recurren a los métodos validados por el proyecto *Psicodrama en la etapa educativa (Psychodrama on the educational stage, POTENS)*, cuya innovación educativa, desarrollada durante el proyecto, ha sido transferida al proyecto PaTiE. Estos métodos han sido elaborados más ampliamente

para este módulo a través del estudio de literatura sobre el tema y poniendo en práctica dichas técnicas en talleres para aprendices adultos. Esta aportación complementaria se refleja en las tres partes principales del módulo:

- ▶ La teoría se centra en aquellos aspectos de la sociometría que se han demostrado como útiles y aplicables al contexto de la educación adulta. Ahora, la metodología es revisada desde el punto de vista específico de las necesidades de formadores de educación adulta, los cuales son el público principal del curso PaTiE.
- ▶ La introducción a la teoría se ha diseñado de forma que presente brevemente las bases de la sociometría y que defina su carácter único como método relacionado con las dinámicas de grupo. La teoría está estrechamente ligada a la parte práctica del taller, en línea con el valor que la filosofía psicodramática da al aprendizaje experimental. Además, para aquellos educadores que quieran profundizar en los conceptos teóricos más allá del método práctico, se facilita una lista de lecturas para el estudio individual.
- ▶ La parte principal del módulo es la introducción a un conjunto de ejercicios sociométricos escogidos específicamente para que los participantes puedan probar la metodología en todos los aspectos que abarca el curso. Se considera, sin embargo, que una introducción práctica a la sociometría como herramienta para la educación es una forma más eficiente de inmersión que las conferencias o tutorías. Algunos de los ejercicios que se presentan aquí han sido, además, validados durante el proyecto POTENS, mientras que otros han sido diseñados específicamente para el curso PaTiE.
- ▶ El módulo está diseñado de forma que aporte, tanto a quienes lideren el taller como a los participantes, indicaciones claras de acuerdo al nivel de los objetivos de aprendizaje esperados. Así mismo, cada actividad introduce un aspecto específico de la sociometría de interés para los educadores de adultos y finaliza con cuestiones que deberán ser discutidas involucrando a todos los participantes y reflejando el nivel de comprensión de los conceptos clave.

2. Introducción teórica

La sociometría es una ciencia sobre las relaciones humanas concebida originalmente por J.L. Moreno y desarrollada posteriormente por sus seguidores en psicodrama y sociodrama. Su objetivo es estudiar la formación y construcción de los grupos con vistas a representar, “mapear”, las relaciones interpersonales inherentes en ellos. En concreto, el objeto principal de su investigación corresponde al grado de aceptación y rechazo entre los miembros de un grupo. Para el propósito de este módulo, hemos adoptado la definición propuesta por la Red Internacional de Formación en Sociometría (International Sociometry Training Network, www.sociometry.net), por ser la definición más fácil de comprender, y adoptada generalmente por los psicodramatistas, los cuales son el principal grupo de usuarios de este método.

“Sociometría es el estudio cuantitativo y cualitativo de las relaciones interpersonales, centrado en el número de relaciones y en su naturaleza. Nosotros exploramos la acción de toma de decisiones en grupos de todo tipo, examinando las elecciones que la gente hace para otras personas con las que interactúa, compartiendo tiempo y espacio, energía y estados de conciencia”.

Esta definición necesita, sin embargo, ser clarificada más ampliamente para destacar los aspectos esenciales del método según los intereses de los educadores:

- ▶ El objetivo del método es práctico, en función de cómo los ejercicios sociométricos influyen en el impacto de los individuos sobre la cohesión de un grupo en el aula, y viceversa, según la influencia que ejerce el grupo sobre el individuo. De acuerdo a esto, la sociometría tiene una relevancia directa en la educación, facilitando el proceso de construcción de un grupo al lidiar con el aislamiento y la resistencia de los alumnos. Si se aplica apropiadamente, el método puede aportar resultados que mejoren en gran medida la motivación de los miembros del grupo a participar en las tareas educativas.
- ▶ Los ejercicios de sociometría ayudan a los participantes a ser más conscientes de la naturaleza compleja de las relaciones en el grupo, así como a entender mejor cómo se conectan dichas relaciones con los rasgos de la personalidad, los sentimientos y las creencias.
- ▶ La sociometría facilita el conocimiento de uno mismo, y desarrolla una mejor comprensión de cómo las funciones del grupo conllevan una influencia esencial en la evolución de cada miembro, mejorando su cooperación.

- ▶ Las técnicas sociométricas facilitan también el proceso de toma de decisiones del grupo, especialmente en aquellas situaciones donde se dan conflictos entre sus miembros y es necesario lograr un consenso.

La sociometría tiene una fundación teórica en los escritos de Moreno, pero los profesores, incluidos los educadores de adultos, encontrarán más interés en su aplicación práctica que en sus conceptos teóricos. A continuación, perfilaremos los conceptos teóricos principales y los principios de la sociometría básicos para comprender las bases de esta ciencia y, después, nos centraremos en ejercicios concretos que puedan facilitar el trabajo grupal en contextos educativos. Sin embargo, debemos subrayar que la aplicación de la sociometría en educación conlleva también muchas amenazas en una situación donde el educador pueda no poseer suficiente conocimiento, habilidades y experiencia. Así, el siguiente resumen sobre sociometría debe tomarse como un estímulo para un estudio más profundo del método que puede llevarse a cabo mediante la lectura. Sin embargo, el conocimiento completo de la metodología sólo puede lograrse mediante la práctica bajo la supervisión de un profesional capacitado, preferiblemente con el apoyo de un grupo de compañeros también profesionales.

2.1. Los fundamentos de la sociometría en J.L. Moreno

La sociometría fue creada por Jacob Levy Moreno (cf. capítulo 2.1. de la introducción al módulo, “El método experimental del Psicodrama”) en el transcurso de su trabajo sobre la dinámica de las relaciones. El núcleo de esta ciencia es una comprensión intuitiva del hecho de que la gente tiende a comportarse de una forma más espontánea y creativa cuando se siente cómodo entre otros y viceversa, se comporta de forma más tensa cuando se enfrenta a gente a la que repele.

Esta idea en sí misma no es particularmente nueva o ilustradora en sí misma, pero Moreno la desarrolló de una forma original e innovadora. Él se aventuró a explorar las corrientes invisibles de atracción o repulsión sobre las que se asientan las interacciones personales y fue más lejos todavía al proponer herramientas de “medición”. Esta formulación de los objetivos principales de la sociometría implica una apertura a la complejidad de factores que tienen lugar en la comunicación interpersonal y que previamente no han sido sujeto de las investigaciones científicas.

El grueso de esta teoría de Moreno está incluido en su obra fundamental *¿Quién debe sobrevivir? Fundamentos de la Sociometría, Psicoterapia de Grupos y Sociodrama*, publicado en tres ediciones en 1934, 1953 y 1978 (hay una versión gratuita disponible

en la página web de la American Society of Group Psychotherapy and Psychodrama, <http://www.asgpp.org/>). Este libro es la base de la teoría y práctica de la sociometría y todavía hoy la fuente principal de inspiración para los sociometristas. Debemos, por lo tanto, comenzar con un esquema que recoja los conceptos fundamentales y los métodos expuestos en este tratado.

Moreno era psiquiatra y la invención de la sociometría gira firmemente en torno a su práctica como doctor. Sin embargo, la trascendencia misma de *¿Quién debe sobrevivir?*, clarifica el alcance de sus intereses y objetivos, los cuales lo distancian sustancialmente de la corriente principal de la ciencia.

“Un procedimiento realmente terapéutico no puede tener un objetivo menor que toda la humanidad. Pero una terapia no adecuada puede ser prescrita en tanto que la humanidad no es de ninguna manera una unidad y en tanto que su organización sigue siendo desconocida” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 3.)

Por consiguiente, es necesaria una ciencia que primero revele la estructura social de la humanidad, percibida como una unidad social y orgánica, y después curarla como una humanidad que ha llegado a un estado de distorsión substancial. En resumen, éstas son las tareas en las que Moreno se embarca al diseñar la nueva ciencia de la sociometría, una forma de búsqueda espiritual para un mundo mejor en el que vivir, moderado en gran medida por el escrutinio racional y los datos empíricos extraídos de experimentos sociales. Esto debe ser declarado en un principio, con el objetivo de no confundir sociometría con “ciencia” en el sentido en que ésta se entiende hoy en día. Sin embargo, merece la pena caer en la cuenta de la novedad y el valor de las ideas de Moreno en trama de interacciones humanas que han influido en la psicología social, en la terapia de grupo y en el aprendizaje de la comunicación interpersonal, por mencionar sólo los principales campos donde su aporte es todavía visible en la actualidad.

Cualquier proceso de cura de la sociedad debe ser guiado por un entendimiento sobre qué queremos decir con “salud” a este respecto. Moreno subrayó dos principios que deben ser salvaguardados para que el ser humano pueda realizarse de forma plena.

“Las piedras angulares de la conceptualización sociométrica son los conceptos universales de espontaneidad y creatividad. La sociometría ha tomado estos conceptos del nivel metafísico y filosófico y los ha llevado a una prueba empírica, lo que significa un método sociométrico. (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 11)

El valor de la existencia humana radica en el libre ejercicio de las habilidades creativas que hacen del hombre la más alta manifestación de la creatividad infinita que impregna el universo. Sociedad y cultura tienen el valor de ofrecer un entorno donde los humanos pueden florecer como seres creativos. Sin embargo, cuando limitan su potencial a través de la “conservación” de la energía creativa en artefactos o patrones estereotipados de comportamiento, tienen una influencia destructiva en el individuo, afectando en el centro de su ser. Este proceso destructivo funciona de forma más visible al nivel de la espontaneidad, entendido como el estado de la mente abierto al flujo de nuevas ideas y sentimientos. Espontaneidad y creatividad son factores individuales, siendo el primero el catalizador de éste último. Cuando la espontaneidad es bloqueada, el comportamiento humano toma la forma de respuesta autómatas, privada de las cualidades únicas de la acción creativa. Moreno vio este fenómeno como una forma de patología arraigada en formas particulares de instituciones sociales y organizaciones, que necesitaban ser “curadas”, comenzando por los “átomos más pequeños” con el objetivo de llevar a cabo una curación de la humanidad. Para ello desarrolló la sociometría como una “técnica de libertad, una técnica de equilibrio de las fuerzas sociales espontáneas para la mejor armonía posible y la unidad de todos” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 8)

Cuando tratamos de deslizarnos más allá del denso discurso especulativo de Moreno hacia ideas más concretas de su ciencia, debemos estudiar el concepto de espontaneidad más de cerca. Él lo definió como un proceso que opera en el presente e impulsa al individuo dar una respuesta adecuada frente a una situación nueva, o a una nueva respuesta frente a una situación vieja. Moreno diseñó y experimentó con un número de entornos en los cuales podía ser practicada o fomentada esta única habilidad: “el teatro de la espontaneidad”, psicodrama y sociodrama son los más conocidos. En ambos es común un juego grupal en el que se anima a los participantes a llegar a expresiones espontáneas. Moreno pudo observar en *statu nascendi* cómo emerge la espontaneidad y cuáles son sus factores limitantes. En particular, se centró en los procesos interpersonales que afectan a la producción espontánea del grupo y en las formas en que darían lugar a un desempeño armónico exitoso o a un acto carente de unidad o armonía. *Él percibió las tendencias que emergen entre diferentes miembros de un grupo, dibujándolas por una parte separadas y por otras juntas*. Estas tendencias pueden tener un impacto diferente en los individuos y en el grupo siendo a veces ventajosas para los individuos pero perjudiciales para el conjunto, o siendo ventajosas para algunos miembros pero no para otros. Estas corrientes de emociones fluyen bajo la superficie de las interacciones y cuando aparecen son percibidas como

atracciones o repulsiones entre los miembros del grupo. Cuando se trata de actuar en el escenario, estos factores tienen una influencia sustancial en el nivel de espontaneidad de los actores, bien apoyando una expresión libre y desinhibida o bien bloqueándola. El rol de un director capacitado es facilitar la emergencia de un grupo donde cada uno de sus miembros sea libre de contribuir al colectivo del cual son parte, en línea con las corrientes naturales de atracción y repulsión, distanciando o uniendo entre sí a los participantes. El objetivo principal es la construcción permanente y armoniosa del grupo para el beneficio de todos, respetando aun así los sentimientos auténticos de los participantes y asegurando un nivel espontáneo de las mentes.

Las ideas expuestas, cuando se aplican al estudio de la sociedad, dan como resultado la formulación de la ley social de la gravedad y se centra en pequeños grupos sociales donde la formación de lazos puede estudiarse como si se observara a través de un microscopio. Si toda la humanidad es una unidad compuesta de agregados pequeños, por ejemplo, familias, vecindarios, clubes, etc., la sociología necesita comenzar como microsociología e investigar científicamente las corrientes de atracción y repulsión que se encuentran bajo las estructuras organizacionales visibles. Ésta es, en síntesis, la sociometría como fue concebida por Moreno:

“La sociometría aspira a ser una ciencia con pleno derecho. Es el prólogo indispensable para todas las ciencias sociales. Sin renunciar a la visión de la totalidad ni un sólo centímetro, ha retrocedido desde el máximo hasta el mínimo, hasta los átomos sociales y las moléculas. Puede ser llamada, por lo tanto, sociología microscópica de los eventos dinámicos, independientemente del tamaño del grupo social sobre el que sea aplicada, pequeño o grande. El desarrollo sociométrico ha dado como resultado que la investigación de los agregados sociales más pequeños pasa a ser más interesante que aquella sobre los grupos grandes. Para el desarrollo futuro de la sociometría, puede ser deseable separarla como una disciplina especial y considerarla como una ciencia macroscópica y microdinámica subyacente a todas las ciencias sociales.” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 20).

Recuerda

La sociometría explora las corrientes ocultas de atracción y repulsión entre los miembros de agregados sociales pequeños con vistas a construir grupos armoniosos basados en relaciones auténticas que los unan entre sí.

2.2. Átomo social

La sociedad humana tiene una estructura atómica y Moreno reclama que es la sociometría la que descubre estas formaciones microscópicas del tejido social. El término “átomo social” fue acuñado para describir las unidades funcionales mínimas en un grupo social caracterizado por pautas de atracción, repulsión e indiferencia en la relación de unos miembros con otros y con el grupo en su conjunto. Cada miembro de un grupo está positiva o negativamente relacionado con un número indefinido de co-miembros, los cuales pueden estar, a su vez, relacionados con él positiva o negativamente. También hay un solo sentido observable en las relaciones en estos grupos –algunos miembros pueden estar relacionados con la figura central y ser desconocidos para él o ella mientras él o ella pueden relacionarse, a su vez, con otros miembros para los que son desconocidos. Tal configuración total comprende un átomo social. Los humanos viven y se desarrollan en átomos sociales desde que nacen y las estructuras de las relaciones en torno a ellos se expanden a medida que crecen. Este contexto social cerrado da el significado concreto de vida.

El concepto de átomo social está estrechamente ligado a aquel que el átomo cultural define como modelo central de las *relaciones entre roles (role-relations)* en torno a un individuo. La diferenciación de este aspecto resulta del hecho de que cada miembro del grupo es el foco de numerosos roles que están relacionados con los roles de otros miembros, de forma que él o ella es el foco tanto de atracciones como de repulsiones. El “Ego” o el “yo”, que son objeto de las investigaciones psicológicas, emergen desde el rol real en el que opera un individuo. Y los roles y las relaciones entre roles son característicos de culturas específicas, lo cual explica la elección del término. Aun así, los átomos sociales y culturales son la manifestación de la misma realidad social de las interacciones humanas.

Es importante notar que el átomo social es diferente de una unidad organizacional o institucional como la familia, un grupo de trabajo o un club. Éstas son las divisiones visibles de la sociedad las cuales son objeto de investigación en la sociología, la macro-ciencia de la sociedad. La sociometría va más profundamente hacia el tejido de las relaciones humanas y explora los hilos “microscópicos” que enlazan a la gente entre sí. En consecuencia, cuando un sociometrista lleva a cabo un análisis de una comunidad concreta, visible en una cierta localidad, con una geografía física específica, por ejemplo, una ciudad llena de escuelas, tiendas, etcétera, examina la posición concreta de cada individuo en su comunidad con un núcleo de relaciones en torno a él. Este núcleo puede ser mayor en torno a algunos individuos y más estrecho

para otros, y radica en las corrientes de atracción y repulsión en diferentes niveles de intensidad, con los “hilos” de indiferencia o menos significancia (en la práctica Moreno se centró en la polaridad de estos lazos emocionales). Este núcleo de relaciones forma el átomo social. Además, algunas “partes” de estos átomos pueden estar ligadas a otras “partes” de átomos sociales, etcétera, y en consecuencia forman cadenas complejas de interrelaciones en redes de sociometría. Las redes sociométricas son, a su vez, partes de una larga unidad, la geografía sociométrica de la comunidad, que finalmente forma la configuración mayor, la totalidad sociométrica de la humanidad social.

“El dominio responsable de la ciencia social requiere expandirse para incluir la estructuración inmediata y práctica y la orientación de la sociedad humana actual en todos sus niveles, desde el físico hasta el plano social. Este trabajo podría tener que empezar por la limpieza de nuestras propias estanterías de investigación y laboratorios, y concentrar todos nuestros esfuerzos en unos pocos puntos estratégicamente seleccionados. El punto más débil en la armadura de la sociedad y la cultura actuales es su ignorancia sobre su propia estructura, especialmente de las pequeñas estructuras locales donde la gente realmente pasa su vida. Ha llegado el tiempo para que la sociometría pase de la comunidad “cerrada” a una “abierta”. Por medio de las demostraciones prácticas, directas e inmediatas de la utilidad de los métodos sociométricos, la fe en la ciencia se recupera y cimienta. A partir de estos medios la ciencia puede ser “salvada” y ser objeto de un uso completo. Con la cooperación de “todo” el mundo debemos ser capaces de crear un orden social digno de las más altas aspiraciones de nuestro tiempo. Éste es el sentido revolucionario, sociometría dinámica.” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 29)

La visión de Moreno, revolucionaria en su tiempo, ha resultado ser un anuncio de nuestros tiempos. Durante las últimas décadas del siglo veinte, el mundo occidental ha sido testigo de la desintegración del tejido social tradicional con la unidad básica de la familia “cerrada”, gradualmente reemplazada por relaciones “abiertas”, formadas libremente de acuerdo a las dinámicas de atracción y repulsión. Las “técnicas de la libertad”, tomadas del término moreniano, son de uso pleno hoy en día –divorcio, matrimonios gay son casos más destacados de distanciamiento de las normas tradicionales. El valor de las corrientes de emoción ocultas, así como del “actuar fuera” libremente, tiende a asentarse como una idea predominante en la cultura occidental, generando un cambio respecto a las sociedades tradicionales (consideremos el choque con el Cristianismo –tanto católico como Ortodoxo– o el Islam).

Una parte significativa de la sociometría está destinada al estudio de estas corrientes invisibles de sentimientos que constituyen el proceso por el cual los individuos se atraen o repelen unos a otros. Moreno acuñó un término para describir este fenómeno –tele (del vocablo griego que significa “distante”). Éste es entendido más adecuadamente en relación con el concepto más conocido de empatía, como una habilidad de “sentir” al otro en la distancia, con la reserva de que éste es un proceso de dos vías un continuo “estar entre” la gente. Moreno defendía que algunos procesos reales en la vida de un individuo se corresponden con procesos reales de la vida de otra persona en diversos grados de intensidad y polaridad (positivo, negativo o neutral), y esto explica por qué hay gente que “encaja” inmediatamente con otra al conocerse, o bien siente rechazo o permanece indiferente. Cada átomo social está compuesto por numerosas tele configuraciones, en esencia, se trata de una estructura télica. La sociometría tiene una serie de métodos diseñados para explorar este invisible, microscópico tejido de relaciones humanas. Antes de presentar algunas de estas técnicas, conviene hacer un breve repaso por la naturaleza general del experimento sociométrico.

2.3. Ciencia de la acción

La experimentación sociométrica requiere unas condiciones apropiadas bajo las cuales emerjan los factores significantes de las relaciones humanas. La sociometría es una ciencia social que investiga objetos de diferente naturaleza a los de las ciencias físicas. Ésta última incluye objetos inanimados y organismos no-humanos que pueden ser sujeto de observación, siendo externos a quien observa. En la sociometría el observador es parte del sujeto de estudio el cual no puede ser externalizado por completo, no puede ser examinado desde el punto de vista de alguien totalmente ajeno. Esto se da como resultado de la diferencia fundamental entre el mundo de los organismos y el mundo de los humanos, que se traslada a distintas metodologías científicas.

“¿Cómo comienza un experimento social? No comienza con los organismos, comportamientos y la catexis (término técnico psicoanalítico), según lo ven los observadores y espectadores. Comienza con “tú” y “yo”, con reuniones y encuentros, con actores. No comienza con “él” y “ella”, con “relaciones interpersonales” y el mundo de los forasteros. La ciencia de la acción comienza con dos verbos, *ser* y *crear*, y con tres sustantivos, actores, espontaneidad y creatividad” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 45-46).

Esta cita muestra lo revolucionario del método de Moreno al focalizarse en las atracciones y repulsiones entre individuos. En realidad, la metodología es un corolario lógico del concepto de objeto bajo escrutinio. La estructura interna “téllica-basada en lo tele” de un grupo sólo se hace visible en la superficie de las interacciones sociales en casos excepcionales. Con el objetivo de hacerla operacionalmente visible, los miembros del grupo necesitan emerger aquí y ahora en su capacidad como “actores”, en un entorno repleto de acción provocando situaciones. Los actores deben actuar como si estuvieran inmersos en situaciones de la vida real, “exteriorizar” sus relaciones con otros actores sobre el escenario. Así, el escenario se convierte en el campo propio de experimentación cuando la actuación de los actores reemplaza a la conducta de individuos observados por un forastero. El sociometrista forma parte del experimento como uno de los actores *in situ*. Su rol es fomentar un entorno en el que los participantes puedan abrirse de forma espontánea a los otros y desvelar sus sentimientos de manera auténtica. En resumen, la ciencia de la sociometría utiliza el psicodrama como una de sus técnicas esenciales y es así cómo Moreno se introduce en el método de teatro en sociometría.

La experimentación sociométrica se desarrolla en etapas. Puede comenzar con una etapa observacional e interpretativa en la que es posible darse cuenta de alguna regularidad en grupos e intentar una clasificación provisional de la posición de los individuos en dichas regularidades. Esto se realiza mejor cuando los miembros del grupo son involucrados en interacciones espontáneas, sin preocuparse por el “experimento” que se está llevando a cabo. Sin embargo, los resultados de esta observación son normalmente superficiales y sólo aportan datos preliminares para una exploración sociométrica más apropiada. En la siguiente etapa, el sociometrista se convierte en un participante observador, entrando en el grupo y formando parte de él. En este punto el estudio pasa a ser experimental dado que el observador puede experimentar por sí mismo la polaridad de las relaciones entre los miembros y registrar las dinámicas internas del grupo. Esta es una forma de asociación con el grupo que lleva al refinamiento de las observaciones iniciales y a una clasificación más exacta de la posición de cada individuo en el grupo.

La fase clave en el experimento que hace a la sociometría un método único entre las ciencias sociales comienza con la involucración directa de los miembros del grupo, lo cual es la etapa donde el diagnóstico de la sociometría (realizado en las etapas anteriores) abre una vía de procedimientos dinámicos sociométricos.

“No podemos comprender adecuadamente la dirección central de un individuo en su desarrollo ni mediante la observación, por ejemplo, de un niño, a través de su expresión más espontánea, su juego vital, ni a través de la asociación. Debemos hacer que el observador sea un experimentador. Considerando la formación del grupo, debemos hacer que los miembros del grupo prospectivo sean ellos mismos los autores de los grupos a los cuales pertenecen” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 73).

Este párrafo da la pista de la sociometría como “ciencia de acción”. Su objetivo último no es el conocimiento teórico de la sociedad vista como un “objeto” de investigación. Esta objetividad es difícilmente posible desde el punto de vista de Moreno dado que no podemos adoptar una posición de forastero “objetivo”. Sólo podemos aproximarnos a la naturaleza de las relaciones humanas a través de actuar ellas con otros co-actores en la búsqueda de objetivos que sean motivadores para el grupo que está siendo explorado. Esto se realiza mejor a partir de proyectos que los participantes perciben como generadores de cambios en la organización social de la que son parte. Un ejemplo del contexto educativo ilustra este acercamiento muy bien: un sociometrista entra en la clase y presenta su propuesta a los estudiantes de la siguiente manera:

“Estáis sentados de acuerdo a las órdenes que vuestro profesor os ha dado. El compañero que se sienta junto a vosotros no ha sido elegido por sí mismo. No te han dado la oportunidad de elegir al chico o chica que te gustaría que estuviera sentado a tu lado. Escribe abajo quién te gustaría, en primer lugar, que fuera esta persona, después, quién te gustaría en segundo lugar. Mira alrededor y decide. Recuerda que en el siguiente periodo los amigos que escojas ahora podrían estar sentados junto a ti” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 75).

Este es un ejemplo básico de experimento sociométrico pero el reto puede verse inmediatamente. ¿Qué pasa si los estudiantes toman la invitación de forma seria y señalan no sólo a sus amigos sino también a sus enemigos? ¿Qué pasa si el “átomo social” de la red de atracciones y repulsiones muestra un núcleo de la clase bien integrada a través de lazos recíprocos con algunos estudiantes aislados o rechazados en el grupo? Ciertas cuestiones éticas serias vienen a la mente cuando uno considera este procedimiento. También se dan temas prácticos – ¿qué hacer después? Sociometría, en sus bases expuestas por Moreno, tenía respuestas optimistas para estos dilemas.

Primero, existe la creencia en el poder del grupo. El punto esencial del experimento es ayudar a los participantes a descubrir el bien común centrándose en ello—estamos haciendo esto por el beneficio de todos, estamos creando una nueva realidad basada

en la autenticidad de las relaciones. “Si el procedimiento de prueba es idéntico a un objetivo-vital del sujeto, éste no puede nunca sentir que se ha abusado de él o se le ha victimizado” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 77). Y el sujeto del experimento no es una persona individual sino más bien el grupo en su conjunto. El procedimiento debe llevar a un nivel superior en el grupo, tiene una naturaleza revolucionaria, de otra manera sólo sería inocuo, sería un instrumento muy pobre. (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 87)

La sociometría busca ser “la ética social por excelencia”. Su principio fundamental es la verdad de las relaciones en las que se basa el orden social. En el experimento sociométrico se requiere que los participantes sean sinceros y espontáneos al elegir o rechazar a su compañero y exponerse a sí mismos generosamente. Quizá, el dicho más conocido del fundador de la sociometría es tomado de esta parte de su teoría donde se encuentra el reto: “da y recibe la verdad, da amor al grupo y él te devolverá amor, da espontaneidad y espontaneidad es lo que volverá” (*¿Quién debe sobrevivir?*, p. 86).

El sociometrista no es un observador externo como el sociólogo, el psicólogo o el psicoanalista, sino más bien un líder social que fomenta en el grupo todas las cualidades señaladas en el párrafo anterior. La prueba inicial debe estar seguida de exploraciones de escenarios de la vida real donde puede resultar una mejor y más fructífera organización. El ejemplo de la escuela es un caso simple si se compara con exploraciones de estructuras sociales más complejas, por ejemplo aquellas donde las tensiones interculturales salen a la palestra en comunidades problemáticas. En ambos casos, la sociometría no puede ser separada de otros métodos de “acción” inventados por Moreno –psicodrama para tratar temas más personales y sociodrama para curar las relaciones humanas. En ninguno de estos métodos hay escenarios ya prescritos que deban seguirse. En el siguiente capítulo bosquejaremos algunas de las técnicas en el repertorio del sociometrista, así como su habilidad para “caldear” el grupo para la acción y guiarlo en la dirección correcta para el beneficio de todos y que salvaguarde el experimento.

2.4. Métodos y técnicas sociométricos

Existen diversos métodos y técnicas utilizados por los sociometristas para explorar el área de las relaciones humanas. La prueba sociométrica y el sociograma son los más importantes, siendo como un “motor” de dos cilindros de la sociometría. Así, necesitan ser presentados con más detalle que otros métodos.

La prueba sociométrica

Es el primer paso de las investigaciones centradas en la profunda estructura de un grupo. Es un instrumento diseñado para examinar las estructuras sociales a través de la medición de las atracciones y repulsiones entre sus miembros, o por utilizar términos que encajan mejor con las relaciones interpersonales, elecciones y rechazos entre ellos. De acuerdo con esto, la prueba requiere que un individuo escoja a sus asociados en un grupo del que él o ella forma parte. El objetivo principal de la prueba es revelar la estructura psicológica subyacente en el grupo y determinar la posición de cada individuo en él. La prueba puede aplicarse para examinar diferentes grupos, por ejemplo hogares, grupos de trabajo, aulas, etcétera.

La prueba sociométrica toca temas psicológicos muy sensibles, por lo tanto, el grupo debe estar cuidadosamente preparado para ello, de acuerdo con su madurez y disposición hacia el ejercicio. Debemos darnos cuenta de las posibles resistencias y tenerlas en cuenta. Éstas pueden referirse a diferentes factores como ignorancia sobre qué es la sociometría, miedo a conocer la verdadera posición de uno en el grupo, consecuencias sociales de la apertura de uno mismo, miedo a que los otros expresen abiertamente sus sentimientos y actitudes. Así, el grupo necesita estar adecuadamente educado sobre la naturaleza del experimento y sus potenciales beneficios en términos de una organización más equilibrada del grupo y de una situación más equilibrada, también, de la situación de cada uno de sus miembros. La preparación para la prueba es esencialmente un proceso de calentamiento o caldeamiento que debe ser conducido con tacto para involucrar a todos los participantes. Sin un nivel suficiente de conocimiento sociodramático y de preparación del grupo, el procedimiento completo es probable que termine siendo un fracaso, parcial o total (hiriendo a algunos miembros del grupo).

El ejercicio debe hacerse sobre las bases de criterios sociométricos escogidos, entendidos como los motivos comunes que los individuos reflejan juntos de forma espontánea para un fin en particular. Cada grupo tiene un conjunto de valores u objetivos que los mantiene juntos, aunque esta estructura pueda no ser visible en la superficie oficial o institucional. La tarea del sociometrista es revelar esta estructura escondida a través de la prueba. Este objetivo se realiza mejor si se escoge una situación en la que los participantes se dibujan unos a otros con uno o más criterios y escogiendo el criterio con el que ellos es probable que respondan más espontáneamente, por ejemplo, en el caso mencionado en el capítulo anterior: “¿con

quién te gustaría sentarte?”. El siguiente requerimiento es que los participantes deben estar apropiadamente motivados para dar respuestas sinceras como en el ejemplo de test anterior, del que podría resultar una mejor organización del aula. La motivación será más fuerte si el criterio es fuerte y definido y señala una solución duradera para un problema que está afectando al grupo aquí y ahora.

Esta prueba sociométrica debe, idealmente, involucrar a los participantes en la acción mediante un objetivo-vital compartido por el grupo. Es entonces cuando es más fácil que sea percibido como una oportunidad para ellos de convertirse en agentes activos en asuntos que respectan a su situación vital. En algunos casos, el experimento puede tener lugar directamente en un entorno de vida real. Utilizando de nuevo la escuela como ejemplo, los estudiantes pueden ser alentados a escoger sus compañeros de mesa como ellos desean, y pueden hacerlo moviéndose por el aula y probando varias propuestas sobre dónde sentarse. En esta situación es importante recordar que el acuerdo final tiene que resultar en beneficio de todos, no sólo de una minoría líder de la clase. Sin embargo, el entorno más común para la prueba es organizar una acción psicodramática en la que los participantes puedan practicar libremente varios escenarios de elecciones y rechazos sin ser castigados por cometer errores. El escenario es una forma de realidad virtual donde los actos pueden ser hechos y “deshechos” en un entorno seguro de juego. Actualmente, las pruebas sociométricas son pocas veces realizadas en situaciones de la vida real, aunque el fundador de la sociometría fue suficientemente valiente como para experimentar con sus herramientas directamente sobre las comunidades (por ejemplo la comunidad de Hudson o una cooperativa más pequeña, agricultora e industrial, en EEUU).

Los beneficios potenciales del procedimiento son numerosos. La prueba puede revelar las estructuras psicológicas que subyacen a un grupo y que difieren substancialmente de su manifestación visible y externa. La utilización de diversos criterios con el mismo grupo puede resultar en diversas agrupaciones que revelan quién prefiere asociarse con quién en diversas tareas y situaciones. Las verdaderas elecciones y rechazos entre participantes pueden mostrar disposiciones de grupo personales diferentes a la estructura oficial e impuesta. Esta divergencia es normalmente un factor inhibitorio esencial del trabajo en grupo y concienciarse de ello es el primer paso hacia una intervención efectiva. A este respecto, la prueba sociométrica puede ser una herramienta de gran valor para los educadores que lidian con tensiones y conflictos regulares en el grupo. Puede serlo, eso sí, siempre que se lleve a cabo con suficiente

conocimiento y habilidades, así como sensibilidad apropiada hacia los factores psicológicos sutiles que están en juego.

El sociograma

La prueba sociométrica genera datos complejos que necesitan ser representados en un esquema visual para ser significativos. Moreno ideó un proceso de gráficos con los datos en la forma de un sociograma. Él previó este instrumento, no sólo como un método de presentación del tejido de relaciones interpersonales sino también como una herramienta de exploración de hechos sociométricos. Un sociograma muestra la posición de cada individuo en un grupo dado, así como todas sus interrelaciones.

El gráfico traza algunas relaciones sutiles entre los miembros del grupo visible. El requerimiento básico de un sociograma es la exactitud en la descodificación de las estructuras de elección, rechazo o neutralidad en el grupo, aunque puede ser extendido hasta incluir otras corrientes emocionales interconectadas con patrones de atracción y repulsión. Los sociogramas son ideados de tal manera que permitan al sociometrista mapear la estructura completa de un grupo, pero también centrarse en relaciones específicas entre los miembros de éste, como si se estudiaran mediante un microscopio. Equilibrar ambos aspectos es una tarea difícil en vistas de la naturaleza idiosincrática de la sociometría. Con el objetivo de entender este reto, recomendamos consultar al menos alguno de los sociogramas originales dibujados por Moreno, disponibles de forma gratuita en la versión online de *¿Quién debe sobrevivir?*, por ejemplo:

- ▶ <http://www.asgpp.org/docs/WSS/Map%20III/images/Map%20III%20-%20999x739.jpg>

Los símbolos utilizados en los sociogramas están influenciados por la mitología griega, representados por las fuerzas de atracción y repulsión entre personas a través de las figuras de Eros (amor), Anteros (amor mutuo) y Eris (discordia). De acuerdo con esto, la línea roja con una flecha (recordando a Eros disparando una flecha hacia los elegidos) refleja la atracción en un solo sentido, y la línea roja con flechas a ambos lados muestra la atracción mutua. De forma similar, las líneas negras apuntan con una o dos flechas al final. La neutralidad está representada como una falta de conexión. Las formas tomadas de la interrelación de los individuos representan la estructura de un grupo y todos los patrones de esas estructuras que soportan la organización del

grupo mismo. El siguiente glosario explica los símbolos básicos utilizados en los sociogramas.

Círculo – mujer

Triángulo – hombre

Línea roja con dos flechas– dos individuos forman una atracción mutua

Línea roja con una flecha– un individuo es atraído por otro sin ser correspondido

Línea negra con dos flechas– dos individuos se rechazan mutuamente

Línea negra con una flecha– un individuo rechaza a otro sin que este rechazo sea recíproco

Par incompatible – dos individuos son incompatibles cuando uno envía una línea roja que es respondida con una negra

Cadena roja – se da cuando dos individuos se sienten mutuamente atraídos pero uno de ellos siente una atracción mutua con un tercero, el tercero forma una atracción mutua con un cuarto, etcétera.

Cadena negra – dos individuos se rechazan mutuamente y uno de ellos siente un rechazo con un tercero, que también es mutuo, y éste tercero con un cuarto, etcétera.

Triángulo rojo – tres individuos compatibles entre sí

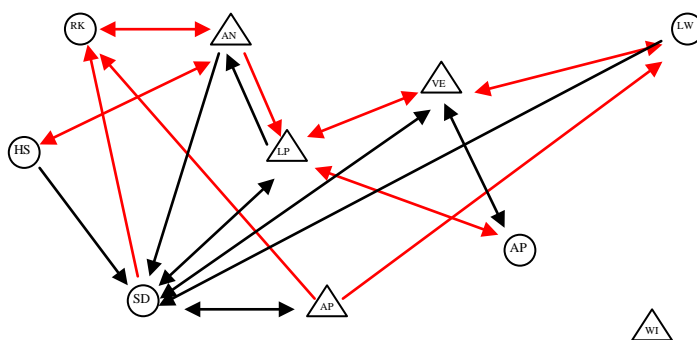
Triángulo negro – tres individuos incompatibles entre sí

Estrella roja – unos pocos individuos se sienten atraídos por la misma persona

Estrella negra – unos pocos individuos rechazan a la misma persona

Aislamiento – un individuo no ha sido escogido o rechazado por nadie y no escoge y rechaza

Para trazar un sociograma con significado utilizando los símbolos expuestos, el criterio tiene que ser definido de acuerdo con la gente que escoja o rechace a otro. En el siguiente sociograma, el criterio es “con quién te gustaría trabajar en un proyecto” y el gráfico presenta un ejemplo de las preferencias del grupo encuestado mediante un test sociométrico. Este sociograma está dibujado sólo con propósitos instruccionales:



El beneficio principal de esta visualización es que conlleva una comprensión clara de los temas que están afectando en presente a las dinámicas y estructuras del grupo al perseguir un objetivo específico, por ejemplo, organizando un entorno favorable de trabajo y aprendizaje. El sociograma anterior muestra los siguientes temas a tener en cuenta en el caso de este grupo en particular:

- ▶ El número de individuos aislados— cuanto mayor sea el número, menor será el nivel de integración del grupo
- ▶ El número de atracciones mutuas —a mayor número, el nivel de cohesión del grupo será más alto
- ▶ La cantidad de rechazos —indica la dificultad de crear un grupo armónico y motivado

Los sociogramas ayudan a ir más allá de las generalidades y centrarnos en relaciones específicas en el contexto de la estructura de un grupo concreto. Obviamente, este es un procedimiento situado que requiere que el sociometrista considere el contexto completo de interacciones —el sociograma es sólo una herramienta para mapear el terreno de las exploraciones.

Otras técnicas

Las demás técnicas cumplen una función complementaria de la prueba sociométrica y de sociograma y no han sido desarrollados en demasiado detalle. Tienen un carácter más genérico y no tan específico como la sociometría, siendo conocidos y utilizados también en otros contextos. La siguiente presentación, por lo tanto, sólo perfila los métodos principales que pueden acompañar al “mapeo” de relaciones interpersonales y de las posiciones de los individuos en el grupo.

La *prueba de conocimiento* mide el alcance de los contactos sociales de un individuo — el nivel de su expansión social. En el curso del procedimiento sociométrico puede esta prueba puede realizarse antes de la sociométrica para obtener información inicial del volumen de conocimientos de los cuales cada individuo extrae relaciones significativas. La prueba puede ser realizada mientras investigamos comunidades mediante herramientas de encuesta social (cuestionarios, entrevistas) y a través de datos sujetos a análisis estadísticos. Los resultados normalmente documentan variaciones sustanciales del número de conocimientos de los miembros de la comunidad y, por consiguiente, esto nos da una primera perspectiva sobre la

estructura de grupo que será investigado con más detalle a través de la prueba sociométrica.

El test de *expansión emocional* mide el potencial emocional de un individuo al cual se le otorga la habilidad de “sostener” el afecto de otras personas por un determinado periodo de tiempo. Esta técnica estudia más profundamente el tejido microscópico del grupo que el test de conocimiento, dado que no sólo importa el número de contactos sociales, sino la profundidad e intensidad de dichas relaciones. El test muestra que la posición de un individuo en el grupo está condicionada por el nivel de su “energía” emocional y que la gente difiere ampliamente a este respecto. En particular, esta herramienta es una técnica de diagnóstico importante en el análisis del fenómeno social de aislamiento, a menudo causado por la incapacidad de mantener un rango suficiente de relaciones significativas.

Las *pruebas de espontaneidad y juego de roles* están estrechamente relacionadas. El observador mide la habilidad de un individuo de responder a una situación ya conocida de una manera nueva o de comportarse adecuadamente en una situación nueva. Estas pruebas son normalmente utilizadas por los sociometristas en un entorno psicodramático, donde representar situaciones en el escenario es una parte esencial del método. La prueba de rol mide la capacidad de un individuo de realizar diferentes roles sociales. Una personalidad integrada necesita un repertorio determinado de roles, en el sentido de un conjunto de roles que pueden ser jugados adecuadamente, sin discordia. Sin embargo, algunos de los de los roles que un individuo tiene que representar están poco desarrollados, limitando la realización de su potencial, así como otros pueden estar super desarrollados o en conflicto.

La prueba de juego de rol es una herramienta de diagnóstico que mide el alcance de los roles actuados por un individuo. El escenario psicodramático ofrece un espacio donde recrear situaciones concretas en las cuales los roles específicos son representados y re-representados con la idea de obtener una visión de los modelos de comportamiento. Esta herramienta nos lleva a elaborar respuestas más adecuadas a los retos de la vida, así como a interacciones sociales más fructíferas. La sociometría es una ciencia de la acción –no es analizar por analizar.

Todos los métodos y técnicas expuestas fueron ideados en resumen por Moreno y presentados en su obra magna *¿Quién debe sobrevivir?* Desde entonces, sus seguidores han introducido muchas modificaciones en el proceso de adaptar los métodos a diferentes objetivos científicos, terapéuticos o educacionales. El resumen

teórico de este módulo no puede dar cuenta por completo de todos estos desarrollos. Sin embargo, en el siguiente capítulo presentaremos algunos de los temas que se debaten en la actualidad, con el objetivo de sensibilizar al colectivo de educadores de adultos sobre el potencial del método a la hora de facilitar el trabajo en grupo, y también de los posibles daños que pueden causarse si se utiliza de forma irresponsable.

2.5. Debates actuales

La sociometría se superpone a muchos campos de las investigaciones psicológicas y sociológicas y aunque no siempre se reconoce el aporte de Moreno, la influencia de su método puede verse en las siguientes áreas:

- ▶ Psicología del desarrollo, en su análisis del impacto que produce en la personalidad ser aceptado o rechazado.
- ▶ Estudio de los tipos de temperamento y personalidad, especialmente en cuanto al fenómeno de introversión y extroversión.
- ▶ Psicología social, en su investigación multifacética sobre cómo se comporta la gente en presencia de otros.
- ▶ Teoría de la comunicación interpersonal e intercultural, la cual trabaja con la complejidad de las relaciones entre gente en diversos contextos de interacción social.
- ▶ Teoría de la gestión, que busca la manera de fomentar un entorno efectivo de trabajo en grupo teniendo en cuenta las cuestiones interpersonales en juego.
- ▶ Psicoterapia grupal en sus diversas formas y tipos, la cual basa sus intervenciones en el impacto que el grupo tiene sobre el individuo y viceversa.
- ▶ Pedagogía, la cual, con independencia de las edades de los alumnos en un grupo, se centra en la dimensión social del aprendizaje y la enseñanza.

Las dinámicas exploradas por la sociometría son relevantes para todos los campos señalados, aunque el método tiene sus limitaciones según la versión original propuesta por Moreno. Algunos de los puntos principales han sido debatidos en relación con los siguientes aspectos:

La sociometría tiende a centrarse exclusivamente en los patrones de preferencias interpersonales en los grupos. Sin embargo, el fenómeno grupal abarca otros muchos factores que están más allá del alcance estrecho de la sociometría. Incluso si las pruebas sociométricas incluyen diferentes criterios de acuerdo a los cuales la gente se siente atraída por otro o lo rechaza, los resultados obtenidos, de ninguna manera se

aproximan a la complejidad de las relaciones humanas. Una breve muestra del “vocabulario” emocional de la humanidad –considerando las emociones escondidas bajo las etiquetas de amor, odio, simpatía, desprecio, indiferencia, admiración, lujuria, asco – expone la incompatibilidad de las herramientas de medición sociométrica con la riqueza real de las relaciones interpersonales. ¿Pueden ser reducidas a un gráfico como un mapa de red ferroviaria con líneas, flechas, círculos, cuadrados, etcétera? ¿Pueden todas las sombras de las emociones reducirse a los sentimientos de atracción y repulsión entre la gente? ¿No es, incluso el sociograma más detallado, una crasa simplificación del problema? Estos asuntos deben ser tenidos en cuenta antes de embarcarnos en un experimento sociométrico. Estamos, ciertamente, trabajando con un método válido que puede ser reconocido por cualquier educador: algunas personas en el aula, incluyendo al mismo profesor, congenian con otras mientras se repelen con otras y, por último, sólo sienten indiferencia hacia algunos miembros del grupo. ¿Cómo comprender esta dinámica? ¿Con qué herramientas de diagnóstico contamos? ¿Cómo explorar estos fenómenos? La sociometría es una de los pocos intentos de sistematizar la exploración en este campo. Como tal es, con independencia de sus limitaciones, de gran interés para todos aquellos que busquen vías para entender más y mejorar el entorno de trabajo grupal.

En las áreas donde actualmente se implementan los métodos sociométricos, hay una cierta sensibilidad hacia los temas que deben ser desvelados, y el daño emocional que puede provocar a los participantes en juego. Incluso si somos conscientes del hecho de que la dimensión de atracciones y repulsiones entre la gente es un factor clave en juego en cualquier grupo, la cuestión es cómo lidiar con las consecuencias de su desvelamiento. Un grupo puede tener “estrellas”, las personalidades centrales que son objeto de atracción en el grupo, e individuos situados a las afueras y son rechazados por la mayoría por diversas razones (por ejemplo, estatus, carácter, cultura, apariencia, etcétera). Exponer estas corrientes en forma de gráfico, de forma que todo el mundo pueda ver y trabajar en ello, puede parecer una manera de acción extraña y arriesgada. Esto socava los complejos mecanismos sociales que están presentes en todas las culturas y mantiene un cierto equilibrio entre lo abierto y lo oculto. Aproximándonos a los propios términos de Moreno, podemos decir que la vida es un teatro y la fachada de ésta es un elemento inherente. Si la derribamos, podemos encontrarnos con un panorama bastante decepcionante. La fachada de las interacciones humanas enmascara deficiencias y ayuda a los actores a esconderse tras ella. Entonces, ¿supone la búsqueda de la autenticidad en la vida social un caso válido? Lo que la sociometría propone cuando busca derribar las máscaras, es

demoler el escenario de la vida real. Este desarrollo es interesante desde el punto de vista de los sociometristas, los cuales defienden de un escenario artificial psicodramático desde el cual preparar a la gente para la acción en la vida real. Sin embargo, esto parece un argumento consistente de cómo el experimento sociométrico es casi imposible en otros entornos.

Para embarcarse en este procedimiento, el líder necesita no sólo dominar las herramientas sociométricas (escogidas según los criterios apropiados, test, dibujo de sociogramas) sino también la habilidad de gestionar el desarrollo del grupo, siguiendo la revelación de sus patrones inherentes de atracción y repulsión. No se ha publicado una metodología de cómo proceder: depende de la estructura y dinámica particulares de cada grupo, lo cual excluye cualquier forma prescrita de acción. Los sociometristas, que actualmente pertenecen sobre todo a la comunidad psicodramática, necesitan un extenso periodo de preparación antes de estar capacitados para aplicar el método de forma práctica. La formación forma parte del aprendizaje psicodramático, por lo que el conocimiento experto de este método se inscribe en el marco del Psicodrama.

Sin embargo, las ideas de Moreno sobre las operaciones de lo “tele” en los grupos y sus intentos de explorar estas interrelaciones, abren la puerta a un acercamiento menos dogmático que el marco de cualificación propuesto por los institutos de psicodrama. El estudio más completo de este desarrollo está disponible en el portal dirigido por Adam Blatner (blatner.com), en el cual se han inspirado varias de las reflexiones expuestas en este capítulo. La sociometría se entiende como una vía para explorar la brecha, poco investigada, entre la profundidad de la psicología y de la psicología social, y propone cuestiones esenciales que deben aplicarse a la hora de trabajar en intervenciones prácticas para mejorar la dinámica de grupos. En este contexto, los ejercicios sociométricos no se consideran tanto un método científico de investigación de las estructuras grupales, sino más bien un catalizador poderoso de las discusiones sobre las formas en las que un individuo funciona en el grupo: ¿Eres consciente de cómo te ve la gente? ¿Por qué eres escogido por unos y rechazado por otros? ¿Eres escogido por aquel que realmente quieres que lo haga? ¿Cómo puedes presentarte de forma que atraigas a la gente que te interesa? Estos son sólo algunos ejemplos de las preguntas que pueden explorarse con base en las ideas adquiridas gracias a las actividades sociométricas, pero ilustran la propuesta actual derivada de la idea original de Moreno sobre la “ciencia” de la sociometría, hacia un modelo más modesto que utiliza algunas técnicas para fomentar tanto el conocimiento personal como interacciones sociales más fructíferas. Lo aquí expuesto contiene, por lo tanto,

una muestra resumida de la práctica sociométrica actual –una herramienta suplementaria para diferentes intervenciones que buscan construir cohesión grupal.

Recuerda

La sociometría se superpone a diversos campos como la psicología y la sociología y es, en la actualidad, entendida como una fuente de ideas y métodos sobre cómo trabajar con dinámicas de grupo en contextos educacionales, de trabajo y terapéuticos.

3. Introducción a los ejercicios

Los ejercicios de este módulo han sido escogidos con el objetivo de ser una muestra de las aplicaciones prácticas de la sociometría en un contexto de educación adulta. También se han tenido en cuenta otras consideraciones en la elección y organización de los ejercicios, relativas a la estructura de una sesión típica de psicodrama: este es un proceso de tres fases, comenzando por el calentamiento o caldeamiento, para involucrar al grupo gradualmente en la acción, que es la segunda fase, y cerrando con lo que se conoce como sesión de compartir. Los ejercicios en este módulo siguen este escenario y empiezan con actividades más “ligeras”, luego procede a otras más exigentes y finalmente, invitan a reflexionar sobre la experiencia. En este proceso, estamos siguiendo los principios básicos del psicodrama, lo cual supone una forma de aprendizaje experiencial o práctico.

El tercer factor tenido en cuenta a la hora de planificar las actividades de este módulo está relacionado con la investigación previa realizada en el proyecto PaTiE antes de comenzar a trabajar en el currículum y en los materiales didácticos. Con base en los resultados de este estudio, habíamos definido un conjunto de habilidades esenciales y de competencias de los educadores de adultos que podrían mejorarse mediante un conocimiento práctico de la sociometría. Esta elección refleja estas necesidades desde el punto de vista de:

- ▶ Ayudar al educador a ser un jugador de equipo
- ▶ Involucrar a los alumnos, motivando su participación en tareas comunes.
- ▶ Crear una atmósfera de cooperación y confianza en el grupo.
- ▶ Desarrollar una conciencia sobre las preferencias reales de los estudiantes.
- ▶ Fomentar la cohesión en el aula.

La presentación ilustra varios ejemplos de ejercicios concretos y de técnicas que se han demostrado eficaces en contextos educativos. Algunos de estos ejemplos han sido diseñados y probados en el marco del proyecto POTENS, el cual facilitó un contexto desde el cual desarrollar los recursos de PaTiE. Otros, han sido desarrollados a partir de actividades ampliamente aplicadas por los sociometristas en la enseñanza de psicodrama. Estos pueden utilizarse en el contexto de la enseñanza adulta y con siempre con un propósito marcado por la clase/sujeto, haciendo muy significativa la aplicación de este tipo de ejercicios en el contexto del aula. De hecho, esta es una consideración muy importante, la cual debe tenerse en cuenta siempre a la hora de trabajar con métodos sociométricos. El aula debe tener siempre un propósito bien pensado cuando se vayan a aplicar estos métodos, que nunca pueden ser tomados

como herramientas listas para ser aplicadas de inmediato o a la ligera. No pueden separarse del proceso grupal, el cual es el único ligado a la composición emocional e intelectual de los participantes y a los temas específicos en los que debe centrarse el trabajo en grupo.

Las actividades propuestas como ejemplo en este módulo ilustran la especificidad del método y se centran en:

- ▶ Revelar conexiones entre la gente que forma un equipo.
- ▶ Mostrar la complejidad y multidimensionalidad de las relaciones de un grupo común.
- ▶ Facilitar las decisiones grupales, lo cual es de utilidad en situaciones del aula donde los alumnos pueden aportar diferentes ideas de cómo proceder.

Todos los ejercicios pueden adaptarse al trabajo educativo concreto. En ese caso, es necesario prestar particular atención al propósito de su aplicación y a los retos concretos que pueden tener lugar al aplicarlos. Es esencial, asimismo, un cierto nivel de creatividad y flexibilidad para que el uso de estas técnicas sea efectivo.

Las siguientes propuestas deben tomarse, por lo tanto, como sugerencias sobre cómo proceder, más que como una prescripción estricta de los pasos a seguir.

Recuerda

Un ejercicio sociométrico puede tener un impacto muy poderoso en el conjunto del grupo y en sus miembros. Por lo tanto, siempre debe utilizarse con sensibilidad y precaución, para no dañar a los participantes.

CALDEAMIENTO

El principio del calentamiento o caldeamiento es aplicado en todas las sesiones independientemente de los temas particulares que se vayan a explorar. En el caso de un taller centrado en las actividades sociométricas, es esencial para que éste sea exitoso, llevar a cabo un caldeamiento apropiado para los participantes. El inicio del trabajo del grupo es de especial importancia en psicodrama y para lograr la motivación y la involucración activa de los miembros se utilizan distintos enfoques. La función principal del caldeamiento es estimular las capacidades del grupo y prepararlo para adentrarse más profundamente en los temas que serán explorados. Las actividades de caldeamiento tienen un importante propósito de diagnóstico que permite al director del

grupo obtener información de valor sobre las dinámicas y estructura del grupo. Idealmente, los ejercicios deben tener un carácter alegre, de juego, aumentando el nivel de espontaneidad del grupo y fomentando así una atmósfera que facilite las respuestas creativas a los temas en los que se centra la sesión. Los elementos de sorpresa y novedad son factores importantes a este respecto. Un caldeamiento bien planeado y dirigido ayuda a los participantes a superar la timidez y los miedos, que son los obstáculos más comunes a la participación, así como los factores clave de resistencia en el trabajo grupal. Los ejercicios de caldeamiento, si se introducen de una forma artificial y sin una consciencia clara de las dinámicas del grupo, pueden tener el impacto contrario y “congelar” al grupo, que puede percibir esta forma de introducción como extraña, inadecuada o inapropiada en un contexto particular.

Estas consideraciones derivadas de la práctica psicodramática se aplican igualmente al contexto educativo. La cuestión decisiva es la consciencia del aquí y ahora del grupo, el claro objetivo que subyace a las actividades propuestas y la habilidad de utilizar la respuesta obtenida por parte del grupo para ir ajustando el curso de la acción.

LÍNEA DE SEPARACIÓN

El objetivo principal de este ejercicio es visualizar –“graficar” las distintas preferencias del grupo en cuanto a estilos de trabajo. En una sesión habitual de psicodrama, el ejercicio de calentamiento debe así mismo tener la capacidad de aportar energía al grupo para la siguiente acción, y desafiar a sus miembros con una actividad que requiera una respuesta espontánea.

El ejercicio puede realizarse tanto con un grupo que se reúne por primera vez, así como con participantes que ya se conocían, pero a los que ahora se anima a examinar sus actitudes respecto a ciertos temas que salen a la luz en el curso del trabajo en grupo. La actividad debe generar cierto movimiento en el aula, por lo que debe haber suficiente espacio para que los participantes se muevan libremente. Este ejercicio puede requerir más o menos tiempo dependiendo del número de participantes y del nivel de las investigaciones. Sin embargo, si la acción tiene la función de calentamiento, no debe durar más de 15 minutos, a menos que el grupo y el líder quieran continuar esta actividad más allá de la etapa inicial del taller.

El director debe explicar primero la actividad: “podemos examinar nuestras percepciones sobre el estilo óptimo de trabajo en grupo. Algunas personas quizá

prefieran un contexto determinado por un liderazgo fuerte donde está claro el marco de reglas, tareas y obligaciones propuestas y monitorizadas por el líder, mientras que otros pueden preferir trabajar en un espacio colaborativo, donde todos puedan negociar, con un esfuerzo compartido. Antes de empezar a “graficar” nuestras actitudes, recordemos algunos ejemplos de estilos diferentes extraídos de nuestra propia experiencia. Caminar alrededor o sentaros para reflejar vuestra experiencia mientras la habitación es preparada para la siguiente actividad”.

Mientras los participantes están reflexionando, el director divide la habitación del taller con una línea hecha de bufandas para separar dos estilos de trabajo en grupo. Un área estará marcada con bufandas verdes y rojas, representando las opciones de SÍ/NO, mientras que la otra se cubrirá con bufandas de colores esparcidas, de una forma más caótica. El simbolismo de esta estructura debe ser suficientemente claro, para que los participantes entiendan inmediatamente la división entre un orden estricto frente a un estilo de trabajo en grupo más colaborativo y flexible. La fase de preparación del ejercicio no debería durar más de cinco minutos.

Una vez que la habitación está dispuesta, se anima a los participantes a caminar por cualquiera de los dos lados y escoger el lugar en el suelo más cercano o lejano de la línea, para expresar el grado de aceptación de cada uno con cada estilo de trabajo en particular. Lo más probable es que la habitación se organice de forma desigual, posiblemente con algunos participantes situados cerca de otros y en posiciones distantes respecto a otros miembros del grupo. La división puede ser desequilibrada, con unos pocos participantes en uno de los lados, y muchos más en el otro. Todos estos patrones son significativos y dan tanto al director como a los participantes algunas ideas valiosas para trabajar en las siguientes partes de la sesión.

El ejercicio introduce al grupo en la función que la sociometría tiene al graficar actitudes grupales. Si hay suficiente tiempo y posibilidades de continuar con la actividad más allá de la fase de calentamiento, las posiciones que han tomado los participantes en el suelo pueden ser representadas en un gráfico, proveyendo las bases de la discusión sobre el equilibrio óptimo entre liderazgo y colaboración en el trabajo en grupo.

Preferiblemente, el gráfico debe ser interactivo (utilizando medios digitales) para que puedan incluirse criterios posteriores y las posiciones más exactas de los participantes. Esta es una introducción suave a las pruebas sociométricas en la que se observa el tema de las atracciones y repulsiones mutuas que tienen lugar en el grupo.

El concepto de “mapeo” y medición de las actitudes, tan característico de la sociometría, debe ser captado por los participantes en esta fase del taller.

- ▶ No es recomendable introducir la sociometría en el contexto educativo abordando de forma directa los patrones de elección y rechazo de los alumnos.
- ▶ Las técnicas sociométricas pueden adaptarse visualizando otras muchas relaciones y actitudes.
- ▶ La función del calentamiento es introducir gradualmente el campo de exploración.

En el marco del proyecto PaTiE el ejercicio puede abrir un camino de discusión sobre el valor de desvelar y visualizar patrones de actitud en un grupo de trabajo y en el contexto de la educación adulta. Los siguientes puntos pueden proponerse como apertura hacia los temas esenciales de interés entre los educadores:

- ▶ ¿Cuál es el valor añadido de graficar las actitudes si se compara con una mera discusión?
- ▶ ¿Cómo relacionar las actividades sociométricas con la clase y las dinámicas del grupo?
- ▶ ¿Cómo manejar la resistencia que puede tener lugar si los participantes no entienden del todo el significado y propósito de estos ejercicios?

ACCIÓN

La sociometría trata abiertamente con algunos aspectos muy sensibles de las relaciones interpersonales que no pueden abordarse plenamente en un grupo de trabajo en el aula, a menos que el educador tenga un sólido conocimiento en sociometría y el marco del programa permita este tipo de exploraciones. Sin embargo, hay una cantidad de métodos y técnicas sociométricas que son utilizadas en psicodrama y pueden ser aplicadas asimismo en educación. El siguiente grupo de ejercicios debe ser tomado como un conjunto de actividades que también pueden encajar en contextos educativos, si se utilizan con la razón y la prudencia. Se han ordenado de forma que ilustren los aspectos esenciales de la práctica sociométrica actual.

ÁTOMO SOCIAL

Este ejercicio es una versión diferente de la actividad ya presentada en el módulo introductorio. Para aquellos que hayan participado en la primera sesión, puede ser una ocasión de revisar el concepto de dibujar átomos sociales; a aquellos que entraron al curso más tarde, les introducirá en este concepto clave y en la técnica utilizada por los sociometristas.

La actividad puede realizarse con un equipamiento básico y con recursos disponibles en el aula: una pizarra, un proyector y hojas de papel para los dibujos de los participantes. Este ejercicio puede durar hasta dos horas, dependiendo del tamaño del grupo y del tiempo disponible. Puede introducirse en esta etapa, cuando el director considere que el grupo necesita reorganizar sus sub-equipos, a los que se les han asignado tareas específicas. Es necesario que se dé una involucración activa y abierta de los miembros del grupo, así como cierto conocimiento de los miembros entre sí, por lo que este ejercicio se adaptará mejor a una fase avanzada del trabajo en grupo.

Primero se debe explicar el código de símbolos sociométricos, dibujándolos en la pizarra o visualizándolos de alguna forma. La siguiente lista recoge los símbolos más básicos, pero puede completarse con los expuestos en la parte teórica del módulo.

- ▶ Círculo – femenino
- ▶ Triángulo – masculino
- ▶ Línea sólida – relación firme y estable
- ▶ Línea discontinua– relación problemática y variable
- ▶ Flecha –actitud, relación en una dirección o mutua

Una vez que se han presentado los símbolos y su significado básico ha sido comprendido, el director propone un criterio a partir del cual cada miembro del grupo debe escoger a los otros, rechazarlos o permanecer neutral. Este criterio debe escogerse con precaución para evitar entrar en un campo personal muy arriesgado o sensible. Un criterio puede ser: “¿Con quién te gustaría trabajar en un proyecto colaborativo?” (El contenido del proyecto puede estar relacionado con el tema particular de aprendizaje en el que el grupo está envuelto). Después, se pide a cada participante que dibuje un átomo social en una hoja de papel, colocando el símbolo de sí mismo en el medio y marcando a la otra gente mediante conexiones representadas por líneas, escribiendo debajo sus nombres o iniciales. Es importante que cada gráfico incluya a todos o la mayor parte de los participantes (algo posible en el caso de un taller formado por en torno a 10-15 miembros). Algunas personas del gráfico pueden

quedar desconectadas mientras que otras pueden posicionarse en una red compleja de relaciones.

Después de realizar el trabajo individual, tiene lugar la presentación de los diagramas y la discusión del grupo. Los sociogramas representan las percepciones subjetivas de la composición del grupo y el punto clave del ejercicio es confrontar dichas percepciones. Esta parte del ejercicio puede comenzar con una exposición breve de todos los dibujos –con los participantes sentados en sillas o en el suelo, de manera que todos los participantes puedan ver todos los gráficos. Sin embargo, los gráficos pueden discutirse de forma más profunda en grupos pequeños o en parejas, a menos que esta actividad pueda ocupar el tiempo de un taller completo. Sin embargo, incluso si la confrontación con los dibujos se da a pequeña escala, puede ser significativa y provocar la reconsideración de cada miembro sobre su estatus en el grupo y las posiciones de los demás. Los participantes podrán realizar preguntas, señalar los elementos del dibujo y explicar su significado, descubriendo ciertas cosas que el autor mismo podría no haber visto, incluso aunque estén presentes en su trabajo. La información dada por el grupo ayuda a comprender mejor las relaciones de cada uno con las otras personas que aparecen en el átomo social. Este ejercicio es, por lo tanto, una herramienta muy poderosa a la hora de fomentar la auto-consciencia de las interacciones sociales.

- ▶ El átomo social ayuda a los participantes a ser conscientes de su posición en la compleja red de relaciones en el grupo.
- ▶ Puede proveer las bases para mejorar estas relaciones y motivar el trabajo en el equipo.

En el marco del curso de PaTiE, este ejercicio se toma como una oportunidad de introducir el concepto clave de la sociometría, dando a los educadores participantes la oportunidad de exponer temas relacionados con la aplicabilidad de la técnica en el contexto del aula de adultos. En particular, pueden discutirse las siguientes cuestiones:

- ▶ ¿Cómo escoger el criterio sociométrico adecuado para este trabajo en el aula?
- ▶ ¿Cuáles son los requisitos esenciales para que un átomo social exprese actitudes reales de los participantes?
- ▶ ¿Qué actividades de seguimiento pueden plantearse para sacar provecho de la información adquirida por los participantes?

QUÉ ESCOGER

Las elecciones básicas en sociometría exploradas ampliamente por Moreno se refieren a patrones de atracción, repulsión y neutralidad. Sin embargo, merece la pena sensibilizar a los educadores sobre el hecho de que es muy probable que el grupo genere un conjunto complejo de actitudes frente a cualquier tema propuesto. Este ejercicio se propone, por lo tanto, presentar un enfoque para interpretar estas relaciones complejas como elección positiva, negativa, neutral, conflictiva y “elección de no elegir”, opciones que probablemente aparecerán cuando se pregunte a los miembros del grupo sobre sus preferencias.

El ejercicio debe realizarse con miembros de un grupo que ya se conozcan entre sí y que se sientan cómodos al explorar juntos este tipo de contenido. La habitación deberá contar con espacio suficiente como para que los participantes se muevan libremente por ella, representando los patrones de elección en el suelo. En función del número de participantes y del nivel de las investigaciones, el ejercicio puede ser más o menos largo (de 1 a 2 horas). Se necesita cierta preparación para disponer el espacio del grupo. Las bufandas de colores se utilizarán para mapear una forma irregular en el suelo, representando la irregularidad de las actitudes y preferencias humanas. La figura debe ser suficientemente amplia como para que todos los miembros del grupo quepan dentro. El interior de la figura debe organizarse de la siguiente manera. Se marca un punto central, representando la posición neutral con el valor de 0. A ambos lados de esta posición 0 se marcarán las áreas para las preferencias positivas (+) y negativas (-). A cierta distancia de estas actitudes polarizadas habrá dos áreas, una marcada por la postura conflictiva (+/-) y otra por la “elección de no elegir” (?). Este “mapa” en el suelo se utilizará para una exploración activa de las polarizaciones y ambivalencias en las elecciones según diversos criterios. En la etapa inicial del ejercicio el grupo necesita entender el significado de los símbolos propuestos, antes de comenzar la actividad.

En todos los ejercicios sociométricos, la elección de temas que se explorarán es esencial para el significado de la actividad. El director necesita preparar previamente una o varias preguntas que los miembros del grupo podrán responder tomando posiciones en el suelo. Las cuestiones tienen que estar relacionadas con la fase particular en que el grupo se encuentra y, por lo tanto, no podrán proponerse sin conocer el contexto específico de trabajo. Un ejemplo puede ilustrar el procedimiento.

Imaginemos que el director quiere motivar que el grupo escoja un lugar apropiado para una visita de estudio. Las opciones posibles deben presentarse y discutirse primero con el grupo. En el punto de realizar la decisión el director necesita formular una pregunta clara, por ejemplo, “¿Os gustaría realizar un taller X para una visita de estudio?”, y después pedir a los miembros del grupo que escojan una posición en el suelo que exprese sus preferencias. El mapa de preferencias representará, probablemente, los tipos de elección en el grupo, mostrando no sólo respuestas claras de SÍ/NO, sino también algunas posiciones conflictivas donde algunos miembros verán pros y contras en la elección, mientras que otros escogerán no elegir nada. La visualización de las preferencias deberá dar alguna idea de los factores que tienen lugar en la toma de decisión del grupo, y facilitará hacer una elección justa respecto a las actitudes de todos sus miembros. Obviamente, la decisión final se realizará mediante una discusión posterior y una posible reagrupación en el suelo cuando los participantes sean conscientes de los factores que están influyendo en la toma de decisión grupal.

- ▶ En sus escritos, Moreno exploró sobre todo los patrones de atracción, repulsión y neutralidad.
- ▶ El trabajo en grupo puede generar una imagen más compleja, desvelando también elecciones conflictivas y la “elección de no elegir”.
- ▶ Merece la pena tener a mano técnicas de acción que visualicen las preferencias de los participantes para gestionar mejor el proceso del grupo.

Para cerrar la sesión del curso PaTiE para educadores de adultos, el grupo debe mantener una discusión sobre el “mapeo” de actitudes y preferencias en el aula. Pueden tratarse los siguientes puntos como de interés potencial para los educadores.

- ▶ ¿Qué has notado respecto a la facilidad o dificultad de “localizar” tu respuesta?
- ▶ ¿Cuál es la ventaja de este ejercicio frente a la mera discusión y la posterior votación?
- ▶ ¿Cómo puedes seguir las respuestas de los miembros del grupo mediante el uso de esta técnica en tus clases para lograr una idea de las dinámicas que están en juego?

SINERGÍAS

El trabajo en grupo siempre implica el reto de involucrar las diferentes capacidades de los participantes y sus preferencias personales para cooperar entre ellos. La tarea del líder es mejorar las oportunidades de participación de todos los miembros y que tomen un rol dentro del equipo. Normalmente, esto puede lograrse mejor dividiendo el grupo en unidades más pequeñas y realizando sinergias con su potencial. El reto es particularmente visible en contextos educativos, donde los profesores, a menudo, tienen que trabajar con grupos grandes y necesitan mejorar su habilidad de realizar sub-grupos eficientes. Este ejercicio utiliza la sociometría para facilitar el proceso de división del grupo en equipos pequeños, basado en las preferencias reales de los miembros.

La actividad puede introducirse al principio del trabajo en grupo y repetirse si es necesario, para reorganizar los equipos. La ventaja de este ejercicio es que no es necesario un espacio especial, ni accesorios específicos, para llevarlo a cabo, por lo que la técnica puede ser fácilmente introducida en un trabajo normal del aula. Dependiendo del número de participantes y de los criterios elegidos para conformar los sub-equipos, el ejercicio puede tomar más o menos tiempo (el tiempo óptimo sería en torno a una hora).

La preparación de la actividad consiste principalmente en una consideración cuidadosa de los criterios que deberán tenerse en cuenta en la formación de los sub-grupos. No se recomienda elegir sólo un criterio, ya que puede distorsionar el conjunto real de preferencias que tienen lugar en el grupo. Normalmente, tendemos a escoger una persona según un determinado criterio, pero podemos rechazar al mismo individuo con base en otro criterio distinto. Un criterio puede provocar también que algunas personas sean rechazadas y queden solas ya que nadie les escoge para trabajar con ellas. Es más probable que esto no ocurra si los miembros de los sub-equipos son escogidos en base a criterios complementarios, generando sinergias según los diferentes potenciales. La selección de un criterio apropiado depende, obviamente, de cada contexto particular y no puede aconsejarse una en concreto sin conocer el grupo específico y sus tareas. Sin embargo, aquí se expone un conjunto de criterios como ejemplo.

- Para trabajar en un proyecto, ¿a qué compañeros escogerías? ¿a cuáles no? ¿con cuáles permanecerías neutral?

- ▶ Con el objetivo de asegurar un nivel suficiente de capacidades, ¿a quién escogerías para formar parte de tu grupo de trabajo?
- ▶ Para asegurar la entrega a tiempo de los entregables y resultados, ¿a quién escogerías para que formara parte de tu grupo de proyecto?
- ▶ Si quieres mantener una atmósfera amistosa, ¿a quién elegirías como miembro de tu equipo?

Una vez que se ha seleccionado el criterio, los miembros del grupo deben escribir sus elecciones en una hoja de datos previamente preparados por el director. Junto a cada criterio se escribe el nombre de la persona seleccionada, dividiendo entre aquellos escogidos, no escogidos y neutrales. De nuevo, debemos subrayar que hay existe siempre el peligro de que algunos individuos sean rechazados por todos o por una mayoría abrumadora, por lo que el director necesita tener algunas estrategias a mano con las que lidiar con dicha situación. Una selección cuidadosa del criterio que no toque temas personales profundos es un requisito básico para utilizar esta técnica en contextos educativos. También debemos de considerar si los datos deben ser mostrados a todo el grupo. Cabe la posibilidad de que el director considere confidenciales algunos descubrimientos; en este caso, sólo el líder obtendrá una idea de las preferencias del grupo, de forma que pueden ayudarle a manejar mejor el proceso colaborativo del mismo.

Para concluir el proceso de formación de sub-grupos, éste puede ser representado de forma psicodramática. Los participantes forman círculos pequeños de acuerdo con sus elecciones y colocan la mano en el hombro de la persona a la que han elegido para trabajar. El sentimiento de los brazos extendidos en grupos humanos pequeños transmite el significado de las sinergias en todo el grupo, preparando a sus miembros para asumir una tarea colaborativa.

- ▶ El trabajo en grupo conlleva el reto de lograr que participen diversas habilidades de los participantes y sus preferencias personales para cooperar unos con otros.
- ▶ La sociometría puede facilitar la tarea de dividir el grupo en pequeños equipos, basándonos en las verdaderas preferencias de los miembros y, así, realizando sinergias en el proceso de trabajo colaborativo.

Este ejercicio es otra oportunidad excelente para destacar el tema de los beneficios potenciales y los riesgos que pueden tener lugar al utilizar la sociometría en contextos educativos. Al cerrar la sesión en el curso PaTiE para educadores de adultos, debemos animar al grupo a debatir los siguientes puntos:

- ▶ ¿Cómo escoger los criterios sociométricos relevantes a la hora de sub-dividir el grupo en el aula?
- ▶ ¿Cuáles de los criterios propuestos son un riesgo potencial por tocar temas muy personales y, por lo tanto, no deben ser tratados en el aula?
- ▶ ¿Cuáles son los posibles escenarios en los que deberemos lidiar con un rechazo abrumador de ciertos individuos en el grupo?

TRIÁNGULO DE CONFLICTO

Un grupo de trabajo es propenso a los conflictos internos y los educadores necesitan tener estrategias a mano para manejarlos. La sociometría puede proveer algunas herramientas para trabajar con situaciones donde es necesario hacer que ciertas tensiones ocultas salgan a la superficie para enfrentarlas y resolverlas. La actividad que aquí se propone puede ser particularmente útil en una situación donde el conflicto implica a un grupo pequeño de participantes, pero las tensiones influyen en la forma de funcionar de todo el grupo. En ese caso, el director necesita ser capaz de involucrar a todo el grupo en el proceso de resolución del conflicto. Éste es, precisamente, el propósito de este ejercicio que dibuja tanto un potencial diagnóstico sociométrico, y al tiempo utiliza el poder experimental del psicodrama.

La actividad toma su lugar natural en el medio del proceso del grupo, ahí donde se da una necesidad de extraer tensiones y conflictos acumulados. El director debe estar al tanto de estos conflictos y no debe proponer esta actividad a menos que exista una necesidad específica para ello. De otra manera, el ejercicio puede fomentar actitudes conflictivas en vez de resolverlas. Para este ejercicio no es necesario un espacio o instrumentos específicos, pero la habitación debe ser suficientemente amplio para construir un “triángulo” en el suelo con todos los participantes colocados de pie en sus lados. Dependiendo del número de miembros en el grupo y de la complejidad del conflicto, el ejercicio puede tomar más de dos horas.

El director debe identificar primero el conflicto sobre el que se dará un debate abierto en el grupo. Es esencial perfilar bien la tensión subyacente para trabajar con ella. De acuerdo con esto, igual que en el caso de la definición de criterios sociométricos, el

tema a tratar debe ser expresado mediante una frase clara, comprensible para todos los miembros. Puede ser formulada por uno de los participantes e ir especificándose después durante la discusión del grupo, o ser propuesta por el director y después concretarse en función de la respuesta del grupo. También merece la pena acordar ciertos pre-requisitos para el trabajo en grupo del conflicto, en términos de normas (por ejemplo, formas de dirigirse al otro, escuchar al otro, etcétera), confidencialidad y confianza. Suele ayudar haber barajado los peores escenarios posibles que pueden resultar de la actividad, para ser capaz de lidiar con sus riesgos potenciales y daños.

Cuando el grupo escoge el problema en que trabajará, se dibuja un triángulo amplio en el suelo con bufandas de colores. El lado verde representará el punto de vista positivo, el rojo, será el negativo, y el azul corresponderá a la actitud neutral. Después, los miembros del grupo caminan en torno al triángulo considerando los puntos de vista y situándose en los lados del triángulo que consideran más apropiados. Mientras todavía están de pie, deben discutir sus posturas en los tres sub-grupos que se han creado en torno al triángulo. A lo mejor, cada equipo se pone de acuerdo con una argumentación común que expone frente a los lados contrarios en la posterior discusión. Ésta será la siguiente fase de la actividad donde los participantes se sientan en el suelo a lo largo de los tres lados del triángulo. La posición donde se han sentado hace más fácil pacificar las emociones que pueden haberse acumulado en el grupo en torno al tema tratado. La presencia de un lado neutral, que probablemente aparecerá en estos debates, tiene también el poder de moderar las oposiciones de las otras posturas y de facilitar un acuerdo común sobre cómo resolver el conflicto. Este consenso final, si se logra durante la actividad, puede ser representado en el suelo transformando el triángulo en un círculo colorido con bufandas de color verde, rojo y azul, entrelazadas, y con el grupo de pie en torno a este círculo, y entrelazando sus brazos unos con otros.

La “forma” final de la actividad depende, obviamente, de si el conflicto ha sido resuelto, moderado, o dejado para un trabajo posterior. Las bufandas en el suelo pueden reordenarse de diferentes maneras para representar la complejidad del asunto. Sin embargo, se aconseja terminar la actividad con la forma que refleje mejor los resultados del trabajo y que lo reanudar, si es necesario, en siguientes sesiones.

- ▶ El grupo de trabajo es propenso a tener conflictos internos y los educadores necesitan estrategias para manejarlos.
- ▶ La sociometría aporta herramientas para desvelar tensiones ocultas, con el objetivo de enfrentarlas y resolverlas.
- ▶ Estas herramientas agregan valor a la mera discusión o el debate mediante una acción la visualización de las tensiones.

Este ejercicio abre una vía de discusión sociométrica que no supone sólo un recurso de diagnóstico, sino también una herramienta para gestionar conflictos. Para cerrar esta sesión del curso, debemos pedir al grupo que se debatan los siguientes puntos.

- ▶ ¿Es esencial desvelar tensiones y conflictos ocultos para mejorar las dinámicas de nuestro grupo?
- ▶ ¿Cuándo debemos evitar esta forma de revelación?
- ▶ Una vez visualizamos las grietas existentes en la estructura del grupo, ¿qué actividades debemos proponer?

CIERRE

La fase de compartir es una parte esencial en la sesión de psicodrama. Da a cada participante una oportunidad de expresar al grupo su experiencia de aprendizaje. Esta fase de cierre del taller debe estar conectada con el valor que tienen los conocimientos y técnicas aprendidos durante la sesión en su aplicación a la educación de adultos. Los procedimientos recomendados deben dar uso de la sociometría para dar a los participantes más claves de su posible aplicación. Compartir es, en su naturaleza, una actividad espontánea que no puede ser “gestionada”, sino que más bien se facilita por el director, con base en lo que él/ella ha comprendido de las dinámicas del grupo y de los temas que han aparecido. Por lo tanto, sí puede sugerirse un flujo de actividades.

MAPA

El propósito de este ejercicio es “graficar” los resultados de la sesión en términos de los beneficios obtenidos por los participantes. La técnica de mapeo sirve aquí como una herramienta para concretar diversas percepciones de dichos beneficios en el grupo mediante una visualización espacial. Ésta es una adaptación libre de la sociometría que se centra en medir relaciones entre la gente a través un conjunto de criterios específicos. En este caso, el objetivo no es tanto delinear las relaciones personales sino más bien mostrar cómo los miembros individuales del grupo se relacionan con puntos específicos de referencia, en este caso en los beneficios para el proceso de aprendizaje. Aun así, los elementos del proceso sociométrico son visibles en la actividad ya que el mapa final desvela no sólo cómo los miembros se agrupan en

torno a criterios concretos (beneficios identificados), sino también la proximidad o distancia entre dichos criterios.

La técnica es particularmente valiosa como facilitadora del proceso de cierre en el grupo, compartiendo los puntos de vista de los participantes sobre el valor de la experiencia de aprendizaje. Centrarse en los beneficios tiene el potencial de remarcar sus lados positivos, pero el director debe también estar preparado para la posibilidad de que salgan aspectos negativos, y permitir a los participantes que los expresen. De otra manera, el ejercicio podría ser visto como una técnica manipuladora que busca impulsar los logros con el objetivo de plantear un panorama preciso de los resultados del aprendizaje. La habitación debe ser suficientemente amplia para el “gráfico” como en el caso de la mayoría de ejercicios ya presentados en este módulo del curso. Dependiendo del número de participantes y de los beneficios explorados el ejercicio puede durar entre 1 y 2 horas.

La actividad comienza colocando a los participantes en un círculo e iniciando un proceso de compartir abierto a los sentimientos e ideas que han resultado de la sesión. La discusión debe centrarse en competencias concretas, habilidades o conocimiento que los participantes han obtenido del proceso de aprendizaje. Es importante incentivar diversos aspectos de los beneficios, ya que el aprendizaje no suele ser unidimensional, sino que normalmente impacta en el alumno de diversas maneras. Una vez que el grupo ha recopilado todos los aspectos de la experiencia de aprendizaje en términos de competencias, habilidades o conocimiento adquirido, el director debe repartir trozos de telas de colores a todos los participantes: cada persona tomará el mismo número de telas, representando diversos beneficios identificados en el debate grupal. Luego crearán un “mapa” en el suelo, cada uno marcando un punto en el círculo compartido con una composición que refleje sus beneficios individuales. Normalmente, se reflejarán patrones similares cercanos unos a otros y otros no compatibles situados en posiciones más distantes. El “gráfico” debe realizarse de forma consecutiva por los participantes. Cuando una persona marca un punto en el suelo, el siguiente participante tiene un punto de referencia respecto al cual relacionar su contribución, y así sucesivamente. El resultado final probablemente presentará una imagen colorida con algunas áreas condensadas y otras aisladas. Tomaremos este mapa como un cierre visual de la sesión o, si el tiempo lo permite, como un campo de trabajo para una discusión más concreta.

- ▶ La visualización espacial de las percepciones que surgen en el curso de un proceso de aprendizaje grupal es un método de valor para compartir puntos de vista.
- ▶ La sociometría es un recurso muy rico en técnicas que puede facilitar el “mapeo” de diversas percepciones, actitudes, etcétera.

En el cierre de esta sesión del curso PaTiE para educadores de adultos, debemos incentivar al grupo para que debata los siguientes puntos:

- ▶ ¿Por qué es importante concretar los beneficios de un proceso de aprendizaje en el cierre de una sesión?
- ▶ ¿Cuál es el valor añadido de los beneficios del “mapeo” frente a un resumen realizado por el director del taller?
- ▶ ¿Cómo utilizada la información obtenida mediante el ejercicio para seguir trabajando en el futuro?

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

5.1. Referencias en Inglés

- ▶ Blatner, Adam. (1994). Tele: The dynamics of interpersonal preference. In P. Holmes, M. Karp, & M. Watson (Eds.), *Psychodrama since Moreno*. London: Tavistock/Routledge.
- ▶ Blatner, A. (2000). *Sociometry: (Chapter 18: General considerations; Chapter 19: Methods) and related chapters on role theory in: Foundations of Psychodrama: History, Theory & Practice (4th ed.): New York: Springer.*
- ▶ Blatner, A. (July, 2010). The dynamics of rapport: theoretical underpinnings fostering the elements in group psychotherapy (Part 1). In *The Group Psychologist*, Volume 20, No. 2., pp 9-11.
- ▶ Carlson-Sabelli, Linnea; Sabelli, Hector C. & Hale, Ann E. (1994). Sociometry and sociodynamics. In: P. Holmes; M. Karp & M. Watson, (Eds). *Psychodrama Since Moreno: innovations in theory and practice*, London: Routledge.
- ▶ Casson, John. (2001b). The social role and cultural atoms. *The British Journal of Psychodrama & Sociometry*, 16, 15-22.
- ▶ Dayton, Tian. (2004). *The Living Stage : a step-by-step guide to psychodrama, sociometry and group psychotherapy*. Deerfield Park, FL: HCI.
- ▶ Hale, A. E. (2009). Moreno's sociometry: exploring interpersonal connection. *Group: the journal of the Eastern Group Psychotherapy Society*, 33, (4), 347-358.
- ▶ Holmes, P., Karp, M. and Tauron, K. B. (eds.) (1998). *The Handbook of Psychodrama*, London: Routledge
- ▶ Horvatin, T. & Schreiber, E. (Eds.). (2006). *The Quintessential Zerka: Writings by Zerka Toeman Moreno on Psychodrama, Sociometry and Group Psychotherapy*. London: Routledge.
- ▶ Howie, P. (2010). Using sociodrama and sociometry to create group environments. *The Group Psychologist (the online journal of the Society of Group Psychology and Group Psychotherapy---a newsletter of Division 49 of the American Psychological Association)*, 20, 2, pp. 11-14.
- ▶ Hollander, Carl E. (1978). *Psychodrama, role playing and sociometry: Living and learning processes*. In: D. Kurpius, (Ed). *Learning: Making learning environments more effective*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- ▶ Hollander, Carl E. (1978). *An introduction to sociogram construction*. Denver: Snow Lion Press.
- ▶ Jones, Diana. (2001). Sociometry in team and organisational development. *The British Journal of Psychodrama & Sociodrama*. 16, 69-78.

- ▶ Kuethe, J.L. (1975). Mapping into a structure: a method for studying social cognition (Psychological Reports, 37, 1279-1283.
- ▶ Miller, C. (2013). Who's Calling? Cell Phone Sociometry. Journal of Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy, 61 (1), 73-76.
- ▶ McKimmie, Peter. (1999). Building a student support system using sociometry. Australian & New Zealand Psychodrama Association Journal, 8, 39-42.
- ▶ Moreno, J. L. (1953b). Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama (2nd ed.). Beacon, NY: Beacon House. (Revised and expanded version of 1934 1st ed.)
- ▶ Moreno, Zerka T. (1987). Psychodrama, role theory and the concept of the social atom. In: J. K. Zeig, (Ed). The Evolution of Psychotherapy. New York: Brunner Mazel. (1989). Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry, 42, 178-186.
- ▶ Remer, Rory. (1995). Using strong sociometry as an interpersonal feedback tool. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry, 48 (2), 69-83.
- ▶ Treadwell, T., Stein, S. & Leach, E. (1989). The Social Atom Test Revised. International Journal of Small Group Research, 5. (1), 47-63.
- ▶ Treadwell, T., & Collins, L. (1992). The Moreno Social Atom Test -R- Brief Report. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry, 45 (3.) 122-124.
- ▶ Treadwell, T., Stein, S., & Leach E. (1993). The Social Networks Inventory: a diagnostic instrument measuring interpersonal relationships. Journal of Small Group Research, 24 (2), 155-178.
- ▶ Zachariha, M. & Moreno, R. (2006). Finding My Place: The Use of Sociometric Choice and Sociodrama for Building Community in the School Classroom. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry 58 (4), 157-167.

Gestión del Conflicto

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 5

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1. Descripción del Módulo	3
1.1. Objetivos.....	3
1.2. Resultados de aprendizaje.....	4
1.3. Organización de los materiales y la sesión	4
2. Introducción a la Teoría.....	6
2.1. ¿Qué significa el funcionamiento normal del grupo?	7
2.2. ¿Qué significa el funcionamiento no-normal del grupo?	9
2.3. ¿Cómo una situación de confrontación es expresado en el Grupo?..	14
2.4. ¿Cómo se resuelve un Conflicto de Grupo?.....	15
2.5. ¿Qué debilidades de liderazgo aparecen?	17
2.6. La actitud del director en una situación de conflicto	20
2.7. Elementos sociales en los grupos	23
2.8. Gestión del conflicto en el Psicodrama.....	25
2.9. Gestión del conflicto en la educación	26
3. Introducción a los ejercicios	28
CALDEAMIENTO	32
PERROS Y GATOS.....	32
EL CONFLICTO.....	34
EL ENEMIGO	35
ACCIÓN	36
SEGUIR Y SER SEGUIDO.....	37
PROFESOR – NIÑO REACTIVO.....	37
EL ZAPATO.....	39
CIERRE.....	40
ALGO QUE NO HA SIDO RESUELTO	40
LA ESCULTURA DEL GRUPO	41
SÓLO UNA PALABRA.....	42
DEAMBULAR Y ENFOCAR.....	42
MI RUTA EN EL GRUPO.....	43
4. Evaluación	44
5. Bibliografía	45
5.1. Referencias en Inglés	45
5.2. Referencias en Griego	45

1. Descripción del Módulo

La Gestión del Conflicto es el quinto módulo del curso **Psicodrama como herramienta para la educación (PaTiE)**, acrónimo derivado de su traducción en inglés. Como todos los módulos que componen este curso, podría ser estudiado por separado. De todos modos, se recomienda que la información presentada aquí sea unificada con la de los demás módulos, para tener un conocimiento más esférico e integral del proyecto. Está dirigido a educadores de adultos, de formación profesional o aprendizaje a lo largo de la vida que estén interesados en aprender sobre los procesos y dinámicas de grupo, desde la perspectiva psicodramática, y su aplicación en el aula.

Esta tarea se puede aplicar a diversos grupos de estudiantes y puede contribuir al desarrollo de un clima más espontáneo y creativo en clase, ya que los miembros aprenden a interactuar de una manera abierta, honesta y sensible. No importa cuánto se enfaden o decepcionen, ellos aprenden a preservar la comunicación y no interrumpirla, como suelen hacer los opositores en las circunstancias sociales. La empatía crece a medida que los estudiantes y maestros adquieren un mejor conocimiento de su funcionamiento, son dirigidos hacia relaciones más funcionales y procedimientos de aprendizaje más productivos.

1.1. Objetivos

- ▶ Introducir a los educadores de adultos a la forma de gestión psicodramática de situaciones de conflicto en el plano personal y en grupo y su relevancia para la educación.
- ▶ Desarrollar las capacidades personales con el fin de posicionarse y gestionar de una manera más funcional situaciones de conflicto en el contexto del aula y de contribuir al desarrollo personal de los participantes,
- ▶ Presentar e ilustrar prácticamente cómo estos ejercicios, intervenciones y técnicas se pueden aplicar en el aula,
- ▶ Lograr un trabajo colectivo derivado de un trabajo personal y discutir sobre su aplicabilidad en la práctica educativa de los participantes.

1.2. Resultados de aprendizaje

Al finalizar con éxito este módulo del curso se espera que los educadores sean capaces de:

- ▶ Indicar el valor añadido de la intervención psicodramática en la gestión de conflictos,
- ▶ Identificar los beneficios de "abrir" y enfrentarse a un conflicto ya existente, evidente o subyacente en el grupo y cómo esto influye en el proceso de aprendizaje,
- ▶ Señalar las limitaciones de tales exploraciones en el aula,
- ▶ Listar tres ejercicios que atiendan al conflicto en el aula y cómo éstos se pueden aplicar en clase,
- ▶ Proponer y conducir un ejercicio psicodramático apropiado que corresponda a una situación de conflicto surgido en un aula de alumnos adultos.

1.3. Organización de los materiales y la sesión

La colección de materiales en este manual está orientada a ayudar al educador a aplicar ejercicios simples que tienen que ver con la gestión de conflictos en el aula. Sin embargo, el contenido que se presenta aquí también se puede utilizar para organizar un taller de formación, dirigido por un Psicodramatista, para educadores de adultos. El taller dará a instructores y alumnos la oportunidad de ampliar su percepción acerca de los varios aspectos del conflicto que deben tener en cuenta. Siempre que sea posible, el taller tendrá una duración de ocho horas y se desarrollará como una sesión de un solo día. Si esto no es posible, podrá desarrollarse en dos días, preferiblemente consecutivos. Es conveniente que el grupo se componga al menos de ocho miembros y un máximo de catorce. Directrices más específicas para este taller se pueden encontrar en el manual para los instructores.

Este módulo se divide en dos secciones principales; una introducción a la teoría y una introducción a la práctica. Otras secciones completan la información que necesitan los educadores con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

- ▶ La introducción a la teoría comprende nueve secciones a través de las cuales exploramos algunas preguntas muy importantes sobre los conflictos y su gestión. En particular, se explora lo que significa el funcionamiento normal y no-normal del grupo, cómo se expresa una situación de confrontación en el grupo y cómo se resuelve, qué debilidades aparecen en la conducción, cuál debe ser la actitud del director en una situación de conflicto y los elementos sociales en los grupos que

debemos tener en cuenta. En la siguiente sección "Gestión de Conflictos en Psicodrama" destacamos la intervención psicodramática en el posicionamiento y manejo de situaciones difíciles y, por último, la contribución psicodramática en la "Gestión de Conflictos en la Educación".

- ▶ La introducción a los ejercicios corresponde a los ejemplos de actividades y la aplicación práctica del conocimiento anterior. El objetivo de todos estos ejercicios es experimentar un problema de forma espontánea e inconscientemente, porque sólo de esa forma la gente funciona sin pensar y con las defensas y resistencias bajas, y así, muestran cómo están realmente relacionados con un tema específico. Por lo tanto, los miembros comienzan preguntándose acerca de la forma en la que funcionan en el aula y en situaciones similares o correspondientes en sus vidas.
- ▶ Además, hay una sección que contiene consideraciones y riesgos que el director debe tener en cuenta a la hora de aplicar estos ejercicios y la responsabilidad que conlleva su uso.
- ▶ En la sección relativa a la evaluación, el instructor será capaz de evaluar el impacto que el ejercicio tiene en el aula. La bibliografía enumera los libros y artículos que han proporcionado la información utilizada para la elaboración de este módulo. Ellos constituyen una guía muy útil para cualquier persona que quisiera ampliar su conocimiento y estudio acerca del uso del psicodrama con grupos en mayor profundidad.

2. Introducción a la Teoría

Los conflictos interpersonales están universalmente presentes en las relaciones humanas y son especialmente visibles en el aula, la psicoterapia de grupo y en los grupos en general. El mero hecho de estar juntos en un grupo asegura que siempre habrá una cierta cantidad de fricción entre sus miembros. Aunque tales fricciones pueden tener un efecto aparentemente "negativo" en el grupo, no son necesariamente algo "malo" o patológico de lo que uno debe deshacerse. Más bien, al igual que los estados de crisis, los conflictos pueden ser vistos como algo normal en las relaciones saludables y si se gestiona adecuadamente, como oportunidades para el desarrollo, el crecimiento y el nuevo aprendizaje (Bach y Goldberg, 1974; Ormont, 1984; Cornelius y Faire, 1989; Gans, 1989). Pines (1988: 57) observó que los analistas de grupos están capacitados para ser sensibles al equilibrio entre la cooperación y el conflicto en los grupos y traen a la atención de los miembros del grupo la presencia de estas dos fuerzas centrípetas y centrífugas.

Los conflictos interpersonales son tan importantes para el proceso terapéutico de grupos que el aprendizaje obtenido como resultado de su exploración es considerado por algunos profesionales como el *sine qua non* de la terapia de grupo. En los grupos, la expresión de sentimientos negativos hacia otros miembros del grupo o hacia el director del grupo puede abrir un nivel más íntimo y honesto de la relación y puede, de manera paradójica, contribuir al mantenimiento de los grupos, así como a la perturbación de relaciones interpersonales.

Si el conflicto abierto es negado o reprimido, entonces será sin duda manifestado en formas indirectas, erosivas ya menudo desagradables. Aunque nuestro pensamiento asociativo directo para el conflicto es negativo- destrucción, amargura, guerra, violencia-, si pensamos un poco más, los pensamientos asociativos positivos vienen a nuestra mente: acción, estimulación, cambio, desarrollo. Esto también ocurre en los grupos terapéuticos. Algunos grupos se convierten en «muy buenos» y evitan a fondo el conflicto y la yuxtaposición, lo que refleja generalmente la evitación de la agresividad por parte del director. Sin embargo, el conflicto es tan inevitable en el proceso de desarrollo del grupo, que su ausencia indica un déficit en la secuencia de desarrollo. Además, el conflicto puede ser utilizado al servicio del grupo, mientras que su intensidad no exceda la tolerancia de los miembros y siempre que las normas adecuadas se hayan establecido en el grupo. Aprender a gestionar con éxito el conflicto, es un paso terapéutico importante que contribuye a la maduración nuclear y a la adaptación y resistencia emocional (Yalom, 2006: 490- 1).

Comenzamos nuestra tarea trazando las partes principales:

- ▶ ¿Qué significa el funcionamiento normal del grupo?
- ▶ ¿Qué significa el funcionamiento no-normal del grupo?
- ▶ ¿Cómo es una situación de confrontación expresa en un grupo?
- ▶ ¿Cómo se resuelve un conflicto de grupo?
- ▶ ¿Qué debilidades conductoras aparecen?
- ▶ Actitud del director en una situación de conflicto.
- ▶ Elementos sociales en los grupos.
- ▶ La gestión del conflicto en Psicodrama.
- ▶ La gestión del conflicto en Educación.

* En este módulo en particular una detección histórica del conflicto no es probatoria. Cada marco social y cultural define la forma en la que la persona funciona, la forma en que los conflictos emergen, la manera en la que surgen los aspectos funcionales y no funcionales de las personalidades de los individuos. Una cierta resolución dictada en un marco en particular no se puede generalizar. Esto constituiría un estereotipo o prejuicio y así, perdería los matices especiales que recibe en el entorno particular en el momento particular del " aquí y ahora ".

2.1. ¿Qué significa el funcionamiento normal del grupo?

La relación adecuada con el director, la coherencia del grupo y la confianza entre los miembros del grupo y el director son presuposiciones necesarias para el proceso y el resultado efectivo de un grupo.

La investigación en grupos psicoterapéuticos destaca el valor y el rol determinante que la relación entre el miembro y el director juega en la terapia, que se caracteriza por la confianza, la calidez, la comprensión empática y la aceptación. El objetivo es inflar estas virtudes en el proceso educativo. Un vínculo fuerte y positivo entre el director y el miembro rechaza las creencias depresivas y facilita la modificación de las distorsiones cognitivas. La ausencia de una conexión positiva hace que las técnicas de intervención sean ineficaces o incluso peligrosas.

La correspondiente relación entre el director y el miembro de la psicoterapia atómica, tiene un significado más amplio en la psicoterapia de grupo y en grupos, en general, ya que incluye la relación con el director, con los demás miembros y con el grupo en su conjunto. Nos referimos a todas estas relaciones en el grupo por el término «cohesión del grupo».

La cohesión se define como la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre todos los miembros, de modo que permanezca en el grupo. Más simple, la cohesión es la cualidad que hace a un grupo atractivo para sus miembros. Los miembros de un grupo cohesionado sienten calidez y confort en él y un sentimiento de pertenencia. Ellos aprecian el valor del grupo y sienten a cambio que su valor también se aprecia, se vuelven aceptados y apoyados por los otros miembros.

No debemos olvidar que los miembros de un grupo se sienten atraídos por el grupo en diferentes grados y que la cohesión no es estable - conquistarla una vez no significa preservarlo para siempre-. Por el contrario, muestra grandes fluctuaciones durante el tiempo de vida del grupo. La cohesión y el compromiso tempranos son necesarios para que el grupo sea capaz de ponerse de pie e incluir el trabajo personal más difícil que llegará en las últimas etapas de desarrollo del grupo, a medida que más conflictos y más incomodidad emergen.

Los miembros del grupo ven que no sólo se benefician de forma pasiva de la cohesión del grupo, sino que producen ellos mismos esta cohesión creando relaciones funcionales y duraderas - tal vez por primera vez en su vida. Pertenecer a un grupo aumenta la autoestima y cubre las necesidades de dependencia de los miembros del grupo, pero de una manera, también cultiva la responsabilidad y la autonomía, ya que cada miembro contribuye al bienestar del grupo e internaliza la atmósfera de la cohesión.

Los grupos con gran cohesión tienen mejor efecto total que los grupos con bajos espíritu de grupo. La conexión emocional y la vivencia de la eficacia del grupo contribuyen a su cohesión. Los individuos forman relaciones satisfactorias mutuas con otros miembros. En grupos psicoterapéuticos muy cohesivos, los miembros muestran mayores niveles de divulgación de sí mismo, auto-expansión, auto-exploración y recepción de riesgos interpersonales. La presencia de la cohesión al inicio de cada sesión y en las primeras sesiones de un grupo, está correlacionado con efectos positivos. Es esencial para el grupo desarrollar la cohesión y que el director esté alerta para concebir la forma con la que cada miembro la experimenta.

La cohesión tiene experiencia en el nivel interpersonal, intrapersonal e intragrupal. Los miembros de un grupo cohesionado se aceptan unos a otros, se apoyan y confían en los demás, tienden a crear relaciones esenciales en el grupo y a validar que cada uno recibe por los otros miembros del grupo lo que consiste una experiencia nueva y vital. En condiciones de aceptación y comprensión de confianza, los miembros están más dispuestos a expresarse y explorarse, realizar e integrar algunos aspectos de su

personalidad que no aceptan hasta ahora y relacionarse con los demás de una manera más profunda. El autoestima está fuertemente influenciada por el rol del miembro en un grupo cohesionado. El comportamiento social que el individuo desarrollará a fin de obtener el reconocimiento del resto del grupo, también es adaptable a formar nuevas relaciones sociales fuera del grupo.

Además, los grupos cohesivos son más estables, con presencia más sistemática de sus miembros y con menos alternancias ("el remplazo del miembro "). La terminación anticipada excluye cualquier beneficio para el miembro que se va, y también bloquea el desarrollo del resto del grupo. La cohesión favorece la revelación de sí mismo, la toma de riesgos y la expresión creativa de elementos conflictivos- que facilitan el objetivo del grupo.

Recuerda

Una relación funcional entre los miembros y el director se caracteriza por la confianza, calidez, comprensión empática y aceptación.

Recuerda

Cohesión de grupo: la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre todos los miembros, de modo que permanezca en el grupo. Más simple, la calidad que hace a un grupo atractivo para sus miembros. Significado e importancia de la cohesión.

2.2. ¿Qué significa el funcionamiento no-normal del grupo?

Cuando estamos pensando en la función no-normal del grupo, hay algunos elementos que cada director de grupo debe tener en cuenta, debido a la importancia del rol que desempeñan en la formación del grupo y en su progreso. Estos componentes principales son: la dinámica del grupo, los subgrupos que se forman en el interior del grupo materno/grupo de trabajo y el "cambio", creado a partir de los objetivos primarios de los miembros al entrar en el grupo con otros objetivos y la satisfacción de secundaria.

Grupo dinámico

Una referencia analítica a las metas de desarrollo que aparecen en el proceso de un grupo ya se ha hecho en el *Módulo 2: El poder del Grupo* y citado en el material didáctico correspondiente, en *2.4.a. Etapas del Grupo*. Por lo tanto, se recomienda, si es necesario, consulte ese modulo primero y leer toda la citación, con el fin de recordar cómo la dinámica de los cambios de grupo influye en su proceso.

Las primeras sesiones de un grupo se caracterizan por una dinámica causada por los miembros que se centran en las relaciones de autoridad. Durante este período, la experiencia y las acciones de los miembros están coloreadas por sus experiencias anteriores en relación con las figuras de autoridad y un deseo de volver a crear los sistemas de relación dentro del grupo con el fin de aumentar el poder de expresarse libre y creativamente (Clayton, 1994). Al comienzo de una serie de sesiones de grupo, los miembros generalmente idealizan al director. Ellos se dirigen a él/ella para cada respuesta, buscan la aprobación y la aceptación de la autoridad. Las cuestiones importantes que los ocupan son la búsqueda de la aceptación y aprobación, el compromiso con el grupo, la determinación de la conducta aprobada, la búsqueda de la orientación, estructura y significado. A medida que el grupo avanza, los miembros se ocupan de cuestiones como la dominación, el control y la autoridad y allí, muy generalmente, surge el conflicto.

El conflicto ocurre ya sea entre los miembros o entre los miembros y el director, ya que cada miembro trata de establecer el grado de iniciativa y el poder que él/ella prefiere tener. Una ambivalencia hacia el director comienza cuando los miembros empiezan a darse cuenta de que él/ella no tiene las "cualidades mágicos" que le atribuyen y él/ella no puede cumplir con las expectativas ilimitadas que tenían, no importa lo capacitado/a que él/ella esté. Alrededor de la quinta sesión, algunos o todos los miembros del grupo pueden interactuar entre sí en pares de una manera amable y las conversaciones desarrollarse sin referencia al director del grupo, por lo tanto podemos concluir que un nuevo caldeamiento se desarrolla de forma espontánea entre los miembros (Clayton , 1994). Además, algunos miembros pueden comenzar a volverse contra el director. Los miembros dudan de todo el procedimiento, si tiene sentido o no, y también dudan de él/ella. Este es el momento en que tienen miedo de que la hermosa sensación de grupo sea destruida. Es el momento en que cada uno va a su/sus problemas personales más profundas e inconscientemente se resiste a asumir la responsabilidad de sí mismo/a. En esta fase, algunos miembros pueden

abandonar el grupo. Entre el décimo y vigésimo período de sesiones algunos ceses pueden tener lugar.

Un director de grupo perceptivo valorará lo que se está desarrollando en el grupo en el quinto y sucesivos períodos de sesiones y entonces movilizar de forma natural otros roles en su personalidad que sean apropiados a esta nueva situación. La forma en que el director se levanta y arregla el conflicto juega un rol determinante en la forma en que el grupo puede desarrollarse, puede constituir una experiencia valiosa y fructífera para el desarrollo personal de los miembros o incluso puede conducir a la disolución del grupo.

Subgrupos

La creación de subgrupos es un hecho inevitable y, a menudo perjudicial en la vida del grupo, pero también puede promover el trabajo en grupo, si lo entendemos y lo usamos en la forma apropiada.

A menudo, la preocupación de los miembros sobre su conexión y estado personal, estimula la creación de subgrupos. Un subgrupo aparece en el grupo debido a la creencia de dos o más miembros que puedan derivarse más satisfacción de una relación entre ellos, que por el grupo en su conjunto. En grupos terapéuticos, los miembros que violen sus normas con relaciones secretas, eligen por satisfacer sus necesidades en lugar de buscar su cambio personal - la razón principal por la que están en terapia.

Es importante tener en cuenta que el comportamiento fuera del grupo que no se "trae" al grupo, se transforma en resistencia de gran alcance. Mientras tanto el comportamiento fuera del grupo que se "trae" más adelante al grupo y se "abre" allí, puede probarse de gran valor terapéutico.

La creación de subgrupos puede mostrar un alto grado de hostilidad que no se libera en el grupo, principalmente hacia el director. Esto es más posible que ocurra cuando el estilo de liderazgo es autoritario y restrictivo. Los miembros del grupo que no están en condiciones de expresar directamente su enojo y frustración con el director, liberan sus sentimientos indirectamente mediante la creación de un subgrupo o mediante la transformación de un miembro en una "chivo expiatorio".

Otras veces, la creación de subgrupos revela problemas en el desarrollo del grupo. La falta de cohesión dentro del grupo anima a los miembros a retirarse de las grandes y

complejas relaciones del grupo, a los subgrupos más simples, más pequeños y más funcionales.

La sociabilidad fuera del grupo es a menudo el primer estadio de la creación de subgrupos. Una camarilla de dos, tres o más miembros puede empezar a hablar por teléfono, para tomar un café, intercambiar visitas, etc. Los miembros de un subgrupo pueden ser reconocidos por un código de conducta: pueden estar de acuerdo unos con otros, no importa lo que se diga, pueden evitar yuxtaposiciones, pueden intercambiar miradas significativas cuando alguien fuera de la camarilla habla, pueden llegar y salir juntos. Su deseo de amistad supera su compromiso de estudiar su comportamiento.

La creación de subgrupos puede tener un resultado extremadamente disruptivo en el progreso del grupo. Si una persona está incluida o excluida de un subgrupo, por lo general surgen dificultades. Los que están incluidos en un subgrupo de dos o más personas, a menudo sienten que la vida en el grupo es mucho más compleja y, por último menos retributiva. Además, un miembro transfiere su fe hacia los objetivos del grupo a los objetivos del subgrupo. Se 'olvidan' que su principal objetivo de entrar en un grupo fue el facilitarse la exploración de sus relaciones personales, ampliar sus conocimientos o cualquier otra razón. La exclusión de un subgrupo complica también la vida del grupo, ya que puede energizar una sensación de estrés, que está conectado con las experiencias anteriores de exclusión.

Los subgrupos, con o sin relaciones sociales fuera del grupo, no siempre son perjudiciales. Si los objetivos del subgrupo están de acuerdo con los objetivos del grupo de trabajo, la formación de subgrupos podría finalmente aumentar la cohesión del grupo de trabajo.

El principio es claro y fundamental: cualquier contacto fuera del grupo puede probarse útil, si las metas del grupo materno no se abandonan. El subgrupo no es por sí mismo destructivo para el grupo, pero la conspiración de silencio que suele rodearla podría serlo.

Objetivos Primarios - Satisfacción Secundaria

La tarea principal de cada grupo, terapéutico, educativo o de otro tipo, es lograr sus objetivos iniciales. Pero, tan pronto como se inicia un grupo suceden cosas extrañas: los miembros "olvidan" el objetivo original para el que entraron en el grupo. Ellos cambian su energía a partir de su objetivo original para perseguir otros objetivos

secundarios en el grupo. Este cambio en relación con el objetivo del grupo, así como la tensión dinámica entre ellos, ofrece información importante al director sobre el grupo y sus miembros.

Dr. WR Bion ha centrado la atención en el hecho de que un grupo es una entidad que se define por su función. El trabajo en grupo *per se* no se enfoca en las necesidades de las personas debido a que un grupo es más que la suma de sus partes individuales.

Al mismo tiempo, Bion es claro en que existen diferentes fuerzas que operan dentro de un grupo que se oponen a la consecución de los objetivos del grupo. Los conceptos que este presenta con respecto a estas otras fuerzas, corresponden a un número de diversos fenómenos aparentes. Son, por lo tanto, conceptos de integración y cuando se entienden, proporcionan gran asistencia a un director de grupo en la comprensión y en relación con el grupo.

En cada grupo hay dos grupos: el "Grupo de Trabajo" y la "Grupo de Supuesto Básico", cada uno de ellos con su función y modo de comportarse.

► El Grupo de Trabajo (T)

El Grupo de Trabajo es el aspecto del funcionamiento del grupo que tiene que ver con la verdadera tarea del grupo. Un grupo puede tener la tarea de la planificación de un programa, otro la de revisar las actividades del año y otra la de estudiar el comportamiento del grupo o explorar el comportamiento socialmente inaceptable.

El Grupo de Trabajo funciona de la misma manera que el ego de una persona racional y madura. El Grupo de Trabajo es, por tanto, consciente del tiempo y de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, habrá una aceptación y tolerancia del hecho de que los miembros del grupo pueden tomar una buena cantidad de tiempo para resolver un problema o desarrollar una nueva forma de funcionamiento.

El Grupo de Trabajo define su tarea y luego crea una estructura que será probable que ayude a la realización de esa tarea. Por ejemplo, un grupo puede decidir nombrar un tesorero para cobrar las cuotas y asignar otros miembros del grupo para llevar a cabo tareas específicas para el bien de la totalidad.

El individuo se encuentra en este grupo por elección y su interés se identifica con el interés del grupo.

El Grupo de Trabajo está en contacto con la realidad y pone a prueba constantemente sus conclusiones en un espíritu científico. Se busca el conocimiento, aprende de la

experiencia, y constantemente cuestiona la mejor forma en la que se puede lograr su objetivo.

► Tres Grupos de Supuestos Básicos (Grupos SB)

Los supuestos básicos son estados primitivos de la mente que vienen automáticamente a existir cuando los individuos se reúnen. Las fantasías e impulsos emocionales asociados con los supuestos básicos dominan inconscientemente a los grupos que funcionan de una manera tal que interfiere con su tarea de trabajo explícito. Así, en un grupo de desarrollo personal los miembros comenzarán a actuar como si se hubieran reunido para otro propósito que no sea para el desarrollo de sus capacidades. Como se acaba de decir los supuestos básicos son inconscientes. Por lo tanto son tácitos, implícitos y fuera de la conciencia. Sólo pueden ser dilucidados por un proceso de deducción. Las conclusiones se exponen en función del estado emocional del grupo (Bion, 2009).

Para más información sobre los Tres Grupos de Supuestos Básicos (Grupos GSB), que son el Supuesto Básico de Dependencia (SBD), el Grupo de Supuesto Básico Lucha-Vuelo y los Grupos de Supuesto Básico, se encuentra en la bibliografía de WR Bion.

Recuerda

Hay una línea muy fina entre el grupo experimental con fines educativos y el grupo experimental con fines terapéuticos. Si el grupo de educación experiencial se vuelve más "personal" y "emocional", será más probable que se disuelva, porque va a estar desorientado de sus objetivos iniciales.

2.3. ¿Cómo una situación de confrontación es expresado en el Grupo?

Una situación de conflicto en el grupo puede ser provocada ya sea entre los miembros y/o entre los miembros y el director, y puede expresarse ya sea directa o indirectamente.

El grupo nunca es totalmente consensual en atacar al director. Siempre algunos miembros del grupo se unen a los atacantes y algunos otros se unen a los partidarios del director.

El director puede tener dificultad para percibir la forma subyacente del conflicto que se está expresando. Algunos miembros pueden llegar tarde al grupo, después de que haya comenzado o pueden estar en clase con retraso después del intervalo. El director puede notar que mientras él está hablando, los miembros cambian el tema de discusión. Algunos pueden tener subgrupos formados. Un ejercicio sociométrico con el criterio "de quien me siento más cerca" también muestra las relaciones entre los miembros y ayudará al director a dar forma a una opinión. Los desacuerdos se pueden expresar o puede aparecer inactividad/retirada, los miembros se sientan en las sillas y no quieren levantarse y se niegan a jugar o expresarse. Pueden hablar en general de un tema y evitar hacer énfasis en algo en particular, por ejemplo, "Todos los psicólogos son...". En cualquier caso, el director tiene que percibirlo y llevarlo a la superficie, de lo contrario los miembros del grupo pueden abandonarlo o el grupo podría incluso ser disuelto.

Desde el momento en que comience el conflicto, se sigue una ruta determinada. Ambos "lados" desarrollan la creencia de estar en lo correcto y el otro está equivocado, que son los buenos y los otros los malos. Además, aunque en ese momento no se reconoce, ambos "lados" apoyan su punto de vista con la misma certeza. En tal caso, tenemos todos los elementos requeridos para una tensión profunda y continua, que puede llevar a un callejón sin salida.

Recuerda

El conflicto se expresa ya sea entre los miembros y/o entre los miembros y el director, ya sea directa o indirectamente. Preste atención a la forma subyacente en la que el conflicto se está expresando.

2.4. ¿Cómo se resuelve un Conflicto de Grupo?

Por lo general, lo que ocurre es una ruptura en la comunicación. Ambas partes dejan de escucharse unos a otros con cierto grado de comprensión. Si ambas partes opositoras estuvieran en una circunstancia social, lo más probable es que en este punto se interrumpiría su relación y nunca estarían en condiciones de corregir sus malentendidos.

Los lados objetores no sólo dejan de escuchar, sino que es posible distorsionar la percepción inconsciente del otro. Su percepción se filtra a través de una pantalla de estereotipos. Las palabras y acciones del oponente están distorsionadas, con el fin de encajar en un punto de vista que se ha establecido de antemano. Cada uno ve sus

acciones como honestas y lógicas y las de los otros mezquinas y calculadas. Es por eso que es muy importante establecer rápidamente un espíritu colectivo en la vida de un grupo, para evitar una secuencia de este tipo.

Para la gestión eficaz de los conflictos de grupo, la presuposición fundamental es la coherencia. Los miembros tienen que desarrollar un sentido de confianza y respeto mutuos y apreciar el grupo como un medio importante para la cobertura de sus necesidades personales. Es de gran importancia preservar la comunicación para la supervivencia del grupo y para su mejor comprensión interior. El grupo coherente se moverá lejos de usar caracterizaciones subestimadoras y hacia ser consciente de aquellos aspectos de los demás que hacen que uno se enfade y así, de esos aspectos de uno mismo que nos hacen enfadar. Debe quedar claro que todo el mundo está aquí para desarrollar una mejor comprensión de sí mismo y no para herir o dañar a los demás.

Cuando un miembro siente que otros lo aceptan y tratan de entenderlo, se relaja, siente menos la necesidad de quedarse atascado en los viejos patrones de comportamiento y tal vez más dispuesto a explorar diferentes lados, nuevos roles de su personalidad. Cuando la empatía crece, se facilita la gestión de conflictos.

En este punto es bueno remarcar que el objetivo final no es abolir de forma permanente el conflicto. El conflicto seguirá surgiendo en el grupo, a pesar de la gestión eficaz de los conflictos anteriores ya pesar de la existencia de importante respeto mutuo y calidez. El trabajo del director es utilizar el conflicto a favor de la maduración de los miembros.

Cuando la gente se enfada con los demás, eso por sí mismo muestra que son importantes para los demás y se toman en serio entre sí. Para los miembros que tienen dificultades para expresar su enfado, el grupo es un lugar seguro para tratar de expresarlo. Para los miembros que fácilmente reaccionan agresivamente, el grupo es un lugar de experimentación, para probar cómo expresarse. Es un reto reconocer más rápido que están enojados mediante la observación del lenguaje corporal: los puños están apretados, la boca está cerrada, que otros puedan reaccionar negativamente a un determinado comportamiento de ellos, pero aún así los aprecian. Vale la pena sentir que ser directo y justo no es ni peligroso ni destructivo y puede trabajar en su favor.

Los directores de grupo tratan de convertir el procedimiento de conflicto en una circunstancia de aprendizaje para los miembros. Aparte de las "fuentes" de su

agresividad, pueden obtener una gran respuesta por darse cuenta de la forma en que han expresado la misma. En el psicodrama durante una intervención, la técnica del «reflejo» o «inversión de roles» puede dar un feedback fructífero al miembro sobre su postura, la posición del cuerpo, expresión facial, su comportamiento, etc. Puede darse cuenta de la divergencia entre su intención y su acción final o reacción, lo que aumenta importantemente la conciencia de sí mismo.

La gestión de conflictos contribuye al desarrollo de la tolerancia emocional de los miembros y el intercambio de sentimientos intensos aumenta la importancia de la relación. La cohesión del grupo aumenta cuando los miembros experimentan experiencias emocionales intensas juntos, independientemente de la naturaleza de la emoción.

Recuerda

Las presuposiciones necesarias para la gestión eficaz de las situaciones competitivas y de confrontación son la coherencia y la preservación de la comunicación.

Recuerda

El objetivo final no es abolir de forma permanente el conflicto. El conflicto seguirá surgiendo en el grupo.

Recuerda

El objetivo del director cada vez es utilizar el conflicto a favor de la maduración de los miembros.

2.5. ¿Qué debilidades de liderazgo aparecen?

La gestión de un conflicto es un trabajo duro: hay tantos asuntos delicados que el director debe tener en cuenta y es tal la complejidad de la dinámica surgida, que pueden emerger algunos de los principales puntos débiles.

A medida que los miembros del grupo se expresan, algunos de los otros miembros del grupo son positivos hacia ellos, otros negativos y otros son neutrales. Por lo tanto, los subgrupos se forman alrededor de estrellas diferentes que pueden expresar un conjunto particular de valores de una manera más fácil de recordar. Algunos miembros pueden empujar al director a tomar una posición sobre lo que está pasando y el director puede resbalar y formar parte de un subgrupo. El director del grupo puede tomar una posición, pero la clave es cómo se va a expresar, a fin de no bloquear la

expresión de la individualidad de los demás y también la forma en que se las arreglará para conectar con otros en el punto exacto que están tratando de componer. Los directores de grupo que han desarrollado la capacidad de conducir representaciones sociométricas rápidas y nítidas, en las que todo el mundo está involucrado, crean un sentido de compañerismo y un sentimiento positivo entre todos. Su posición es también más estable. La participación en una actividad neutra sociométrica trae a todo el mundo a un primer plano en el que son capaces de trabajar en la superación de cualquier temor acerca de exponerse. En este punto, un atrevimiento y valía sanos empiezan a desarrollarse en todo el mundo. Cada subgrupo también se asocia con ciertos roles y clúster de roles.

Mucha gente en sus conversaciones de la vida cotidiana, así como en situaciones de grupo más formales, se centran en su falta de capacidad y muchas de las respuestas que se hacen por otras personas también se centran en su falta de capacidad. Esto es consistente con el deseo de muchas personas de ponerse en una posición superior y poner al resto del mundo en una posición más débil. Una vez que se han establecido las posiciones superior e inferior, que es sólo un pequeño paso adicional para la 'persona superior' de asumir el papel de arreglar los problemas de la 'persona inferior' y colocarlos en un nuevo camino (por ejemplo, el asesor ansioso, el pensador racional). Este método de ayudar a otras personas a dejar de lado la vieja falla repetidamente. El sistema de relación que el psicodrama alienta, implica un análisis más amplio y el desarrollo de un sistema de relación en el que ambas personas participan activamente en los aspectos relevantes del trabajo.

Cuando el director comienza a centrarse en la posibilidad de que los miembros del grupo se expresen de forma espontánea en formas que él/ella no puede predecir y traen conflictos complejos al frente que desean resolver con urgencia, él/ella puede encontrarse a sí mismo/a planeando alguna estrategia, ya que cualquier estrategia que él/ella sueñe le dará una mayor sensación de estar a cargo. El problema con esto es que cualquier estrategia que él/ella sueñe para hacer que se sienta más seguro, de inmediato crea una barrera entre él/ella y cada individuo en el grupo. El antídoto para esto es reflexionar en silencio sobre quién es él/ella. A medida que el/la director hace esto, se dará cuenta de que hay algo dentro de suyo que estará disponible para él/ella en el punto donde un miembro del grupo le lanza una bola curva. Él/ella será capaz de dar una respuesta en el momento y por lo tanto no hay necesidad de desarrollar una estrategia de anticipación. No hay necesidad de que el educador confíe en el poder o la autoridad asociada con su estatus como el director del grupo (por ejemplo, el

estratega organizado, el juez inconfundible). Cuando él/ella depende de su estado, él/ella mentalmente se caldea a conceptos asociados con el control.

Por otro lado, cada director ha experimentado el valor de sentirse pequeño al conducir un grupo. Cuando hace eso, el director está más a gusto consigo mismo y le es posible estar agusto con las otras personas también. Es posible estar juntos, apreciar y disfrutárselos unos a los otros, ser amable y cercano. Su campo de visión se expande. Hay una percepción mucho más aguda de las acciones de otro. Es posible ser consciente de las emociones de los demás y recoger el ambiente general del aula. Y esto es bueno, porque su trabajo como director del grupo requiere que conozca a cada persona. Él/ella no está allí simplemente para relacionarse con las máscaras de los miembros que se esconden detrás. Él/ella quiere saber cómo es realmente la gente. Y cuando piensa sobre ello, sabe que él/ella se ha elevado a la ocasión en que una persona ha compartido una preocupación compleja y ha sentido un sentido interno de satisfacción al hacerlo.

En todos los trabajos de grupo que experimentamos el hecho de que el aprendizaje nos lanza hacia lo nuevo y, al mismo tiempo, queremos seguir con lo viejo y familiar. Cuando alguien dice algo nuestra mente busca jugar nos malas pasadas y traducir los nuevos elementos en algo viejo. Echamos de menos los matices. Echamos de menos el placer de entrar en contacto con los elementos singulares de la persona que se dirige a nosotros. Nuestras mentes ocupan ciertos aspectos del contenido de una oración y la reducen a una caricatura. En el trabajo con los colegas nos encontramos constantemente decepcionados por las respuestas limitadas que recibimos. En nuestro trabajo como directores de grupo o miembros del grupo hacemos un gran esfuerzo para decir algo que esté lleno de significado y otra persona del grupo va a desestimarlo con un encogimiento de hombros o decir algo así como: "Tienes razón, pero lo he escuchado antes". Sabes que han fallado a escucharte. Ya hay suficiente aislamiento en este mundo y aún así en muchos grupos cada persona habla sólo de sí mismos.

A veces la terquedad del director del grupo es un factor. El director del grupo puede desear mantenerse obstinadamente centrado en las relaciones de autoridad con la idea de que algo más de trabajo en este área por fin ayudará a un miembro del grupo a alcanzar una solución permanente sobre un conflicto acerca de la autoridad. También hay esa necesidad emocional interior en el director de mantenerse a salvo, centrándose en el área familiar de las relaciones de autoridad.

Una persona en el grupo afirma que quiere mantenerse firme frente a las críticas. Inmediatamente otro miembro del grupo afirma que realmente puede identificarse con esto porque tienen el mismo problema. Cada persona quiere conseguir algo para sí mismos. A veces diferentes personas en el grupo se asocian libremente y no hay ninguna conexión aparente que se esté realizando. Sin embargo, aunque siempre hay fuerzas que nos llevan a sostener los patrones fáciles, es necesario que nos despertemos al hecho de que no somos lo mismo que los demás y que hacemos el esfuerzo para entrar en la situación de los demás. Finalmente tenemos que aprender a estar con el otro y enseñarles a estar con nosotros.

2.6. La actitud del director en una situación de conflicto

Cuando surge una situación de conflicto, es muy importante que el director no busque cambiar lo que se expresa, sino experimentar y explorarlo, actuar como un explorador de confianza. Es mejor estar con los miembros del grupo en lugar de tratar de conseguir que los miembros del grupo hagan ciertas cosas. Naturalmente, es necesario desarrollar la capacidad de dejar de lado cualquier tendencia a controlar el contenido de lo que otras personas expresan o los medios por los que se expresan. Es necesario no para tranquilizar lo que salió, sino dejar que se desarrolle con el fin de reforzar la expresión de diversas y diferentes perspectivas. Sin embargo, con el fin de renunciar a la necesidad de controlar a los demás, la capacidad de permanecer consciente de sí mismo y de lo que está sucediendo a su alrededor e incluso de mantener una actitud de aprecio o disfrute debe desarrollarse por cada director de grupo.

El director tiene que reforzar a los miembros que tienen dificultades para permanecer en conflicto abierto en ese momento, lo que significa estar en contacto con su yo interior sin buscar respuestas rápidas en el tipo de preguntas como "¿por qué estoy haciendo esto?". El mismo trabajo se requiere del director hacia los miembros que fácilmente entran en conflicto, lo que significa aprender a pesar de su ira, para mantenerse en contacto con ellos mismos. Es bueno dar la cantidad adecuada de tiempo para la expresión del conflicto y no cerrarlo apresuradamente. Es bueno explorar los subgrupos que se forman, los miembros que evitan conflictos, los miembros que persiguen el conflicto, los miembros que apoyan al director y los miembros que están en contra de él. Cuando aparezca una situación de conflicto, la respuesta del director debe ser inmediata y drástica, más aún cuando existe expresión indirecta, la burla en contra de algunos miembros del grupo, etc. Cuando un director

del grupo responde de inmediato y de manera relevante al miembro del grupo que está más calentado al trabajo del grupo el nivel de espontaneidad del grupo se incrementa. Y en relación con la interacción emergente, cualquiera que sea que esta interacción podría ser, pone al director del grupo en contacto con la esencia vital del grupo.

La intervención debe ser rápida y decisiva cuando se promulga una solución restrictiva. La intervención puede ser hecha por cualquier persona en el grupo. Si los miembros del grupo hacen que la intervención esto es excelente ya que indica el desarrollo de una capacidad de crear activamente un futuro mejor para sí mismos. Sin embargo, si un miembro del grupo hace ninguna intervención entonces el director del grupo lo hace.

A veces, un grupo quiere estar cómodo todo el tiempo y se niega a ayudar en la limpieza de los puntos ciegos o entrar en áreas desconocidas. A veces, un director del grupo tendrá que centrarse en gran medida de extraer las fuerzas creativas de motivación.

Los miembros del grupo y los directores de los grupos que mantienen un contacto emocional es un requisito para dejar ir lo viejo y desarrollar algo nuevo. Obviamente también es necesario estar físicamente presente en el grupo. En las primeras sesiones de un grupo particularmente, hay muchos momentos en los que las personas hacen un movimiento para romper el contacto emocional. La captura de estos momentos es un gran factor en el desarrollo de la norma del grupo que todo el mundo está presente entre sí, manteniendo el contacto con su propia experiencia.

Cuando se hace un esfuerzo para abrir el grupo a una gama más amplia de perspectivas, los miembros del grupo hacen esfuerzos opuestos para mantener un enfoque estereotipado y familiar. El esfuerzo por ampliar el enfoque tarde o temprano se opone, porque el temor a lo nuevo y su gestión traen conflicto interno. Cualquier enfoque familiarizado estereotipado promueve una acogedora experiencia de la seguridad. Tal apertura estimula el caldeamiento de cada miembro del grupo no sólo a sus propios intereses individuales, sino a las experiencias de vida de otros en el grupo. A medida que la gente entra en una comunicación más íntima siempre experimentarán cierta dificultad. Habrá un vacío, un vacío en su experiencia, ya que se abren a algo nuevo. Es esencial que los directores de los grupos no hagan hincapié en superar la presencia de una dificultad o la presencia del vacío. Más bien hay una necesidad de mantener la actitud de que los individuos pueden seguir adelante en medio de una dificultad o una experiencia de vacío. El exceso de énfasis en la dificultad puede simplemente dar lugar a los miembros del grupo convirtiéndose introspectivos o

jugando el "pobre de mí", para centrarse en las relaciones que no han ido a ninguna parte y sentir lástima de sí mismos.

Un director del grupo está constantemente haciendo evaluaciones de la relación de fuerzas en cualquier situación de grupo. Hay fuerzas motivadoras que empujan a la gente a romper en cierta nueva forma de vivir. Las fuerzas motivadoras se oponen por las fuerzas de la reacción que son controladas por algún miedo. Las soluciones a las que un grupo llega son el resultado de esfuerzos para llegar a enfrentarse con el conflicto entre las fuerzas motivadoras y reactivas.

Entre los miembros del grupo aparece una amplia gama de preocupaciones que incluyen experiencias de derrota. El grupo tiene un gran valor para ellos cuando son capaces de volver a experimentar sus preocupaciones en un nuevo contexto. Los viejos patrones defensivos pueden ser desechados de manera segura en un contexto en el que se aceptan e incluso disfrutan y donde otros participan activamente con ellos en la discusión de temas relevantes a través de la enseñanza y el entrenamiento. También, es muy importante darse cuenta de que este director del grupo no es un estratega. Esto tiende a crear una atmósfera de seguridad y esto ayuda en la liberación del grupo de la preocupación por viejas batallas con las figuras de autoridad. El grupo se libera de estar allí con los otros y experimentar unos a otros en la situación del aquí y ahora como iguales.

Cuando un director funciona como un amante de la vida y como un explorador de confianza o algo similar, esto mejora la capacidad de los miembros del grupo a escribir su propio guión sobre la marcha y desplegar su vida. Simplemente porque un miembro del grupo afirma que desean expresar enojo o centrarse en algún otro aspecto de su personalidad no es una buena razón para que el director del grupo se obsesione con ellos actuando de ninguna manera en particular. La capacidad de un director para relacionarse con los efectos reales de los miembros del grupo y también responder a las realidades emergentes requiere un alto nivel de espontaneidad. Un director/formador con la espontaneidad, la apertura y el optimismo se encargará de relacionarse con lo nuevo.

2.7. Elementos sociales en los grupos

Los valores de las diferentes culturas y sub-culturas influyen en el funcionamiento de todos los miembros de un grupo. Aquí vamos a poner de relieve el valor de la exploración de las influencias sociales y su impacto en el individuo en grupos y discutir los medios para llevar a cabo la exploración productiva.

El funcionamiento personal de todo ser humano muestra claramente la influencia de las diferentes culturas en las que hemos vivido y de la cultura en la que vivimos actualmente. En los diferentes roles que desempeñamos hay una mezcla peculiar de los elementos sociales y psique. La naturaleza de esa mezcla es muy variable. En un extremo de la escala de la influencia de los roles sociales conservados de una cultura puede dominar hasta tal punto que nuestro funcionamiento es estereotipado y predecible y tiene poco interés, ya sea a nosotros mismos o a los demás. Una preponderancia de los roles sociales en nuestra vida diaria nos lleva en la dirección de abatimiento. Si esta situación continúa durante mucho tiempo, es una tarea difícil resucitar cualquier chispa creativa y cortar un nuevo camino para nosotros mismos. En el otro extremo de la escala de la individualidad de una persona puede ser desarrollado a tal grado que el resto del mundo puede no tener sentido en absoluto de su comportamiento. Un individuo que no tiene en cuenta la historia, los valores y las normas de la cultura y subculturas alrededor de ellos puede ser considerado como una rareza o un objeto de burla y verse obligados a vivir en aislamiento del resto del mundo. Tal persona puede aterrizar siendo un luchador enfadado, o un escritor de manuscritos que nunca se publicaron, o un orador cuya audiencia nunca los toma en serio.

En sesiones de grupo, diferentes preocupaciones y temas de grupos emergen. La forma en que los miembros del grupo y subgrupos vienen a enfrentarse con cada preocupación o tema está influenciada por fuerzas sociales. El tipo y el alcance de esta influencia por lo general se mantiene fuera de la conciencia de los miembros del grupo a menos que el director del grupo haga un esfuerzo especial para dar forma al grupo de tal manera que los miembros del grupo se caldean en este área.

Consideremos una situación en la cual los miembros de una organización se han reunido con el propósito de reorganizar su sistema de trabajo. El formador del grupo les ha pedido que se dividan en grupos de trabajo más pequeños de cinco con miras a la realización de tareas concretas. Un grupo de cinco personas se ha formado. Un grupo de cuatro personas está en proceso de juntarse. Hay dos grupos de tres personas. Hay una persona que está de pie por su cuenta. Hay otro grupo de cinco

que está en proceso de formarse. El grupo de cinco personas que ya se ha formado está saliendo rápidamente de la habitación. Actúan de forma superior a los demás. El formador les pregunta lo que están haciendo y, de una manera superficial, dicen que su grupo ya se ha formado y planean reunirse en otro lugar para completar su tarea. En este punto una serie de otras personas en la habitación están ignorando el hecho de que están yéndose. Algunos miembros del grupo no se dan cuenta de que se van. Gran parte de la funcionamiento del grupo en este punto expresa los patrones habituales en diferentes sub-culturas. Por ejemplo, el grupo de cinco que se van tienen la actitud de que "Estoy bien, tengo mi actuación reunida y demasiado mal de ti si tú no te has organizado". También existe la actitud de hacer las cosas lo más rápido posible y sin perder el tiempo, incluso si las acciones rápidas se llevan a cabo sin pensar y teniendo un efecto negativo sobre los demás. Algunos de los que ignoran al grupo saliente celebran las actitudes de una sub-cultura que valora la no injerencia en lo que otras personas están haciendo independientemente del costo de esto. Algunos de los que ni siquiera se dan cuenta del grupo saliente celebran activamente los valores de una subcultura aislacionista que no tiene idea de completar una tarea cooperativa.

En este caso particular, el formador involucra a todo el mundo en la tarea de identificar los elementos de la cultura que les influyó para ignorar la tarea de todo el grupo y para perseguir sus propios objetivos inmediatos. Esta tarea se realiza brevemente. Los miembros del grupo se convierten en mucho más conscientes de sus actos y se convierten de inmediato a un mayor compromiso de tener en cuenta todo el grupo. Desarrollan mejores medios de trabajar cooperativamente con el todo. En última instancia, esto se traduce en un atmosfera más boyante en la organización.

La investigación productiva de los factores sociales exige una actitud agradecida por el director y los miembros del grupo. El conocimiento recaudado más fácilmente a través de permitirnos ser conscientes de lo que la vida no tira delante de nosotros. Tratar de entender los factores culturales antes de entrar en la experiencia de las diferentes fuerzas culturales resulta en un acercamiento sabe-lo-todo. Pretender entender de antemano hace que el aprendizaje sea frustrante y doloroso. Un director del grupo piensa que entender todo acerca de los valores de una cultura particular puede desempeñar un papel contradictorio con miembros grupo. El dejar ir de cualquier posición superior que implica posesión del conocimiento en avance asiste en el logro de esa postura relajada que va junto con el descubrimiento real.

La Exploración Social lleva a una mayor conciencia del impacto de los valores de los grupos sub-culturales sobre el funcionamiento de los individuos, así como el funcionamiento del grupo en una organización o grupo. La mayor conciencia y el pensamiento a través de una situación da lugar a una mejor integración de los valores sociales e individuales y a un grupo de trabajo más unificado (Clayton, 1994).

2.8. Gestión del conflicto en el Psicodrama

La filosofía Psicodramática contiene términos como la espontaneidad, la creatividad, la apertura, el desarrollo, la alegría, el aprecio, la expresión, el intercambio y la reciprocidad. Haciendo suya esta filosofía, el psicodramatista trata de llevar a cada individuo a un punto en el que formar y afirmar su pensamiento interior y sentimiento. Al llevar a cabo un grupo perseguimos para mantener cada miembro y todo el grupo en contacto con su verdadera esencia y no a estar conectados con las máscaras que llevan. El director también persigue hacer esto cuando aparece una situación de conflicto. Es muy importante que el director permanezca abierto a lo que está por venir en el grupo y acercarse y explorar con una actitud para conocerlo mejor. Cuanto más abierto y aceptador el director es hacia una nueva situación, más se contribuye a la verdadera expresión de la individualidad de sus miembros. Y cuanto más los miembros expresan su verdadero yo, que adquieren una mejor comprensión de sí mismos y se vuelven más funcionales porque desarrollan una actitud de aceptación hacia su funcionamiento.

En una situación de conflicto, el director se llama para mantener a cada miembro en contacto con su tensión interior. Él tiene que mejorar la expresión hacia todos los lados y opciones, para dejar que el enojo o cualquier otro sentimiento que se exprese, al promulgarse y no quieten las cosas.

Hay un trabajo duro por hacer, tanto por los miembros y el director, como la gestión de lo nueva que trae conflicto. El temor a lo nuevo, el miedo del cambio, trae conflicto interno y nos hace atenemos a lo viejo y repetimos los viejos patrones de vida, aun cuando no nos gusta, o reconocemos que no son funcionales para nosotros. Se puede ver lo obvio que es esto en situaciones sociales, políticas o culturales.

La intervención psicodramática pone de relieve la importancia de la conexión entre los miembros y el director sin juicios racionales, estereotipos preexistentes y asesoramiento. El respeto a todo el mundo y dando valor a la continuación de la

comunicación, llevará tarde o temprano a un sentido mejor y más integrado de sí mismo y de las relaciones mejores y más funcionales.

2.9. Gestión del conflicto en la educación

Los conflictos o fricciones dentro de la clase de formación son un fenómeno muy común. Debido a su dificultad y complejidad en la gestión comúnmente se les enfrentaban como indeseables, pero no debería. Los conflictos constituyen parte de la vida y una capa importante de la interacción social. Pueden crear oportunidades para el conocimiento y el progreso y contribuir al desarrollo de los adultos en la FP. Si el conflicto se enfrenta a una forma abierta y eficaz, que funciona como una oportunidad de formación constructiva. La gestión eficaz de los conflictos contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, de tener un mejor contacto con los sentimientos y su expresión, de hacer frente a las situaciones de estrés y mantenerse estable bajo presión.

En una clase de formación donde los miembros se reúnen para aprender, nos damos cuenta de que a veces, por alguna razón no pueden aprender y ser eficaz y alcanzar los resultados deseables. Esto se convierte en un conflicto interno y el formador debe relacionarse con ello. Tomando en consideración el sistema de roles de la personalidad del individuo (para actualización y obtener más información, echa un vistazo a materiales del *Módulo 2: El poder del Grupo* y en concreto: *2.5 Grupos y dinámica de grupo en Psicodrama* y la bibliografía correspondiente), el formador puede aplicar un ejercicio que se centra en los roles de la persona. Al explorar los roles de la persona, los roles progresivos, roles fragmentados, copia los roles, el líder debe evaluar y percibir los roles fragmentados de las experiencias en práctica y que dificultan su aprendizaje. Nuestro objetivo es centrarnos en las habilidades de la persona para el desarrollo, pero a menudo esto se puede lograr mediante la colaboración con las fuerzas que tiran al miembro de la espalda y no le dejan proceder. Así que el tema es, si un miembro o algunos miembros no pueden atribuir al aprendizaje, ya que experimentan un conflicto interior, ¿cómo va el líder a tomar en consideración todas estas habilidades y trabajar con todo este material?

El rol del formador y cómo se facilita el proceso de aprendizaje y la gestión de los conflictos, es muy importante. Los adultos educadores deben estar debidamente capacitados, de manera que sean capaces de relacionarse con todos los miembros del grupo, para evaluar correctamente la tensión que se expresa y que "sacude" el clima

de seguridad y confianza en la clase. Las intervenciones del director deben estar conectados a la función de los miembros del grupo y también al contenido de la lección (Smith y Berg, 1987). Es de gran importancia que el director tenga en cuenta el grupo en su totalidad y tratar de mantener la comunicación entre los miembros a pesar de las tensiones. Sólo de esta manera los miembros aprenderán a no evitar conflictos a quedarse allí y gestionarlos en el grupo y así en sus vidas.

3. Introducción a los ejercicios

El filósofo norteamericano John Dewey escribe "sólo lo que aceptas con tu alma, solo aquello se aprende, solo aquello se integra en tu vida y carácter " y es totalmente compatible con la filosofía del psicodrama. En la formación de adultos o en el aprendizaje a lo largo de la vida, tiene que prestarse mucha atención a las experiencias de los adultos ya la importancia para su desarrollo, para darse cuenta de la cantidad de cosas que han aprendido y la cantidad de cosas que todavía puede aprender de su experiencia (Evans, 1994, 4). Es característico que, desde 1972, la UNESCO destaca que un principio central de la educación a lo largo de la vida es la integración de las experiencias de los alumnos en el mismo.

El aprendizaje experiencial se conecta muy bien con el fortalecimiento de los estudiantes. Si las personas ganan confianza en su capacidad de aprender, adquieren un mayor control sobre sus vidas y pueden actuar en la dirección del cambio social (Mezirow, 1991, 197). Con los ejercicios e intervenciones experienciales que se enumeran a continuación, perseguimos la movilización mental y emocional de los alumnos, con el objetivo de la integración de estos dos en un solo proceso. Nuestro objetivo es dejar de conectar el conocimiento con el suministro de información estéril, la memorización y la repetición, ya que la relación que se cultiva entre los alumnos y el conocimiento es externo y mecánico. Nuestro objetivo es crear una relación con el conocimiento en el que los alumnos van a expresar la forma en que perciben la vida, va a entrar en contacto con sus experiencias y esperamos, desarrollará su fantasía, la creatividad y la espontaneidad, se hará cargo de la responsabilidad por el proceso de su aprendizaje, aumentará su conciencia, se enfrentará el mundo, con situaciones y relaciones más activas y animadas.

El Psicodrama en el aula de adultos y la Gestión de Conflictos contribuye al desarrollo de:

- ▶ Mantener una comunicación directa y auténtica entre instructores y alumnos,
- ▶ La empatía, es decir, comprender mejor las necesidades y emociones de uno mismo y los demás,
- ▶ El papel de entrenador de aprender a soportarse más en los conflictos y no a evitarlos,
- ▶ Habilidades para el mejor manejo de situaciones difíciles en la clase,
- ▶ El aprendizaje cooperativo,
- ▶ Enseñanza creativa y,
- ▶ Una calidad de vida con de vivacidad y humor.

A través de la implementación de los siguientes ejercicios, intervenciones y técnicas, que combinan la expresión de pensamientos y emociones con la acción del cuerpo y la actuación, todo el grupo tendrá la oportunidad de adquirir conocimientos a través de la experiencia y la búsqueda de significado personal en ella. Se volverá más sensibilizados en temas de relaciones humanas y en la formación de un ambiente de trabajo basado en la cooperación y la co-creación.

Los ejercicios que figuran a continuación tienen como objetivo familiarizar a los educadores con las intervenciones experimentales con el fin de desarrollar una actitud más abierta hacia los conflictos, a sentirse más cómodo en el enfrentamiento a ellos y no para evitarlos y en tener algunas herramientas adicionales en el manejo de estos. Estos ejercicios contribuyen a recibir conocimiento importante para todas las fases de funcionamiento del grupo, divididos en el caldeamiento, la acción y la puesta en común. Su categorización se ha hecho de acuerdo con el objetivo que se sirve en cada fase del grupo. Todos los ejercicios están conectados y pueden ser utilizados en diferentes puntos de la sesión, dependiendo de lo que el director evalúe como la intervención más adecuada en ese punto. Por supuesto que no podemos conocer el contenido del posible conflicto que surgirá en la clase, por lo que el entrenador tiene que averiguar el significado central de lo que se expresa y así intervenir adecuadamente hacia la dirección que quiere explorar y expandir.

Consideraciones y riesgos en la aplicación de ejercicios para el educador

- ▶ Muchos formadores tratan de resolver las crisis y los conflictos de una manera racional, pero lo único que consiguen es el aumento de los conflictos o la disolución del grupo. Es necesario no prestar atención solamente a lo que se expresa lógicamente, sino también al contenido latente de lo que está pasando. A menudo utilizamos nuestro sentido con el fin de controlar las cosas y así dejamos la verdadera esencia fuera.
- ▶ "Leer" bien la situación, captar la esencia de lo que se está contando y/o haciendo. De lo contrario, el director puede intervenir de una manera inadecuada, puede incluso preguntarse qué salió mal o por qué el ejercicio no funcionaba y, finalmente, y muy probablemente, será decepcionado y los miembros también.
- ▶ La tensión, evidente o subyacente, debe ser llevada a la superficie y trabajada. Ya sea con algunos ejercicios, o con un debate abierto, o en un grupo de psicodrama

psicoterapéutica, mediante la realización de un drama con la persona más caldeada, con la persona que más ha interiorizado la situación.

- ▶ Las formas más comunes de resistencia o agresividad de los miembros son las de retirarse, estar en silencio, sin ningún deseo de expresarse, de cambiar el tema de discusión, retrasarse. Y en el psicodrama sobre todo, es su negación a jugar y mostrarse a sí mismos. Ellos prefieren hablar en general y en abstracto que concretar y enfocarse en su verdadero problema.
- ▶ Las actitudes del director como de tener miedo de enfrentarse a los conflictos, tratando de tranquilizarla o ignorarla, actuando como si nada sucediera, no tienen ningún resultado deseable, debido a las fricciones, tensión y conflicto que surgirán a pesar de esto y por esto.
- ▶ Un director respetuoso, explorador, confiando y compasivo intenta estar con los miembros del grupo y no para conseguir que hagan ciertas cosas. Esto mejora la capacidad de los miembros del grupo, durante una situación de gestión de conflictos, para escribir su propio guión a medida que avanzan y así lograr un despliegue de su vida.
- ▶ El mantenimiento de un buen nivel de autoestima es necesaria para que el liderazgo fluya libremente. Es necesario que un director desarrolle un buen sentido de su propio valor antes de que el grupo comience y no se base en la buena voluntad del grupo para mantener ese sentido de valor. Así, al tratar con situaciones difíciles o urgentes, es menos probable que se decepcione.

Hay algunos elementos que el director debe tener en cuenta antes de aplicar un ejercicio. Vale la pena examinar:

- ▶ el clima del grupo,
- ▶ el grado de correlación entre los miembros,
- ▶ los subgrupos que existen en el grupo,
- ▶ "leer" la posición del cuerpo de los miembros,
- ▶ su estado de ánimo (abierto, cerrado, escéptico, a la defensiva, etc.),
- ▶ quién se sienta al lado de quién,
- ▶ quiénes son las figuras centrales,
- ▶ quiénes son las personas periféricas / marginales,
- ▶ cómo se conectan,
- ▶ la meta que el grupo tiene y su motivo para esa meta.

También vale la pena preguntarse:

- ▶ ¿Cuánto margen se deja para la libre comunicación entre los miembros, o cuando se interviene?
- ▶ ¿Cómo se establecen relaciones mutuas ("tele")?
- ▶ ¿Cómo se incluyen a las personas más aisladas?

Aquí se enumeran algunos criterios de muestra (sociometría) que podrían ser utilizados para este propósito:

“Levantaros de vuestras sillas y...

- ▶ Aquí aquellos que están satisfechos con su trabajo y ahí aquellos que no están satisfechos
- ▶ Aquí aquellos que tienen una buena relación con los estudiantes y ahí quienes no lo hacen
- ▶ Aquí aquellos que tienen una buena relación con sus compañeros y ahí quienes no lo hacen
- ▶ Aquí aquellos que expresan lo que sienten y ahí quienes no lo hacen
- ▶ Aquí aquellos que guardan dentro sus pensamientos y sentimientos y ahí quienes los comparten
- ▶ Aquí aquellos que esperan de los demás que encuentren por ellos lo que hay que hacer y ahí quienes lo hacen por sí mismas, etc.”

* El uso de estos criterios específicos es indicativo. Se pueden cambiar y adaptarse a la cuestión relevante que queremos explorar.

El examen de estos elementos es útil para el director con el fin de evaluar el comportamiento de los miembros y también para evaluar qué intervenciones darán lugar a la expansión. Para un grupo educativo es útil, ya que contribuye a la disminución de los conflictos, a la mejora de la comunicación y también permite al grupo ver objetivamente y analizar su dinámica y desarrollo.

* Debido a la naturaleza multidimensional de los ejercicios, muchos de ellos se pueden utilizar para varios problemas y para varios propósitos. En los ejercicios por parejas, se recomienda elegir a alguien con quien están menos familiarizados. Si en la misma sesión, el grupo se divide más de una vez en las mismas parejas, es mejor cambiarlas.

CALDEAMIENTO

El director, con su presencia y sus intervenciones, intenta crear un ambiente suelto y sin comentarios críticos, que provocan tensión y aumentan las resistencias al juego. El objetivo del grupo es que los miembros se sientan lo más cómodos posible, con el fin de expresarse libremente y de formular una queja, un pensamiento, un deseo, un conflicto, algo sobre lo que quieren aprender más, o algo que les gustaría manejar mejor.

Los miembros son activados por la discusión y/o por algunos ejercicios y se forma un ambiente emocional en el grupo. Así todo el grupo, el director y los miembros, comienzan poco a poco a caldear un problema, en el que se concentrarán y que se ocupará con mayor profundidad en la fase de acción.

Los siguientes ejercicios introducen los miembros a las situaciones competitivas que ocultan los conflictos y a medida que experimentan de forma espontánea e inconsciente una situación determinada en el aula, empiezan a preguntarse sobre la forma en la que funcionan en situaciones correspondientes en sus propias vidas. El conflicto surge por lo general alrededor de la quinta sesión, junto con la resistencia, cuando llega el momento de que el grupo vaya a un nivel más profundo. Dentro del aula los educadores se enfrentan a la Resistencia de los estudiantes a menudo durante el proceso de aprendizaje. La resistencia aparece con forma de aislamiento, la negación a participar, las rivalidades, la agresividad hacia el educador, tratando de atraer a otros estudiantes a su lado, teniendo dificultades en el aprendizaje

PERROS Y GATOS

El/la director/a da la instrucción de que *"la mitad de vosotros/as se convertirá en perros y la otra mitad se convertirá en gatos"*.

Los participantes son libres de elegir lo que quieren ser. Pasarán pocos minutos hasta que hagan su elección y se finalice cuando el número de perros y gatos es igual o casi igual.

Por otra parte, mientras todo el mundo se sienta en las sillas del círculo, el líder se dirige a su izquierda y le dice al miembro junto a él / ella: " perro ", a la siguiente " gato ", etc. . Por lo tanto, él / ella da funciones a los miembros.

Todos los miembros de pie y la interacción se desarrollan durante unos 10 minutos.

No hay limitación en su juego, excepto por supuesto para la expresión de la violencia de cualquier tipo.

Una vez transcurrido el tiempo, vuelven a sus sillas y un intercambio de pensamientos y sentimientos sigue. El líder plantea algunas preguntas, como: " ¿cómo te sentiste durante la reproducción? ", " Lo perro / gato que eras? Juguetón? Salvaje? ", " ¿Cómo te interactuar con los demás? ", " ¿Lo disfrutaste? " O algunas otras preguntas relevantes que resultan de hablar del miembro.

Este es un ejercicio de dirección con el fin de provocar sentimientos de intensidad. Es interesante notar que en algunos miembros una tendencia a predominar emerge, mientras que en otros la tendencia a retroceder. Si bien parece un ejercicio muy simple, puede ser difícil para algunos participantes. Esto sucede porque los sentimientos que emergen en esta situación particular están conectados al mismo tiempo e inconscientemente con otras situaciones más profundas. Así, el líder tiene que estar alerta y presente con todos sus / sus sentidos con el fin de manejar lo que venga.

El líder da la siguiente instrucción " la mitad de ustedes se convertirá en perros y la otra mitad se convertirá en gatos'.

Ellos son libres de elegir lo que quieren ser. Unos pocos minutos pasarán hasta que hagan su elección y finalizan viendo que el número de perros y gatos es igual o casi igual. De forma alternativa, cuando todo el mundo se sienta en las sillas del círculo, el líder se dirige al participante de su izquierda y le dice al miembro junto a él / ella: " perro ", a la siguiente " gato ", etc. Por lo tanto, asigna funciones a los miembros. Todos los miembros se ponen de pie y comienza la interacción que dura unos 10 minutos. No hay limitación en su juego excepto, por supuesto, para la expresión de cualquier tipo de violencia.

Una vez transcurrido el tiempo, vuelven a sus sillas y un intercambio de pensamientos y sentimientos tiene lugar. El líder plantea algunas preguntas, como: "¿cómo te sentiste durante la representación? ", '¿qué perro / gato eras? ¿Juguetón? ¿Salvaje?',

“¿Cómo has interactuado con los demás?”, “¿Lo disfrutaste?” O algunas otras preguntas relevantes que resultan de la conversación.

Este es un ejercicio dirigido cuyo fin es provocar sentimientos de intensidad. Es interesante identificar en algunos miembros que emerge una tendencia a predominar, mientras que en otros la tendencia es retroceder. Si bien parece un ejercicio muy simple, puede ser difícil para algunos participantes. Esto sucede porque los sentimientos que emergen en esta situación particular están conectados al mismo tiempo e inconscientemente, con otras situaciones más profundas. Así, el líder tiene que estar alerta y presente con todos sus sentidos con el fin de manejar lo que venga.

EL CONFLICTO

El grupo se separa en dos grupos pequeños de igual número. El escenario es el territorio de los dos grupos. Hay una línea entre ellos, que divide este territorio. La línea no se representa en la realidad, existe sólo en su imaginación. El líder muestra con su mano la ubicación de esta línea.

La instrucción dada es está "los miembros del grupo A quieren llegar al otro lado de la sala, donde se encuentra el territorio del grupo B. Los miembros del grupo B se resisten y tratan de repelerlos".

Después de unos 5 minutos de interacción, los grupos invierten los papeles. El tiempo para el cambio viene dado por el líder. Otros 5 minutos de interacción siguen y termina el ejercicio.

Cuando vuelven y se sientan en sus sillas, un intercambio de sentimientos y pensamientos tiene lugar. Además, el líder plantea a cada individuo la siguiente pregunta "¿cómo te sentiste en estas dos posiciones? ¿Cómo fue para ti estar en el grupo atacante? ¿y en el grupo defensor? "

El objetivo de este ejercicio es el mismo que el anterior de los "perros y gatos". El uso de la violencia está prohibido y el líder debe estar siempre alerta y tener en cuenta a cada uno de los miembros del grupo; cómo se sienten o identificar si alguien no puede soportarlo. No hay una receta especial para el manejo de situaciones impredecibles, además de mantener la calma y tratar de relacionarse con lo que surge. Si alguien no quiere participar, él / ella es libre de hacerlo. El líder puede animar a la persona que se resiste o rechaza la actividad, diciendo que siempre ganamos cosas para nosotros mismos cuando nos adentramos en las cosas. Pero aún así, la persona se puede

negar y el líder debe respetar cada una de las opciones. Si alguien está muy afectado por lo sucedido, él / ella va a compartirlo en el grupo, con absoluto respeto hacia sus sentimientos.

EL ENEMIGO

El líder pide al grupo que busquen una pareja en el grupo. Luego, se les invita a levantarse de las sillas y vayan a los escenarios con su pareja.

La instrucción dada es estar cara a cara con la otra persona y tocarse las manos. Sus manos se extienden casi hasta la altura de sus hombros, por lo que habrá algo de distancia entre ellos.

Todas las parejas están "colocados" en fila, una al lado de la otra y manteniendo cierta distancia entre ellas con el fin de tener libertad de movimientos.

Cuando todo el mundo ha tomado esta posición, el líder dice "La persona A ve en la persona B todo lo que no le gusta. La persona B también ve en la persona A todo lo que no le gusta. Cada uno de ustedes intenta repelar al otro. Comiencen".

El líder les deja interactuar durante unos 5 minutos.

Un intercambio de ideas y sentimientos sigue a este ejercicio. Aumenta el caldeamiento de los miembros, ya que cada uno se conecta a sus temas y él / ella proyecta en el otro sus sentimientos competitivos o de confrontación. Es interesante ver cómo cada experiencia es individual y las diferencias y las similitudes entre los miembros.

Variación: Los oponentes no se tocan entre sí. Sus manos caen hacia abajo, colocándose al lado de sus cuerpos. Hay una distancia entre ellos, casi la distancia que tendrían entre sí, si se tocaran con sus manos. Una vez más uno repele y el otro se resiste. Interactúan durante unos 5 minutos.

ACCIÓN

El educador de educación profesional de adultos en la fase de acción, tiene como objetivo continuar el caldeamiento de los miembros hacia los conflictos y la gestión de estos conflictos. Las situaciones que provocan sentimientos intensos, el desagrado, los antagonismos, las divergencias, por lo general se enfrentan con el miedo. Así que el líder persigue ponerse a trabajar con estas situaciones, con el fin de enseñar con la práctica lo que sucede con la dinámica de grupo cuando se enfrenta los conflictos y lo que ocurre al evitarlos. No es una cuestión de dar una solución a un conflicto, sino de crear un nuevo caldeamiento, una nueva experiencia que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de relacionarse con los demás cuando las cosas son difíciles. La gestión de conflictos entra en vigor cuando la gente aprende gradualmente a evitarlos y a mantener la comunicación con los demás abierta.

Los ejercicios y juegos que vienen a continuación deben ser percibidos como continuación del caldeamiento de los miembros y no como algo diferente o aislado. No hay que olvidar nunca que en el psicodrama, el objetivo del líder es caldear constantemente a los miembros participantes. Sólo cuando se alcanza el punto más alto de esta fase de caldeamiento, se crea la espontaneidad y el nuevo rol nace, es decir, la nueva forma de hacer frente a una situación antigua o nueva varía. Seguir y aumentar el caldeamiento de los miembros del grupo requiere del líder el haber entendido el tema que ocupa el grupo y así intervenir con los ejercicios adecuados. Por lo tanto, los ejercicios aquí propuestos no deben ser tomados como una propuesta de sesión preestablecida.

Los juegos propuestos tienen como objetivo activar a los miembros y animarles para enfrentar personas y situaciones y la expresión de lo no dicho. El líder puede utilizar un ejercicio con el fin de introducir a los miembros a una situación competitiva o puede organizar un juego basado en las experiencias o las preocupaciones de un miembro individual o de algunos miembros del grupo. Además, las diversas formas de resistencia personal o de grupo se manejan con éxito a través de juego. Si el problema del grupo se organiza y dramatiza de una manera que corresponde a la tensión de las experiencias vividas en el grupo en el "aquí y ahora", entonces se crean grandes oportunidades para dar canal a la expresión de estas dificultades. En una clase de educación profesional, el juego crea relaciones más funcionales que refuerzan la unidad del grupo y se conecta a cada individuo con su o sus papeles progresivos que

conducen a la internalización de los conocimientos, a los cambios personales y al desarrollo de nuevas habilidades.

SEGUIR Y SER SEGUIDO

El líder pide a los miembros que pongan en su mente a alguien del grupo al que quieren seguir y alguien por quien no quieren ser seguidos.

Todo el mundo se pone de pie y cada persona comienza por seguir a la persona que ha elegido, manteniendo una distancia con ella. Al mismo tiempo, trata de evitar que la persona que no quiere que la siga lo haga.

Después de 2-3 minutos, el líder cambia el criterio en: "ahora sólo tienes que seguir a la persona que quieres, manteniendo una distancia ". Tras 2-3 minutos, cambia de nuevo la consigna: "ahora sólo trata de evitar a la persona que no quieres que te siga". Después de 2 a 3 minutos, cambia de nuevo: "ahora sigue de nuevo a la persona que quieres y evita la persona que no quieres".

Este ejercicio pone a los individuos en contacto con aquello que evitan y con lo que se enfrentan. Es posible que hayan elegido a una persona del grupo para seguir y una a evitar, pero internamente se han relacionado con todo aquello que evitan y encaran. Su postura ante el conflicto se hace más evidente y también, cómo están de cerrados o abiertos hacia las personas y las situaciones.

PROFESOR – NIÑO REACTIVO

El grupo se divide en dos grupos más pequeños. El Grupo A toma el papel del profesor. Grupo B toma el papel del niño reactivo. El líder pide a los miembros de cada grupo que se acerquen con sus sillas y discutan brevemente sobre su papel. ¿Qué clase de padres son? ¿Cómo reacciona este niño reactivo? etc. En este instante, aún no hay interacción entre los dos subgrupos, sólo los miembros de cada grupo charlan juntos. Tienen alrededor de 10 minutos para su preparación.

Al terminar este tiempo, colocan sus sillas de manera que permita tener contacto visual con el otro grupo y así comienza la interacción.

El educador les explica que cada vez que un miembro de un grupo tiene una idea, él / ella la expresa libremente. Lo mismo ocurre con el otro grupo, el que tiene una idea responde inmediatamente. Y así continúa la actuación.

Después de unos 15 minutos (el líder evalúa la cantidad adecuada de tiempo necesario de acuerdo con la actuación), el líder da la instrucción "tienes 2 minutos para completarla ". Tras terminar, los participantes vuelven con sus sillas al círculo inicial, preferiblemente con los miembros de cada subgrupo sentados el uno al lado del otro, pero no es obligatorio, y así, comienza el intercambio. La instrucción es "Los pensamientos y sentimientos que se agitaban en ti durante la actuación". Algunas preguntas posibles son: "¿Cómo te sentiste en este rol?", "¿Cómo cooperaste con tu equipo?", "¿Acabaste por encontrar una solución? ", etc.

Dependiendo del número de participantes, el líder puede crear más subgrupos con el fin de explorar y ampliar más las perspectivas de los miembros. Por ejemplo, si tenemos 8 miembros, formaremos 2 subgrupos de 4 personas, "el maestro" y el "niño reactivo". Si tenemos 12 miembros, vamos a formar 3 subgrupos de 4 personas (o 4 subgrupos de 3 personas), "el maestro", " el niño reactivo " y "los padres". Si tenemos 16 miembros, serán 4 subgrupos de 4 personas, "el maestro", "los padres", el "niño reactivo" y "el niño cooperativo". El líder deja interaccionar libremente a todos los subgrupos durante un determinado período de tiempo y, a continuación, da paso el intercambio de impresiones.

Este es un juego muy interesante porque se puede adaptar a muchos entornos de trabajo y situaciones diferentes. Se trabaja en múltiples niveles, se transfiere al aquí y ahora la situación competitiva, emergen a la superficie los mensajes no dichos, ayuda a expandirse uno mismo ya que se experimentan las diferentes perspectivas. A medida que los miembros tienen la oportunidad de jugar diferentes roles, su empatía crece, ya que empieza a pensar, hablar y actuar como él / ella, empiezan a entenderle mejor. Ellos comenzarán a preguntarse acerca de cómo él / ella se siente y lo que él / ella quiere expresar. Es muy posible sorprenderse con la propia reacción, ya que se caldean al vivir los diferentes roles.

Variación: Al final o en un punto determinado de la actuación, el líder puede invertir los papeles de los dos grupos. Esto quiere decir que los miembros que fueron "el profesor" se convertirá ahora en 'el niño reactivo " y viceversa.

La interacción se iniciará de nuevo con la misma duración de tiempo. Así, los dos grupos experimentarán ambos roles.

Variación: Al final o en un punto determinado de la actuación, el líder puede preguntar “si alguien, uno o más, quieren cambiar de grupo” y esa persona puede cambiarse. La interacción puede reanudarse o continuar durante cierto tiempo.

EL ZAPATO

Se pide a los miembros del grupo a quitarse su zapato izquierdo y colocarlo en el centro del escenario. Cada miembro por separado se pondrá de pie y moverá un zapato cada vez, uno diferente al suyo. Esta acción se repetirá varias veces.

Se les pondrán algunas limitaciones, en particular: los zapatos no se ponen del revés, no se tiran y no se colocan fuera del marco del escenario.

La duración aproximada es de 10 - 15 minutos. Tan pronto como un par de minutos se quedan, el líder informará al grupo que tienen dos minutos para concluir. A continuación, se realiza un intercambio de ideas y sentimientos.

Este ejercicio está relacionado con cómo los individuos se sienten cuando alguien interviene y arruina lo que tienen en mente. Se revelan también las dinámicas, mientras que algunas personas tienen la tendencia a alterar las cosas, otros "se reúnen", para mantener las cosas en calma. A través de este ejercicio, el enojo y la tensión no transmitida se expresa a un nivel simbólico. Este ejercicio puede ser utilizado en el comienzo de la fase de acción para una mejor exploración de las dinámicas y los antagonismos del grupo, o al final de la fase de acción para una mayor desactivación la tensión.

CIERRE

Estos ejercicios se realizan al final de la sesión y también al final de una serie de sesiones. Los mismos contribuyen a la mejor integración de lo que ocurrió durante la enseñanza del material de capacitación. El objetivo es doble: hacer que los miembros tengan un informe 'interno' de lo que vivieron, lo que han aprendido, lo que se llevan con ellos cuando la sesión o la serie de sesiones termina; e integrar, interiorizar lo máximo de aquello que tuvo lugar durante la sesión del grupo y también, si el grupo termina, para facilitar la expresión y la elaboración de los sentimientos de separación del líder y de los demás miembros del grupo. Este proceso de reporte y despedida es una parte inevitable del proceso de cada grupo, independiente del tipo de clase y su duración.

El líder facilita la expresión de los miembros y propone ejercicios para la cuenta y la estimación de desarrollo de cada uno dentro del grupo. Y, por supuesto, propone ejercicios de manera que los miembros vivan la experiencia de la separación de una manera ceremonial. El líder puede participar en los ejercicios y para expresar sus sentimientos respecto a esta experiencia y cierre del grupo.

El líder determina el tiempo que el grupo va a dedicar a su cierre. Una duración aproximada para el cierre y la evaluación es de 2 horas (dependiendo siempre de la duración total de la sesión). Todos los miembros tendrán la oportunidad de compartir sus pensamientos y sentimientos, para reflexionar sobre el procedimiento y debatir sobre diversas cuestiones relacionadas con el uso y la aplicación de este conocimiento.

En los grupos educativos, el líder propone también ejercicios para la evaluación del procedimiento de formación, los conocimientos y las habilidades que los participantes adquirieron.

ALGO QUE NO HA SIDO RESUELTO

El líder da la siguiente instrucción a los miembros: " Piensa en alguien con quien tienes una dificultad para la comunicación. Piensa en algo que no has resuelto con esta persona y la forma en que te gustaría hacerlo, como por ejemplo, querías decirle algo a él / ella, pero no lo hiciste, o haz algo que no hiciste o cualquier otra cosa".

Este ejercicio se realiza en parejas así que el líder pide al grupo el formar pareja con la persona que se sienta al lado. Así que todo el mundo se convierte en díadas y si tenemos un número impar de participantes, también habrá una tríada. En la tríada, el ejercicio también se hace en parejas, cada uno elige su compañero / a, y no importa si alguien ha sido elegido dos veces.

Tanto las personas tendrán la oportunidad de expresarse de forma consecutiva. Para ser más claro, la persona A expresa lo que quiere a la persona B. Entonces A cambia de rol con la persona B. Y ahí termina la actuación. La persona B a su vez hace lo mismo. Cuando todo el mundo ha terminado, se forma un círculo y da lugar un intercambio de pensamientos y sentimientos. Alternativamente, las parejas pueden discutir juntos cómo lo han experimentado, sin hacer un intercambio abierto en el círculo.

Este ejercicio, como todos los ejercicios experienciales, no da respuestas o soluciones, sino que contribuye a hacer que la gente se pregunte acerca de su funcionamiento: sobre la forma de hacer las cosas, la forma en que se expresan, lo que podrían hacer de manera diferente, etc. También contribuye a expresar lo no dicho y crea la oportunidad que dé lugar a un movimiento correccional.

Este tipo de cuestionamiento contribuye a la expansión de la persona a través de la generación de un nuevo caldeamiento y de nuevas respuestas a viejas experiencias. Así que, según el individuo gana una imagen más clara de sí mismo, y de su personalidad, crea relaciones más claras, más directas y funcionales con los demás.

LA ESCULTURA DEL GRUPO

El líder solicita a los miembros definir cómo les gustaría que fuera la escultura del grupo. La escultura será estática, como una imagen congelada, sin movimiento o palabras.

Es totalmente aceptable si los miembros encuentran que la escultura quiere decir una palabra o debe tener un ligero movimiento. Pueden utilizar objetos, todos o algunos de los miembros ellos pueden participar en la imagen de la escultura y son totalmente libres de hacerlo como ellos imaginan.

Al realizar este ejercicio, todos los miembros se acercan para discutir, compartir opiniones, cooperar y, finalmente, elegir y crear la forma que quieren que adopte esta

escultura y lo que representa. Cada miembro inicia un proceso interno de qué es el grupo para sí y lo que es para los demás.

Los participantes deberán describir el sentimiento de grupo, cómo les gustaría que fuera, probablemente el sentimiento de un buen grupo funcional aquel que contribuye a una mayor integración del trabajo en grupo.

SÓLO UNA PALABRA

El líder pide a los miembros del grupo que digan una palabra o una frase de algo que cada uno de ellos se lleva consigo como cierre de esta sesión.

Puede ser cualquier cosa, algo que él / ella aprendió, algo de lo que él / ella se dio cuenta, algo que le impresionó, o cualquier otra. Por ejemplo: "comunicación", "no estoy solo, hay otros que sienten de la misma manera". En un círculo, o en una fila libre, todo el mundo habla brevemente sobre ella. El líder puede, si quiere, y después de que todo el mundo ha terminado de hablar, añadir una palabra que lleva consigo.

Este ejercicio ayuda a cada miembro a centrarse en la "cosa" más importante para él / ella. Entre todo lo dicho y hecho, él / ella elige uno. Se relaciona con el *principio de concreción*, una de las técnicas más básicas de psicodrama. Es muy importante elegir una, para desarrollar la capacidad de hacer foco sólo en una cosa a la vez.

También proporciona al educador la posibilidad de ver más claro donde "está" cada participante, es decir, lo que él / ella se lleva del curso de capacitación, lo que él / ella quiere desarrollar, qué más quiere aprender, etc.

DEAMBULAR Y ENFOCAR

El líder pide a los miembros que se pongan por parejas. Cada uno de ellos discute y comparte con los demás lo que es importante para él / ella, lo que aprendió, lo que encontró, lo que le gusta. Pueden salir de la clase, si así lo desean y si es posible.

Si no es posible, van a encontrar una manera de coexistir con los demás sin molestarse, dispersándose en diferentes lugares en la sala y hablando en voz baja. Vuelven a la clase después de 20 minutos y se sientan en las sillas. Es preferible que las parejas se sienten juntas en el círculo, es decir, uno al lado del otro, pero no es obligatorio.

Cada uno comparte con el resto del grupo los pensamientos y sentimientos generados. Cada miembro intenta centrarse en las cosas más importantes que él / ella aprendió y sintió durante esta sesión. Es muy importante que cada uno de ellos se dé cuenta de los mismos, para darles valor, para encontrar conexiones con los demás y / o escuchar algo que no había pensado.

MI RUTA EN EL GRUPO

Se recomienda este ejercicio para la fase de Intercambio de la última sesión, después de que la enseñanza de todos los materiales de capacitación haya llegado a su fin.

El líder pide a cada miembro pintar un camino que simboliza su ruta en el grupo, desde el inicio hasta la actualidad. Pueden añadir dibujos, símbolos o palabras para los momentos importantes que han experimentado durante el mismo.

Marcadores, lápices o pasteles de diferentes colores pueden ser necesarios para diferenciar algunos elementos, resaltar otros, para que sea más alegre, más significativo. A medida que cada uno trata de centrarse en los momentos más importantes, él / ella hace un informe interno del proceso del grupo y de su ruta personal.

El líder les pide también, imaginar y pintar a dónde les conducirá este camino después de que terminen las sesiones.

Los miembros comparten lo que se llevan, lo que han aprendido, cómo se han sentido. Al imaginar a dónde les lleva este camino, hacen una *proyección de futuro* (técnica de psicodrama), sobre cómo se imaginan a sí mismos con esta nueva experiencia, este nuevo conocimiento adquirido. La proyección futura ayuda a los miembros a hacer su objetivo más concreto y se conectan internamente con sus roles progresivos, es decir, los roles que les ayudan a seguir adelante, a avanzar.

Una estimación de 15 a 20 minutos parece ser suficiente tiempo para pintar las rutas. Todo el mundo expone su trabajo delante de todo el grupo y uno a uno la presenta, hablando poco de ello. Alrededor de 30 minutos parece ser necesario para la exposición y la puesta en común de las rutas personales, dependiendo siempre del número total de participantes. Todos los miembros cooperan para pintar un dibujo colectivo de la ruta del grupo.

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

5.1. Referencias en Inglés

- ▶ BION, W.R., *The Perspective of Bion*, In: Different perspectives on Group Work.
- ▶ CLAYTON, G.M. (1994), *Effective Group Leadership*. Book 4 in a series of Training Books, Australia: ICA PRESS.
- ▶ CLAYTON, G.M. (1992), *Enhancing Life and Relationships. Book 2 in a series of Training Books*, Australia: ICA PRESS.
- ▶ CLAYTON, G.M. & CARTER, D.P. (2004), *The Living Spirit of the Psychodramatic Method*, New Zealand: Resource Books.
- ▶ EVANS, N. (1994), *Experiential Learning for All*, London, New York: Cassell.
- ▶ KELLERMANN, P.F. (1992), *Focus On Psychodrama*, London: Kingsley.
- ▶ KELLERMANN, P.F. (1996), *Interpersonal Conflict Management in Group Psychotherapy: An Integrative Perspective* (Vol. 29, p. 257- 275), London: SAGE Publications.
- ▶ LEWIN, K. (1997), *Resolving social conflicts and field theory in social science*, Washington DC, US: American Psychological Association.
- ▶ MEZIRROW, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey- Bass.
- ▶ MORENO, L.J. (1953), *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama* (2nd ed.), Beacon NY: Beacon House.
- ▶ SHERIF, M. & SHERIF, C. (1969), *Social Psychology*, New York: Harper.
- ▶ YALOM, D.I. & LESZCZ, M. (2005), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (5th ed.), United States: Basic Books.

5.2. Referencias en Griego

- ▶ ΑΡΧΟΝΤΑΚΗ, Ζ. & ΦΙΛΙΠΠΟΥ Δ. (2003), 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης (γ' εκδ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- ▶ ΓΚΟΒΑΣ, Ν. (2003), Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπύχωτες ομάδες και εκπαιδευτικούς, Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- ▶ ΚΑΒΡΟΧΩΡΙΑΝΟΥ, Ε. & ΔΗΜΟΥ Σ. (2013), Ψυχοδράμα για Παιδιά (4^{ος} τόμ., Α' κεφ.), In: Βοήθημα εκπαιδευτικού μικρών παιδιών. Θεωρία- Πράξη, blogs.sch.gr/symnip54/4^{ος}-τόμος/κεφάλαιο-πρώτο.

- ▶ ΛΕΤΣΙΟΣ, Κ. (2001), Το Ψυχόδραμα. Η επιστήμη της ομάδας στην ψυχοθεραπευτική προοπτική, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ▶ ΛΕΤΣΙΟΣ, Κ. Χειρόγραφες σημειώσεις με βιωματικές ασκήσεις ζεστάματος για ομάδες ψυχοδράματος.
- ▶ ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Α. (2012), Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ.

Trabajando con Símbolos

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 6

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1. Descripción del módulo	4
1.1. Objetivos	4
1.2. Resultados de aprendizaje	4
1.3. Organización de los materiales y del taller	4
2. Introducción a la teoría	6
2.1. ¿Qué es un símbolo?	7
2.2. La clase y el inconsciente colectivo	10
2.3. Jugando con Símbolos, una fuente de talento	11
2.4. Conocimiento Implícito and Explícito: la lectura de la clase	13
2.5. Psicodrama y los símbolos	17
2.6. Objetos intermediarios	20
2.7. El valor del símbolo en el aprendizaje grupal	24
3. Introducción a los ejercicios	28
MARIONETAS	33
Trabajando con títeres	33
Comprendiendo mejor al alumnado	34
Una marioneta, un concepto: el tópico de las dificultades de aprendizaje	35
CARTAS Y POSTALES	35
Aprendiendo mediante Tarjetas	36
Grupos pequeños	37
Las postales	37
MÁSCARAS	38
¿Qué tiene que decir tu máscara?	38
Máscaras – interacción de los caracteres	39
PINTANDO - DIBUJANDO	39
Pintando por tu cuenta	40
Creando un mural	40
ESCULTURAS	41
Celebremos con una diferencia	41
Hagamos un luto por nuestro amigo	42
ACTUANDO ROLES	43
Si fueras	43
Formando ingenieros de diseño	44

Partes del grupo.....	44
Héroes y heroínas.....	45
Chamán y aprendiz	45
Improvisando personajes	45
Animales	45
ACTUANDO OBJETOS	46
Presentando una “cosa”	46
Un objeto en la habitación.....	46
La grapadora parlante.....	47
La silla vacía	47
EJERCICIOS DE IMAGINACION.....	47
Sacar a Bailar	47
La puerta tras la formación.....	48
Erase una vez.....	48
Poder Imaginario.....	49
Estudiando el poder y la confianza.....	49
EJERCICIOS CON MÚSICA Y MOVIMIENTO	49
Moviéndose con la música	49
4. Evaluación	51
5. Bibliografía.....	52
5.1. Referencias en Inglés	52
5.2. Referencias en Español	52

1. Descripción del módulo

Trabajando con Símbolos es el sexto módulo del curso **Psicodrama como herramienta para la Educación**. El módulo puede estudiarse de forma independiente respecto a otras partes del curso, sin embargo, para una mejor comprensión del contenido de este módulo es recomendable un conocimiento de los conceptos básicos del psicodrama y de sus principios. El curso está destinado a educadores de adultos interesados en aprender cómo aplicar ciertos métodos de acción psicodramática en el aula. Este conocimiento puede ser muy útil en la identificación de los obstáculos al aprendizaje, en el trabajo con grupos de estudiantes y ayudando a mejorar la comunicación, la empatía y, en consecuencia, el entorno de aprendizaje.

1.1. Objetivos

- ▶ El educador de adultos aprenderá el valor del simbolismo en Psicodrama y cómo se aplica a la educación de adultos.
- ▶ El educador de adultos aprenderá a hacer uso básico de los símbolos, en el aula, bajo la perspectiva de Psicodrama.

1.2. Resultados de aprendizaje

Una vez completado el módulo, los educadores de adultos serán capaces de:

- ▶ Explicar la importancia del uso del símbolo en la práctica educativa.
- ▶ Sugerir diversos símbolos e identificar su posible función.
- ▶ Elegir ejercicios apropiados a los objetivos establecidos.
- ▶ Comprender la importancia de proteger y mantener la integridad tanto del grupo como del individuo.
- ▶ Integrar el uso de símbolos con técnicas psicodramáticas activas.
- ▶ Apreciar la importancia de compartir en Psicodrama.
- ▶ Desarrollar un ejercicio Psicodramático simple, orientado a la educación de adultos, en el que se utilizan símbolos para una situación real en el aula.

1.3. Organización de los materiales y del taller

La colección de materiales en este manual está orientada a ayudar al educador a aplicar ejercicios simples en el aula basados en lo simbólico. Sin embargo, el contenido que se presenta aquí también se puede utilizar para organizar un taller de capacitación, dirigido por un Psicodramatista, para los mismos educadores de adultos. Ese seminario permitiría a los educadores obtener una comprensión más profunda de

cómo se utilizan los símbolos en la práctica Psicodramática. Siempre que sea posible, el taller tendrá una duración de ocho horas y se desarrollará en una sesión de un solo día. Si esto no es posible, se llevará a cabo durante dos días, preferiblemente, consecutivos. Es preferible si el grupo tiene al menos ocho y no más de dieciséis miembros.

Este módulo se divide en dos secciones principales; una introducción a la teoría y una introducción a la práctica. Otras secciones completan la información que necesitan los educadores con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

- ▶ La introducción a la teoría comprende 6 secciones a través de las cuales se repasa la historia del símbolo. Se revisan los procesos de simbolización, al igual que los principales conceptos de los autores más importantes; de Sigmund Freud, padre del psicoanálisis y descubridor de las conexiones entre el lenguaje simbólico y el inconsciente, a J.L. Moreno, fundador de Psicodrama. Este primer bloque tendrá una duración de una hora del taller.
- ▶ La sección que se ocupa de la práctica corresponde a los ejercicios de ejemplo. Los ejercicios de ejemplo se clasifican de acuerdo a los materiales de trabajo utilizados, y el propósito principal de cada grupo de ejercicios se explica en el apartado correspondiente. Además, hay una introducción general y una sección que contiene puntos que el educador debe tener en cuenta. Aún más importante, también consta de una sección sobre los riesgos involucrados en la aplicación de estas técnicas y sobre la responsabilidad que conlleva su uso.
- ▶ En la sección relativa a la evaluación, el instructor será capaz de evaluar el impacto que el ejercicio tiene en el aula. La bibliografía enumera los libros y artículos que han proporcionado la información utilizada para la elaboración de este módulo. Estos constituyen una guía muy útil para todos aquellos que deseen ampliar sus conocimientos y estudiar el simbolismo en Psicodrama con mayor profundidad.

2. Introducción a la teoría

Todo es símbolo en Psicodrama, pero la importancia de este se basa más en la exteriorización del símbolo que en la génesis del concepto. **Los símbolos por excelencia son los mitos** que se registran en arquetipos – la forma más primitiva y universal de expresión - pero las palabras, cartas, objetos, gestos y el comportamiento también pueden ser simbólicos. Cada expresión corporal está cargada de significado que se exhibe en la acción.

Jacob Levy Moreno (1889-1974) creyó que el Psicodrama ilustra los símbolos de la acción, la integración y la resolución. Es decir, en una acción Psicodramática, el cambio personal o de grupo efectuada a través de los símbolos dependerá de "la intensidad de la conexión entre la palabra, el símbolo, el comportamiento y la acción".

Si el estudio de los símbolos se puede aplicar a una situación que se registra en la acción Psicodramática, el símbolo arrojará luz sobre cualquier fenómeno latente dentro del grupo. Estos fenómenos latentes suelen colocar límites en el proceso educativo. El objetivo de este módulo, por lo tanto, es entender la función simbólica a través del Psicodrama, con el fin de trabajar tanto la información explícita como la implícita que presente en el proceso de educación de adultos.

Aunque este curso se centra en el aula de formación profesional de adultos, la gestión de la información es importante en cualquier proceso de aprendizaje. El curso trata de ayudar al educador con la toma de conciencia, y la muestra de la conexión entre lo visible y lo invisible y las consecuencias derivadas en el aula, tales como obstáculos para el aprendizaje, el liderazgo, la motivación o la comunicación.

El aprendizaje a través de la dramatización simbólica fortalece el proceso de formación, ya que permite que el conocimiento implícito emerja mediante el fomento de habilidades multidisciplinares como la **comunicación, el liderazgo, la confianza y el trabajo en equipo**. El trabajo con símbolos también puede ser una excelente herramienta para la asimilación de los conceptos, y para fortalecer y reforzar el aprendizaje explícito de los contenidos.

El Psicodrama en general, y los símbolos en particular, nos pueden ayudar tanto a apreciar y evaluar las expectativas, limitaciones y creencias del grupo con respecto a la información específica, la formación o el propio proceso educativo.

Por otro lado, dependiendo de la experiencia del educador de adultos y su propia visión y experiencia de vida, el Psicodrama y los símbolos pueden ser una herramienta

de gran alcance para hacer frente a situaciones que puedan limitar la capacidad de aprender en el aula. A través del uso de símbolos, escenarios que provocan el miedo puede ser representados de una manera tal que el grupo ayude a los estudiantes de formación profesional a examinar sus temores y así facilitar el aprendizaje.

En Psicodrama la importancia radica en la acción, aun y todo, la comprensión en profundidad del símbolo es relevante. En este módulo se revisará el la esencia del proceso de simbolización con el fin de facilitar la expresión simbólica en el aula:

- ▶ Símbolos en la teoría de Freud, diferencia entre símbolo y signo.
- ▶ Jung y la posibilidad de los símbolos colectivos y sus significados.
- ▶ Klein y la importancia de jugar para desarrollar el talento a través de un proceso simbólico.
- ▶ El conocimiento implícito y explícito. Una introducción a Pichon-Rivière
- ▶ Objetos como intermediarios: ¿qué puede actuar como símbolo?
- ▶ Psicodrama, símbolos y el aprendizaje en grupo

2.1. ¿Qué es un símbolo?

Sigmund Freud (**1856-1939**), fue un psiquiatra austríaco y el primero en estudiar el símbolo profundamente. Según él, el trabajo con símbolos implica indagar directamente en el inconsciente de la clase. Por lo tanto, es comprensible que este módulo sea particularmente avanzado dentro del proyecto PaTiE, y por ello debe ser aplicado en el aula con precaución.

Los símbolos están relacionados con el significado, los sueños y el inconsciente, de tal manera que ellos nos proporcionan la información implícita que el pensamiento conceptual no abarca. Este enlace puede en ocasiones estar relacionado con los procesos emocionales, motivacionales o inconscientes. El símbolo y el proceso de simbolización son conceptos complejos que se pueden definir simplemente como una operación de sustitución, en la que un símbolo puede tener un significado diferente para cada individuo, grupo o sociedad.

Sigmund Freud fue el fundador del método psicoanalítico, basado en la existencia del inconsciente que el médico descubrió a través de su trabajo con la hipnosis. Freud sintió la necesidad de estudiar los recuerdos reprimidos por medio de la "**asociación libre**", una regla por la que los pacientes tienen que hablar de lo que les ocurre sin ningún tipo de restricción moral. Él llamó a este método psicoanálisis, y supuso que, gracias a él, los pacientes realizaban conexiones a los vacíos en la memoria que se

originan en el inconsciente y permanecen latentes. El terapeuta tenía el papel de intervenir en la construcción de un contorno alrededor de estos lapsus de memoria.

En este sentido, los símbolos que aparecen en los sueños eran, para Freud, una importante fuente de conocimiento acerca de los **deseos del inconsciente**. Esto es así debido a la naturaleza del símbolo.

La simbolización implica un proceso en el cual un objeto representa algo diferente a un individuo. Sin embargo, no se refiere a la sustitución de un objeto por otro, de tal manera que, por ejemplo, una llama representa el fuego. Lo que ocurre en el proceso simbólico no es una sustitución, sino una operación que consiste en la capacidad de un objeto ausente de ser representado por medio del símbolo que le da significado, y la participación de una persona que es capaz de distinguir entre el símbolo y lo simbolizado.

Para entender mejor las partes involucradas cuando se habla de los símbolos, es útil tener en cuenta la diferencia entre signo y símbolo.

- ▶ El signo es una unidad comunicativa que transmite contenidos representativos con un significado preciso, y está formado por una dualidad entre significante y significado, el signo y la cosa descrita. Continuando con el ejemplo anterior, una llama significa fuego. El sustantivo "fuego" forma en sí parte de un sistema de signos que dan forma a una lengua, e indica el significado específico de fuego.
- ▶ El símbolo, por el contrario, no indica un significado preciso pero evoca las ideas abstractas, valores y sentimientos. Mientras que el signo es exclusivo de la lengua, el símbolo es un tipo iconográfico o mimético de inscripción de lo que pretende representar. Se revela a través de prácticas que no sean de voz, tales como los sueños y juegos y, a veces, el comportamiento. De esta manera, podríamos considerar el juego imaginativo como verdadera simbolización, ya que este último aumenta la capacidad de fantasear y organizar el espacio psíquico. Al mismo tiempo, sin embargo, el símbolo es un significante y permite separar los elementos, cuya conexión ha perdido sentido, para ser conectado mediante la creación de un vínculo entre el sujeto y el objeto, entre la realidad psíquica y material, y entre el pasado y el presente.

Como entiende el modelo Freudiano en la práctica clínica, el análisis supone una doble relación entre el analista y la persona que está siendo analizada que sólo puede funcionar cuando una tercera entidad es representada en la escena. Es decir, la situación analítica asume su verdadera forma cuando tanto el símbolo y como lo

simbolizado actúan en escena, lo que permite el desarrollo de un proceso de simbolización - una acción que tiene sus procesos de apertura y clausura.

Freud enfatiza un simbolismo esencialmente individual que se resiste a la influencia cultural con dimensión social. De hecho, el simbolismo individual da fe de la aventura de la simbolización en el mismo tratamiento; se supone que una forma cerrada y repetitiva de simbolización proporciona una manera en la que el proceso simbólico se puede explorar y evitar la repetición, mediante la introducción de un nuevo sistema de intercambio entre el símbolo y lo simbolizado. Los símbolos enlazan diferentes emociones.

Describiendo el símbolo como significante deja claro que, a pesar de que su naturaleza puede ser removida del lenguaje, se debe expresar a través del habla y ser revelado lingüísticamente. Sin embargo, en los símbolos, el inconsciente se filtra a través de la conciencia, es decir, es una verdadera manifestación - exteriorizada - del inconsciente en estado despierto.

En los sueños, el inconsciente no se limita a las estructuras de la percepción consciente. El sueño tiene una sintaxis propia, su propio lenguaje, y el lenguaje de la vigilia y sus signos se vuelven obsoletos.

En la teoría freudiana del símbolo, el símbolo implica una apertura de la individualidad de cada persona, una forma de expresión que está **más allá de la gramática social adquirida**.

Lo que enlaza el símbolo y lo simbolizado, no es lo mismo que lo que une el significante y el significado, y eso es exactamente donde reside la diferencia entre el símbolo y el signo. En el caso del signo, la relación entre la importancia y el significado es arbitraria, y se elige y es acordada por las personas que utilizan el signo, pero no es necesario.

** Por ejemplo, la palabra "fuego" (significante) puede significar ese compendio de llamas, humo y calor (significado) al cual se le da un nombre, pero que también podría ser descrito utilizando un signo diferente. Según Freud, el símbolo, por otro lado, está vinculado a lo que representa de una manera que se podría describir como apropiada y que no es en absoluto arbitraria. Esto es debido a la mimesis icónica del símbolo con lo que se está simbolizando.*

Por lo tanto, el símbolo parece liberar al individuo de la palabra, de lo que ha sido acordado por los hombres, de aquello que pertenece a la lengua y su gramática. En

Psicodrama, y esta es una de las principales novedades de Moreno al trabajo simbólico, el objetivo no es entender o analizar un determinado proceso de simbolización, sino actuar el símbolo. Esta forma de trabajar con los símbolos puede ser muy útil en el aula, especialmente en la **resolución de conflictos o para trabajar con clases heterogéneas**.

El estudio de los procesos de simbolización puede ser muy complicado. No obstante, con el fin de poder intervenir con eficacia, los educadores de adultos tienen que reconocer y ser conscientes de los símbolos que pueden aparecer tanto en el aula como en la escena de la dramatización.

2.2. La clase y el inconsciente colectivo

La regla de "asociación libre" en Freud se basa en su idea de que los seres humanos están imbuidos de condicionantes subjetivos que van desde la realidad del individuo a realidad la social, vinculándole con las personas de su entorno. Esta teoría de la libre asociación fue la que atrajo a **Carl Gustav Jung (1875-1961)**, el psicólogo y psiquiatra suizo, a las teorías freudianas. Sin embargo, Jung terminó distanciándose del psicoanálisis ya que se refiere al funcionamiento del inconsciente. La idea de Freud del inconsciente es siempre individual. Jung llegó a la conclusión tras sus investigaciones sobre antiguos mitos de que no sólo existe un inconsciente individual, sino que también existe un inconsciente colectivo. Los seres humanos somos miembros de una especie con un tipo de esquema mental con el que todos nacemos y que todos compartimos.

Jung llamó '**arquetipos**' a estos contenidos ya que constituyen paradigmas, sistemas de pensamiento y palabras que hacen que sea más fácil para los miembros de una sociedad comprender los valores culturales que comparten, los rituales y todas las formas de comunicación.

Es decir, a diferencia de la persona inconsciente de Freud, motivada por la pulsión libidinal de cada individuo particular y en base a sus deseos reprimidos, Jung propone en cambio una unidad universal y, por tanto, un inconsciente universal, simbólico y colectivo que anula, en gran medida, la singularidad de cada persona.

Freud criticó duramente este aspecto de la teoría de Jung, y consideró que ningún individuo está completamente obligado a aceptar ningún arquetipo universal, por mucho que puedan ser moldeados por todas las emociones experimentadas en toda una vida de interrelaciones.

La importancia de la utilización de símbolos, para la comprensión de lo inconsciente, lo latente, lo emocional y lo no racional, se desarrolla en la acción Psicodramática de una manera dual. Por un lado, cada persona puede trabajar individualmente en un símbolo mientras lo explica al grupo – lo que a su vez puede revelar su propio inconsciente - o puede ser que los signos del inconsciente colectivo se vislumbren, creando un espacio de gran potencial para el cambio para toda la clase.

Como Jung explica en su obra fundamental, *El hombre y sus símbolos*, aunque todas las culturas recurren a una expresión simbólica para representar conceptos que no pueden definir o entender completamente - como la divinidad - también hay que recordar que el hombre produce símbolos inconsciente y espontáneamente en forma de sueños. Estos sueños pueden ser ciertos eventos de los que el individuo no ha sido consciente y que han sido absorbidos subliminalmente. Sin embargo, el individuo puede tomar conciencia de estos eventos no sólo a través de los sueños, sino por medio de un proceso de pensamiento profundo o intuitivo, a través del cual puede obtener una comprensión. Ellos emergen del inconsciente como una especie de la reflexión tardía.

En resumen, la acción Psicodramática puede fomentar este entendimiento mediante la transferencia de la información del inconsciente al consciente a través del trabajo simbólico, tanto a un nivel individual y como en el aula. En el aula, ciertos procesos permiten al grupo compartir valores culturales comunes que facilitan la comunicación entre los individuos. En el caso de grupos con diferentes culturas, también se crea -o puede crearse-, un espacio común para compartir y comunicarse a través de los símbolos.

2.3. Jugando con Símbolos, una fuente de talento

Junto con Freud, la psicoanalista austríaca **Melanie Klein** (1882-1960) fue otra pionera en el uso del símbolo que más tarde se aplicaría al Psicodrama. Su lenguaje y teorías sobre el símbolo pertenecen a un nivel avanzado de la práctica clínica terapéutica, un nivel que el educador no requerirá al aplicar ejercicios psicodramáticos en el aula. No obstante, es esencial aprender su base teórica con el fin de ilustrar el poder del símbolo en el individuo y en la clase como un conjunto.

La psicoanalista austríaca **Klein** también trabajó sobre el inconsciente, y lo hizo por medio de la libre asociación. Sin embargo, la naturaleza del material simbólico con el que desarrollaba estas prácticas era diferente a la de Freud, una diferencia que pudo haber surgido porque ella llevaba a cabo su trabajo con los niños.

Para Klein, el símbolo ya no es manifestación del inconsciente que se revela en sueños, sino un elemento maleable e indispensable. El **simbolismo** para ella es el **punto entre las representaciones fantaseadas por el individuo y los objetos reales**. El ego desarrolla su percepción del mundo mediante la creación de símbolos. Así, en 1946, ella acuñó el término *identificación proyectiva*, un factor esencial que permite que experiencias, inicialmente inaccesibles, puedan a ser pensadas y verbalizadas.

El simbolismo kleiniano ve el **juego** como la **expresión simbólica de conflictos, deseos y fantasías subyacentes e inconscientes**. El simbolismo ya no corresponde a las manifestaciones oníricas inconscientes e involuntarias, sino a la capacidad de conectar o asociar campos equivalentes de experiencia en términos que permitan descargar los impulsos. El psicodrama abre la posibilidad de que el inconsciente se active y hable a través del juego.

En los juegos, especialmente en aquellos de carácter físico, los impulsos libidinales se liberan en formas que son menos represivas y más cercanas a la sublimación, lo que permite al individuo conectar inhibiciones. Lo hace desplazando una de estas inhibiciones y permitiendo que ocurra en su lugar la sublimación, de una manera que está más en sintonía con las preferencias del propio ego del individuo.

El símbolo, por medio de la sustitución, desplaza la inhibición y hace posible que la emoción reprimida desaparezca. Esta operación se basa en la capacidad de establecer **actividades que proporcionan al individuo algún tipo de satisfacción** a las que se pueden enlazar simbólicamente fantasías libidinales. A fin de lograr esto, es necesario considerar la aptitud demostrada por el individuo. Si no se ve obstaculizada en exceso, la operación simbólica para expulsar la represión puede ser una **fente de talento**.

Cuando una persona realiza una actividad que cumple con la aprobación generalizada de la sociedad, y encuentra dentro de esa actividad un canal sustituto para la descarga de la libido insatisfecha, la sublimación se lleva a cabo. El proceso de formación de símbolos juega un papel esencial en la sublimación y, por lo tanto, en el talento, ya que permite establecer la asociación entre la actividad y los deseos libidinales.

El talento -o más específicamente, su desarrollo- es un concepto clave en la teoría de Klein que se produce, precisamente, como consecuencia de la sublimación. Esto se debe a que la fijación de la persona en descargar los impulsos libidinales le impulsa a cultivar la actividad que facilita este desarrollo. Y, según Klein, es este desarrollo de

una actividad específica lo que llamamos talento. Esta alternativa es siempre más constructiva que otras que reprimen o son canales menos adecuados, ya que estas últimas generan fijaciones que usualmente derivan en síntomas. Y la sublimación sólo se alcanza por medio de la capacidad simbólica que une la inhibición con la actividad elegida.

Klein cree que la **formación de símbolos** es un proceso que **afecta a la psique. Crea un exterior en el que el interior puede constituir una base segura** para esos impulsos que va a crear la realidad del individuo.

En su trabajo *Análisis Infantil*, la Doctora Klein da gran importancia a la función del simbolismo en el desarrollo intelectual, ya que equipara las inhibiciones intelectuales a las inhibiciones de la función simbólica. El proceso de simbolización se considera como un proceso dinámico de la sustitución de los objetos que son impulsados por la angustia y el sadismo. Estos aspectos están muy relacionados con el mundo intrapsíquico de cada individuo. No obstante, el educador tiene que, si no es experto en el tema, por lo menos estar al tanto de estas teorías relacionadas con los procesos de simbolización. Tanto el individuo y como la clase están relacionados con aspectos profundos de su identidad y funcionamiento a través de los procesos que intervienen en el proceso de simbolización, quizá de carácter inconsciente.

Según Klein, **el juego como actividad terapéutica** que funciona con la lógica de la asociación libre, permite que se establezcan la relación simbólica entre la culpa pendiente de ser detectada - por ejemplo - y la causa que la provoca. El simbolismo hace que sea más fácil para la persona el transcribir su historia afectiva y emocional; en el Psicodrama de Moreno, esta tarea se realizará “desempeñando un rol”. A través del rol, la persona se proyecta a sí misma dándole la oportunidad de comunicarse libremente. Por lo tanto, el Psicodrama abre la posibilidad de que el inconsciente se active y hable a través del juego, y el juego con los símbolos puede ser una fuente de talento.

2.4. Conocimiento Implícito and Explícito: la lectura de la clase

Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), médico psiquiatra que introdujo el psicoanálisis a Argentina, siguió la línea propuesta por Klein. Este médico suizo-argentino entiende que la ansiedad de la persona está motivada por sus necesidades que, a su vez generan fantasías. El hecho de que un individuo perciba una fantasía como algo que se puede lograr con el fin de satisfacer una necesidad, genera un tipo de ansiedad. La articulación entre el conflicto de las necesidades y ciertos mecanismos de defensa se

resuelve de una forma u otra al provocar un comportamiento específico por parte del individuo. Este comportamiento es lo observable, lo explícito, y tratar de entender el conflicto que causa es útil para intentar su comprensión, es decir, para arrojar luz sobre lo implícito.

Adicionalmente, la representación Psicodramática de un individuo se enmarca siempre en el contexto de grupo dentro de la clase, de tal manera que cuestiones como la unión, el compromiso, la ansiedad de grupo, las limitaciones, etc. se pueden trabajar.

La teoría psicoanalítica de Pichon-Rivière sigue un método dialéctico que gira en torno al concepto central de ECRO (Conceptual, Referential and Operational Schema en inglés; i.e. Esquema Conceptual Referencial Operativo), que se utiliza en el campo de la psicología social. Él cree que este esquema, aplicado como un modelo científico basado en eventos naturales observados, podría ayudar a entender estos acontecimientos visibles y sacar, desde su interior, lo no visible.

Entre otras influencias, su teoría se alimenta del interaccionismo simbólico del filósofo, sociólogo y psicólogo **George Mead (1863-1931)**, que basa su comprensión de la sociedad en la comunicación, viendo esta última como la producción de significado dentro de un universo simbólico específico. Es decir, los símbolos, ya sean arquetipos o individuales, están delimitados por el sistema simbólico de las diferentes sociedades en las que se crearon. Este concepto de Rivière se suma a la contribución hecha por el psicoanálisis en relación con el estudio de lo latente en la vida cotidiana de las personas.

Él también fue influenciado por la corriente surrealista y hace hincapié en el concepto de lo obvio como lo explícito; lo que sucede en la vida cotidiana, lo que parece tan común para nosotros que no vemos y que, cuando corresponde a un aprendizaje de una forma social específica que contiene los valores importados, es aceptado como lo natural. La proposición Rivieriana esencial radica en el cuestionamiento de lo obvio, para distanciarse de ello y obtener una comprensión más objetiva de la realidad.

Se entiende, por lo tanto, que los símbolos, como expresiones comunicativas que transmiten los valores latentes de cada sociedad, son formas explícitas que contienen conocimiento implícito; una memoria latente. Pichon-Rivière entiende que lo explícito es lo manifiesto y que lo implícito es lo latente. Entre un término y otro, este psicoanalista establece una espiral dialéctica.

El método dialéctico es un método de estudio científico de la realidad. Se asume que todos los elementos están conectados - que todo afecta a todo lo demás, mientras que

toda la realidad se transforma y se encuentra en continuo cambio. Por lo tanto, se exponen tres fases de la realidad y esta última se examina de manera que su desarrollo, cambio y conexiones se puedan entender.

Para empezar, la tesis o primera idea es seguida por la antítesis o la idea opuesta a la primera. Entonces, la síntesis o la combinación de ambas ideas dan lugar a una tercera. Esta última, a su vez, es la tesis que se abre a un nuevo proceso de transformación de la realidad y de las conexiones.

Pichon-Rivière sigue este método de análisis con el fin de establecer que el vínculo entre lo implícito y lo explícito de un individuo o una sociedad se estructura de una manera que no es lineal, sino en espiral, y que en cada vuelta el concepto de causalidad múltiple subyace o aparece en términos freudianos, la *sobredeterminación*. Según Freud, la *sobredeterminación* o determinación múltiple, describe el hecho de que una formación del inconsciente (un síntoma, un sueño, un símbolo) se refiere a una pluralidad de factores determinantes, y que hay varias causas que pueden explicar esta formación, nunca una causa única.

En la misma línea, la causalidad múltiple entiende que, al igual que el comportamiento se puede expresar de diferentes maneras, también se debe a diversas causas. Estas causas se refieren a la historia de esa persona, el contexto y el aquí y ahora. Al mismo tiempo, dentro de un mismo **marco tanto histórico como actual - dentro de la misma clase - los individuos pueden desarrollar más de una fantasía, deseo o necesidad** que hará que todo confluya y avance hacia un comportamiento específico, siendo uno más significativo que los demás; una condensación que contiene los contenidos de los diferentes deseos. En un sueño, y en un símbolo, pueden converger diferentes aspectos pueden converger completamente ajenos entre sí, pero que encuentran el canal de lo simbólico a través del cual expresarse.

Al aplicar la teoría del comportamiento de Pichon-Rivière al ámbito de grupo, podemos entender dos juegos dialécticos que se articulan: individuo-grupo e implícito-explícito. Con ese fin, Pichon-Rivière se refiere al poco conocido psicoanalista inglés, **H. Ezriel**, según el cual el contenido manifiesto de las discusiones de grupo pueden abarcar cualquier tema que es un contenido manifiesto - es decir, explícito. Este contenido desarrolla rápidamente un problema subyacente, implícito: una tensión de grupo común, inconsciente, que determina el comportamiento del grupo.

Esta tensión de grupo es el denominador común del individuo, de las fantasías inconscientes que son dominantes en todos los miembros del grupo en ese momento.

De esta manera, cada miembro del grupo adquiere un papel particular dentro del grupo, que coincide con la forma específica en que se defienden de los miedos inconscientes despertados por el problema de grupo. Es aquí donde el poder restaurador y transformador del Psicodrama y los ejercicios en el aula son reivindicados; cuando se trata de dedicar energía para resolver el problema de la clase.

Cabe señalar que, cuando se habla de la fantasía del grupo, el propio Ezriel admite que no existe como tal. El grupo no es una entidad que tiene una fantasía, más bien cada individuo tiene una fantasía y son los otros miembros del grupo quienes entran en lo que se conoce como resonancia. Esta resonancia que se produce en las conversaciones y acciones del grupo, produce un contagio de fantasías entre los miembros del grupo, con base en una fantasía que es más potente y que crea los lazos con las fantasías de los demás.

Este psicoanalista inglés entendió que la conducta manifiesta de los individuos dentro de un grupo tiene características que representan un intento de resolver una tensión consciente que emerge de las conexiones con los objetos inconscientes de la fantasía. De este modo, **cada miembro del grupo proyecta los objetos de la fantasía inconsciente en varios de los miembros del grupo**, con el que él o ella está conforme, de acuerdo con esas proyecciones. Estos últimos se aclaran durante el proceso de asignación y asunción de roles.

La comunicación en una sociedad - también en una clase - es una producción de significado dentro de un universo simbólico específico. A través de símbolos podemos estudiar lo latente en la vida cotidiana de las personas, también en una clase. Lo obvio es lo explícito, lo que pasa en la vida cotidiana, lo normal para nosotros, pero que contiene los valores importados aceptados como naturales. En consecuencia, al observar y usar los símbolos, los educadores pueden tomar distancia de lo explícito y leer en la clase, teniendo una mejor comprensión de la realidad. El inconsciente se refiere a una pluralidad de factores determinantes, y hay varias causas que pueden explicar esta formación, nunca una sola. Por lo tanto, la lectura de la clase a través de los símbolos ayuda a comprender que todo lo que ocurre de forma explícita tiene diferentes causas subyacentes.

2.5. Psicodrama y los símbolos

Según Moreno, podemos representar tres tipos de escena: real, imaginaria y simbólica. Cuando alguien piensa en la dramatización de una situación de la vida real, su propuesta es el resultado de una cadena de eventos que comienzan como percepción de lo que es real para esa persona. Han movilizado a una serie de contenidos inconscientes que conducen a la propuesta manifiesta. Esto representa una unión de lo observable y los contenidos latentes, formando un proceso de simbolización.

El hombre ha sido descrito por varios autores como el animal que crea símbolos. A través de los símbolos, los seres humanos pueden trascender el aquí y ahora, pero el viaje inverso también es posible, según el cual el hombre integra los símbolos remotos en el más inmediato, aquí y ahora.

Por ello, tres fases en la evolución de los seres humanos pueden ser consideradas:

- ▶ El aquí y ahora del animal.
- ▶ El animal que crea símbolos y trasciende el aquí y ahora.
- ▶ El integrado, que simboliza la creatividad en el aquí y ahora. Este nuevo ser humano, que integra los símbolos en el aquí y ahora, que **se describe como "hombre cósmico"**, tan realista como el animal y tan simbólico como el *homo sapiens*; una síntesis de ambos.

Moreno comprendió este concepto de lo cósmico a principios de su infancia, cuando iba a jugar juegos de rol siguiendo sus creencias religiosas o durante el uso de otro tipo de situación. De hecho, el juego favorito de la infancia de Moreno era el representar a Dios. Para Moreno, este papel fue el proceso de calentamiento para su futura misión: tener la personalidad cósmica de asociar su nombre con el de Dios, transformándose a sí mismo en el padre.

El símbolo trascendental de la divinidad se ha registrado en el aquí y ahora del padre, el aquí y ahora del padre se refleja en el símbolo divino, y ambos convergen en Moreno, que es a la vez su propio Dios y su propio padre. Moreno estaba jugando un papel en esta primera sesión de Psicodrama que él describe como 'El Psicodrama del Dios Caído'.

La espontaneidad y la creatividad de los juegos de rol, tanto en el proceso Psicodramático y como en el aula, nos curan y nos alejan del bloqueo, conflicto o rigidez psicopatológica, con lo que el aprendizaje resulta más fácil.

Moreno más tarde logra limitar la complejidad del proceso de simbolización cuando, mientras estudiaba medicina, experimenta papeles en otros juegos - como hacer reconstrucciones de los procesos judiciales a los que asistió, o la organización de representaciones teatrales para niños en los jardines de Viena y, entre otras opciones, dándoles la oportunidad de elegir temporalmente un padre.

Estas y otras prácticas rebeldes, que le costaron varias visitas a la cárcel, sirven para ilustrar cómo el fundador del Psicodrama entiende la psicoterapia, y su evolución, partiendo del análisis de Freud de los sueños y los símbolos, que entraña su perspectiva.

Una frase que el propio Moreno relata en su autobiografía ilustra bien este punto, si bien Freud nunca mencionó la reunión: "En 1912 me fui a una de las lecturas de Freud. Había terminado su análisis de un sueño telepático. Rodeado por los estudiantes, él se acercó a mí y me preguntó qué estaba haciendo. Yo le respondí: 'bueno, Dr. Freud, empiezo donde usted termina. Usted reúne a la gente en lugares artificiales, como su oficina. Yo lo hago en la calle, en sus casas o en entornos naturales. **Usted analiza sus sueños. Yo les doy el coraje de soñar de nuevo.** Usted los analiza y les divide en diferentes partes. Yo permito que actúen sus conflictos en papeles, y les ayudo a colocar las piezas juntas de nuevo".

El aula también corresponde a un entorno natural, ya que es un espacio donde el estudiante puede asumir roles y actuar hacia fuera; donde hay espacio para las acciones que se pueden psicodramatizar, sin necesidad de estar en una sala de consulta.

A pesar de las diferencias de Freud y de Moreno, el hecho es que el **psicoanálisis y el Psicodrama son formas de terapia que estudian la psique y el alma**. Hablar del drama es hablar de la acción. Psicodrama, por lo tanto, es la psique en acción, es el ser humano en acción, en cualquier trabajo, hogar, espacio educativo, deportivo o entorno social...

El Psicodrama implica la terapia de grupo de Moreno. Esto último se basa en la idea de que la representación de roles, tanto en niños como en adultos, sirve para satisfacer parcialmente las necesidades o deseos que son reprimidos por la educación de la familia o las restricciones sociales y culturales. Es decir, en forma de grupo, este psiquiatra entiende que en el grupo se les permite a los impulsos inconscientes, censurados por la conciencia, fluir por la representación de un papel dentro de un grupo y revivir una experiencia individual - de tal manera que todos los miembros del

grupo revivan experiencias similares - mediante la representación de escenas imaginadas.

Como él mismo dice en su respuesta a Freud; nuevos sueños, nuevas invenciones creativas y espontáneas que se desarrollan en la escena Psicodramática, dan lugar a la creación de nuevos símbolos. Se podría decir que los deseos de cada individuo y su inconsciente se unen con el inconsciente colectivo a través de ciertos arquetipos universales. Estos arquetipos permiten tanto al inconsciente y los deseos individuales de la persona ser comprendidos a través de estos mismos símbolos. También permiten a los impulsos comunes e individuales ser compartidos a través de las creaciones de los individuos, tanto en solitario como dentro del grupo.

El juego de roles se basa en la misma idea que la teoría freudiana del símbolo; que el juego y los sueños son un canal a través del cual el inconsciente se revela, en la línea conceptual de la obra de Melanie Klein. En el juego de roles, esto permite el desarrollo de la espontaneidad, la comprensión, de acuerdo con la idea clásica, ya sea como una nueva respuesta a una situación vieja o como una respuesta adaptada a una nueva situación visto como tal por Moreno.

Según Moreno, la práctica psicoterapéutica va un paso más allá; no sólo interpreta sueños a la luz de nuevas emociones, sino que crea nuevas emociones a través de nuevos sueños, símbolos, representaciones y dramatizaciones propios del individuo y del grupo.

El concepto de espontaneidad de Moreno es un elemento clave en toda su teoría, ya que entiende que es el potencial inconsciente a través del cual las emociones se expresan. La espontaneidad es el creador de "valores vitales" - valores propios del individuo - aunque a menudo enmascarada por los valores oficiales y estereotipados, esos valores que Freud entendería como social y censura que aplastan la individualidad del inconsciente de cada ego. Un ser humano espontáneo, creativo es la clave Moreniana.

Esta creación es provocada por el cambio de roles de tal manera que el protagonista actúa desde la posición de alguna otra persona, objeto o parte de ellos mismos. La gama de papeles es ilimitada y abierta al proceso de simbolización, la creatividad y las necesidades del proceso.

Los roles pueden ser personajes imaginarios, animales, objetos y otros que hacen más fácil la manifestación de comportamientos y de pensamientos, emociones y otros aspectos del protagonista exteriorizados. El papel puede ser representado de manera

simbólica o a través de símbolos, de tal manera que el protagonista adquiere algo más que un significado específico; un conjunto más amplio de valores y creencias que pueden ser compartidos en común o que responden a una idea individual del símbolo.

En resumen, podemos decir que ciertos papeles como Dios, el hombre más sabio del mundo, Superman, los ángeles, Judas, Aquiles, Cenicienta, Hitler, Dionisio... son roles basados en símbolos que pueden facilitar, dependiendo de cada cultura, el descubrimiento de nuevas respuestas y permitir la investigación de diferentes aspectos de grupo. Trabajando con símbolos en la escena utilizando otros materiales que permiten mayor creatividad como máscaras, plastilina, pintura o collages, también pueden generar altos niveles de proyección del inconsciente mediante la creación de situaciones que son difíciles de contener para los educadores de adultos que carecen de formación específica en Psicodrama. En la acción, el símbolo adquiere el papel de lo que representa, no de lo que es. La máscara ya no es una máscara, es lo que simboliza, un exceso de significado que se adentra profundamente en el inconsciente. Aunque Freud está siempre presente en la obra de Moreno, es casi siempre en oposición a él. Por lo tanto, deja que la espontaneidad y el juego creativo en el aula den a los estudiantes la oportunidad de soñar de nuevo, creando nuevos símbolos. El aula es un entorno natural, un espacio donde los estudiantes pueden asumir roles que se pueden psicodramatizar.

2.6. Objetos intermediarios

Como ya se ha visto a lo largo del curso, el "ego auxiliar" es un concepto introducido por Moreno, que opera en el área de "fenómenos transicionales". La función de éste tercer ego ya ha sido explicado a fondo, en la introducción a los conceptos clave del Psicodrama. Sin embargo, se recomienda profundizar en el conocimiento de los objetos intermediarios con respecto a la dimensión simbólica del Psicodrama.

Los objetos intermediarios pueden trabajar como un "ego auxiliar". Son objetos que no son ni dentro ni fuera. Forman parte de la persona como una proyección de aspectos parciales de su ego o, en otras palabras, de algunos de sus símbolos internos, múltiples egos y / o caracteres internos. Al mismo tiempo, sin embargo, es un objeto que está fuera. Es y no es parte del individuo. En cierta medida, el carácter de auxiliar alude al carácter ambiguo del objeto:

- ▶ Es el ego; aspectos del ego / egos encarnados dentro de sí mismo.
- ▶ Es auxiliar, ya que ayuda al individuo - y al educador en el contexto de la clase - a tomar conciencia de, no sólo aquellas partes de él/ella divididas que se

"proyectan" sobre el objeto, sino también la medida en que es diferente del resto de alumnos.

- ▶ Esto hace que sea más fácil de diferenciar entre lo que está dentro y lo que está fuera, entre el ego y el no-ego.

Cualquier objeto intermediario puede ser un símbolo. Si queremos llevar a cabo un proceso simbólico en la clase, los objetos seleccionados por los estudiantes no serán simples apoyos, sino que tendrán, en su simbolismo, más significado que la mera representación conteniendo un mensaje del inconsciente. Los aspectos simbólicos pueden ser innumerables, y más aún si se tiene en cuenta que casi todos los elementos tienen un valor simbólico, sobre todo en una acción Psicodramática. Hay un exceso de significado subyacente más allá de lo que se observa, tanto a nivel individual como en el aula en su conjunto.

El término objeto intermediario fue el resultado, después de un largo proceso de investigación, del tratamiento que utilizó el Psicodrama aplicado a un gran grupo de pacientes psicóticos crónicos del Hospital Nacional J.T. Borda de Buenos Aires. Los pacientes habían sido hospitalizados por años y casi no tenían familia o contacto social fuera del hospital. Como él mismo explica, no se consideró que un tratamiento fuera del todo posible, y las expectativas iniciales de lo que la aplicación del Psicodrama podría lograr no eran ambiciosas. En cambio, el objetivo era restaurar tanto la comunicación que había sido interrumpida por la patología específica de los pacientes y como la que se derivó de la hospitalización.

El análisis de los resultados concluyó que la respuesta fue dirigida hacia el objeto y no hacia el personaje que el títere representara. **Es por eso que el títere pasó a ser considerado tanto objeto como marioneta** en la base del personaje que representaba. Por tanto, este objeto se llamó intermediario. Es decir, la comunicación se pudo establecer con el paciente ensimismado a través de la mediación del objeto. La cápsula que representaba el ensimismamiento del paciente se llamaba "yo psicológico". Las investigaciones posteriores fueron practicadas con otros objetos como máscaras, túnicas, capuchas y trozos de tela.

La respuesta visual de los pacientes ante la presencia de los objetos era un fenómeno importante que debe tenerse en cuenta. Después de un período de interacción, casi todos los pacientes trataban de tocar el objeto. Esto ha llevado a una variante muy productiva; entregando el títere u otro objeto al paciente, y dejando que ellos lo usen e interactúen con él como mejor les parezca. De la misma manera, cuando este tipo de juego simbólico se aplica a la clase, pueden ser los propios estudiantes quienes

deciden qué valor dar a los objetos que utilizan, al proyectar sus ideas inconscientes sobre ellos.

A través de estudios más amplios se puede establecer que cualquier objeto puede servir como un objeto intermediario: desde objetos concretos tales como cigarrillos a elementos como el aire o el fuego, y aquellos que incluyen fantasías - personajes, sueños, colores... Tener esta amplia variedad de usos y significados es similar a lo que ha sucedido con el término *rol*; aplicado sin mucho rigor, se termina teniendo tantos significados que se requiere una definición previa con el fin de ser capaz de entender los términos en que se está utilizando.

En el intento de conceptualizar qué es un objeto intermediario, puede parecer una tarea difícil. Con respecto a este módulo, sin embargo, una definición que ofrezca cierta aclaración puede servir de guía a la hora de aplicar y recrear los ejercicios, siempre que el educador este provisto de los recursos necesarios para que sepa cómo utilizar casi cualquier objeto como objeto intermediario. Sin embargo, la comprensión y el uso de este tipo de objeto requieren un componente experiencial, lejos de la precisión teórica.

Volviendo a su origen etimológico, objeto proviene del latín *objectus* y significa 'lanzado contra'; algo que existe fuera de nosotros mismos, algo material que se hace visible y presente a los sentidos. Por otro lado, el intermediario es lo que media entre dos o más personas.

Un objeto intermediario, por lo tanto, es un objeto real y concreto - la marioneta, la máscara, la pieza de tela, el paraguas – a la que se da una nueva función. Cuando se utilizó el objeto intermediario en el origen, su función estaba restaurando la comunicación bloqueada en el caso de un paciente ensimismado.

Con el tiempo, sin embargo, y cumpliendo la predicción de Moreno de que esta técnica se puede aplicar mucho más allá del psicótico crónico, se ha utilizado para ofrecer nuevos canales de expresión donde no se ha perdido la comunicación, pero donde lo latente requiere otros medios por los que emerger.

En la sesión de Psicodrama, el mismo objeto se puede utilizar para diferentes propósitos y estos marcarán la función del objeto, la técnica para su uso, y el tipo de ocasiones en que será introducido. Puede haber tres funciones principales:

- ▶ La *función auxiliar*: el objeto enfatiza o resalta algo que ya está sucediendo en la sesión. El punto de estos objetos es ayudar a crear o resaltar algo que ocurre en la escena: un personaje o una atmósfera emocional específica.
- ▶ *Fase de caldeamiento*: el objeto intermediario se utiliza con frecuencia en el caldeamiento del cuerpo para fines de comunicación y expresión. El objeto se utiliza como un "radar" desde el principio, con el fin de definir los roles y situaciones que están en escena (emergentes). Un significado más allá del objeto en sí no se atribuye explícitamente en esta etapa - es simplemente interpretado. Interviene al favorecer y proteger las interacciones (cuerdas, redes, cintas, cojines, etc.), la creación de personajes, etc.
- ▶ *Etapas de Dramatización*: facilitan la acción en particular. Por lo general, es el líder quien toma la iniciativa para el uso de ellos, aunque los egos auxiliares y protagonistas también pueden utilizarlas de forma espontánea. Los objetos auxiliares más habituales son las sillas y cajones, para enfatizar diferentes niveles, y pedazos de tela, luces, música y otros elementos para complementar o hacer hincapié en los rasgos del personaje.
- ▶ *El ejemplo*: un pedazo de tela usada como un manto destaca el poder de un personaje; una sábana blanca cubriendo un personaje que se ha quedado tendido enfatiza la muerte; un personaje que se interpreta de pie en un cubo se atribuye a la jerarquía y se coloca en un nivel diferente de su interlocutor, etc.
- ▶ *Función mediadora*: la presencia del objeto es un factor determinante para la aparición de la conducta comunicativa y expresiva por parte del protagonista. Sin el objeto, el acto no se llevaría a cabo, es decir, su introducción produce - o facilita - un cambio en la forma en que el protagonista actúa.
- ▶ Como *objeto intermediario*, restaura la comunicación interrumpida; el objeto elegido por el líder, y manejado por el ego auxiliar, funciona como un puente comunicacional con el paciente ensimismado, que les permite comunicarse. En este caso, el paciente se comunica con el objeto; responde al propio objeto y no a la persona que está operando ella.
- ▶ Como *objeto intraintermediario*: el objeto se utiliza por el/la propia protagonista, y actúa como un catalizador para la comunicación con él mismo / ella misma y con el resto del grupo. El/la protagonista utiliza el objeto, proporcionado por el líder, como un protector del ego, algo que hace que sea más fácil para él / ella comunicarse.
- ▶ *Función creadora o creativa*: el objeto es creado por el participante y facilita la expresión de contenidos que se manifiestan en las formas. Con las funciones anteriores, los objetos tienen un significado basado en lo que son. En este caso, lo

hacen basados en lo que representan, ya que el individuo no se expresa *a través* del objeto, sino *en* el objeto. Este objeto adquiere una forma que se inspira en los contenidos que emergen en el protagonista. La creación de un objeto por el protagonista favorece la aparición de nuevo material y nuevas perspectivas desde las que revisa el material anterior. Los contenidos expresados en estos objetos en general, se refieren a cuestiones muy íntimas relativas al individuo.

El uso de objetos intermediarios implica, por lo tanto, un proceso de simbolización en el que el alumno comunica información que es imposible de verbalizar o no consciente, permitiendo que aparezca a través del objeto. En Psicodrama, el individuo hace esto en un grupo. Él / ella descubre que el otro es diferente, y los ve como tal, por lo que los demás adquieren importancia. Esto pone de relieve la importancia del grupo en el reconocimiento de uno mismo y de un ego que se expresan y comunican a través de objetos intermediarios simbólicos.

Cualquier objeto intermediario puede ser un símbolo. Si queremos llevar a cabo un proceso simbólico en el aula, los objetos seleccionados por los estudiantes no serán meras ayudas, sino que tendrá, en su simbolismo, más significado que la mera representación a través de un mensaje del inconsciente. Los aspectos simbólicos pueden ser innumerables, y más aún si se tiene en cuenta que casi todos los elementos tienen un valor simbólico, sobre todo en una acción Psicodramática. Cuando se aplica el juego simbólico a la clase, los estudiantes deben decidir qué valor dar a los objetos que utilizan, a través de la proyección de sus ideas inconscientes sobre ellos. **Cualquier objeto puede servir como un objeto intermediario** y todo es simbólico en Psicodrama, por lo que cada objeto puede actuar como un símbolo.

2.7. El valor del símbolo en el aprendizaje grupal

Como se ha visto a lo largo de este recorrido por los orígenes del símbolo psicoanalítico, trabajar con símbolos en Psicodrama implica un proceso de aprendizaje en grupo; arquetipos, fantasías de grupo y el juego son conceptos que funcionan a nivel de grupo y que intervienen en Psicodrama.

Aunque el Psicodrama puede trabajar a nivel individual, el trabajo que se establece en el aula es para grupos, siendo el **grupo un elemento esencial para la dramatización**. El grupo permite actuar los dramas de la situación del grupo que los individuos experimentan cada día. En particular, al trabajar con símbolos, permite una lectura del símbolo que se experimenta dentro del grupo. Es decir, permite la conversión de los participantes en el hombre cósmico, creativo y espontáneo. Por lo

tanto, las fantasías del grupo pueden ser expresadas como un proceso de grupo Psicodramático que revela lo implícito de cada individuo.

El trabajo en el aula, a través de símbolos, ofrece un canal que favorece una conexión con los aspectos rechazados por el grupo, y que ayuda a poner de manifiesto la fuerza creativa y pacificadora de estos aspectos.

El proceso simbólico puede ser particularmente útil cuando se enfrenta a diversos grupos y a diferentes niveles de aprendizaje, ya que los estudiantes puedan acercarse al compañero desde los símbolos. Un grupo que acepta como tal hace que sea más fácil para los adultos superar cualquier resistencia al aprendizaje. Trabajando con símbolos también puede ayudar al maestro a entender los sentimientos de sus estudiantes, así como las dificultades y las diferentes situaciones que pueden surgir dentro de una clase de gente diversa. Además, la expresión a través del uso de símbolos es un canal para llevar a los estudiantes a participar en el aula y para la creación de una atmósfera de confianza, una en la que todos los participantes puedan llevarse bien y disfrutar de la igualdad de oportunidades con respecto al aprendizaje, a pesar de su situación individual pueda diferir.

La publicación en 1998 por el psicólogo norteamericano **Daniel Goleman (1947-)** del libro *Inteligencia Emocional*, tuvo implicaciones muy importantes para los psicodramatistas. En su estudio, Goleman distingue dos aspectos diferentes de la mente -la racional y lo emocional -que se conectan directamente a los hemisferios del cerebro. De hecho, el hemisferio izquierdo recibe información racional, mientras que el derecho recibe la información emocional.

La gran importancia de trabajar con símbolos radica en el hecho de que **activan el hemisferio derecho**, que se traduce en conocimiento implícito siendo generado. Al mismo tiempo, y porque se refiere a la acción, el Psicodrama activa todo el cerebro cuando trabaja con símbolos. Según Goleman, la lógica de la **parte emocional de la mente es asociativa y comprende los elementos simbólicos como la realidad**.

Por esa razón, símiles, metáforas e imágenes hablan directamente al hemisferio derecho, de la misma manera como lo hacen las artes - literatura, cine, música, teatro, etc. Freud describe esta lógica en su concepto de "proceso primario", según la cual este proceso es la lógica de la religión, la poesía y la psicosis, así como la de los niños, los sueños y los mitos.

Inmerso en la acción Psicodramática, el grupo descubre elementos del mismo que no conocía. A través de los demás y sus roles, el individuo descubre su propio ego, y el

grupo evoluciona. Esto no sólo se basa en el concepto Tele de Moreno - revisado anteriormente en otros capítulos - sino en la neurociencia actual, con sus descubrimientos sobre las neuronas espejo, la teoría Polivagal (**Stephen Porges, 2011**) y la resonancia límbica.

Las *neuronas espejo* son un tipo particular de neurona que se activa cuando un individuo realiza una acción o cuando observan una acción similar que se lleva a cabo por algún otro individuo, de tal manera que, en la presencia de este estímulo - la acción de otro individuo - las neuronas del observador son estimulados como si estuvieran realizando la acción.

Estas neuronas se llaman *neuronas espejo* y forman un sistema de redes neuronales que permite no sólo la percepción de la acción, sino la percepción-ejecución-intención-emoción. Las neuronas espejo nos permiten comprender las mentes de nuestros compañeros humanos, no a través de un razonamiento conceptual sino directamente, sintiendo y no pensando.

Para la teoría de la mente, la atribución de una mente a otra persona es una actividad teórica ya que no podemos realmente observarlo, pero sí generar hipótesis sobre lo que piensan y sienten - interpretamos su comportamiento. Estos dos hechos fomentan la empatía, la capacidad de una persona para experimentar a través de los pensamientos y sentimientos de los demás y reaccionar de manera apropiada.

El Psicodrama estimula las conexiones entre las personas, la empatía y la comprensión. Los procesos creativos y espontáneos que tienen lugar dentro de los grupos nos permiten conectar con nuestra individualidad a través de los demás y el otro, de lo particular a lo general y vice versa, compartiendo sueños y mitos. A medida que el mitólogo norteamericano, Joseph Campbell, dijo: "Los sueños son mitos privados, los mitos son sueños compartidos".

El proceso simbólico puede ser particularmente útil cuando se enfrenta a diversos grupos y diferentes niveles de aprendizaje, ya que los estudiantes puedan acercarse a los demás a través de los símbolos. Un grupo que se acepta a sí mismo, hace que sea más fácil para los adultos superar cualquier resistencia al aprendizaje. Trabajando con símbolos también puede ayudar al maestro a entender los sentimientos de sus estudiantes, así como las dificultades y las diferentes situaciones que pueden surgir dentro de una clase de gente diversa. La expresión a través del uso de símbolos es un canal para llevar a los estudiantes a participar en el aula y la creación de una atmósfera de confianza, una en la que todos los participantes puedan llevarse bien y disfrutar de la igualdad de oportunidades con respecto al aprendizaje, aunque sus situaciones individuales puedan ser diferentes. El jugar con los símbolos en Psicodrama permite entrar en contacto con las emociones y estimula la empatía entre el grupo al sentir en lugar de pensar.

Analizando con símbolos

Piensa en una experiencia real o imaginaria que podría tener lugar en el aula. Tómate su tiempo para reflexionar sobre los conceptos teóricos que ha leído. En particular, no se olvide de ninguno de lo siguiente.

- ▶ La diferencia entre signo y símbolo
- ▶ La regla de 'libre asociación'
- ▶ El contenido explícito e implícito del símbolo
- ▶ La espontaneidad y la creatividad
- ▶ El juego de rol
- ▶ Las funciones de los objetos intermediarios en la sesión de Psicodrama.

3. Introducción a los ejercicios

Se pueden crear ejercicios en entornos educativos de acuerdo a las demandas de la situación, a los retos del proceso educativo que se vivan en ese momento o a la capacidad del educador. "En caso de duda, prueba tu mismo primero" debe ser una regla importante para el educador cuando se trabaja en el aula con el uso de técnicas activas y el psicodrama. Lo más importante es evitar situaciones o procesos que el profesor puede no ser capaz de manejar como educador. El psicodrama no es frágil - los ejercicios se pueden detener o ser redirigidos por el director y los auxiliares pueden ser entrenados y se les da consejos sobre cómo redirigir una situación. A veces es incluso correcto detener el ejercicio, sentarse y discutir lo que acaba de tener lugar (**White, 2002**).

Este módulo se basa en gran medida en el propio juicio del educador y, a pesar de que las técnicas presentadas pueden resumirse en una lista, el educador siempre debe tener claras las metas, su propia experiencia, la naturaleza del grupo, el carácter de los individuos y las circunstancias particulares en ese punto específico en el tiempo. Para el educador o líder del grupo, una forma segura de decidir qué ejercicio o técnica utilizar es tener claro el objetivo de la intervención. ¿Para qué estoy proponiendo este ejercicio? ¿Cuáles son los objetivos de esta intervención? ¿Hay una manera más sencilla de aproximarse a este asunto? Cada intervención del líder necesita una razón clara, una justificación; teniendo en cuenta que el bienestar de los individuos y el grupo debe estar protegido en todo momento.

Tal vez el líder-educador menos experimentado de un grupo puede elegir los ejercicios con un menor contenido simbólico; sin embargo, otra regla de oro es "espera más impacto de lo que esperabas". Esto es particularmente relevante cuando se trabaja con símbolos y, como estás aprendiendo, todo es un símbolo en Psicodrama. Es mejor elegir un "encuentro suave, completo e inspirador, con un compartir rico que genere muchas cuestiones por resolver, que un ejercicio brillante que resulte abrumador y no contenido que deje a los participantes con migraña" (**White, 2002**). De la lectura de estas líneas, se puede ver que algunos de los ejercicios propuestos en el módulo sobre los símbolos pueden requerir una mayor presencia y habilidades por parte del educador-líder que algunas de las técnicas sociométricas que, por ejemplo, son más estructuradas.

Un aspecto importante de los ejercicios activos y psicodramáticos es la espontaneidad. Se requiere espontaneidad para el grupo para explorar nuevas formas de resolver conflictos y de verse, y para que pueda acceder al aprendizaje implícito. Para que

aparezca la espontaneidad, las personas necesitan sentirse seguras. Proporcionar un espacio seguro para que aparezca el cambio es la responsabilidad del educador, facilitador o líder. Este es especialmente el caso cuando se trabaja con símbolos. El símbolo lleva una gran cantidad de información inconsciente, proyecciones e identificaciones, y el educador debe ser consciente de la dinámica y los procesos que cada ejercicio puede movilizar dentro del grupo.

En muchas de las técnicas y ejercicios que ya han sido presentados, los símbolos y el proceso de simbolización desempeñan un papel importante. En el mundo de Moreno, el símbolo está ahí fuera para ser actuado, los símbolos no deben ser analizados o interpretados; su valor radica en ser actuado. En cierto modo, todo es un símbolo; interpretar el papel de un soldado puede ser interpretado por la mente de alguien como símbolo de valentía. También puede simbolizar el duelo y el dolor causado por la muerte de su abuelo en un campo de batalla en Francia durante la Segunda Guerra Mundial. Algunos otros ejercicios pueden proponer trabajar con o manipular objetos, o la identificación con ciertos objetos que puedan ser comprendidos por el inconsciente colectivo como símbolos. Un crucifijo, una serpiente, un ángel y una esvástica nazi son todos símbolos claros y pueden ser utilizados como objetos reales, dibujos o formas creadas con cuerdas, trozos de tela, bufandas, etc. Cada persona o grupo asigna diferentes energías a cada símbolo, y tiene diferentes formas de ver e identificarse con ellos. Estas técnicas nos permiten "vernos a nosotros mismos", y, al hacerlo, podemos volver a "re-crearnos a nosotros mismos" y "co-crearnos a nosotros mismos". Todo está abierto a lo que el educador propone, a los materiales disponibles y a la espontaneidad del grupo. Un punto crucial para el educador es entender la naturaleza del grupo, el entorno y los objetivos de la propuesta.

Cada aspecto del Psicodrama se puede clasificar como fase de caldeamiento, acción o el compartir/cierre. La principal categorización de las técnicas de psicodrama, de acuerdo con su naturaleza, se define por su caldeamiento, acción o meta de compartir. Sin embargo, si el grupo está listo para la acción, es posible que no necesitemos un ejercicio de caldeamiento. Por ejemplo, si hay un conflicto claro entre dos alumnos que está causando problemas para el ajuste correcto de la maquinaria para las siguientes clases, tal vez no sea necesario el uso de cualquiera de las técnicas de caldeamiento y un ejercicio adecuado puede ser presentado para trabajar sobre el conflicto explícito entre los compañeros de clase.

Identificando tus objetivos

Para elegir un ejercicio a aplicar, hazte las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Por qué me propongo hacer este ejercicio?
- ▶ ¿Cuál es el reto que tengo la intención de superar en el aula?
- ▶ ¿Qué objetivos quiero alcanzar?

Una vez que hayas identificado tus respuestas, busca entre los ejemplos de ejercicios propuestos y selecciona aquellos que mejor se adapten a tus necesidades de acuerdo con sus características.

**Si estás trabajando con los materiales en un taller, comparte tus respuestas con los demás participantes.*

Consideraciones para el educador

Cuando se trabaja con los símbolos y el Psicodrama en un entorno educativo, podemos hacer frente a algunas de las siguientes dificultades:

- ▶ La necesidad de un proceso de caldeamiento puede ser un problema debido a la falta de tiempo disponible en el aula. Para que los estudiantes profundicen en el trabajo simbólico, puede ser necesario pasar por un caldeamiento planificado antes de iniciar dicho trabajo simbólico.
- ▶ Otro problema puede ser la dificultad que los miembros del grupo puedan tener en la comprensión de la labor activa como un proceso horizontal, basado en el grupo y no como un proceso individual. Los sistemas educativos son a menudo diseñados para el individuo; calificaciones individuales, menciones... pero la base y el significado del Psicodrama tiene que ser entendida como un proceso de grupo.
- ▶ El grupo no está acostumbrado a actuar delante de los demás. La mayor parte del tiempo, es el maestro el centro de atención y el que hace el trabajo. Esto contrasta con la actuación, donde es el grupo el que se hace cargo y realiza el trabajo.
- ▶ La vergüenza puede ser una gran barrera. La seguridad de los participantes y el estado de "haz todo lo que quieras y, si no te apetece, simplemente mira" son importantes. Recuerda que tanto en Psicodrama como en las técnicas activas a veces "menos es más"; los estudiantes pueden permanecer en silencio mientras contemplan el acto de un compañero, y todo el ambiente y la matriz de la clase

cambia después de cada actuación, por lo que no obligues a nadie a actuar o a participar.

Otros aspectos importantes de la utilización de estas técnicas en un entorno educativo son:

- ▶ No caer en las intervenciones personales o pseudo-terapéuticas. Está destinado sólo a trabajar en los aspectos educativos, profesionales y de desarrollo de la educación, no en los personales. En este sentido, es importante que el educador tenga siempre claro el "contrato" que él o ella tiene con el estudiante. Si se trata de un contrato de formación y educación, no es un contrato terapéutico. A veces, el desarrollo personal pasa cerca del proceso de aprendizaje, pero los educadores deben tener claro el respetar el espacio personal.
- ▶ Puede ser una ventaja trabajar con grupos educativos, ya que están acostumbrados a participar en las actividades que se centran en las tareas. Los estudiantes pueden estar "centrados en la tarea" de alguna manera, y eso es excelente para la aplicación de técnicas activas.
- ▶ Solicitar al "grupo entero" ayuda puede ser un buen factor de motivación para aquellos estudiantes dentro del grupo que reciben poco reconocimiento o que carecen de motivación. Esto se debe a que los conviertes en el protagonista y a menudo se sienten importantes. Se trata de un esfuerzo de colaboración que puede beneficiar en gran medida a la clase.
- ▶ Los horarios y duración pueden ser determinada por las normas académicas de la institución, empresa, centro de estudios o entidad educativa. Los límites de tiempo son importantes en Psicodrama; el educador debe tener claro y asumir la responsabilidad del tiempo destinado a cada etapa de la obra.

Riesgos y consideraciones en la aplicación de las técnicas

La mayoría de estas propuestas de ejercicios son sólo sugerencias que deberían combinarse con el propio conocimiento o "know-how" del educador. Aprender acerca de técnicas activas y Psicodrama implica acción. Se requiere un conjunto de habilidades implícitas para leer las necesidades del grupo, saber cuándo ha habido suficiente actuación, detectar el momento adecuado para pasar a la puesta en común, estar familiarizado con los diferentes ejercicios para proponer uno, o cuándo proteger en particular a un miembro del grupo. Hay un conjunto de habilidades interrelacionadas y complejas involucradas; cuando la clase llega a la fase de acción,

el educador debe ser un analista de la acción, un productor, un consejero y el líder de un grupo confiable, digno de confianza, tranquilo y seguro (Moreno, 1953, Pág. 83).

Cuando se trabaja con ejercicios, técnicas o Psicodramas, el educador debe ser especialmente claro sobre los límites, las tareas, las responsabilidades y la naturaleza de la relación educador-educando. Todos estos límites adquieren particular relevancia en el trabajo simbólico. Como se mencionó anteriormente, el trabajo simbólico, los arquetipos y los recuerdos implícitos pueden colocar a los miembros de la clase en una situación especialmente vulnerable y es responsabilidad del educador proteger el bienestar de los estudiantes y la clase en todo momento.

Los objetivos del ejercicio propuesto deben ser claros y los posibles beneficios para la clase claramente entendido. Cualquier alarde o rasgo narcisista en el educador debe dejarse a un lado; debe desempeñar un papel que sirva a la clase, estar al servicio.

Puede haber una fuerte presión desde dentro del aula para cambiar el proceso de la clase, pero también puede hacer que el individuo se sienta obligado a participar en las actividades. Esto no debe permitirse que ocurra. Es el papel del educador el recordar siempre al derecho de los demás a decir que no. En muchas ocasiones, la técnica o el ejercicio propuesto no puede realizarse, y es totalmente aceptable. Tal vez la propuesta era demasiado arriesgada para los estudiantes, tal vez todavía no hay suficiente confianza entre los miembros del grupo, o puede ser el caso de que la clase, simplemente, no está lista. Recuerda siempre, por lo tanto, "caminar detrás de la clase", no empujar, respetando siempre los ritmos y las necesidades de la clase, especialmente al proponer o trabajar con técnicas activas. Recuerda también, "prueba tu mismo primero", antes de proponer cualquier actividad.

La categorización de ejercicios o técnicas nunca es fácil en Psicodrama. La base del trabajo es la "espontaneidad", algo que no se presta a la categorización. La forma natural de la propuesta de ejercicios puede estar relacionada con su naturaleza relativa a las fases de caldeamiento, la actuación o el compartir. Aquí presentamos algunos ejercicios que tienen un importante contenido simbólico y que están diseñados para satisfacer las habilidades que los propios educadores de adultos han indicado como esenciales:

- ▶ Ayudar a que el educador sea un jugador de equipo, integrado en red con los estudiantes
- ▶ Involucrar a los alumnos, animándoles a participar y compartir sus opiniones y experiencias
- ▶ Ser un motivador
- ▶ Tratar con grupos diversos y crear una atmósfera de confianza
- ▶ Desarrollar la toma de conciencia de los estudiantes con sus necesidades reales
- ▶ Alentar a las mentes a estar abiertas a nuevo conocimiento
- ▶ Promover el respeto en el aula
- ▶ Desarrollar la confianza y la fe de los estudiantes en sus propias capacidades de aprendizaje

MARIONETAS

Las marionetas pueden comunicar con palabras lo que los miembros del grupo no pueden decir e introducen la creatividad, que puede redefinir la experiencia del grupo.

Hay diferentes tipos de títeres, muñecas de trapo y marionetas, pero los de guante son fáciles de usar y no requieren ninguna habilidad técnica en particular. A veces, las marionetas de dedo también se pueden usar - son pequeños y fáciles de usar y transportar.

Trabajando con títeres

Una marioneta de guante es sólo el movimiento de la mano - una mano transformada. Un títere de este tipo puede ser utilizado detrás de un simple trozo de tela sujeto por dos personas, o colocado



detrás de una mesa o en una ventana. Casi todos los recursos técnicos Psicodramáticos se pueden utilizar cuando se trabaja con títeres: inversión de roles, doblajes, soliloquios, actuar fuera de las escenas, actuar con un guión, etc.

Las marionetas de guante que están disponibles en el mercado suelen simbolizar papeles humanos, animales o personajes de cuentos de hadas, y estos pueden ser excelentes elementos para facilitar el proceso de simbolización y la aparición de la comunicación.

Comprendiendo mejor al alumnado

En situaciones de estrés como un examen externo, la aplicación en la vida real de las habilidades aprendidas, el miedo al mundo profesional, la falta de confianza en sí mismo...

A partir de una selección de diferentes títeres de guante proporcionados por el educador, cada participante puede elegir un títere. El instructor puede presentar una de las siguientes situaciones - o cualquier otra que sea relevante - para que los estudiantes la actúen utilizando los títeres seleccionados.

- ▶ Dos personas que se enfrentan a un obstáculo que tienen que superar.
- ▶ Se presenta un peligro. Uno de los personajes encararlo y el otro quiere escapar de él. Tienen que llegar a un acuerdo.
- ▶ Uno de los personajes tiene que convencer al otro de algo.
- ▶ Uno de los personajes tiene que vender algo al otro.

Los personajes interpretados por los títeres pueden adoptar uno de los siguientes perfiles, elegido por los participantes:

- ▶ Divertido, rápido y tartamudo
- ▶ Nervioso, lento e inquieto
- ▶ Juguetón, somnoliento y feliz
- ▶ Triste, hablador y aburrido
- ▶ Un anciano, pícaro y olvidadizo

Este ejercicio no puede requerir un caldeamiento específico; si el grupo ya está enfrentando el desafío, el ejercicio puede ser presentado y representado.

En una clase con bajos niveles de motivación, o **poca participación en el proceso de aprendizaje**, este sencillo ejercicio puede movilizar energías y cambiar la actitud de

los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje. En función de la comprensión de la situación por parte del educador, se presentará una de las situaciones sugeridas para la actuación o una propuesta más específica de acuerdo con los objetivos de los educadores.

Una vez que la escena representada con títeres ha terminado, el educador abrirá un espacio para compartir y permitir que tanto la audiencia, y aquellos que han desempeñado papeles con los títeres, den su opinión. Cualquier cosa que evoque una situación de la vida real también puede compartirse.

Una variación en el trabajo con títeres (o máscaras, disfraces, maquillaje, etc.) puede ser la **de dejar que cada miembro de la clase elija un títere con el que hablar desde el rol, hacer hablar a los títeres**. A los compañeros de clase se les puede pedir que se presenten, que hablen de algo que les preocupa, que discutan sobre una dificultad que tienen en clase o acerca de la metodología de aprendizaje que les gustaría cambiar, etc. Una vez más, la comprensión del educador de las necesidades de la clase lo hará desempeñar un papel crucial.

Una marioneta, un concepto: el tópico de las dificultades de aprendizaje

Si el **aprendizaje de un tema particularmente difícil**, otra variación puede ser la de asignar un títere a cada concepto del tema y hacer que cada títere explique ese concepto. Se le puede pedir a cada títere que explique su concepto de diferentes maneras... con acento italiano, de una manera animada, de una manera muy tranquila... Puede parecer simple, pero es un ejercicio Psicodramático activo que cumple con las demandas de los educadores de adultos. Este ejercicio puede despertar al grupo de estudiantes del sueño o del amodorramiento, ser parte de la evaluación continua de la clase, resultar en invitación a los estudiantes a participar, etc.

CARTAS Y POSTALES

Tarjetas, postales o trozos de papel que lleven diferentes ideas, iconos, símbolos u otros datos pueden ser utilizados para realizar trabajo simbólico activo en un aula. Cualquier tema o pizca de conocimiento se pueden separar o dividir en partes más pequeñas de información o conceptos. Cada área de concepto o tema puede ser presentado en una tarjeta y los miembros del grupo se les puede pedir actuar el

concepto o reflexionar sobre él. Si se está formando a un equipo de profesionales que están trabajando en el mismo proyecto, los ejercicios con las tarjetas se pueden crear con el fin de potenciar las capacidades y habilidades ocultas del grupo. En lugar de hacer que el educador discuta sus talentos o el tema, podemos utilizar un ejercicio para llegar al grupo a descubrirse a sí mismo, y el tema que está aprendiendo, a través del trabajo simbólico con tarjetas. Otros elementos también podrían emplearse, pero el uso de tarjetas escritas puede ser un método simple y libre de costo ya que no requiere ningún material particular aparte de hojas de papel y bolígrafos.

Aprendiendo mediante Tarjetas

Tras una breve presentación, las múltiples inteligencias pueden ser un tema para el aprendizaje. Tarjetas de conceptos se pueden crear con los nombres de los diferentes tipos de inteligencia. Las tarjetas se pueden leer de la siguiente manera:

Inteligencia naturalista (Hábil con naturaleza)	Inteligencia musical (Hábil con música)	Inteligencia Logico-Matemática (Hábil con números/razonamiento)
Inteligencia existencial	Inteligencia interpersonal (Hábil con personas)	Inteligencia Corporal Kinestésica (Hábil con cuerpo)
Inteligencia Lingüística (Hábil con palabra)	Inteligencia intrapersonal (Hábil consigo mismo)	Inteligencia especial (Hábil con visión)

Las cartas marcadas con cada tipo de inteligencia pueden ser extendidas en el suelo y se les pide a los miembros del grupo posicionarse de acuerdo a su inteligencia "más dominante", el "segundo más dominante" y, por último, su inteligencia menos adelantada.

Si bien cada posición corresponde a un tipo de inteligencia, se pueden compartir algunas palabras sobre las competencias específicas que esta inteligencia implica.

Este puede ser el final del ejercicio y puede tener lugar una puesta en común posterior. Utilizando un ejercicio con las tarjetas, el educador puede desarrollar la consciencia real de las necesidades de los estudiantes, siendo la parte de representación del ejercicio un excelente espacio para la evaluación y para promover la motivación y coherencia del grupo. Si el objetivo del educador es continuar hasta tomar una mirada en profundidad en el proceso de aprendizaje implícito de los

contenidos, el ejercicio puede desarrollar una segunda parte. El educador tiene que tomar estas decisiones de acuerdo con el contrato de aprendizaje y las necesidades del grupo.

Grupos pequeños

Se pueden formar pequeños grupos que reciben hojas de papel y tarjetas de "dos inteligencias". A continuación, se les puede pedir listar las ideas que utilizarían para enseñar estas inteligencias y fomentar su expresión.

Esta extensión del ejercicio permitiría a los estudiantes continuar investigando y compartir información sobre el tema, mientras se llegan a conocer los unos a los otros. También se colocaría a cada estudiante en una situación de aprendizaje proactivo.

El uso de un ejercicio con tarjetas coloca en el foco el trabajo de los estudiantes, la creación de una atmósfera de confianza y compartir la responsabilidad del proceso de aprendizaje con los estudiantes.

Las postales

Este puede ser un ejercicio que introduce el poder de las imágenes y símbolos para descubrir información acerca de la clase y cada uno de los estudiantes. Es un ejercicio que implicará la clase en el tratamiento de la diversidad, brindándoles un espacio para hablar con seguridad sobre sí mismos a través de imágenes. Con el uso de imágenes, los alumnos serán capaces de expresarse de manera diferente. Puede ser una herramienta de diagnóstico para el educador para evaluar el estado de ánimo del grupo.

El educador preparará una gran colección de tarjetas postales, fotos, imágenes, etc. entre una amplia gama de temas. Estos luego se extenderán en el suelo. Pueden tener varios aspectos simbólicos: relacionados con el deporte, la vida social, el arte, algunos pueden ser enigmáticos o históricos, otros románticos, coloridos, negro y blanco, y así sucesivamente. El educador también preparará unas cartulinas de diferentes colores y las colocará en el suelo. A continuación, pedirá a los miembros del grupo seleccionar la imagen con la que se sienten más cómodos, y la que les hace sentirse menos cómodos. Los estudiantes también pueden elegir una cartulina de color para presentar su imagen. Cuando se seleccionen las imágenes, se les puede pedir que se presenten o compartir algo acerca de sus elecciones.

Recuerda siempre abrir un espacio para la fase de puesta en común de ejercicio después de la acción.

MÁSCARAS

De una manera similar a los títeres, las máscaras son una excelente manera de fomentar la comunicación dentro del aula. El uso de la máscara centra la atención en él, y permite que los mensajes verbales o no verbales aparezcan. La máscara se convierte en el objeto intermediario que permite que los mensajes internos, secuestrados en el aula, sean proyectados. Puede ser una



preocupación por el funcionamiento del centro educativo, un conflicto entre los estudiantes, la falta de apoyo durante el proceso de aprendizaje, una sobrecarga de material de estudio, o cualquier otro tema está presente en el aula.

Las máscaras o antifaces pueden construirse de muchas maneras diferentes utilizando papel, cartón, barro, pegamento o incluso cerámica, etc. Hacer la máscara puede ser un proceso de caldeamiento lleno de comunicación e intercambio en el aula. Y, de nuevo, la experiencia y el sentido común del educador con respecto a las necesidades de la clase y los objetivos de intervención determinarán el contenido del ejercicio. En un aula, tal vez sea más práctico que sean de cartón. Sin embargo, puede haber una clase de dos años llegando a su fin y, si hay tiempo disponible, el educador podría proporcionar los materiales y optar por un ejercicio de creación de máscaras más complejas. Eso sería una experiencia maravillosa para el grupo.

Para las máscaras de cartón, se puede cortar un rectángulo lo suficientemente grande como para cubrir la cara. Luego se pueden hacer formas para simbolizar animales u otros caracteres. Dos agujeros pequeños se pueden hacer para pasar una cuerda elástica o banda a través y sujetar la máscara a la cabeza. Otros dos agujeros se pueden cortar para los ojos y luego pintar, colorear, etc. las máscaras.

¿Qué tiene que decir tu máscara?

Se pide a los estudiantes que creen una máscara - o elegir una entre una selección - y usarla. Siendo conscientes de la falta de inhibición y de la expresión libre que la

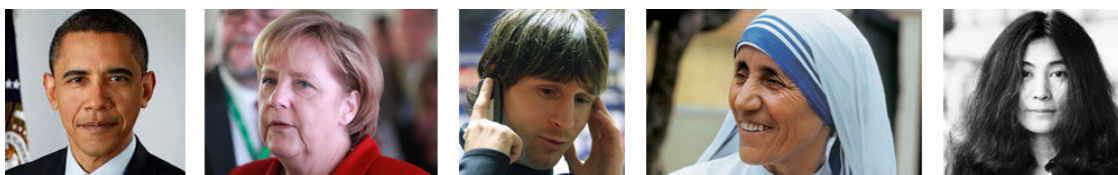
máscara ofrece a los estudiantes, se les puede pedir interactuar entre sí desde los roles de las máscaras.

Esto puede ser el final de la fase de la actuación, así como el ejercicio puede terminar con un intercambio de experiencias. Esto puede ser visto como un ejercicio sencillo; sin embargo, es sorprendente la cantidad de información que sale en el compartir, y cómo la energía del grupo puede cambiar con este ejercicio. Al alentar este tipo de ejercicio, el educador se convierte en un factor de motivación, reorientando los estados de ánimo de la clase y proporcionando un espacio donde la clase puede expresarse.

Máscaras – interacción de los caracteres

Una vez que cada miembro de la clase haya producido su propia máscara y presentado su carácter de la máscara, los estudiantes pueden intercambiar las máscaras. Este ejercicio puede generar empatía, respeto y comprensión de las posiciones de los otros estudiantes en la clase. Cuando se trabaja con grupos diversos, esto puede ser un ejercicio interesante.

Los estudiantes pueden hacer máscaras que corresponden a los caracteres y, a continuación, se les pedirá interactuar unos con otros. En algún momento, se les puede pedir a los estudiantes intercambiar las máscaras, fomentando la inversión de roles. Para un educador de adultos sin experiencia, una manera fácil de entender cómo funciona este ejercicio es darse cuenta de que un estudiante de primer año tal vez no quiera hablar acerca de sus ideas creativas en el objeto de estudio, pero Yoko Ono lo hará. Es una manera de obtener el máximo provecho de la clase y los estudiantes, y de animarlos a abrir sus mentes a nuevos conocimientos.



PINTANDO - DIBUJANDO

Pintar y dibujar puede ser una manera muy sencilla de trabajar con contenidos simbólicos. Un elemento importante de este tipo de trabajo son las instrucciones proporcionadas por el educador. Este último debe ser claro acerca de los desafíos a los que la clase se enfrenta y qué situaciones del aula quieren abordar.

Pintando por tu cuenta

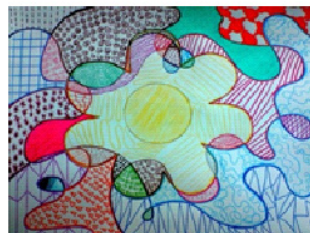
Después de una semana agotadora de intensas clases teóricas o de aprendizaje de temas difíciles, el educador puede, de una manera espontánea, proporcionar a los estudiantes ceras o lápices y pedirles que expresen, dibujando por su cuenta, cómo se sienten acerca de la información y la enseñanza recibida esa semana en particular. Más tarde se pueden explicar sus dibujos.

El dibujo emplaza a cada estudiante en una posición en la que pueden reflexionar, de una manera creativa, sobre su propia experiencia, que más tarde se pueden compartir con el grupo. Esto permite que cada experiencia y reacción sean normalizadas y validadas.

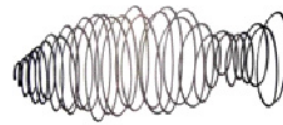
Estas son algunas de las explicaciones que un estudiante puede proporcionar en relación con su dibujo.



"Too many ways"



"Energized"



"Brain spins"



"Powerful as a lion"



"Happy"



"Thinking about the subject"

Creando un mural

El educador puede entregar cartón, bolígrafos y lápices de colores a la clase. Posteriormente, se le puede pedir al grupo crear un mural sobre un tema en particular relevante para la clase: el aprendizaje, los compañeros de clase, profesiones, etc.

Esto puede ser una excelente manera de fomentar la cohesión del grupo y el trabajo en equipo. También nos permite observar las cualidades de liderazgo de cada miembro de la clase y los roles que asumen cuando se trata de una tarea de grupo.

Ejemplos de propuestas para el ejercicio de la pintura pueden ser:

- ▶ El futuro de nuestros estudios.
- ▶ Una representación del proceso de aprendizaje.
- ▶ Una representación de la propia clase.
- ▶ La situación de los técnicos informáticos en España.
- ▶ Las energías renovables.
- ▶ Religión y credos.

Estos son sólo ejemplos. Aunque, como se mencionó anteriormente, corresponde a la creatividad y la responsabilidad del educador el crear, adaptar y presentar otros temas para el mural, que se relacionen con las necesidades tanto de la clase y los estudiantes individuales. Sin olvidar que la fase de puesta en común también es parte de los ejercicios de dibujo.

ESCULTURAS

Las esculturas pueden formar parte de la actuación en Psicodrama. Una escultura es una representación gráfica, utilizando el cuerpo del participante, de una imagen relacional o experiencias asociadas. Una escultura puede representar una situación real, deseada o temida, en el presente, pasado o futuro de la relación. En su mayoría se trata de relaciones. Esculpir recomienda encarecidamente la espontaneidad, la creatividad, la cohesión del grupo, la empatía y el respeto dentro del grupo. También es una muy buena manera de deshacerse de la rigidez, y para los estudiantes reconocer su propia confianza en sí mismo y la del resto de la clase.

Es una herramienta muy potente y requiere, por tanto, un facilitador presente, tranquilo y con experiencia que tiene claro el "*know-how*" acerca de la escultura.

Celebremos con una diferencia

Si una clase ha alcanzado el éxito como grupo, digamos que todos en la clase han pasado un examen, que la clase recibió un premio en un concurso, o que ganó suficiente dinero vendiendo billetes de lotería para ir en un viaje de estudios, el educador puede sugerir que el grupo forme un grupo escultórico en ese momento en particular.



Posteriormente, en la fase de puesta en común, todos pueden hablar sobre cómo se sienten, las imágenes que se evocan y así sucesivamente.

El educador debe ser siempre consciente de los problemas que pueden surgir durante el trabajo activo. Proponer un ejercicio que tiene un elemento de refuerzo fuerte, o es altamente positivo o festivo, o se puede permitir que el conflicto salga a la superficie y los miembros del grupo sean criticados o desacreditados. El educador debe, por lo tanto, estar atento a la seguridad del grupo.

Hagamos un luto por nuestro amigo

A veces las pérdidas y el duelo se producen dentro de los grupos. Estos procesos emocionales pueden interferir con el proceso de aprendizaje y el desarrollo normal del grupo. Tratar con las emociones fuertes y el duelo es algo que debe ser supervisado y tratado por profesionales de la psicología o de la psiquiatría. Habiendo aclarado este punto, el educador de los estudiantes adultos puede utilizar algunas técnicas para recuperar la estabilidad dentro del grupo y facilitar su desarrollo desde un punto de vista educativo.

Después de una pérdida en el grupo, el educador puede pedir a todos los miembros caminar por la habitación mirándose el uno al otro; compartiendo miradas. Después de unos momentos, se les puede pedir a los estudiantes iniciar espontáneamente una escultura libre que se completa con los otros estudiantes.



ACTUANDO ROLES

Representar un rol puede tener un poderoso mensaje simbólico para la clase. En Psicodrama cualquier cosa se puede actuar o representar. La creatividad nos puede trasladar de un lugar a otro. En un grupo de formación para dentistas, actuar el rol del dentista o el paciente puede llevar una gran cantidad de contenido simbólico: los temores que se proyectan, aspiraciones, esperanzas, desconfianza, etc. y permitiendo al grupo discutir y compartir estos aspectos no implícitos importantes de la actuación de un excelente dentista.

Otra práctica útil es proponer la dramatización de roles no sólo de personas, sino los roles de los objetos también. En este tipo de trabajo con objetos, se les pide a los estudiantes representar sentimientos abstractos o intangibles, situaciones o recuerdos con objetos reales. Estos pueden ser objetos reales que están presentes en la habitación o descripciones verbales de objetos imaginarios. Ejemplos se proporcionan en los siguientes ejercicios.

Si fueras...

Con el grupo de pie en un círculo y una pelota de tamaño medio, el educador comienza con una pregunta para el grupo:

Si tú fueras... (Por ejemplo: una flor, un coche), serías un...

Y después de un corto periodo de tiempo, el cual permite al grupo responder mentalmente, el educador lanza la pelota a uno de los estudiantes de la clase que responde en voz alta. Ese estudiante luego formula la siguiente hipótesis.

Si tú fueras... serías un...

Después de unos momentos para que el grupo piense internamente, y dejando espacio para la reflexión personal, el estudiante apunta a otro compañero de clase por respuesta y le pasa la pelota.

El ejercicio podría terminar con una puesta en común: *¿Cómo te sentiste durante el ejercicio?* (Cuando tuvo el balón, mientras que reflejaba mentalmente, al recibir la pelota, etc.) *¿Qué fue evocado durante el ejercicio?*

Formando ingenieros de diseño

La formación de diseñadores técnicos para construir aparatos eléctricos. El grupo se puede separar en dos subgrupos utilizando cualquiera de las técnicas de sociodrama presentados anteriormente. Podemos entonces pedir a uno de los grupos que represente el rol de "dispositivo eléctrico". Al hacerlo, le atribuimos al objeto de "dispositivo eléctrico" la capacidad humana de hablar, cantar, quejarse, llorar, celebrar, agradecer o hacer lo que el objeto tiene que hacer. El otro subgrupo puede asumir el rol del diseñador, en relación con el objeto, hablando al "dispositivo eléctrico", respondiendo a consultas, preguntas o lo que surja. Podemos utilizar la variación de formar un tercer subgrupo que tiene la función de simbolizar las opiniones y necesidades de los usuarios domésticos. Los usuarios particulares pueden llegar a puntos de vista tales como: "*Necesito una larga vida del aparato*", "*Necesito un dispositivo fácil de usar y sin controles complicados que mi marido nunca entendería*", etc.

Este ejercicio aporta creatividad, nuevas formas de pensar, confianza y la interacción con el grupo mientras se preparan para llevar a cabo la función profesional para la que están siendo formados para llevar a cabo.

Partes del grupo

Cuando dos posiciones contradictorias se llevan a cabo en un tema en particular en el aula, este ejercicio puede ser una estrategia para la resolución de conflictos; un lugar donde diferentes soluciones pueden ser investigadas, una forma de manejar a un grupo dubitativo, etc. A las dos posiciones se les puede dar un rol simbolizado por dos sillas colocadas una delante de la otra. Una silla representa un punto de vista y la silla de enfrente la opinión contraria. Se pide a los compañeros de clase dar sus opiniones de una en una desde cada una de las sillas. De esta manera, las diversas opiniones y posiciones sobre el tema se pueden escuchar. Incluso si los estudiantes tienen una idea clara y naturalmente se ponen en el "punto de vista" de una de las sillas, se les debe pedir sentarse y hablar en el rol contrario. Este método para enfrentarse al conflicto, al igual que con muchas de las técnicas previstas, empodera el rol de liderazgo del educador que, al ser un jugador de equipo, involucra a los alumnos pidiéndoles que compartan sus opiniones y experiencias.

Héroes y heroínas

Se les pide a los miembros del grupo reflexionar sobre qué personaje literario o histórico respetan, admiran o aman. Se invita a cada persona a realizar una breve representación de un famoso caracterizándolo frente al grupo. Después de la auto-representación, cada miembro del grupo debe encontrar a otro miembro para actuar su amado papel. Cada miembro puede tener una conversación con su propio personaje elegido, representado por otro miembro del grupo. Este es un excelente ejercicio de creación de equipo que promueve el respeto y el apoyo a los compañeros de clase.

Chamán y aprendiz

Se pueden colocar dos sillas en el medio de la clase y los estudiantes pueden colocarse en el papel de cualquiera de chamán o aprendiz. El rol del aprendiz plantea preguntas y las responde el chamán de la sabiduría. Los estudiantes pueden invertir los roles, con cada estudiante colocándose en ambos roles.

Esto puede ser un ejercicio que motiva a la clase y permite a los estudiantes conectarse con sus capacidades internas y sus recursos, la promoción de la empatía y permitiendo que las vulnerabilidades y fortalezas sean demostradas.

Improvisando personajes

Se proporciona un espacio libre para que los miembros del grupo improvisen caracteres y personajes. Estos pueden ser personajes de televisión o de cine. Es un espacio en el que se rompe con el aprendizaje estructurado rígidamente, para jugar, para que los estudiantes demuestren lo que no pueden en una clase normal sujeta a una estructura regulada. Se pueden utilizar pedazos de tela, disfraces, maquillaje o máscaras para este ejercicio. La fase de puesta en común y el cierre también deberían llevarse a cabo.

Animales

A los estudiantes se les puede pedir convertirse en un animal en particular e interactuar con los demás animales. Es un ejercicio simple que permite al educador comprender la dinámica, las relaciones y jerarquías dentro de la clase. Cada estudiante coloca una gran cantidad de simbolismo en cada animal, y puede ser una herramienta de diagnóstico excelente para tratar con clases diversas. Este es un ejemplo de un simple, pero potente, ejercicio que es adecuado para un educador experimentado.

ACTUANDO OBJETOS

Un aspecto importante de trabajar con símbolos es el uso de todo tipo de objetos intermediarios. Una de las características del objeto intermediario es que anima a la restauración de la comunicación interrumpida. El uso de estos objetos hace que sea más fácil modificar o aumentar la comunicación dentro del grupo. Cualquier cosa puede ser un objeto intermediario: un cojín, arcilla para la fabricación de formas, una cuerda, un trozo de tela, un globo, una máscara, juguetes, marionetas de mano, ceras, lápices de colores, etc. El objeto puede asumir un rol, sugerir lenguaje simbólico o ser un instrumento para la comunicación. Los objetos facilitan los aspectos creativos del grupo son su poder simbólico. Por ejemplo, un trozo de tela usada como un manto puede proporcionar un rol con poderes increíbles, y si la persona también tiene una regla (espada mágica) los poderes pueden ser infinitos.

Presentando una “cosa”

En un momento particular de crisis, confusión o falta de confianza, el educador puede pedir a los estudiantes transformarse en un objeto que represente mejor cómo se sienten acerca de sí mismos en la clase en ese punto específico. El educador puede entonces dejar que los objetos interactúen. El ejercicio también podría ser presentado pidiendo al grupo que elija un objeto que:

- ▶ Admira
- ▶ Detesta
- ▶ Encuentra útiles
- ▶ No encuentra utilidad en absoluto

Después de la interacción, será necesario abrir un **espacio para compartir**.

Un objeto en la habitación

Cuando la clase está bloqueada, boicoteada o tomada por algunos estudiantes. El educador puede pedir que asuman el rol de un objeto en la habitación e interactuar con los demás. Este simple ejercicio elimina el bloqueo y permite que los estudiantes, que se sienten oprimidos porque algunos compañeros de clase se han apoderado de la clase, recuperen su voz. Una puesta en común abierta y respetuosa será crucial.

La grapadora parlante

Este ejercicio trata de asumir las funciones de los objetos de la habitación. Uno de los estudiantes puede asumir el papel de una grapadora. Si la "grapadora" resulta tener un papel beneficioso para la clase, tales como la adopción de una posición de salvador, o la presentación de ideas y opciones sensatas, el educador puede mover ese rol particular en una posición protagonista y proponer un soliloquio dramatizado por la "grapadora".

Se convierte en "una grapadora parlante" que viene al rescate de toda la clase. El soliloquio sería la parte de acción del ejercicio y la fase de compartir vendría después. Este tipo de ejercicio puede requerir una comprensión más profunda y más experiencia en el Psicodrama por parte del educador.

La silla vacía

La silla vacía es un ejercicio clásico en Psicodrama. La silla se convierte en un símbolo que ofrece caracteres tácitos o elementos con un espacio, y permite que los sentimientos o experiencias incrustados dentro de la clase se emitan. Se trata de un espacio desde el cual un estudiante puede hablar con el otro; que puede ser alguien real o imaginario, desde dentro o desde fuera de la clase. La propuesta puede ser de imaginar que alguien está sentado en la silla y de interactuar con esa persona. Por ejemplo, los estudiantes pueden ser invitados a imaginar que el director de la escuela se sienta en la silla y luego tener una charla con él o ella. O bien, pueden colocar su ira en la silla vacía, y hablar con enojo de ella. La silla puede asumir el rol de una emoción o de una situación de la que los sentimientos pueden ser ventilados.

EJERCICIOS DE IMAGINACION

La imaginación y la espontaneidad son la base de este trabajo; el educador cuya idea es servir al grupo será capaz de crear y dar forma a los ejercicios. Estos son algunos ejemplos de ejercicios de diseño creativo para trabajar en diferentes temas.

Sacar a Bailar

Se les pide a los miembros del grupo que inviten en silencio a otro miembro del grupo a un baile. La persona que invita puede llevar a la otra persona a un espacio separado, dentro o fuera de la habitación, y decirles qué es lo que les gusta de ellos. Es

importante que la persona invitada permanezca en silencio durante esta fase. Los dos se van de nuevo al grupo. La persona invitada puede llevar a otra persona para un baile, por lo que el baile continúa.

Este es un ejercicio de gran alcance para fomentar la auto-motivación, el respeto y la confianza, y fácil para el educador de hacer.

La puerta tras la formación

Se dibuja una línea imaginaria que cruza la habitación de un lado a otro. Se le puede pedir a alguien posicionarse en el inicio de la línea y hablar de la primera vez que se enteraron de esta formación o tipo particular de la educación, y sobre todas las medidas que han tomado para entrar en la clase. Cuando la persona vuelve al momento presente, se les puede pedir que cierren los ojos e imaginar una puerta en frente de ellos. A continuación, se les puede pedir describir la puerta: *¿Es grande o pequeño? ¿Hecho de madera o de metal? ¿Tiene un mango grande? ¿Es de plata o de oro?*, etc. Se le pide entonces al estudiante que abra la puerta y hablar sobre lo que esperan encontrar en el otro lado, una vez que el entrenamiento ha terminado. Todos los estudiantes pueden pasar a través de la puerta, y todos ellos pueden ser invitados a cruzar la línea. Después, la clase puede pasar a la fase de puesta en común, donde la propuesta puede ser: *¿Cómo te sentiste durante el ejercicio? ¿Cuándo estabas en la línea o cuando los demás estaban en la línea? ¿Qué te ha evocado el ejercicio?*

Esto puede ser un ejercicio excelente para explorar las limitaciones auto-impuestas del estudiante con respecto a los materiales aprendidos, la puesta en práctica de sus conocimientos, etc. Puede proporcionar una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia tanto de sus temores y de lo que les motiva, pasando del conocimiento explícito a ser capaz de poner en palabras a lo que significa la experiencia de aprendizaje de cada uno de ellos.

Erase una vez...

Una historia del grupo puede ser creada a partir de la frase "*Erase una vez...*". Los miembros del grupo se sientan junto a sus espaldas el uno al otro. Cada miembro puede agregar una frase a la primera, y así completar una historia. La historia creada podría ser actuada en una sesión Psicodramática completo; esto requiere experiencia en el manejo de sesiones completas de Psicodrama por parte del educador. Sin embargo, la creación de una historia compartida en sí mismo puede ser muy

reveladora, tanto para los estudiantes y el ambiente general en el aula. Se trata de la cohesión del grupo y la creación de un grupo de trabajo, y también puede proporcionar información acerca de cómo la clase se siente en ese momento en particular.

Poder Imaginario

Pida a los alumnos que se tumben boca arriba, e imaginar una poderosa fuerza fijándolos al suelo. Se les pide que hagan frente a ese poder con sus cuerpos a una situación sin salida final. Después se relajan. El ejercicio puede repetirse si es necesario. La clase puede entonces pasar a una puesta en común respetuosa. Esto puede ser un ejercicio muy bueno para disfrutar de la importancia de las actitudes hacia las tareas, juegos mentales, etc.

Estudiando el poder y la confianza

El grupo se divide en parejas, y pide a uno de los estudiantes en cada par que se posicione en sus manos y rodillas. El otro estudiante puede colocar una silla junto al primer estudiante, y de pie sobre la silla, coloque un pie en la espalda de su pareja. La persona de pie puede intentar colocar cada vez menos peso en el otro, en diferentes posiciones, y así sucesivamente. Mientras se encuentran en esas posiciones, se les puede pedir expresar lo que sienten sobre el poder de control, sus sentimientos respecto a la energía, la confianza, la naturaleza de su relación, etc. Los estudiantes pueden invertir los roles para que la persona en sus manos y rodillas se mueva a la silla. Puede ser un ejercicio para el estudio de la potencia de los juegos tanto en el aula y en el campo profesional.

EJERCICIOS CON MÚSICA Y MOVIMIENTO

La música y el movimiento tienen un fuerte poder y disciplinas como la Terapia de Danza en Movimiento o la Musicoterapia estudian este particular enfoque. En el Psicodrama simbólico, sin embargo, la música, la danza y el movimiento son parte de la actuación.

Moviéndose con la música

Diferentes tipos de música que tienen un fuerte poder simbólico se pone: Las Cuatro Estaciones de Vivaldi, punk, rock heavy, música romántica y suave, la banda sonora de Rocky. Se les pide a los estudiantes que interactúen sin hablar, simplemente bailando o identificar las reacciones del cuerpo y sus sentimientos con respecto a cada

tipo de música. Esto podría llevar a una dramatización en grupo de una canción en particular. Puede ser un excelente ejercicio para desarrollar la espontaneidad dentro de un grupo y liberar tensiones y sentimientos.

Una variación podría ser pedir a los alumnos que cada uno aporte su canción favorita a la clase y escucharlos a todos, dejando espacio para una puesta en común después. Este ejercicio estimula encuentros dentro del grupo, la apertura, la cohesión de clase.

Los ejercicios presentados se pueden utilizar en la fase de caldeamiento, acción o puesta en común de una sesión psicodramática pura. Una vez más, es el juicio director o educador basado en la experiencia y la intuición que llevará al grupo a un u otro ejercicio, evaluando los desafíos y la seguridad del grupo.

4. Evaluación

Al finalizar la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede hacer al centrarse en los objetivos que se establecen cuando el ejercicio se realiza en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del Formador del Curso PaTiE – Psicodrama como Herramienta para la Educación.

5. Bibliografía

5.1. Referencias en Inglés

- ▶ APTER, Norbert, J. L. Moreno's method: a rich ground for developing multiple intelligences. A workshop on the use of Action Methods in companies, organisations and institutions., *Revistaromana de Psicodrama*, nº1,2013
- ▶ CUKIER, Rose, *The Words of Jacob Levy Moreno*, Editorial Agora, 2005
- ▶ FOX, Jonathan, *The Essential Moreno*, Springer Publishing Company, Incorporated, 2000
- ▶ FREUD, Sigmund, *The Interpretation of Dreams*, Manchester University Press, 1999
- ▶ JUNG, Gustav, *The Archetypes of the Collective Unconscious*, Princeton University Press, 1990
- ▶ JUNG, Gustav, *Man and His Symbols*, Random House, 1968
- ▶ MORENO, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy, and Sociodrama* (Revised from the 1934 edition. Reprinted as third edition in 1978). Beacon NY: Beacon House.
- ▶ PORGES, S. W., *Orienting in a Defensive World; A Polyvagal Theory*, *Psychophysiology*, vol. 32, Cambridge University Press, 1995
- ▶ WHITE, L. *The Action Manual. Techniques for Enlivening Group Process and Individual Counselling*, Liz White, Canada, 2002

5.2. Referencias en Español

- ▶ BASTIN, G., *Los tests sociométricos*, Editorial Kapelusz S.A., 1966
- ▶ BUSTOS, D. M., *Peligro... amor a la vista*, Editorial Lugar, 1992
- ▶ CUKIER, Rosa, *Palabras Jacob Levy Moreno*, Editorial Ágora, 2005
- ▶ FREUD, Sigmund, *La interpretación de los sueños*, Alianza Editorial, 2004
- ▶ JUNG, Gustav, *El hombre y sus símbolos*, Editorial Paidós, 1995
- ▶ JUNG, Gustav, *Formaciones de lo inconsciente*, Paidós, 1992
- ▶ MORENO, J. L., *El teatro de la espontaneidad*, Editorial Vancu S. R. L., 1977
- ▶ MORENO, J. L., *Psicodrama*, Editorial Hormé S.A., 1972
- ▶ MORENO, J. L., *Psicomúsica y Sociodrama*, Editorial Hormé, 1965
- ▶ ROJAS BERMÚDEZ, J., *Qué es el Psicodrama*, Editorial Genitor, 1971
- ▶ ROJASBERMÚDEZ, J., *Teoría y técnicas psicodramáticas*, Editorial Paidós, 1997.
- ▶ ZITO LEMA, Vicente, *Conversaciones con Enrique Pichón Riviere*, Ediciones Cinco, 1976

- ▶ KLEIN, Melanie, Obras completas: amor, culpa y reparación y otros trabajos, Editorial Paidós, 1921-1945

Representación de Roles

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 7

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación



ÍNDICE

1. Descripción del Módulo	3
1.1. Objetivos	3
1.2. Resultados de aprendizaje	3
1.3. Organización de los materiales y la sesión	4
2. Introducción a la teoría	5
2.1. Definición de Representación de Roles	5
2.2. Definición del Rol	7
2.3. Definición del Grupo	13
2.4. Entre el rol y el grupo en psicodrama	16
2.5. Distinción entre el Juego de Rol y el Psicodrama	20
2.6. Métodos y contextos aplicativos	24
2.7. Aplicación de estas teorías clave en la educación	27
2.8. Juego de rol educacional	29
2.9. El rol del director	32
2.10. Construcción de la sesión de juego de rol	34
2.11. Construcción de la escena y aprendizaje en el aula	36
3. Introducción a los ejercicios	38
JUEGO DE ROL ESTRUCTURADO	38
EL PRIMER DÍA	38
UN DÍA ORDINARIO	39
CÓMO ME VEN LOS DEMÁS	39
EL JUEGO DE ROL SEMI ESTRUCTURADO	40
MI FUTURO	40
MIS DUDAS	40
LA BELLA Y LA VESTIA	41
QUÉ SERÁ	41
LO QUE QUERÍA DECIR	42
ME LO DIGO A MI MISMO	42
EL JUEGO DE ROL NO ESTRUCTURADO	42
4. Evaluación	44
5. Bibliografía	45
5.1. Bibliografía en inglés	45
5.2. Bibliografía en italiano	45

1. Descripción del Módulo

Representación de Roles es el séptimo módulo del curso **Psicodrama como herramienta para la educación (PaTiE)**, acrónimo derivado de su traducción en inglés. Como todos los módulos que componen este curso, podría ser estudiado por separado. De todos modos, se recomienda que la información presentada aquí sea unificada con la de los demás módulos, para tener un conocimiento más esférico e integral del proyecto. Está dirigido a educadores de adultos, de formación profesional o aprendizaje a lo largo de la vida que estén interesados en aprender sobre los procesos y dinámicas de grupo, desde la perspectiva psicodramática, y su aplicación en el aula.

Esta tarea podría ser aplicada a diversos grupos de estudiantes y podría contribuir al desarrollo de un ambiente más espontáneo y creativo en el aula, con una comunicación directa, cooperación y empatía entre todos los estudiantes y el profesor, lo cual conllevará a relaciones más funcionales y procesos de aprendizaje más productivos.

1.1. Objetivos

Este módulo contiene los siguientes objetivos interrelacionados:

- ▶ Que el educador de adultos gane conocimiento de las diversas aplicaciones y beneficios del juego de rol para las actividades de formación en su aula
- ▶ Tener una visión más clara de la definición de un rol y su presencia en un grupo y por consiguiente, en el aula
- ▶ Presentar e ilustrar prácticamente ejercicios e intervenciones que ayudan a trabajar los roles dentro del grupo
- ▶ Alcanzar trabajo colectivo derivado del trabajo personal y discutir cómo se podría transferir este conocimiento a las aulas, para obtener un proceso educacional más placentero, fructífero y cooperativo.

1.2. Resultados de aprendizaje

Tras la terminación exitosa del módulo del curso se espera que el educador sea capaz de:

- ▶ Gestionar técnicas de juegos de rol de manera flexible, con acceso a una amplia gama de recursos para amoldarse a las necesidades y procesos dentro de cada grupo

- ▶ Identificar los beneficios de las formas de aprendizaje psicodramáticas como miembro de un grupo
- ▶ Enumerar tres ejercicios que se refieran con el trabajo en equipo y cómo estos pueden ser aplicados en el aula
- ▶ Proponer y ejecutar un ejercicio específico que corresponda a un reto en particular de representación de roles de un grupo de alumnos adultos

1.3. Organización de los materiales y la sesión

La colección de los materiales en este manual está orientada a ayudar al educador aplicar ejercicios simples que tienen que ver con dinámicas de grupo en el aula. De todos modos, el contenido presentado aquí puede también utilizarse para organizar un taller de formación, liderado por un psicodramatista, para los mismos educadores. Este taller permitirá al educador comprender de manera profunda del funcionamiento del grupo en la práctica psicodramática. En la medida de lo posible, el taller durará ocho horas y se desarrollará en una sesión de un solo día. Si esto no fuera posible, se desarrollará a lo largo de dos días, preferiblemente consecutivos. Lo ideal es que el grupo tenga al menos ocho miembros y no más de dieciséis. Se pueden encontrar instrucciones más detalladas sobre el taller en el manual para el instructor.

Este módulo está dividido en dos secciones principales; una introducción a la teoría y una introducción a la práctica. Las siguientes secciones completan la información que los educadores necesitan para lograr los objetivos específicos definidos.

- ▶ La introducción a la teoría recoge la evolución histórica de los conceptos relacionados con los juegos de rol. Pretende dar una visión general de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con juegos de rol. Se discuten algunos aspectos distintivos del juego de rol en el psicodrama que caracterizan y diferencian de la utilización de la técnica en otras áreas de formación.
- ▶ Inicialmente se introducen los aspectos de definición, se describen y se analizan los principales conceptos teóricos que subyacen en el modelo teórico de las principales áreas de aplicación. La técnica y los métodos para el diseño y dirigir juegos de rol se presentan luego. Por último, se dan ejemplos de juegos de rol que puede ser útil como una guía para la aplicación.
- ▶ Al final del módulo, los educadores de adultos adquirirán los conocimientos teóricos útiles para enmarcar teóricamente el juego de roles y definir las necesidades de formación que pueden ser contestadas con una unidad didáctica que utiliza el juego de roles.

2. Introducción a la teoría

2.1. Definición de Representación de Roles

El juego de roles es quizás de la teoría de Moreno la técnica más utilizada en el campo educativo, pedagógico y clínico. Se emplea como técnica auxiliar por profesionales sistémicos, psicoanalíticos, gestalt, cognitivo-conductuales, psico-sociológicos, y otros. La representación de roles utilizada en un contexto psicodramático clásico tiene significados, funciones y finalización diferentes a las asumidas en otros contextos.

Moreno utiliza el término "psicodrama", en referencia a todos los métodos de acción: juegos de rol, sociodrama, psicodrama, mimodrama. Esto ha creado cierta confusión y hace que sea más difícil definir específicamente la representación de roles.

Moreno describe dos significados de juegos de rol. La primera se refiere a un proceso específico relacionado con el proceso de aprendizaje y desarrollo de los roles en el individuo (Schutzenberger, 1992).

El término de representación/juego de rol se utiliza para señalar tanto una técnica educativa como una fase del desarrollo del rol. Como técnica educativa que se basa en la puesta en acción, por los miembros del grupo, de los roles específicos del ámbito profesional o social. Como una etapa de desarrollo del rol, el juego de rol se establece entre la toma de rol, es decir, la asunción de un papel impuesto por la cultura social y organizativa de pertenencia, y la creación de rol, la transformación creativa y personalizada de un papel.

En cualquier caso, la representación de roles trae cambios y transformaciones en relación con el rol asignado, ya que se refiere al protagonista, a través de la acción del juego, tanto con su mundo interior, y con el externo. En palabras de Moreno:

"Cada rol se presenta como una fusión de elementos individuales y colectivos, y proviene de dos factores: sus denominadores colectivos y sus diferenciaciones individuales. Puede resultar útil distinguir: la asunción del papel (toma de rol), el hecho de aceptar un rol definido, totalmente estructurado, que no permite al sujeto tomar la menor libertad fuera del texto; la interpretación del papel (representación de rol), lo que permite un cierto grado de libertad; y la creación de la función (creación de rol), lo que deja un margen a la iniciativa del sujeto, como ocurre en el caso del actor espontáneo". (Moreno, 1980, p. 76)

La asunción de un papel (toma de rol) y la interpretación de un papel (representación de rol) muestran un origen común; que son fases de un mismo proceso. De hecho, la asunción del rol no es sólo un proceso cognitivo y la representación de roles no se reduce a un comportamiento puro. En el proceso de aprendizaje de un rol, elementos cognitivos, de percepción, de conducta y de acción no se pueden separar limpiamente.

Recuerda

El término de juego/representación de rol se utiliza para indicar tanto una técnica de formación como una fase de desarrollo del rol. Como una técnica de formación se basa en la puesta en acción, por los miembros del grupo, de los roles específicos del ámbito profesional o social.

Recuerda

"Representar un rol, percibir un rol, y asumir un rol son procesos que van de la mano en la primera fase de aprendizaje y condicionamiento. In situ, son inseparables". (Moreno, 1980, p. 81)

Recuerda

El segundo significado de juegos de rol se refiere a una técnica educativa específica.

Moreno afirma la autoría de esta técnica, haciendo hincapié en su derivación del lenguaje de teatro. Representar un rol puede ser considerado una forma de aprender a apoyar roles con mayor idoneidad. El juego de rol se caracteriza, por tanto, como un espacio para el aprendizaje, en el que el papel desempeñado se contrasta con el papel cristalizado. En este sentido, el juego de roles es el campo de desarrollo de la espontaneidad y de la reunión entre la subjetividad y el mandato sociocultural del rol.

La representación de roles es una estrategia basada en una reconstrucción de una situación real en la que se invita a los participantes a hacerse pasar por roles organizacionales o sociales para desarrollar habilidades relacionales y de toma de decisiones. De hecho, S. Capranico señala que *"el juego de roles es uno de los métodos de aprendizaje activos clasificados bajo el término de simulación, cuyo objetivo es miniaturizar una experiencia real en un entorno protegido, basado en un modelo que parte de la realidad misma"* (Capranico, 1997p. 39).

El juego de roles es la dramatización hablada, actuada y participada de situaciones comunicativas e interpersonales que se pueden experimentar en la vida real, con un

énfasis en el aspecto del rol. El participante-actor, de hecho, no está llamado a ser él mismo, sino que es invitado a interpretar a un personaje, un alter ego, una figura que se verá afectada por la personalidad del "actor" pero que no se identificará totalmente con ella. Por lo tanto, el rol es una técnica lúdica que consiste en representar una situación en la que cada uno de los actores-participantes juega un papel de acuerdo a ciertas declaraciones que pueden ser más o menos estructuradas.

La representación de roles es educativamente una metodología activa debido a la aceptación pasiva de las normas e instrucciones dadas por el profesor al inicio no son suficientes. Se requiere del actor-participante la reelaboración activa de éstos. El principal punto de interés de esta metodología es, sin duda, que el juego de rol no está exento de limitaciones, pero mediado por instrucciones precisas que el actor-participante debe aún seguir.

2.2. Definición del Rol

Para entender mejor el rol en psicodrama, es útil analizar la esencia del concepto. El rol es la unidad estructural y dinámica subrayada por la acción dramática en la que fluyen juntos muchos elementos parciales, códigos verbales, conceptuales y otros expresados por secuencias de imágenes y acciones. Esta acepción de rol tiene un significado diferente y más complejo del que le confiere la Psicología Social.

El rol, de hecho, significa la función que integra, coordina y articula el conjunto de formas en que un individuo se relaciona con una determinada clase de situaciones y contextos. En comparación con el mundo exterior los roles se estructuran de forma que cada uno interpreta lo que percibe e interactúa con él. Moreno afirma que: "*Asumir un rol es la forma que el ego usa para ser real y perceptible, la forma de ser y de actuar que el individuo asume cuando reacciona a una situación dada, en la que está comprometido con otras personas u objetos*". (Moreno, 1965).

Entre los roles se pueden distinguir: los roles emergentes, roles latentes (que se convierten en operacionales mucho más tarde en la vida: ejemplos de esto son ciertas profesiones emprendidas más tarde o ciertos intereses que se producen en la vejez); roles superados y roles actuales.

Los roles también se pueden dividir en: los roles psicósomáticos (establecidos desde su nacimiento en la interacción con la madre, y que se reflejan en el beber, comer, dormir, etc.); roles sociales (padre, madre, maestro); roles psicodramáticos (los mismos roles sociales, cuando que se juegan en una escena de psicodrama); roles sociodramáticos: ideas y experiencias colectivas. En particular, expresa la resonancia

individual del mundo socio-profesional o de un grupo social específico, en su exteriorización en la escena en el espacio de semi-realidad; roles individuales y roles colectivos. El rol puede entonces ser manejado adecuadamente o inadecuadamente, con flexibilidad o rigidez, en consonancia o disonancia con los otros roles, y así sucesivamente.

Recuerda

"Asumir el rol es la forma que el ego usa para ser real y perceptible; el modo de ser y actuar que el individuo asume cuando reacciona a una situación dada, en la que está comprometido con otras personas u objetos".

En comparación con el mundo interior de los roles desarrollados por cada persona durante las interacciones previas con otras personas y consigo mismos, presentes como modelos claros de su propia conducta y de la conducta organizada de los demás, les dan un sentido, impulsos, huellas de la memoria, imágenes, representaciones, de manera que puedan interactuar y presentarse a la conciencia, como ocurre en los sueños, a través de un teatro interior real. El sueño, en la perspectiva junguiana, es considerado como un *"teatro en el que el soñador es la escena, actor, apuntador, director, autor, crítico y público juntos"* en el que las *"figuras oníricas son rasgos personificados de la personalidad de los que sueñan"* (Jung 1916 a 1948).

A partir de esta perspectiva, entonces recuperada por Hillman (1983), en el concepto de Jung no sólo el soñar, sino también las fantasías interiores, de todo lo que se mueve en el inconsciente puede ser entendido desde el interior a través de una lógica teatral *"si el espectador entiende que es su propio drama el que se representa en el escenario interno, no puede permanecer indiferente a la trama o su disolución, se dará cuenta poco a poco que los actores se suceden, y que la trama se complica ... ese es el inconsciente que gira alrededor de él y que hace que estas imágenes aparezcan en frente de la imaginación. Por lo tanto, se siente obligado, o se siente alentado por su ser analista, a tomar parte en el juego"*. Los roles son auténticos mediadores entre el interior y el mundo exterior y los muchos aspectos y niveles de la estructura e integración presentes en cada uno de los dos mundos.

En la teoría de Moreno es también esencial diferenciar el concepto de los dos significados principales de rol: rol en el sentido sociológico y rol en el sentido teatral. El

rol sociológico se refiere especialmente a los logros concretos de los roles sociales, en referencia a las categorías culturales y sociales de la representación de la vida social. Un rol social (por ejemplo: guardia de tráfico, doctor) tiene ciertos límites preestablecidos, obligaciones, sanciones y jerarquías de estatus, etc., que son independientes de la persona que tiene que asumir este rol. El rol en el sentido teatral se refiere inmediatamente al concepto de la "máscara", la ficción y la ilusión. En este caso estamos hablando de representar un rol o una parte, no de ser el rol o la parte. En ambos casos, tanto si hablamos de rol social atribuido a un individuo, o hablamos de representar un rol, hay una separación entre la subjetividad y la apariencia. La especificidad de la contribución de Moreno a la teoría del rol concierne por un lado a la extensión del concepto de rol a todas las áreas de la conducta humana, y por otro lado, la conexión a aspectos corporales, subjetivos-intrapsíquicos y sociales.

Moreno define el rol "*La forma de funcionamiento que el individuo toma en el momento específico en que está reaccionando a una situación específica en la que otras personas u objetos están involucrados*" (Moreno, op cit, p 158.). Para entender cómo los roles están interconectados con el individuo y no sólo son una superposición externa, es necesario pensar en la función estructurante del rol de la personalidad. Es el ego el que surge de los roles y no al revés. La experiencia directa de múltiples roles por el bebé recién nacido, una estructura corporal, percepción emocional que es posteriormente representativo de sí mismo y su lugar en el mundo. El niño experimenta gradualmente diversos roles, el lactante, el dormilón, el mimado, aceptado o rechazado, etc., y será la convergencia y la unificación corporal-emocional y representativas de este tipo de experiencias lo que hará que el ego emerja.

Por otra parte, Moreno (1985) sostiene que: "*Todo el mundo vive en un mundo que le parece totalmente privado y personal, y en el que interpreta una serie de roles privados. Pero los millones de mundos privados se superponen parcialmente. Las partes principales que se superponen son los elementos que son en realidad colectivos. Sólo partes menores son privadas y personales. Por lo tanto, cada rol es una fusión de privado y colectivo. Cada rol tiene dos lados, uno privado y uno colectivo*". Cada rol es una fusión de elementos privados y colectivos: el primero pertenece a la subjetividad, que a su vez está determinado por las experiencias y la forma en que cada rol se concreta de acuerdo con los que lo representan; la segunda pertenece a la ideología, las expectativas y las presiones sociales que se vierten en el rol. En este sentido, es evidente que el ego se desarrolla a través y debido a una penetración significativa de lo social en el individuo.

Recuerda

La especificidad de la contribución de Moreno a la teoría de los roles concierne por un lado, a la extensión del concepto de rol en todas las áreas de la conducta humana, por otro lado, la conexión de aspectos corporales, subjetivos-intrapsíquicos y sociales.

Según Moreno, la vida mental está organizada a través de la activación gradual de esas bipolaridades relacionales identificables en el emparejamiento de rol/contra-rol.

"El rol puede ser identificado con las formas reales y percibidas que toma el yo. Por lo tanto, definimos el rol como la forma operativa que el individuo toma en el momento específico en que reacciona a una situación específica en la que otras personas u objetos están implicados. La representación simbólica de esta forma operativa, percibida por el individuo y por el otro, se llama rol". El contra-rol es el papel complementario con el que un individuo interactúa cuando asume un rol particular. Por ejemplo, si el rol es el marido, el contra-rol será la esposa.

Otra asunción de rol fundamental en el psicodrama es el "ego auxiliar". Se trata de una persona del grupo que actúa en un momento determinado de la acción psicodramática, un rol de otro personaje importante del mundo relacional (y/o profesional) o del mundo interior del protagonista (la persona que es, en ese momento, el centro de la acción).

Por ejemplo, en una situación de supervisión, un educador (el protagonista) representará las dificultades relacionales con un niño discapacitado. En esta situación, otros miembros del grupo pueden convertirse en egos-auxiliares, asumiendo los roles de los otros "personajes importantes": la madre del niño con discapacidad, el colega, el gerente del centro, y también personajes internos, como el padre del propio educador, cuya presencia interna determina las experiencias y actitudes del educador hacia el niño discapacitado.

Recuerda

El "ego-auxiliar " es una persona del grupo que en la acción psicodramática actúa el papel de otro personaje importante del mundo relacional o del mundo interior del protagonista.

El ego-auxiliar también puede representar partes simbólicas o imaginarias: por ejemplo, en el caso anterior, puede convertirse en el "sentido del deber del educador",

o el "sentido de peso sobre sus hombros" que el educador físicamente adquiere de la relación con la persona con discapacidad. El ego-auxiliar, por tanto, tiene la función de hacer perceptibles y visibles (y por lo tanto sujetos a la interacción y discusión) los otros personajes reales e imaginarios que pueblan la experiencia del protagonista.

El ego-auxiliar, desde el punto de vista del director, sirve como extensión de la intencionalidad terapéutica o de formación; por otra parte, el ego-auxiliar toma el rol de la protección de la transposición de los atributos de transferencia en el conductor. En efecto, en el psicodrama, la transferencia se actúa en el ego-auxiliar, no en el terapeuta o en el director.

El rol implica una relación con los demás dentro de una situación concreta: si no hubiera nada más que nosotros, un rol no podría ser asumido.

Moreno identifica cuatro categorías de roles que más tarde se superponen en el desarrollo del ser humano:

- ▶ Roles psicósomáticos (corporales): son los primeros en salir en el desarrollo infantil. Son todas aquellas funciones que afectan a las funciones del cuerpo (comer, dormir, sensaciones propioceptivas, etc.);
- ▶ Roles fantasmales o psicodramáticos: comienzan a aparecer cuando la vida representativa del niño es estructurado por primera vez. Son esos roles relacionados con el mundo interior de la persona y encapsulan la singularidad imaginaria y emocional de cada ser humano (el papel de "niño obediente" o travieso, el soñador, mágicos, roles imaginarios de hadas y brujas, fantasmas y imágenes de sueños...);
- ▶ Roles sociales: aparecen experiencialmente al nacer (de hecho un bebé ya vive el papel social de niño, incluso si no es consciente de ello), pero su estructura interna representativa (concebido como la capacidad de percibir los individuos que pertenecen a grupos sociales) se da al comienzo de la escuela primaria. Son esos roles que pertenecen a la sociedad en que vive y se desarrolla el individuo. Se codifican cultural y socialmente (roles de hijo, padre, hombre o mujer, trabajo, etc.). Para aclarar aún más: si hablamos de los padres (su papel, sus funciones) nos referimos a una función social; si hablamos de un padre específico, conceptualizado e interpretado por un solo individuo, nos referimos a un rol de psicodrama.
- ▶ Roles de valores (o transcendentales): aparecen y tienen su explosión emocional durante la adolescencia (periodo electivo para sueños, ilusiones, proyectos y "filosofía de vida"). Los roles de valores expresan el sentido y el objetivo de los

seres humanos: son el contenedor que dirige la vida a través de las escalas de valores, las utopías y la planificación existencial. Los roles de valores están fuertemente relacionadas con ambos, roles psicodramáticos y roles sociales: por un lado, representan la especificidad existencial del individuo (sus valores), por otro lado, son también el producto de las representaciones sociales (por ejemplo, el papel de educador trae consigo una serie de significados de valores tales como: ayudar a los demás y arreglar lo que no está bien, etc.).

Los roles en el psicodrama son la expresión de las relaciones que componen el yo personal y que permiten ocupar un lugar en las redes de relaciones en las que cada vez la persona se encuentra viviendo y dirigen la construcción de los significados de las experiencias que hacemos de nosotros mismos y del mundo.

En su dimensión somática y social, los roles contienen muchas huellas de las que no tenemos conciencia, ya sea porque son genéticamente programadas, o que se dan a través de los códigos culturales que se estructuran en el individuo sin ser conscientes de ellos. Se activan en cada encuentro con la realidad con una fuerza directora que prevalece sobre todas las demás posibilidades. La persona tiene que llevar a cabo a continuación acciones principalmente esperadas y compatibles con los modelos existentes, sin ser capaz de buscar un sentido, ya que es difícil seguir la capacidad de percibir con objetividad (es decir, sin influencias emocionales de la sombra o la parte inconsciente) y el desarrollo de las relaciones intencionales humanas.

Cuando la persona se pregunta acerca de la importancia y el significado de su vida, para entender la complejidad y buscar la posibilidad de trascender los significados dados, la capacidad de la imaginación de la psique ejerce su creatividad para cuestionar sus propias fundaciones a través de la formación y la exploración de imágenes que se construyen gradualmente y que están ofreciendo espacio para nuevo gestalt, a veces fuertemente evocador

Del entrelazado de estas facetas de los roles, especialmente en aquellos aspectos que son los más afectados por las emociones inconscientes que se actúan, y de la tensión que se crea entre los roles, emergen nuevos significados en su propia experiencia de vida.

La dimensión social, la dimensión somática y tamaño imaginado de los roles están vinculados por una relación circular: el tamaño imaginado se basa en la dimensión social y en la somática para desarrollar un nuevo potencial inherente a la naturaleza humana, rompiendo con los significados predeterminados. La dimensión social, como

la somática, contiene aspectos psíquicos impersonales y sancionan la pertenencia a un entorno cultural y emocional. Por otro lado, hacen que la afirmación y el desarrollo personal sean difíciles. Ambas dimensiones son transformadas por la dimensión imaginaria, dando lugar a una nueva síntesis que puede posteriormente caer en planes rígidos y de vuelta en el círculo de conocimiento para encontrar sus habilidades expresivas y transformadoras (Casca, 1992).

2.3. Definición del Grupo

Los juegos de rol se centran en el proceso, por lo tanto, en hacer y sentir: lo que está en el escenario es el individuo en su relación con los otros, con el grupo. El grupo es también el público que observa con el objetivo de dar información en relación con los objetivos, funciones y situaciones establecidas. La acción y la observación están equilibradas, ya que es una experiencia concreta simulada seguida por una observación reflexiva a través del análisis de lo que estaba siendo representado. Esto permite que el siguiente paso, que es la transferencia esencial de la simulación a la realidad: desde el grupo ficticio siendo retratado al grupo actual al que pertenece.

Durante las actuaciones, que siempre son una abstracción de la realidad, el "como si" del juego, la polarización está en las necesidades de la persona y en los aspectos emocionales que emergen. Esto implicaría un cierto nivel de riesgo, el cual está contenido por el marco de la actitud sin prejuicios.

El grupo es el escenario de la excelencia humana, el lugar donde el individuo se encuentra con él y otros como él, aquel en el que vive, desarrolla competencias, conocimientos y habilidades. Dentro de él las relaciones nacen y crecen, que van desde atracciones, a en ocasiones repulsión o indiferencia. El estatus de pertenencia está condicionado inevitablemente por su propia elección y la conveniencia que el grupo ejerce sobre el tema. Por ejemplo, los grupos espontáneos que se reúnen alrededor de un interés, como ir en un viaje o asistir a una reunión, emiten una fuerza invisible que de alguna manera se relaciona con la expectativa de conocer gente con mentalidad parecida, que crea un sentimiento de pertenencia.

Es una tendencia natural que lleva a las personas a tener un lugar social que enriquece su identidad a través de los roles colectivos, que a su vez representan a esa parte del mundo que cada uno lleva dentro de sí mismo. Así, los "padres" y "madres" son los pilares de la educación, al igual que lo son los "líderes" para la historia de las organizaciones y la gestión.

Un grupo es un conjunto de personas interdependientes que persiguen un objetivo común, y dentro de los cuales hay relaciones mutuas psicológicas, explícitas o implícitas.

Otra definición más general, es que "un grupo es un conjunto de personas que interactúan entre sí y que influyen entre sí." Para que esta influencia mutua sea percibida, es necesario que el equipo no sea superior a 15 o 20 unidades (que es por eso que a menudo hablamos del "pequeño grupo").

El filósofo JP Sartre (1970) añade que una yuxtaposición de individuos, entendida como una agrupación, un conjunto de personas, no es un grupo. Para que sea un grupo son necesarias tres condiciones:

- ▶ Un interés común;
- ▶ La comunicación directa con *feedback*;
- ▶ "Praxis", una acción común para lograr un determinado objetivo compartido o revuelta contra otros grupos.

Es posible proporcionar una clasificación de los diferentes tipos de grupo utilizando los siguientes criterios: tamaño, composición, constitución, objetivos, posición en la sociedad, formal o informal.

Si tenemos en cuenta el tamaño, los grupos se pueden clasificar en pequeño, mediano y grande. Si tenemos en cuenta la composición, los grupos pueden ser homogéneos y heterogéneos en función de las variables consideradas (edad, sexo, etnia, ocupación, etc.). Los objetivos son posibles: algunos son compartidos por todos los miembros, otros no; pueden quedar claro para todo el grupo o sólo para algunos miembros. Si tenemos en cuenta la posición en la sociedad, un grupo puede estar de acuerdo con las normas sociales o inconsistentes. El carácter oficial o no oficial también se define en la psicología social como formal o informal. Al identificar grupos de acuerdo a la forma en la que están constituidos, la referencia es de grupos naturales (familia, barrio, distrito), grupos artificiales u ocasionales (reuniones, grupos de capacitación, misiones) y grupos duraderos (oficinas, asociaciones, pandillas, clases).

El grupo lleva a cabo tres importantes funciones psicológicas: la integración, la seguridad y la regularización. El individuo aislado es más frágil que un individuo integrado en un grupo. Esta última es una matriz que da al individuo una clave de seguridad: por un lado la capacidad de ser él mismo, por el otro, la capacidad de cambiar (que puede ser alguien para alguien más). De hecho, un grupo permite a un individuo mirarse en el "espejo" social y comparar su imagen de sí mismo, a menudo

devaluado en nuestra sociedad competitiva, a la imagen de sí mismo para los demás y por lo tanto, sentirse bien acerca de sí mismo.

Por otro lado, un grupo cohesionado y unido, tiene la tendencia a dar importancia a su vida y por lo tanto tiende a perpetuar su existencia.

En términos psicodinámicos, un grupo se define como una organización mental, un operador psíquico, un sentimiento de pertenencia y un pasado común y, al mismo tiempo también una compleja red de relaciones entre las personas psíquicas a observar desde un punto de vista cognitivo y fenomenológico.

Una importante contribución al estudio de la "dinámica de grupo" fue dado por K. Lewin (1948). Este término se refiere tanto al conocimiento específico de los pequeños grupos y las leyes que los rigen, así como el método de intervención dirigida a modificar las actitudes de los individuos en el grupo y de la fisonomía del propio grupo.

K. Lewin destacó el hecho de que una persona está dentro de su entorno y que, por tanto, hay que tener en cuenta todos los factores que influyen en él. De aquí la noción de campo, que se define como *"la totalidad de los hechos coexistentes que se conciben como mutuamente interdependientes. La psicología debe concebir el espacio de vida, incluyendo a la persona y su entorno, como un solo campo"*.

Los campos dinámicos personales constituyen los elementos del campo de grupo. Los otros elementos son los distintos roles, canales de comunicación, la forma en que el grupo se dirige, las normas, los valores del grupo, los objetivos a alcanzar, las acciones realizadas y los diferentes factores económicos, sociales, culturales, ideológicas que determinan sus reacciones al entorno. Todos estos elementos del campo social del grupo son interdependientes, tanto que la modificación de uno traerá la alteración de los demás.

Los principales conceptos de la teoría de Lewin son los siguientes:

- ▶ El espacio de vida que consiste en una persona rodeada por un ambiente psicológico;
- ▶ La persona se diferencia en dos regiones: perceptual-motor e internal-personal, este último dividido en un grupo de células periféricas y células centrales;
- ▶ También el ambiente psicológico se divide en regiones;
- ▶ El espacio de vida está rodeada de un fondo externo que forma parte del entorno no-psicológico u objetivo;

- ▶ Las regiones de la persona y el entorno están separados por fronteras que tienen la propiedad de ser permeable;
- ▶ Las regiones del espacio de vida están interconectados de modo que un hecho de una región puede influir en un hecho de otra. Esta influencia entre dos hechos se llama evento;
- ▶ Se dice que las regiones del entorno están conectadas cuando la persona puede hacer un movimiento entre las propias regiones;
- ▶ Se dice que las regiones de la persona están conectadas cuando están en comunicación entre sí.

El centrarse en las fortalezas en lugar de en los componentes individuales provoca dos consecuencias importantes en la comprensión de un grupo:

- ▶ Se trata de un cuerpo en movimiento, que bajo la influencia de factores emocionales, creencias, valores, fuerzas éticas, etc. hace una serie de decisiones, objetivos o vuelve a caer en los errores y la ineficiencia, pero no obstante, está siempre en relación con los vectores de las emociones y sentimientos;
- ▶ Se trata de una zona de operaciones, un lugar atravesado por numerosos senderos, un sitio de encuentros, un entrelazamiento y comparación de estas fuerzas.

2.4. Entre el rol y el grupo en psicodrama

En las obras de Moreno (y en el psicodrama tradicional que se relaciona más directamente con él) se destaca persistentemente desde el principio en la importancia de la dimensión de grupo. Según lo escrito por J. Pundik (1969): *"El hombre es un ser social. Nace en el seno de un grupo humano, crece dentro del, aprende del grupo cuáles son sus tradiciones y sus normas de convivencia se transmiten (...) él es miembro de grupos, organizaciones, asociaciones. Él es un ciudadano de una comunidad y está sujeto a sus destinos. Estos conceptos, que ahora son moneda común, no se tuvieron en cuenta cuando Moreno irrumpió en la escena (...) se dispuso a crear una ciencia de grupo, del trabajo de los grupos, de las causas y consecuencias dentro de los grupos, entre los individuos y entre los grupos (...) Moreno (...) invita a la gente al encuentro"*.

Por lo tanto, el psicodrama es una experiencia vivida en grupo: del grupo, a través del grupo y con el grupo.

El nivel más superficial de análisis se origina en comparación directa a través de la multiplicidad de códigos activados tanto verbales como inculcados en modelos

perceptivo-motrices de cada uno de los miembros del grupo. Las formas en las que el protagonista, aquellos a los que llama para impersonar las otras partes y los espectadores, actúan y perciben la situación, en las diferentes versiones de la misma escena, debido al cambio de los roles de los actores, introducen una pluralidad de puntos de vista alternativos. Estos permiten el examen del evento en relación con sus diferentes significados posibles, las afecciones provocadas por la misma en los diferentes grupos de interés y con respecto a la adecuación del rol al contexto, a su complejidad, diferenciación e integración en la personalidad global del protagonista.

Pero, al mismo tiempo, el psicodrama afecta a un nivel más profundo: un examen exhaustivo de los resultados de cada grupo durante un determinado período de tiempo, de hecho, subrayan una correspondencia triple:

- ▶ En el grupo todo el mundo asume y/o atribuye a los demás algunos roles actuales, tanto en la forma de presentarse a uno mismo y de interactuar, así como a través de imágenes que, contando o dramatizando algunas partes de uno mismo que aportan al grupo.
- ▶ La red de roles actuales refleja y se refleja en la red de los propios roles y las de los demás, que forman las relaciones de la historia personal de cada uno.
- ▶ La primera y segunda red de los roles interpersonales también reflejan y corresponden a la red de los roles intrapersonales de cada participante. Estos pueden ser entendidos tanto como partes de uno mismo, que no participan en la relación con el mundo exterior, como a veces atribuidos a los demás, pero no reconocidos como propios, o como complejos independientes o como funciones o elementos que componen la psique, como la sombra y el animus en la perspectiva junguiana. La escena actuada es, por así decirlo, lo que pone de relieve las relaciones entre estas tres polaridades: *el aquí y ahora* del grupo, que ha surgido a través de las decisiones tomadas por cada miembro, subyace a través de la forma en que personifican sus partes, clarificada y modulada a través de los pasados posteriormente expresados, representa (y es interpretado mediante) *otro lugar y luego* de las escenas actuadas. El proceso de construcción de las actuales formas de ser (interpersonal o intrapersonal) puede ser históricamente reconstruido a partir de la combinación y la cristalización de uno de los roles propios o de otros de los que se presentaron durante la existencia pasada y, al mismo tiempo, a esta historia pasada, reubicados por el juego en el horizonte del presente, se le dan nuevos significados, tantos como los interpretados por los participantes. Los roles internos o intrapersonales se muestran a continuación, a

través de las escenas propuestas, sobre todo las relativas a los sueños, pero también escenas de la realidad la manera en la que los roles intrapersonales determinan la forma en que todo el mundo ve, entiende, interpreta otras personas importantes para sí mismo. Los roles intrapersonales son aquellos atribuidos a otros fuera de uno mismo: los personajes de la historia pasada evocados y los miembros del grupo llamados a representarlos. En la serie de juegos psicodramáticos el protagonista los reposee, reconociéndolos como sus partes propias, a través del cambio de roles o identificándose con las partes que, a su vez, los otros miembros del grupo le atribuyen a él. En cada sesión, el juego dramático sólo puede revelar algunos de los muchos hilos de la trama que continuamente se teje, edita, disuelve, reteje entre las partes inter e intrapersonales de los presentes. (Gasca, 1992).

Recuerda

La matriz es un área en la que la persona desarrolla encuentros, actúa roles y contra-roles que determinarán sus características típicas de funcionamiento en relación con los demás. Se dan tanto por los métodos de relación que cada uno lleva dentro de sí mismos, y de cómo se actúa la dinámica del rol y el contra-rol en el aquí y ahora de la experiencia.

En el psicodrama, la experiencia de un miembro del grupo, el protagonista, se convierte en los ojos del grupo la expresión de un problema colectivo, es un sentimiento de grupo en el que las necesidades del individuo se funden con el sentimiento de pertenencia a un grupo y la posibilidad de crear su propio destino.

Posteriormente, el grupo en el psicodrama se concibe en dos perspectivas: la primera como un contenedor positivo de las necesidades, deseos y ansiedades de sus miembros; el segundo como el suelo compuesto de las relaciones télicas (o no télicas) en constante movimiento y evolución.

Por lo tanto, es necesario operar continuamente a dos niveles: por un lado, para construir un grupo que "contiene" a sus miembros; y por otra parte, trabajar, especialmente con la ayuda de técnicas sociométricas, para hacer transparentes y sujetas a modificación y evolución positiva, las relaciones entre los miembros individuales del grupo.

En el proceso de grupo diferentes matrices creadas a través del encuentro entre el rol y el contra-rol emergen gradualmente.

Para Moreno las matrices son un "locus nascendi", compuesto por los lugares y espacios formados en términos relacionales. Es un área en la que la persona desarrolla encuentros, actúa roles y contra-roles que determinarán sus características típicas de funcionamiento en relación con los demás. Se dan tanto por la modalidad de relación que cada uno lleva dentro de sí mismo, como por cómo se actúan las dinámicas de rol y contra-rol en el aquí y ahora de la experiencia. Son las siguientes:

- ▶ Matriz de Grupo o matriz Sociométrica: las estructuras delimitantes de un grupo que puedan surgir mediante la sociometría. También expresa la diversidad de características culturales, normativas, de valores y simbólicas de un grupo en particular. En este sentido se incluye el concepto de co-inconsciencia de grupo.
- ▶ Matriz de Identidad: tanto en una etapa de desarrollo como en un nivel de participación psicodramática. Como etapa de desarrollo, indica el momento en el que el niño se desarrolla a partir de la matriz materna, experimentando fusión/individuación dinámica, a través la relación de contra-rol materna, que realiza principalmente la función del espejo. En psicodrama, cuando se trata de una escena relacionada con la etapa de desarrollo de la matriz de la identidad o una escena caracterizada por la dinámica de fusión/detección, el nivel en cuestión es la matriz de identidad.
- ▶ Matriz de Familia: está a la vez en una etapa de desarrollo y un nivel de intervención de psicodrama. Como una etapa de desarrollo que se coloca después de la matriz de la identidad, y se caracteriza por la evolución de la dualidad (figura de madre/hijo) a la triangularidad. En el psicodrama el nivel de la matriz familiar se trabaja en el tratamiento de escenas relacionadas con el desarrollo o relacionados con temas de triangularidad o de la función de la tercera parte (paterna).
- ▶ Matriz Materna: es tanto una etapa de desarrollo como un nivel de intervención de psicodrama. La matriz materna es la primera fase del desarrollo del ser y se caracteriza por la relación fusional y nutritiva con la figura materna. Se superpone de manera temporal con la fase oral del Freud. En el psicodrama la matriz materna está involucrada en el tratamiento de escenas relacionadas con esta etapa de desarrollo o relacionados con temas de la dependencia y la funcionalidad.
- ▶ Matriz Social: indica tanto una etapa de desarrollo como un nivel de intervención de psicodrama. Como etapa de desarrollo que se coloca después de la matriz de la familia y se caracteriza por la importancia del desarrollo de habilidades sociales fuera de la familia y la interiorización de los roles sociales de la cultura a la que pertenece el niño. En el psicodrama al procesar escenas relacionadas con esta

etapa del desarrollo, o relacionadas con el tema de la integración entre las funciones socio-culturales y de psicodrama, el nivel de la matriz social está involucrado. En este sentido la intervención coincide con el trabajo a nivel socio-dramático.

- ▶ **Matriz de Valores:** indica tanto una etapa de desarrollo como un nivel de intervención de psicodrama. La matriz de valores es posterior a la matriz social y cubre el período de la pubertad y la adolescencia. Se distingue por una comparación con los valores de la cultura de uno y la búsqueda de la identidad personal. En el psicodrama el nivel de una matriz de valores está involucrado en el tratamiento de escenas relacionadas con esta etapa del desarrollo, o relacionada con el tema de los valores y la búsqueda de identidad.

2.5. Distinción entre el Juego de Rol y el Psicodrama

A menudo hay confusión entre los términos de rol y el psicodrama, porque estas dos experiencias están vinculadas por la presencia de un cierto juego o acción escénica. Es necesario definir lo que distingue a los juegos de rol y diferenciarlo del psicodrama.

La principal diferencia es el nivel de implicación profunda de los participantes. La catarsis, la intensa experiencia emocional pertenece a la psicoterapia y no a la formación y la educación. Por otro lado, el juego de roles puede producir resonancia emocional, incluso profundamente sentida. En los juegos de rol, se proponen situaciones sociales y profesionales típicas, con el objetivo de la formación o la creación de conciencia de los problemas, mientras que en el psicodrama el sujeto juega situaciones reales o traumáticas de su vida.

En el psicodrama hay un protagonista que está escenificando su mundo interior, con la ayuda de egos-auxiliares. Los egos-auxiliares son elegidos por el protagonista, sobre la base de criterios subjetivos a menudo inconscientes, que es el sitio de proyección de fantasmas, y la oportunidad para la realización del deseo. Ellos pueden tener beneficios terapéuticos secundarios al actuar el rol de egos auxiliares, pero no elegir el tipo de papel que deben actuar. En el juego de roles no hay un protagonista, pero sólo una oportunidad de "poner en acción" un tema inicial que dará lugar a la acción escénica. Puede ser posiblemente un enfoque de una o varias roles, en los que se concentra la atención (por ejemplo, el rol de maestro o padre.); todos los roles en el juego, sin embargo, se tienen en cuenta. En la representación de roles los miembros del grupo tienen la oportunidad de elegir el papel que quieren actuar. Desde este punto de vista, en el juego de roles, hay muchos jugadores que, actuando un rol, interpretan una parte de sí mismos (deseado o temido) o una parte del otro (conocido

o desconocido). La acción y el análisis de la experiencia fomentarán una visión importante de cada participante. En paralelo a esta visión personal, también produce una visión del grupo, tras la comparación de diferentes experiencias, lo que lleva a la reformulación del problema que daba comienzo al juego de rol.

El juego de roles es adecuado en las distintas etapas del proceso de formación, debido a su doble capacidad de involucrar al grupo entorno a un tema central y de permitir un aprendizaje emocional personal para cada participante. Los juegos de rol se pueden proponer a partir de dos situaciones diferentes.

- ▶ Situación real propuesta por un operador. El juego de roles, en este caso, le permite cambiar el énfasis del que plantea el problema (visión subjetiva), a las relaciones generales (sistémicas o de visión mundial).
- ▶ Situación construida o simbólica. El juego de roles en este segundo caso permite profundizar activamente la comprensión de un problema profesional específico integrando datos emocionales de la experiencia con aquellos obtenidos a partir del análisis racional del contexto.

Un ejemplo típico de juegos de rol es la invención de un caso: Los participantes construyen juntos un caso emblemático, que refleja la experiencia de trabajo común al grupo. Se introducen personajes (el psicólogo, el trabajador social, el gerente, un paciente, miembros de la familia, etc.) y una situación específica. Desde aquí se desarrolla un juego de rol en la que todos o parte de los miembros del grupo representarán un rol.

Tanto si hay observadores como si todos los participantes están involucrados como actores en el juego de rol, es importante que se cumplan los criterios de psicodrama. En particular, es necesario prestar atención a la clara alternancia de momentos de semi-realidad y momentos de realidad. Debido a esto la acción escénica no debe ser entrelazada con la intervención interpretativa, educativa o cultural general. Igualmente es importante predecir, al final del juego de rol, un momento de la comunicación/puesta en común de la experiencia emocional de los actores y observadores. Esta vez debe separarse claramente de la elaboración teórica, cultural u operativa posterior por parte del grupo. Lo mismo tiene que hacerse sobre la alternancia de relaciones de interdependencia y relaciones interpersonales. Una dinámica de interdependencia entre los roles en la escena se puede permitir que se desarrolle en un juego de rol (al contrario que en el psicodrama), sin que el director de inmediato intervenga con técnicas particulares (inversión de roles, doblaje, espejo,

etc.). Debe quedar claro, sin embargo, que tal dinámica interdependientes se concede sólo en el espacio de semi-realidad de los juegos de rol y durante la comunicación de la experiencia será restaurada una relación intersubjetiva. La siguiente tabla resume las diferencias y los puntos comunes de las dos técnicas presentadas hasta el momento:

Juego de roles	Psicodrama
Se aplica en un contexto de grupo (actores - un grupo que participa en la observación)	Se aplica en un contexto de grupo (protagonista - el público - "ego-auxiliar")
En contraste con la situación real, el proceso que se desarrolla en el juego de rol no tendrá consecuencias en la vida real (simulación)	En el psicodrama, en cambio, las relaciones pueden llegar a ser "real".
Los actores siguen una "parte" centrándose en las características y pautas de comportamiento del rol, evitando sin embargo actitudes demasiado "actuadas"	El personaje sigue y actúa de acuerdo a sus inclinaciones personales, puesta en escena de su mundo interior
El sujeto en juegos de rol, entendido como un ejercicio, es la dramatización aquí y ahora de la conducta del rol	El sujeto del psicodrama es la personalidad del sujeto
Objetivo de aprendizaje	Objetivo terapéutico

Como fue subrayado también por Lai (1973) el juego de rol presenta diferencias sustanciales en la práctica real de los profesionales de la formación y clínica. Los siguientes son los principales cambios en las aplicaciones.

- ▶ Dirección - El papel del director en algunos casos es casi ausente; él está fuera de la escena y deja que la escena se desarrolle espontáneamente en algún tipo de encuentro no estructurado. La presencia del director varía en otros casos con un rol más activo en una o más etapas de la actividad: preparación del juego, escena y procesamiento/interpretación final.
- ▶ Escena - Para algunos, el espacio de representación debe estar claramente separado de la de la discusión; para otros, escena y discusión (o puesta en común) se entrelazan.
- ▶ Tipo de significados atribuidos a juegos de rol - La escena actuada es considerada en algunos casos como un sueño, que debe ser descifrado e interpretado. En algunos casos, la función de la comunicación simbólica de la escena, se enfatiza; en otros, la atención se centra en el análisis de los roles/instituciones sociales y su dinámica interactiva o su idoneidad o funcionalidad.

- ▶ Lectura interpretativa - Hay variaciones significativas en el uso de la interpretación: centradas en el individuo, o centradas en el grupo. También en relación con el grupo el juego de rol a veces se evalúa en términos de dinámicas sistémicas; en otros casos, nos centramos en una interpretación del fantasma común en la experiencia de todos los participantes. En los contextos más de formación, la interpretación se refiere más a la adecuación de la función al contexto situacional o institucional.
- ▶ El grupo y los observadores - Algunos consideran que en los juegos de rol todos los miembros del grupo deben participar. Otros creen que es importante que los participantes mantengan un papel de observador externo. El público, en este caso representa el contexto en que los actores en el escenario proyectan la imagen del rol y de quien reciben respuestas que alimentan el circuito relacional. Las diferencias también surgen en la gestión de las verbalizaciones de parte del grupo. En algunos contextos la intervención interpretativa o evaluativa están sobre los demás miembros del grupo se concede; en otros, la atención se centra en la experiencia personal del individuo; e incluso en otros, el juego de roles es una oportunidad para elaboraciones teóricas o propuestas operativas.
- ▶ La representación del protagonista - el personaje actúa "su propia historia". Él puede recitar espontáneamente lo que siente o, a través de la estimulación del director, utilizar algunas técnicas. Una de las cosas más importantes a utilizar durante una sesión de psicodrama es la técnica de inversión de roles. Se basa en el principio de que, para poder ver y entender lo que está en el otro lado hay que entrar en él. Aquí algunos ejercicios para implementarlo:
 - El átomo de familia mediante el que el protagonista lleva a la escena la relación que tiene con su familia y las personas importantes para él;
 - El átomo social mediante el que el protagonista lleva a la escena los diferentes roles que desempeña en su vida personal y social;
 - La técnica de la silla vacía en la que el protagonista se encuentra frente a una silla vacía, hablando primero de lo que siente, y luego pasa a sentarse en la silla vacía, hablando desde la posición de la persona con la que quiere establecer una relación, poniéndose en sus zapatos. Al final del diálogo, el protagonista y la otra persona se despiden, dejándose el uno al otro un mensaje.
 - Durante la realización de una catarsis puede ocurrir, un momento en el que el protagonista vive su propia historia con tanta intensidad que puede expresarse incluso llorando o a través de otra expresión, sintiéndose

completamente identificado con el papel; esto puede conducir a comprender cómo, mientras que el psicodrama es una terapia de grupo, el que está implicado de manera personal en primera persona es el sujeto/protagonista.

- ▶ La participación de la audiencia – lo que el protagonista actúa despierta algo en el grupo, de manera que al final de la representación todo el mundo desee situarse tras la espalda del personaje principal y decir lo que ha sentido, tratando de reportarlo mediante palabras o gestos mímicos. Los miembros del grupo, incluso durante la actuación del protagonista, participan activamente en la experiencia como egos-auxiliares (elegidos por el protagonista para asumir el papel de las personas reales o imaginarias en su vida), además de estar involucrados en lo que está pasando y se pone en escena.

2.6. Métodos y contextos aplicativos

El Juego de Rol tiene su lugar en las distintas etapas del proceso de formación, debido a su doble capacidad de involucrar al grupo en torno a un tema central y permitir al mismo tiempo un proceso de aprendizaje individualizado emocional para cada participante. La acción y el análisis de la experiencia fomentarán una importante penetración del conocimiento en cada participante. En paralelo a esta visión personal, también se produce una visión del grupo, tras la comparación de las diferentes experiencias, lo que lleva a la reformulación del problema que era el punto de partida del juego de rol.

Los objetivos para los que se utiliza por lo general el juego de rol son:

- ▶ Para formar: para dar instrucciones sobre cómo realizar ciertas tareas de trabajo, por ejemplo, en un curso para personal de ventas, la venta de un producto puede ser puesta en escena y simular la interacción con el cliente-vendedor.
- ▶ Para seleccionar y examinar: Los candidatos pueden ser evaluados durante el proceso de selección basándose en el comportamiento mostrado en escenarios de la vida organizacional. De forma alternativa, una verificación de ciertas habilidades puede ser organizada a través de la puesta en escena de una fase particular de trabajo. Esto es especialmente útil para la prueba de capacidades y habilidades relacionadas con los conocimientos y el saber estar.
- ▶ Para animar: Puede ser utilizado como un método de animación pedagógica, con el fin de darle vida a la enseñanza y aumentar la participación en las clases.

- ▶ Para educar: con el fin de trabajar con el grupo en el aula en el eje del saber cómo ser, tratando de llevar a cabo las experiencias, actitudes, valores y representaciones personales relacionados con la función específica de un rol en una profesión. En este caso el interés se dirige a aspectos menos prescriptivos y más personales, que permiten no sólo que el rol y las reglas de comportamiento surjan, sino también la persona.

En los dos primeros casos estamos enfrentándonos mayormente al juego de rol estructurado, muy rígido y prescriptivo. En este último caso, en cambio, el juego de rol es menos estructurado, más cerca de la improvisación. La siguiente tabla resume la técnica de juegos de rol:

Representación/Juego de Rol

Dónde	El juego de roles puede ser utilizado en seminarios, tutorías, cursos de formación. Especialmente en el caso de los juegos de rol que involucran a los participantes, es necesario tener en cuenta la necesidad de desarrollar un ambiente de grupo que permite que la persona se sienta cómoda y libre de expresarse. El entorno físico no requiere características especiales más allá de dar suficiente espacio para moverse, al tiempo que garantiza la confidencialidad.
Quién	El juego de rol puede ser dirigido a muchos tipos diferentes de personas de acuerdo con el contexto y el objetivo que se persiga; dentro del entorno también está el director y, posiblemente, un asistente, una persona que ayuda al director en el liderazgo, la observación, la grabación de lo que sucede y que, teniendo la experiencia adquirida, pueda suplantar funciones específicas (antagonista, dobles, etc.).
Cómo	Se pueden identificar cuatro etapas principales en el juego de roles: <ul style="list-style-type: none"> - Caldeamiento: Esta fase incluye todas aquellas técnicas (bocetos cortos y sketches, entrevistas, debates, etc.) diseñados para "caldear" el ambiente, para crear, si hace falta, un ambiente acogedor. También puede haber una fase de caldeamiento de clúster en el que los participantes se dividen en subgrupos. - Acción/juego: es la etapa del juego real entre los actores. Puede incluir técnicas como la inversión de roles, doblaje (el servidor se coloca detrás del actor y trata de dar voz a lo que el actor no parece ser capaz de expresar. Es una función de apoyo). - Enfriamiento apagado: en lugar de caldear, esta fase se utiliza para salir de los roles y del juego; es utilizado para recuperar distancia/perspectiva. - Puesta en Común/Compartir: los juegos de rol proporcionan oportunidades de

aprendizaje relacionadas, principalmente, con el momento de la puesta en escena de la acción, debido a la participación que se estimula. En segundo lugar, las posibilidades de aprendizaje están conectadas al momento de la revisión, la discusión, el análisis de lo que sucedió: las palabras, los gestos, la postura, la actitud, y de lo que se dice y lo que no se dice.

La existencia de la última fase del Compartir depende de la presencia de varios factores convergentes, tales como: un grupo que realiza la función de contenedor; la capacidad y la motivación de los participantes a involucrarse; la capacidad del director para entender a qué nivel de participación de las interpretaciones es oportuno detenerlas. Cada interpretación no requerida o que puede no ser tolerada por los participantes podría inducir defensas y podría ser menos útil para el éxito del proceso estimulado durante la sesión de la acción. El juego de roles puede ser una fuente de cambio, pero para que esto ocurra, se debe reconocer que hay una disfunción en las prácticas actuales de comportamiento y ser capaz de crear nuevos patrones; esto se hace mediante el establecimiento de un ambiente cooperativo, relajado y amigable. Resumiendo el propósito de esta técnica, su aplicación permite:

- ▶ Desarrollar la capacidad de comunicar y gestionar las relaciones interpersonales;
- ▶ Mejorar las habilidades de escuchar y entender los puntos de vista de los demás;
- ▶ Saber observar y analizar el comportamiento de los demás;
- ▶ Desarrollar la capacidad de mediar;
- ▶ Producir estrategias para afrontar situaciones reales y complejas.

Los juegos de rol tienen efecto tanto en el aspecto emocional como en el cognitivo, "*en el saber, en el saber hacer y el saber estar*" (Quaglino, 1985).

El límite de la técnica, sobre todo cuando el entorno no es estructurado, podría ser la formación inadecuada del director, que tiene que ser muy hábil y capaz de corregir en el momento oportuno cualquier comportamiento inadecuados de los participantes; por otra parte, el uso de esta técnica experimental en situaciones de socialización limitada entre los miembros del grupo, puede ser contraproducente y bloquear/inhibir el aprendizaje (Capranico, 1997).

Una de las principales ventajas, sin embargo, es que dirige a los participantes a una comprensión flexible del comportamiento, estimulando el aprendizaje tanto a través de un compromiso de representar un rol específico, así como mediante la observación del comportamiento de los demás y por medio de feedback.

2.7. Aplicación de estas teorías clave en la educación

Los juegos de rol se han utilizado en el campo de la educación desde la Segunda Guerra Mundial en los programas estadounidenses de entrenamiento militar para los instructores. En los años 50 se introdujo en empresas en el mundo de habla inglesa y actualmente se practica con éxito en la gestión de la educación, en cursos que introducen nuevos roles, roles que son difíciles desde el punto de vista de las relaciones humanas (por ejemplo: educadores, trabajadores de la salud, etc.), delicados roles en la oficina y en los roles de ventas. Pero el juego de rol psicodramático adquiere características específicas. La formación a través de juegos de rol es en cualquier caso un poderoso estímulo para el cambio. Uno de los principales indicadores del éxito de la formación, de hecho, es la motivación que es común entre los participantes.

Sin embargo, este último casi nunca está enteramente a un nivel de conciencia. El cambio siempre es difícil, doloroso y muchas veces no se percibe inmediatamente como un proceso que ofrece una gran cantidad de ventajas. En la mayoría de los casos esto se debe al hecho de que los participantes tienen miedo de renunciar a sus experiencias y tener que pasar por los pasos particularmente críticos para cambiar de nuevo. Además, el cambio se requiere a menudo por la organización o por el contexto social, que no siempre toman en cuenta los conflictos que surgen entre las necesidades personales y los de la misma organización o comunidad. Un ejemplo de esto sería un grupo de padres que participan en un sociodrama sobre su papel educativo. Una de las necesidades personales será, sin duda, salvaguardar en la medida de lo posible el propio comportamiento de uno, que a su vez es el resultado de la experiencia de la niñez de uno, así como para aprender y proponer un modelo educativo que sea en una parte compatible con los propuestos por la sociedad y por el otro, con el sistema de la propia familia de cada uno.

En general, es muy poco probable que un padre quiera compartir sus emociones con los demás; la soledad de una madre o un padre ante las dificultades es a menudo una condición conocida, con frecuencia también se asocia con el temor a ser juzgado por los demás, y por el temor de ver el propio sentido de insuficiencia reflejada por los demás. Pero la necesidad de preservar el rol a menudo conduce a un cierre y aislamiento en lugar de una exhibición ante los demás. Esto es una clara manifestación de un conflicto. En la sociedad moderna en la que vivimos la multiplicidad de la información disponible, que no siempre es del todo consistente, sugiere en igualdad de condiciones, completamente diferentes modelos. La

permissividad contra la severidad, la tolerancia contra el juicio social, la integración contra el racismo, las emociones contra los bienes tangibles... El problema es que no existe "el mejor" modelo sin tener en cuenta las necesidades sociales, las necesidades del contexto cultural y del entorno que lo rodea.

Este es un problema colectivo que puede ser enfrentado por toda la colectividad porque se convierte en sí mismo en la principal fuente de una respuesta apropiada, sin que uno necesariamente tome una forma antitética con respecto al otro. Lo mismo ocurre al pensar en el papel de los educadores, maestros, trabajadores sociales, enfermeras, doctores, y así sucesivamente. Hay cuestiones para las que un choque es inevitable con los problemas colectivos del rol para lo que es indispensable reflexionar con el fin de trabajar mejor. El entorno socio-educativo es el ámbito en el que las personas cuyo trabajo es cuidar de otras personas, trabajan, de manera total o parcialmente estructurada. Ya sean niños, estudiantes o pacientes, se encuentran en un estado de desventaja temporal o permanente.

"Lo que se propone como una "intervención" es básicamente alrededor de tres objetivos diferentes: el aprendizaje con el fin de acortar lo más posible la distancia a la cultura colectiva, la rehabilitación de un estado de intranquilidad a un estado de tranquilidad social, la aceptación de un estado de desventaja con una gama de herramientas disponibles que limitan la condición de marginación debido al tamaño de la diferencia. El cuidado de los demás, por tanto, es una condición de "ventaja social" que tiende a promover el crecimiento con el fin de eliminar o minimizar las dificultades determinadas por la desventaja de los demás. Es clara y absolutamente inevitable que todo esto implica la presencia de un nivel introspectivo de la conciencia aguda y, sobre todo para evitar que el propio mundo privado de uno entre de una manera disruptiva e interfiriendo en el mundo privado de aquel que realmente necesita ser "guiado". Por esta razón, el compartir, mirando el problema desde diferentes puntos de vista y su procesamiento, son las prioridades para el desarrollo del rol social. El juego de roles se presenta como una herramienta y no como un modelo, como una técnica y no como una medicina, como un área protegida por la subjetividad y no como el portador de verdades absolutas. Nos enfrentamos a la necesidad de facilitar el encuentro de todos esos mundos privados que se superponen para convertirse en un "colectivo", sin la amenaza de un conflicto abierto y no administrado se apodere". (Zanardo, 2007).

2.8. Juego de rol educacional

El juego de rol educativo permite a los que toman parte, actuar como si estuvieran en una situación que es significativa y luego tamizar a través de sus actuaciones con el director y el grupo. La ventaja de su aplicación es en el hecho de que, en contraste con la situación real, el proceso que se desarrolla en el juego de rol no tendrá consecuencias en la vida real.

La formación puede ser provocada ya sea por juegos de rol estructurados, un modelo utilizado principalmente en la formación, llevada a cabo con el uso de declaraciones sobre la situación y los roles a actuar, ya sea a través de un rol libre o no estructurado, con un enfoque en los aspectos personales y carácter traídos por los participantes durante la interpretación de roles. En el caso de una sesión no estructurada se dejarán algunos espacios de libertad y creatividad a los participantes. De hecho, el grupo será capaz de elegir los temas que perciba directamente como más importante.

Las instrucciones en el juego de rol son el lienzo y el participante/actor tiene la máxima libertad de expresión, siempre que cumpla el rol y las instrucciones. Antonio Calvani, en referencia a la idea central del constructivismo, que *"en el centro se coloca la construcción del significado, haciendo hincapié en la naturaleza polisémica activa, que no se puede determinar en esta actividad"* (Calvani, 2001; Pág. 41) confirma cómo es posible darse cuenta de la veracidad del método de juego de roles en el que *"el actor-participante debe adaptarse a su rol de acuerdo con la información requerida, pero puede elegir de acuerdo a sus propias categorías su propia línea interpretativa, ponerlo en tela de juicio con la clase y el desarrollo de un aprendizaje que se hace más significativo"*. (Calvani, 2001; p.41).

El juego de rol fomenta la cooperación. De hecho, la cooperación es lo que hace "al juego" materialmente exitoso. Si la comunicación no tiene lugar en la escena y, si no se presta atención a la relación con los demás, se socava la esencia misma de la transacción. El profesor no tiene que insistir en la necesidad de cooperar, porque la necesidad de apoyarse en el drama del compañero se deriva directamente de la realidad del "juego" y se convierte en valiosa en sí misma, sin necesidad de explicación por parte del profesor.

Otra cualidad fundamental radica en la capacidad de los juegos de rol para dar cuerpo y movimiento a esas situaciones y contenidos que en una lectura, en una escucha o en un segmento de vídeo pueden aparecer como esencialmente estáticos y, por tanto, menos atractivo y embragador.

A través de los juegos de rol, al participante se le ayuda a penetrar en sistemas complejos y se le anima a hacer preguntas a los demás y a sí mismo, que tal vez no habrían surgido sólo con la lectura de un texto o mediante la escucha.

Es útil tener en cuenta que, antes de comenzar el ejercicio, es necesario identificar hasta qué profundidad se desea liderar el grupo. A continuación puede ver una tabla que muestra los diferentes niveles de intensidad, apertura y procesado durante el juego:

Primer nivel	Animación pedagógica
Segundo nivel	Juego de rol estructurado <ul style="list-style-type: none">- por casualidad- siguiendo las instrucciones de los roles
Tercer nivel	Juego de rol no-estructurado <ul style="list-style-type: none">- en roles de terceros o inventados- en el rol de uno mismo (en realidad cubierto)
Cuarto nivel	Psicodrama <ul style="list-style-type: none">- sobre uno mismo como una persona con otro protagonista actuado

Tabla de Capranico S., 1997, p.49

Los participantes que funcionan como "actores" serán asignados algunas "partes/instrucciones" en las que se definirá su papel en la situación que se va a recrear; todos recibirán una escena que define el contexto en el que tiene lugar la acción. Es esencial que cada "actor" estudie su "parte" de una manera autónoma e independiente. Cada artista tendrá que actuar (hablando), no tanto de acuerdo a sus propias inclinaciones, pero más de acuerdo a la personalidad de los personajes descritos en las instrucciones individuales. Mientras que los "actores" investigan las "partes", los otros miembros del grupo, junto al director, formularán la hipótesis sobre

las que deben observar los aspectos del juego, y en vista de los resultados, incluso a través de la utilización de las redes de observación y tarjetas de detección. Este último, por ejemplo, puede estar formado por una serie de preguntas a las que los observadores pueden responder cuando el juego se termine sobre los comportamientos, actitudes, o en lo que pueden tomar nota de cualquier inquietud o pregunta sobre la conducta de la sesión.

Al final de la fase de preparación, se procede a la puesta en escena de la situación, que puede o no incluir una primera fase de caldeamiento a través de sketches cortos u otros ejercicios para "caldear" el espíritu de grupo. Durante la acción, el director también puede intervenir con algunas técnicas como la "inversión de roles" que permite la amplificación del proceso de identificación.

Después del drama, y después de decidir si se debe o no pasar tiempo en la reflexión o cierre del juego, los jugadores y los observadores son capaces de evaluar lo que sucedió. A través de la estimulación proporcionada por el director, que puede ser incluso una simple pregunta como: "¿Qué ha pasado?", se puede desarrollar una dialéctica entre roles o entre individuos con el fin de comentar lo sucedido y compartir. En este caso, el director debe crear el espíritu y las condiciones adecuadas para permitir el desarrollo de la labor del compartir; una forma sería la de dar voz a los que acaban de terminar de actuar ya que todavía están dentro del personaje (por ejemplo, preguntando "¿Cómo te sentiste en el papel?", "¿qué impresiones tienes?"), más tarde, se incluyen los comentarios de los observadores. Algunos psicodramatistas abren espacio también para expresar sus propios compartires, aunque si esto se hace ha de ser realizado en una postura de servicio al grupo y siempre teniendo en cuenta lo que conlleva el rol de dirección y no abandonando al grupo.

Una grabación de vídeo se puede utilizar para observar lo que sucede en el juego de roles. Mediante el uso de una cámara es posible tener el contenido de toda la interpretación. A los efectos de la formación, es importante que la grabación permita el análisis de los puntos más destacados del juego. La ventaja de la grabación es la oportunidad de escuchar y opinar sobre el juego, centrándose en detalles que durante la ejecución de la actuación real, los observadores no habían notado, comentando analíticamente la acción que se desarrolla. El uso de grabaciones de vídeo es atractivo para los participantes, ya que crea una especie de "efecto de televisión", pero a diferencia de la televisión - que excluye al espectador relegándolo a un papel pasivo - en este caso, los participantes se mueven activamente en el proceso.

La autocrítica que el participante hace de sí mismo, pero no de su actuación, es activa, algo que es más suave y educativamente significativo si la crítica no se mueve de una manera unidireccional por parte del director, ya que sería inoportuno o rechazado por el participante.

Una de las desventajas podría ser que debido al hecho de que el participante es consciente de que se está siendo grabado, podría alejar la espontaneidad de los "actores" inhibiendo su expresión, o podría desencadenar un "evitar entrar en detalles", que sería engañoso ya que los observadores podrían permanecer en un micro-análisis sin tener en cuenta la combinación de acciones. Un método para superar este último problema podría ser que tome nota de los minutos exactos que corresponden a momentos considerados como sobresalientes por el director, con el fin de revisar exclusivamente esos puntos.

Una de las ventajas reconocidas por unanimidad en la técnica del juego de rol es romper con la monotonía inevitable de la enseñanza tradicional. Se sabe que en una lección, después de unos 45 minutos, el índice de atención del oyente, cualquiera que sea la materia, tiende a disminuir. Los juegos de roles y en general los métodos activos, ayudan a superar la "curva de la monotonía" de una manera eficaz, ya que implican la participación activa.

Además, durante el juego de roles, se establece un espíritu lúdico, práctico y concreto que compensa los aspectos teóricos tratados previamente y con frecuencia los confirma.

El índice de aprendizaje aumenta inevitablemente porque el escuchar, junto con la actuación, se mejora la eficacia de lo que se ha aprendido y su retención.

Por último, como un "juego", los juegos de rol tienen un valor de motivación intrínseca que Johan Huizinga sostiene que "[...] *limita y hace libre. Atrae interés. Fascina, es decir, encanta. Está lleno de las cualidades más nobles que los seres humanos pueden reconocer en las cosas y en sí mismos: ritmo y armonía*" (Huizinga, 1973, p 52.). En comparación al carácter integral de la experiencia lúdica, el psicólogo Donald Walcott dice, "*es jugando, y sólo en jugar que el individuo, niño o adulto, es capaz de ser creativo y usar toda su personalidad*" (Walcott en Bruner y Alii, 1981;. p 125).

2.9. El rol del director

Se puede decir que el principal juego de rol no es sinónimo de enseñanza ya que el director no es un maestro y no debe asumir una posición de superioridad sobre los

participantes; no se presenta a sí mismo como un "contenedor de conocimientos" para ser transferidos al oyente, pero, poniéndose en una posición simétrica con respecto a los participantes, estimula el pensamiento y dirige el grupo en situaciones de punto muerto. El director puede realizar ajustes tanto estructurados como no estructurados, diferenciando su método de gestión del grupo.

El rol del director es el de facilitar el establecimiento de un grupo de trabajo en el que todo el mundo tiene una cierta libertad de expresión; se convierte en el contenedor como una metáfora de alguien que es capaz de entender y procesar lo que se ha producido. El desarrollo de un ejercicio de formación es más rico si se toman en cuenta las diversas perspectivas y niveles de lectura, por ejemplo, dando más importancia a ciertos eventos durante el ejercicio que a otros. En el primer paso del grupo se le pide observar, detectar; y posteriormente, dependiendo de los objetivos, se procederá al posterior análisis por el conductor.

Es importante ensalzar la labor llevada a cabo por el director de integración entre el grupo y el miembro único; de hecho, el trabajo en grupo se convierte para cada participante preexistente y dentro de este se pone su individualidad y se extraen lecciones a través del análisis o elaboración personal de los contenidos que emergen.

Una de las tareas del director es finalizar, que consiste en la producción de análisis e interpretaciones que son útiles fuera del grupo. Los análisis e interpretaciones no son propias del Psicodrama, no obstante son utilizadas por algunos psicodramatistas, a modo de devolución. Esto nos lleva de nuevo a los objetivos y contrato implícito firmados al comienzo del curso/seminario, así como a las motivaciones y defensas que los participantes manifiestan hacia posibles aprendizajes. En un rol más estructurado, el director tenderá a comentar sobre la adecuación del modelo, es decir, cuánto y cómo se incorporaron los mensajes, mientras que en una situación semi-estructurada se tendrá que evaluar de antemano el nivel de profundidad alcanzado durante los ejercicios, para calibrar la capacidad de las personas de metabolizar las informaciones producidas que normalmente se ejecutan en múltiples niveles. Generalmente se acepta el enfoque de interpretación entre el director y los participantes; interpretar entonces adquiere el significado de relacionar y explicar el significado de lo que es difícil de entender. En el psicodrama clásico, Moreno habla de una visión o reflexión sobre la acción. El propósito de cualquier interpretación en este contexto es el aumento de la información sobre los aspectos del juego, por lo que puede permitir un cambio de comportamiento. No siempre es aceptable romper el equilibrio que ha cristalizado y es por eso que a veces la tarea de interpretación puede endurecer las

defensas y socavar la propia imagen; el director debe ser capaz de contener y apoyar este proceso. La adecuación de un director es precisamente poder parar donde es mejor, evitando interpretaciones inadecuadas sobre cuestiones psicológicas que quedan fuera del propósito del ejercicio de formación. Tras la acción y la puesta en común no suele ser necesario interpretar demasiado; el trabajo está hecho y no es necesario mucho más.

En cuanto a tratar con la resistencia, es necesario que el director esté alerta a su manera de defenderse a menudo expresado a través de la expresión de opiniones personales intrusivas y supuestos que se encuentran fuera de su rol y que no son explicaciones de lo que realmente sucedió en el aquí y ahora del grupo. La tarea del educador no es proporcionar la mejor manera, que además de que quedan fuera del ámbito de la representación de papeles, excluye la multiplicidad de variables en la interacción humana.

La interpretación, por lo tanto, no se plantea como adoctrinamiento a aquellos a los que se dirige o realiza ya que estos podrían apoyarla o rechazarla. En este sentido, el director puede necesitar gestionar la resistencia de quienes participan; estas defensas se expresan en dificultades para interactuar con los demás, y pueden ocurrir con actitudes de hipervigilancia o denigración emocional de análisis. Por lo tanto, una habilidad fundamental del director debe ser el de saber cómo tratar de manera equilibrada las dinámicas defensivas dentro del grupo.

2.10. Construcción de la sesión de juego de rol

En una sesión de juego de rol hay tres etapas: el caldeamiento del grupo, la actuación, la etapa más larga, y la participación final de la audiencia:

- ▶ Caldeamiento: el objetivo es llegar a un estado de mayor espontaneidad, permitiendo que la energía y las emociones personales surjan; trabajando en la construcción y consolidación del vínculo de los lienzos establecidos dentro del grupo.
- ▶ La acción: En función de si se trata de un juego de rol estructurado o libre, la historia o grupo o situación personal a realizar, se presenta. Los roles se pueden reproducir de forma espontánea o por la estimulación del director, con la ayuda de algunas técnicas. Uno de los más importantes en términos de psicodrama es la técnica de inversión de roles. Se basa en el principio de que para ver y entender lo que está en el otro lado se tiene que introducir en él. Al final del diálogo, el protagonista y la otra persona se despiden entre sí dando un mensaje. Otra técnica que puede utilizar es la del doblaje, en el que el protagonista se une

gradualmente a otro miembro del grupo que actúa el rol. Otra técnica es el soliloquio, donde el conductor puede interrumpir la escena haciendo que el protagonista exprese cómo se siente en ese momento. Otra técnica específica es la del espejo, que pone de relieve la relación específica entre el rol y el contra-rol en ciertas situaciones. Durante la actuación se puede producir una catarsis, un momento en el que los actores viven la historia de una manera tan intensa que en realidad puede llegar a expresar su identificación con el rol a través del llanto o por medio de otras formas.

- ▶ La participación de la audiencia: lo que se está representado revuelve algo en el grupo, de manera que al final de la actuación, a partir de los que han actuado directamente, seguido en la audiencia/observador, hay un momento de expresión e intercambio emocional sobre lo que se ha llevado a cabo, y luego tiende a hacerse un resumen y una integración cognitiva que conduce a una mayor conciencia, un mayor aprendizaje.

Las tres técnicas fundamentales de psicodrama, en particular de rol: Doblaje, Espejo, Intercambio de rol

- ▶ Doblaje. Para entender lo que significa el doblaje en el psicodrama es suficiente pensar en lo que hace la madre con el bebé cuando ella trata de percibir y responder a sus necesidades. La madre es el primer ego-auxiliar de la historia personal y social del niño: una madre puede responder a las necesidades de su hijo si ella puede "copiar" de él, es decir, dar voz a lo que siente el niño, los deseos, miedos, etc. El término doblaje se refiere al doble significado de "doblaje de películas" (dar voz a) y el "doble" en el sentido de "otro como yo que vive la misma experiencia a mi lado" (es común en los niños crear un doble imaginario, que les apoya en las experiencias de la vida). La técnica de doblaje permite a un grupo percibir la universalidad de la percepción y mejorar los contenidos tácitos internos.
- ▶ Espejo. Una vez más, es útil utilizar la imagen de la figura de la madre que, quien después de una fase inicial en la que se debe, sobre todo, "copiar" el bebé, comienza a actuar como su espejo, enviándole de regreso a su imagen y restaurar con datos reales la percepción del niño egocéntrico. En la adolescencia, en cambio, a menudo se representa por la mejor amiga con la cual se adopta la misma actitud y la misma forma, yendo tan lejos como para elegir la misma ropa, corte y color de pelo, etc. La técnica del espejo consiste en replicar una escena o una postura del personaje (por ejemplo, una actitud de perplejidad de un maestro

en frente de un estudiante) por el ego-auxiliar de manera que el mismo carácter se puede ver desde el exterior. Hay una situación de espejo y una situación de reflejo en el psicodrama, ambas se dan cuando un miembro del grupo tiene la oportunidad de verse a sí mismo desde el exterior (a veces percibiendo aspectos nuevos o desconocidos de sí mismo), así como cuando la referencia a la realidad de los demás miembros del grupo ("Yo te veo así...") favorece una visión de la realidad y una mayor conciencia de hetero-percepción.

- ▶ Inversión de roles: en el desarrollo psico-afectivo del niño, la capacidad para revertir los roles (ponerse en los zapatos de los demás, a ver las cosas desde su punto de vista) marca la transición del egocentrismo a las habilidades sociales y la intimidad. La técnica de la inversión de roles puede ampliar el conocimiento de uno de las relaciones psicosociales y al mismo tiempo facilitar la capacidad de identificar al otro: de hecho, no hay auto-conocimiento completo sin al menos una salida parcial del uno mismo, que permita un cambio de percepción. La inversión de roles es una herramienta poderosa para la reestructuración de las relaciones fuertemente influenciadas por elementos de transferencia, ya que se aproxima a la verdadera humanidad del otro, en su manera única de ver la vida. Parafraseando el Evangelio, Moreno dice: "*Ama a tu prójimo a través de la inversión de roles*" (Moreno, 1984; Pág. 158).

2.11. Construcción de la escena y aprendizaje en el aula

En la programación de una unidad o un curso completo de formación que implica el uso de métodos activos y en particular, técnicas psicodramáticas, que como hemos visto tienden a suscitar sentimientos profundos y experiencias personales, es esencial prestar atención y explicar claramente lo que se va a hacer con el grupo de estudiantes.

Al ser un método de enseñanza innovador, a menudo la gente no espera tener que ser personalmente activo, ni son conscientes de lo útil que es para la adquisición de habilidades prácticas y para aumentar la riqueza de los conocimientos teóricos.

En primer lugar, el espacio del aula debe estar organizada: es bueno tener una habitación libre de escritorios, las sillas deben estar dispuestas en un círculo y de manera fácil de mover para permitir la reorganización del espacio que tiene que convertirse en "espacio de actuación" en el que sea posible moverse libremente o en el que cambiar las posiciones y roles.

Estar organizados en círculo en la primera fase permite dar una representación aunque sea simbólica, de los supuestos básicos que definen las reglas entorno al juego de rol y la sesión psicodramática en general. Se trata de explicar a los participantes que el uso de estas técnicas permite un aprendizaje que ya no se centra en el conocimiento teórico, sino más bien en la experiencia vivida por cada persona. A través de la experiencia de jugar a este juego y experimentando roles diferentes al de uno mismo o el rol propio de uno mismo en diferentes situaciones, los participantes toman conciencia de aspectos de sí mismos aún no descubiertas, facilitando el cambio positivo o la adquisición de nuevas habilidades.

Es beneficioso aclarar este supuesto, sino los miembros del grupo podrían estar desorientados por la petición de toma de acción y, en consecuencia, no poder participar de manera constructiva. Otro supuesto básico que debe ser explicado es el no-juicio, hay que destacar que en el juego de rol, no hay comportamiento bueno ni malo y que no es un curso de actuación, el objetivo no es lograr un rendimiento perfecto, sino aprender de la experiencia vivida personalmente. En este sentido, entonces no hay mejores o peores papeles, pero cada papel y cada actitud deben expresarse con respeto y con mutuo no-juicio. La regla final para ser compartida con el grupo es la de la confidencialidad. Como pueden expresarse experiencias íntimas en este tipo de actividad, es importante negociar con el grupo la regla de la confidencialidad, que consiste en explicar el hecho de que si las historias y experiencias personales emergen, cada participante está de acuerdo en no discutir nada fuera sobre lo que ha pasado.

Estos aspectos también son importantes cuando se hace el juego de roles en un entorno educativo y no terapéutico, y que tiene como finalidad, por tanto, la formación de un profesión o función específica. De hecho, los cambios se siguen produciendo a nivel de dinámica de grupo y no sólo en las habilidades adquiridas. Por tanto, es esencial estar al tanto de lo que está sucediendo, tanto en el nivel de conocimiento como en el del saber ser como ya se ha dicho, o, dicho de otro modo, en el proceso de grupo. Representar un rol da la oportunidad de vivir desde el interior y tomar conciencia, por una parte, de los aspectos de uno mismo y por el otro lado, del rol que se está jugando, que son diferentes de la propia perspectiva cotidiana. Este proceso conduce necesariamente a un enriquecimiento no sólo de habilidades técnicas, sino también de toda la persona.

3. Introducción a los ejercicios

No es posible proporcionar ejemplos completos de juegos de rol, ya que no involucra ejercicios o juegos con reglas estáticas y predefinidas. Para crear un juego de rol, primero es necesario utilizar las reglas y técnicas descritas en los párrafos anteriores que deben proporcionar el marco dentro del cual diseñar unidades didácticas centradas en las necesidades de formación y objetivos del curso que el profesor o el educador está planeando.

He aquí algunos ejemplos que pueden ser una guía para la elaboración creativa de la representación de rol para ser implementado de acuerdo con el grupo de estudiantes o de los contenidos específicos de las materias. Los juegos de rol se pueden aplicar en cualquier situación, pero es esencial tener en cuenta las reglas básicas del psicodrama y que se adhieran a las fases de caldeamiento, acción y puesta en común final.

JUEGO DE ROL ESTRUCTURADO

En este tipo de juegos de rol, como se ha explicado anteriormente, se les dan a los participantes los roles predefinidos que se van a actuar. Cabe destacar que en la fase inicial de la sesión de trabajo es esencial proporcionar un momento de caldeamiento a través de un ejercicio o juego con la intención de crear un estado de ánimo facilitador, en el que se bajan las defensas personales y hay una voluntad de escuchar y ausencia de juicio mutuo.

EL PRIMER DÍA

Un ejemplo puede ser la simulación del primer día de trabajo. El director prepara previamente las tarjetas para cada rol que explican algunas de las características a representar.

Por ejemplo, el "director": agradable, formal, seria, eficiente, etc.; "el colega veterano": explica todo, eficiente, autoritario; "el colega crítico consigo mismo": nunca nada le conviene, siempre está enojado, etc.; "el compañero alegre": empieza a hablar de todo y pasa por alto su trabajo, etc.; " el colega silencioso": nunca habla, él siempre se inclinado sobre su trabajo, etc.; "el colega amistoso": agradable, afable, eficiente en el trabajo, etc.; "el protagonista": en este caso, es el recién llegado que entra por primera vez en el grupo de trabajo y tiene que encontrar la estrategia personal más adecuada

para hacer frente a la situación. Dependiendo del número de participantes, varios espectadores/observadores pueden ser considerados para observar la escena desde fuera.

Durante la actuación, el director podrá decidir congelar la acción que pedirle a alguien en el grupo si quiere ayudar al protagonista en la representación siendo el ego-auxiliar a través de la técnica del doblaje.

La conclusión la fija el director cuando cree que las interacciones necesarias han ocurrido para que la experiencia significativa.

Al final de la acción, el director propone una ronda de aplausos el grupo vuelve en un círculo. La fase de intercambio comienza siempre permitiendo que el protagonista hable primero seguido por los otros roles, y finalmente los espectadores.

Para apoyar la discusión, se puede utilizar un tablero en el que anotar los elementos principales de la discusión.

UN DÍA ORDINARIO

Otro ejemplo es la planificación de un día ordinario de una persona que tiene las mismas características que los participantes del curso. Por ejemplo, una persona joven que está asistiendo a un curso de formación para asistente de ventas, la acción puede ser actuar el día desde cuando se despierta, el viaje al trabajo, la llegada al trabajo y la relación con los clientes y colegas.

En cada fase hay roles estructurados para representar. Por ejemplo, en la primera fase, el compañero de piso desordenado que no ha lavado los platos, la novia que pide usar el coche; en la segunda fase: la espera en la parada de tranvía con el resto de los trabajadores; en el tercero: la llegada tardía a causa del tranvía que resulta en una advertencia por el jefe, pero un colega que es amigo ayuda al protagonista.

En la puesta en común final, experiencias y emociones emergen que influye en las acciones, interacciones e información sobre cómo estos tienen efecto en otras situaciones también.

CÓMO ME VEN LOS DEMÁS

En este ejemplo el trabajo psicodramático se hace a través de la técnica del doblaje. La actividad comienza preguntando a los miembros del grupo que seleccionen otro miembro que no sea bien conocido por ellos.

Se pide a cada persona de la pareja elegir una de las características del otro y ponerlo en escena mediante un cuadro de diálogo.

El objetivo de la puesta en común es hacer que los aspectos ocultos de la manera en la que uno interactúa con los demás surjan y debe proporcionar un conocimiento a los participantes sobre lo que los demás piensan de sí mismos.

EL JUEGO DE ROL SEMI ESTRUCTURADO

En este caso, el director no identifica una situación y los roles preconcebidos por él, pero da una entrega abierta que se llena con las características de los participantes.

MI FUTURO

Una forma es dar un tema y luego hacer que el grupo decida qué funciones elegir y con qué características. Puede ser un ejemplo "¿Cómo me veo dentro de diez años en esta profesión?" Un voluntario elige ser el protagonista y elige a los que tienen que representar a los contra-roles de la escena que se construirá de forma espontánea en función de las interacciones que surgen.

MIS DUDAS

Otro método puede ser el uso de la técnica de la inversión, en la que se pide a los participantes pensar en una situación vivida con respecto a un determinado tema, por ejemplo, en un curso para profesores de cuidadores familiares: "*mis dudas acerca de ser un ayudante de familia, he hablado de ello con una persona cercana a mí*". Se pide a todos elegir a otro miembro del grupo que debe interpretar el personaje principal, mientras que él a su vez tendrá que interpretar la escena en el rol de la "persona cercana a mí"; es decir, si el estudiante x se refería a su esposa, el estudiante tendrá que interpretar a la esposa y el otro estudiante y, elegido por x, tendrá que interpretar al estudiante x.

Después de cada micro representación, se pide a los participantes decir adiós y gracias los unos a los otros en la manera que quieran, pueden simplemente decir "adiós, gracias" o tal vez un apretón de manos o un beso o un abrazo.

Cuando todos los alumnos hayan realizado su escena, el conductor les pregunta cuáles eran los sentimientos experimentados. Esta reflexión debe conducir a la aparición de dudas personales con respecto a la profesión y en comparación con los demás, el grupo puede encontrar maneras útiles para hacer frente a las dudas o incluso superarlas.

LA BELLA Y LA VESTIA

En este caso se les pide a los estudiantes que escriban en una hoja una situación positiva y otra negativa relativa a un tema, por ejemplo, las relaciones dentro del grupo.

En pequeños grupos de cuatro personas, los subgrupos tienen que decidir al menos dos situaciones para actuar, una positiva y otra negativa. El público está representado por los demás estudiantes, que deben tratar de identificar a qué situación se refiere la escena representada.

QUÉ SERÁ

En este caso, durante la fase de caldeamiento, se utilizan imágenes para representar paisajes, personas, objetos, pinturas, etc. que se presentan al grupo. Cada participante tendrá que elegir al menos una imagen para representar una característica de sí mismos en el ahora y otra para representar una característica que les gustaría tener en el futuro (en diez años, por ejemplos). Cada participante presenta a los demás las imágenes elegidas y explica el por qué. Luego, utilizando una sociometría en los participantes de acción se les pide a los demás participantes acercarse a aquellos que dijeron algo con lo que se sienten en sintonía. Por lo tanto, se forman subgrupos de aproximadamente 4-5 personas. Cada subgrupo tendrá que inventar la historia de un personaje del futuro a partir de las historias de los individuos. Cada subgrupo representa la historia a los otros grupos. La puesta en común final está dirigida por un lado a sacar a la luz los miedos y limitaciones, y por otro lado las esperanzas y fuerzas hacia el futuro.

LO QUE QUERÍA DECIR

En este juego de rol se utiliza la técnica de la silla vacía. Se inicia con un breve caldeamiento, que se puede hacer en un círculo (véase el capítulo sobre el caldeamiento). Después se les pide a los participantes pensar en una cosa que les hubiera gustado decirle a una persona cercana a ellos, pero no pudieron hacerlo. Por ejemplo, un miembro de la familia o un viejo amigo, un ex-novio, un colega, etc. Las sillas se colocan en un semi-círculo y una silla vacía se deja en la misma zona. Uno por uno los participantes pueden sentarse delante de la silla y decir en voz alta lo que piensa. Luego se les pide sentarse en la silla y tratar de revertir el rol e identificarse con la persona a quien estaban hablando y responder a lo que oye. Luego se les pide expresar lo que sienten a través de un soliloquio.

La puesta en común final debe hacer que experiencias pasadas emerjan actualizando el aquí y ahora de la experiencia de psicodrama. Un nuevo sentido de la experiencia debe ser activado con una nueva lectura del pasado y de las indicaciones del presente.

ME LO DIGO A MI MISMO

Una variante del anterior juego de rol utilizando dos sillas vacías. Es útil llevar a cabo el conflicto entre varios roles internos diferentes. Por ejemplo, entre el papel de la madre o el padre y la del trabajador. Cada participante viene a sentarse en una silla, donde se expresan al hacer el rol de los padres hablan, luego se trasladan a la otra silla y responden al hablar sobre el papel del trabajador.

El intercambio destacará la sensación de estar en dos roles y de la comparación en grupo podrían surgir significados y estrategias que son útiles para mejorar la dialéctica entre roles.

EL JUEGO DE ROL NO ESTRUCTURADO

Se puede hablar de juego de rol no-estructurado cuando no hay ningún tipo de entrega al grupo ni en relación con el tema ni con el método.

Este tipo de juegos de rol es más típico de psicodrama terapéutico, pero puede ser utilizado para formación. A menudo, este tipo de juegos de rol se utiliza en situaciones

de supervisión, cuando los participantes están llamados a hablar de lo que quieren. Se puede utilizar, por ejemplo, en una etapa intermedia de la formación para hacer que los estudiantes expresen cómo están progresando, con el fin de hacer una evaluación compartida de la experiencia. Inicialmente un ejercicio de caldeamiento se lleva a cabo, que se puede realizar caminando en el espacio de la habitación con música de fondo relajante.

Se pueden proponer una serie de ritmos - más rápido, contraído, más lento, hasta que los participantes elijan la marcha que coincida con su propio ritmo de respiración. Se pide a todos sentarse y el director pide a los participantes que comenten sobre cómo se sienten en este momento con respecto al curso. Dependiendo de la dirección que tome la discusión, el director pregunta si alguien se siente para actuar lo que ha contado verbalmente. A ese miembro también se le pide que elija un contra-rol que puede ser co-protagonistas y la comienza acción en escena.

En el caso de un callejón sin salida, otra persona puede ser seleccionada para llevar a cabo el papel de doblaje para ayudar al protagonista expresar algo diferente. En otra ocasión, una inversión se puede utilizar, por ejemplo, pidiendo al protagonista que asuma el contra-rol y viceversa.

En un curso para operadores turísticos, por ejemplo, los estudiantes pueden ser invitados a expresarse sobre las dificultades encontradas durante las prácticas en la gestión de clientes de una determinada nacionalidad. O en un grupo de estudiantes que tienen serias dificultades para llevarse bien, se les puede pedir volver a promulgar una pelea que tenían y diferentes técnicas pueden emplearse para incluir a otros personajes más marginales de la escena, que sustituyen a los protagonistas del conflicto, que a su vez contribuye a la aparición de soluciones para su resolución.

Durante la fase de puesta en común, en este tipo de juegos de rol es importante centrarse en los aspectos emocionales que se plantean, que son a menudo de gran alcance, a fin de hacerlas explícitas, trabajarlas y contenerlas dentro de la misma sesión, si no, puede conducir a graves repercusiones negativas tanto para el individuo como para la vida del grupo.

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

5.1. Bibliografía en inglés

- ▶ Hillman J., *Healing Fiction* (Spring Publications, 1994. Original 1983.) (1983) Le storie che curano, Cortina, Milano, 1984.
- ▶ Jung C.G., (1921) Jung, C. G., & Baynes, H. G. (1921). *Psychological Types, or, The Psychology of Individuation*. London: Kegan Paul Trench Trubner. Tipi psicologici, Boringhieri, Torino, 1969.
- ▶ Huizinga, J. (1939)Homo ludens. Amsterdam; Tr. It. Torino: Einaudi. (1973).
- ▶ Lewin, K. (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, NY, US: McGraw- Hill.
- ▶ Moreno, J. L. (1980) *Il teatro della spontaneità*, Guaraldi, Firenze,
- ▶ Moreno, J.L. (1985) *Manuale di psicodramma*, vol. 1(1946-1980), Astrolabio, Roma, Moreno, J. L. & Moreno, Z. T. (1987) *Manuale di psicodramma*, vol. 2, Astrolabio, Roma, Schutzenberger A. A. (1992), *Le jeu de role*, Esf, Paris,

5.2. Bibliografía en italiano

- ▶ Boria, G., Muzzarelli, F. (2009) *Incontri sulla scena. Lo psicodramma classico per la formazione e lo sviluppo nelle organizzazioni*. Franco Angeli, Milano.
- ▶ Boria, G. (2005) *Psicoterapia psicodrammatica - sviluppi del modello moreniano nel lavoro terapeutico con gruppi di adulti*. Franco Angeli, Milano.
- ▶ Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: Utet Libreria.
- ▶ Capranico, S. (1997). *Role Playing*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ▶ Cocchi A. (1992), *La parola e il pubblico*, *Psicologia e lavoro*, 86, Patron, Bologna,
- ▶ Dotti, L. (2017) *Forma e azione – metodi e tecniche psicodrammatiche nella formazione e nell'intervento sociale* F. Angeli , Milano, terza ed 2007
- ▶ Dotti, L. (2010) *Lo psicodramma dei bambini - i metodi d'azione in età evolutiva*. III ed. Franco Angeli, Milano.
- ▶ Dotti, L. (2009) *Lo psicodramma pubblico: aspetti personali e aspetti sociali*. In *Rivista Psicodramma Classico*. Quaderni dell'associazione Italiana Psicodrammatisti Moreniani, agosto anno XI.
- ▶ Dotti L. (2013) *La forma della cura. Tecniche socio e psicodrammatiche nella formazione degli operatori educativi e della cura*, Franco Angeli, Milano.
- ▶ Gasca, G. 1992, *lo psicodramma come analisi attraverso il gruppo*. *Psicodramma Analitico*, 0, dicembre Torino.
- ▶ Zanardo, A. (2007) *Action methods nella formazione - Approcci e strumenti per la gestione di piccoli e grandi gruppi*. Pardes Edizioni, Bologna.

- ▶ Walcott, D., in J.S. Bruner & Alii (1981). Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo. Roma: Armando.

Compartiendo con el Grupo

Psicodrama como herramienta para la Educación

Material de formación - Módulo 8

Proyecto Leonardo Da Vinci – Transferencia de la Innovación

ÍNDICE

1. Descripción del Módulo	4
1.1. Objetivos	4
1.2. Resultados de aprendizaje	4
1.3. Organización de los materiales y el taller	5
2. Introducción a la teoría	6
2.1. Compartir, expresar	9
2.2. El concepto 'Tele'	15
2.3. El rol del director: estructura vs. normas	17
2.4. El compartir y la neurociencia	21
2.5. Cuestiones éticas.....	22
Responsabilidad.....	23
Competencia.....	24
Bienestar.....	25
Publicidad	25
Confidencialidad.....	25
Relaciones terapéuticas	26
Valores.....	26
3. Introducción a los ejercicios	26
SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA FASE DE COMPARTIR.....	27
Lo que dices es importante	27
Aprendiendo sobre el compartir en Psicodrama	28
Acción de puesta en común	29
No escuchar.....	29
PARA COMPARTIR INFORMACIÓN	30
El balón ruidoso	30
Razones para estar aquí	31
Intercambio de problemas.....	31
¿Quién soy?.....	31
Un nombre, letras, palabras y una frase.....	32
Si o No	33
Presentación	33
Dinero	33
Compartiendo afirmaciones.....	34

CIERRE	35
Pedir un baile	35
Escribe una historia.....	36
Pirámide Positiva	37
Centro de la diana.....	37
Ponernos de pie juntos.....	38
Había una vez.....	38
Dibujando nombres para dejar ir	38
Círculo de afirmación	39
Permitir la salida.....	39
Abrazo envolvente	40
4. Evaluación	41
5. Bibliografía	42

1. Descripción del Módulo

Compartiendo con el Grupo es el octavo y último módulo del curso **Psicodrama como herramienta para la educación (PaTiE)**, acrónimo derivado de su traducción en inglés. Como todos los módulos que componen este curso, podría ser estudiado por separado. Sin embargo, se recomienda que la información presentada aquí se integre con el conocimiento de las otras técnicas y acciones psicodramáticas. Está dirigido a todos los profesores de adultos, formación profesional o formación a lo largo de la vida que estén interesados en aprender el proceso simbólico, desde la perspectiva Psicodramática, y su aplicación en el aula. Este conocimiento puede ser muy útil para identificar obstáculos de aprendizaje, conteniendo con diversos grupos de estudiantes y mejorar la comunicación, la empatía y, en consecuencia, el ambiente de aprendizaje.

1.1. Objetivos

- ▶ El educador de adultos aprenderá el valor de compartir en Psicodrama aplicado a la educación de adultos.
- ▶ El educador aprenderá a hacer uso básico de ejercicios de puesta en común, en el aula, bajo la perspectiva del Psicodrama.

1.2. Resultados de aprendizaje

Tras completar el módulo, el educador será capaz de:

- ▶ Explicar la importancia de la utilización del compartir en la práctica de la educación.
- ▶ Sugerir diversas técnicas de puesta en común e identificar su posible función.
- ▶ Elegir ejercicios que sean apropiados a los objetivos establecidos.
- ▶ Comprender la importancia de proteger y mantener la integridad tanto del grupo como el individuo.
- ▶ Integrar el uso del compartir con técnicas psicodramáticas activas.
- ▶ Desarrollar un ejercicio Psicodramático simple, orientado a la educación de adultos, en el que se utilizan ejercicios de puesta en común para una situación del aula en la vida real.

1.3. Organización de los materiales y el taller

La colección de materiales en este manual está orientada a ayudar al educador a aplicar ejercicios de puesta en común sencillos en el aula. Sin embargo, el contenido que se presenta aquí también se puede utilizar para organizar un taller de formación, dirigido por un Psicodramatista, para los propios educadores. Este curso permitirá a los educadores obtener una comprensión más profunda de cómo se utiliza la el compartir en la práctica Psicodramática. Siempre que sea posible, el taller tendrá una duración de ocho horas y se ejecutará como una sesión de un solo día. Si esto no es posible, se llevará a cabo durante dos días, preferiblemente consecutivo. Es mejor si el grupo tiene al menos ocho miembros y no más de dieciséis. Se pueden encontrar directrices más específicas para este taller en el manual para instructores.

Este módulo se divide en dos secciones principales; una introducción a la teoría y una introducción a la práctica. Otras secciones completan la información que necesitan los educadores con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

- ▶ La introducción a la teoría consta de 5 secciones a través de las cuales se repasa la historia del compartir. Se discuten los procesos de puesta en común, ya que son los principales conceptos de los autores más importantes; del Profesor Samuel A. Culbert y Sidney M. Jourard y sus teorías sobre la auto-revelación, a JL Moreno, fundador de Psicodrama y su concepto de compartir y de sus preocupaciones éticas para el director del grupo. Este primer bloque tendrá una duración de una hora de taller.
- ▶ La sección que se ocupa de la práctica corresponde a los ejemplos de ejercicios. Los ejemplos de ejercicios se clasifican de acuerdo a los materiales de trabajo utilizados, y el propósito principal de cada grupo de ejercicios se explica en el apartado correspondiente. Además, cada ejercicio contiene puntos que el educador debe tener en cuenta y los riesgos involucrados en la aplicación de estas técnicas y sobre la responsabilidad que conlleva su uso.
- ▶ En la sección relativa a la evaluación, el instructor será capaz de evaluar el impacto que el ejercicio tiene en el aula. La bibliografía enumera los libros y artículos que han proporcionado la información utilizada para la elaboración de este módulo. Estos constituyen una guía muy útil para todos aquellos que deseen ampliar sus conocimientos y estudiar la puesta en común en Psicodrama con mayor profundidad.

2. Introducción a la teoría

En Psicodrama, el compartir es un espacio y la etapa final de cualquier ejercicio Psicodramático. Como tal, tiene dos funciones o significados. Por un lado, se trata de un espacio en el que el protagonista de la escena puede ser rescatado, un espacio donde las personas son capaces de compartir, y donde pueden poner en palabras, e integrar, su experiencia de la escena. Al mismo tiempo, es donde el cierre de la sesión Psicodramática en sí se lleva a cabo.

Después del caldeamiento y la acción, viene la fase de la puesta en común. Después de la escena, el director de la sesión de Psicodrama invita a todos los miembros del grupo a expresar cómo lo anterior les ha afectado personalmente. Los que han representado un rol auxiliar puede compartir de dos maneras. Primero, pueden ser animados a compartir cómo se sentían cuando representaban el papel; los sentimientos que surgieron durante la escena. En segundo lugar, pueden separarse de los roles que actuaron, y expresar algo de su propia vida que surgió durante la representación de la escena; la evocación puede ser una imagen, una escena o un recuerdo.

El compartir no es una reflexión racional, sino un proceso personal y muy profundo para el cual Moreno dejó algunas pautas a seguir:

- ▶ El grupo no debe ofrecer asesoramiento o análisis al protagonista. En su lugar, deben hablar sobre sí mismos y sobre cómo la escena les ha afectado.
- ▶ Durante la acción, el protagonista habrá realizado un ejercicio abierto de compartir, para los cuales se merece más que simples análisis o críticas. Es útil tener en cuenta la propia experiencia de cada persona de la escena: sus sentimientos, las evocaciones, y todo lo que han recordado de sus propias vidas.
- ▶ Compartir tiene efectos reconstituyentes. Escuchar y hacer frente a las experiencias descritas por otros permite que la gente vea que no están solos, lo que refuerza la unidad del grupo.
- ▶ Cuando el protagonista se encuentra en un estado de vulnerabilidad de la mente, después de haber estado expuesto a la crudeza de la escena, la interpretación y el análisis son inadecuados.

La función del director durante la fase de puesta en común en Psicodrama es iniciar y dirigir, de modo que pueda emerger la mayor cantidad de información posible y los participantes sean capaces de expresar dentro del propio grupo lo que han experimentado en el grupo. Esta fase da a todos los miembros del grupo de psicodrama la oportunidad de expresar sus sentimientos. Si ellos se han abierto

expresando sentimientos profundos, requerirán un espacio en el que encontrar el apoyo del grupo y encajar con los demás. Esto se puede lograr a través de la discusión posterior, y explorando el significado de la experiencia.

Si esta fase no tiene lugar, el protagonista puede dejar la sesión con una sensación de estar perdido y rechazado en lugar de más fuerte y más libre.

El director debe reforzar un tipo de puesta en común, o el compartir, que implica la libre expresión, el apoyo y el compromiso de los miembros del grupo. Este será un espacio bien estructurado para compartir durante la sesión de Psicodrama donde los participantes son capaces de describir y compartir sus sentimientos, y así fomentar la integración, la transparencia, el conocimiento y su propia participación.

Cuando se aplica a los educadores de adultos, la puesta en común permite un espacio que se abre en el aula en el que están presentes la confianza y el respeto mutuo, y donde los estudiantes son capaces de expresarse. Esto puede ayudar a superar una cierta resistencia a la participación, así como a facilitar la comunicación entre compañeros de clase.

En otras palabras, en un contexto educativo, el Psicodrama faculta a los profesores y los estudiantes con respecto a la resolución de problemas - esto es especialmente cierto en la fase de puesta en común. También mejora la comunicación y la conciencia del individuo sobre sí mismo con respecto al grupo de colegas.

La fase de puesta en común tiene un papel adicional para el director, sobre todo en los grupos que están trabajando juntos. La cohesión del grupo mejora durante la puesta en común ya que los miembros son capaces de percibir aquellas características que tienen en común, posibilitando la creación de lazos entre ellos. Con la información recibida de los otros miembros del grupo, después de esta fase de intercambio, los protagonistas generalmente se consideran a sí mismos aceptados y se dan cuenta de que no están solos. Esto les hace sentirse más fuertes y receptivos de apoyo. Este sentimiento no se produce únicamente en los protagonistas, sino que se extiende a todo el grupo. Las interacciones generadas durante la puesta en común tienen un efecto muy poderoso en la dinámica del grupo.

Más allá de la acción dramática, la fase de intercambio puede ser particularmente sorprendente en grupos mixtos donde las diferencias culturales están presentes - una ocurrencia común en las aulas de adultos. Esto es porque la puesta en común ayuda al grupo a mirar a los demás y entenderlos. Al mismo tiempo, les permite ver que

siempre hay puntos que tienen en común, a pesar de sus maneras de entender pueden ser diferentes.

En este caso, entonces, el rol del director del curso es esencial cuando se trata de ayudar al protagonista, los auxiliares, y los demás participantes de la acción Psicodramática cerrar el trabajo llevado a cabo en la sesión. Él o ella lo hace mediante la creación de un espacio de suficiente calidad para compartir. El cierre no significa necesariamente la resolución de lo que inquieta al grupo puede haber sucedido, pero el cierre de la sesión permite a los participantes al menos hablar tanto de sus sentimientos y las evocaciones de la escena que se ha producido en ellos. La puesta en común de estos sentimientos y evocaciones puede contribuir a nueva información y aspectos sobre el conflicto o la situación en cuestión, así como las posibles formas de resolverlo. Un aspecto clave del cierre consiste en proporcionar un espacio específico para las funciones representadas por el protagonista y los auxiliares. Al invitar a los participantes a hablar, y reafirmando la oportunidad de compartir, el director facilita la comunicación dentro del grupo. Este papel de facilitador de la comunicación puede ser observado por los educadores de adultos que participan en el taller, y ver como ellos mismos pueden llegar a ser facilitadores de un proceso de comunicación y de discusión posterior en el aula.

La forma en que se lleva a cabo la fase de cierre puede variar, y muchos factores pueden determinar qué tipo de cierre es el más adecuado. Estos incluyen la situación del grupo, la duración de la sesión, el nivel de cohesión entre los participantes, y la intensidad del trabajo realizado. El cierre es esencial si no existe un plan para que el grupo se vaya a volver a reunir. Sin embargo, si el grupo se reúne regularmente entonces puede haber ocasiones en las que el director tendrá que posponer el cierre hasta una sesión posterior.

Antes de finalizar una sesión, el director generalmente anima a los participantes a articular esos sentimientos que se han desarrollado durante el ejercicio o la acción, pero que se han quedado sin decir. Es importante hablar de cualquier preocupación incompleta antes de finalizar la sesión. Es probable que surjan algunos problemas, pero la exploración de estos puede ser un proceso enriquecedor, incluso cuando el protagonista o la clase siguen estando muy lejos de resolver los problemas. Con el trabajo en el aula hacemos que todo el grupo trabaje y no tanto los protagonistas individuales. Estos protagonistas individuales a menudo se quedan muy expuestos a un nivel personal. Tras la realización de una buena sesión de compartir, es probable que se defina un nuevo trabajo como resultado de lo que otros miembros han

identificado a partir de la experiencia que se acaba de pasar. Por supuesto, no es aconsejable llevar a cabo este trabajo en la misma sesión o período de sesiones si no hay tiempo suficiente para hacerlo correctamente. Por otro lado, el hecho de que nuevos temas puedan surgir en relación con la materia original es tranquilizador para la clase, y también abre nuevas formas de ver los problemas en cuestión.

Los participantes de la sesión deben ser advertidos del peligro involucrado en forzar el cierre de dicha sesión. Es esencial que la clase tenga el tiempo suficiente para actuar los conflictos y las situaciones que restringen la espontaneidad del grupo, así como para compartir después sus experiencias y ponerlas en palabras. También es importante no esperar la perfección, ya que esto puede conducir a los protagonistas a sentir que han fracasado. Para evitar sentimientos de este tipo, un director podría tratar de forzar el cierre en situaciones en las que es mejor que los participantes continúen reflexionando sobre lo que ha sucedido. Uno de los mayores retos para los directores es aprender a dirigir la fase de cierre de una sesión sin restringir ninguna puesta en común.

Otro aspecto relacionado tanto con el cierre y el compartir son los ejercicios diseñados para este propósito. Algunos ejemplos diseñados con este objetivo en mente se establecen en el apartado de ejercicios. Así como cada sesión consta de las tres partes principales - el caldeamiento, la acción y la puesta en común - el grupo también tiene que completar estas fases en su recorrido por el proceso. Es en este lugar, en la que se produce el cierre del grupo, estos ejercicios se pueden utilizar de manera particular.

2.1. Compartir, expresar

El compartir implica revelar las propias ideas, estar abierto a otras personas, y expresarse delante de los demás. La auto-revelación se ha convertido en una parte esencial de la investigación empírica en ciencias de la conducta. Se entiende actualmente que esto se refiere a un gran número de variables aparentemente no relacionados, tales como una mejor comunicación, la percepción interpersonal, la cohesión del grupo, la autoestima y la confirmación. La comunicación y la cohesión del grupo son dos variables particulares que tienen una notable influencia en la dinámica del aula.

Según el profesor Samuel A. Culbert, la auto-revelación implica que un individuo comunica información personal a terceros - datos que de lo contrario es probable que seguirían siendo desconocidos, si no fuera porque el individuo los expresa. Este UCLA

académico explica que la información debe ser "personalmente privada". En otras palabras, se trata de información que, en circunstancias normales una persona no desearía revelar a cualquier persona que le pudiera preguntar. Por supuesto, lo que es "personalmente privada" para un individuo puede no ser necesariamente así a otros, por diversas razones.

La auto-revelación difiere de la auto-descripción precisamente porque esta última contiene información acerca de un individuo que se siente relativamente libre para revelar a la mayoría de las demás personas. Esto incluye hechos que una persona sabe sobre uno mismo, y que puede fácilmente deducirse por otras personas; información como el estado civil, ocupación, características físicas, etc. Por definición, un requisito de la auto-revelación es que los demás deben estar presentes. Si este no es el caso, se convierte en auto-información. La auto-información generalmente viene antes de la auto-revelación.

El psicólogo canadiense Sidney M. Jourard (1964, 1968), uno de los pensadores que más ha investigado a fondo la auto-revelación, explica que el camino para conocerse a uno mismo es revelarse a los demás. En otras palabras, la mejor manera de conocerse a sí mismo es a través de otras personas y las formas en que estas responden a uno. Si un individuo se expresa de una manera auténtica, obtienen una respuesta auténtica, y pueden ver los resultados de mostrar su verdadero yo. Por el contrario, una persona que no se revela se vuelve "fuera de contacto" consigo mismo. Alguien que presenta un falso yo, por el contrario, es respondido con falsedad, y obtiene la impresión de que los demás no le conocen muy bien. La gente puede conocer a un individuo sólo en la medida en la que este último revela, y pueden responder con precisión sólo en la medida en la que los datos que se han ofrecido son auténticos. Todos estos procesos aparentemente individuales son de vital importancia para la dinámica de grupo en el aula y, por lo tanto, para la creación de espacios que pueden facilitar el aprendizaje y la educación.

La investigación sobre la auto-revelación ha producido resultados que parecen significativos en términos sociométricos, y muchos de los análisis llevados a cabo, sobre la base de estos resultados, parece útil para la comprensión y la práctica de Psicodrama. De hecho, cuando se completa una acción Psicodramática y comienza la fase de puesta en común, la esencia misma de lo que se comparte constituye una auto-revelación.

Esto es así debido a que durante la sesión de compartir cada individuo potencialmente puede experimentar el alivio de haber revelado un evento de la vida, una opinión, una

visión o un secreto, además de recibir las respuestas de los otros miembros del grupo. Esta experiencia representa el levantamiento de una carga - que se llevaba por el secreto - mientras que también ayuda a la persona a ver que los otros miembros no rechazan su revelación. Por otra parte, la persona que se revela a si misma puede ver que, lejos de ser rechazada por el grupo, es cada vez más aceptada. A menudo, la experiencia compartida no es ni ajena ni distante de otros compañeros de clase que se someten a procesos similares.

El Psicodrama claramente no es sólo para el protagonista y los que toman parte en la acción de la escena, pero para los auxiliares y el público también. La clase también trabaja en sus propias dificultades relacionadas con la experiencia Psicodramática que acaba de ser realizada. En la fase de compartir, a cada participante se le da la oportunidad de integrar la acción que ha tenido lugar en el escenario con su propia experiencia de vida. En cierto sentido, tanto los espectadores como los auxiliares participan en la acción Psicodramática, relacionándola con acontecimientos de su propia vida. Al mismo tiempo, pueden ofrecer su experiencia de vida al grupo durante la puesta en común. El yo de cada individuo es, de alguna manera reducida en esta entrega, y el carácter personal que se revela enriquece el grupo a través de un cierto "carácter universal" compartido. Por lo tanto, el compartir implica un espacio para la comprensión, la integración y la unidad, donde el individuo está reflejado en el común.

En el compartir, particularmente en la evocación, los miembros del grupo son capaces de relacionar sus propias experiencias pasadas con las experiencias pasadas del protagonista, representadas en el presente. El psicodrama puede ayudar a articular algunas cuestiones dentro del aula - en relación con el proceso de aprendizaje, el grupo o el personal de enseñanza - o incluso problemas externos al aula que se han llevado adelante en otros cursos, otros tipos de formación, o situaciones aparentemente no relacionadas con el aprendizaje. Estas experiencias no resueltas o conflictos pueden ser revelados en la fase de puesta en común, y pueden proporcionar al educador no sólo claves muy valiosas para la comprensión de sus alumnos y la gestión de sus clases, sino también material para futuras sesiones de psicodrama.

Cada miembro del grupo experimenta una confrontación personal durante la acción Psicodramática en el aula. En primer lugar, se enfrentan a: "¿Qué similitud tiene que con mi experiencia?". Y en segundo lugar: "¿Cómo podría haber manejado esta situación?". En este sentido, cada sesión de Psicodrama facilita la transformación desde la identificación del individuo, entre lo que ven en la escena y sus propias experiencias, a la presentación de una acción.

Es importante tener en cuenta que cada individuo tiene una capacidad diferente para compartir, así como una tolerancia diferente al acto de compartir. Por ejemplo, puede haber alguien que se resiste a relatar sus experiencias a través de la acción, pero por el contrario es capaz de utilizar el espacio de compartir para explicar por qué se sienten incapaces de actuar. Sin embargo, puede haber alguien con una capacidad diferente para compartir que también es incapaz de explicar esta incapacidad para actuar. En tal caso, esta persona supuestamente se siente más amenazada y no puede revelar cosas. También es importante recordar que la posición del director es de total respeto hacia cada persona. Técnicamente hablando, como el que está bien informado sobre las prácticas psicodramáticas, el director está obligado a proporcionar el espacio y el tiempo suficiente para la sesión de compartir. Por otra parte, él o ella tiene que confiar en que todo lo que los miembros individuales o del grupo comparten, lo hacen en la medida de sus posibilidades. Las sesiones de intercambio no deben ser forzadas al presionar a la gente con preguntas, o el uso de información personal o de cualquier tipo. Lo que se comparte de forma espontánea debe ser para lo que la clase está preparada en un momento dado, y el director tiene que aceptar esto, con independencia de sus propias ideas, objetivos, prejuicios, etc.

En general, un nuevo miembro del grupo se sentirá amenazado, al menos inconscientemente, por los otros miembros del grupo. Esto se aplica no sólo en Psicodrama sino en cualquier situación de grupo, como por ejemplo, un aula. Lo que un nuevo miembro por lo general teme es ser herido. Estas amenazas o temores normalmente disminuyen en un ambiente de puesta en común. Es por esto que es importante que el director parezca estar siempre caminando detrás del grupo, y nunca presionar a los miembros o liderarlos a lo largo de sus propios caminos.

Cuando la gente comparte, se vuelve más humana, digna de confianza y vulnerable. Cuando comparten, las barreras se reducen, y se aumenta la cohesión y la esperanza de un cambio. Cada persona establece quiénes son dentro del grupo, con sus fortalezas y debilidades, problemas, defectos, imperfecciones, capacidades, mezquindades y recursos personales. A medida que cada individuo se hace más conocido por el resto del grupo, también se vuelve menos formidable, menos aislado, menos equivocado y menos amenazante. En resumen, una persona más auténtica que está más a gusto en el grupo.

Parte de ese "efecto de unión", revelado durante la fase de compartir, es el resultado del grupo que toma conciencia de la naturaleza compartida de sus experiencias. Aunque cierto que cada uno de nosotros es diferente, también es el caso de que todos

compartimos similitudes y tenemos la capacidad de sentir empatía con las experiencias de los demás. **A pesar de la diversidad de los participantes, las diferencias generalmente se difuminan a medida que se comparten, y el temor de ser herido disminuye a medida que surgen las relaciones interpersonales.** Aquí es donde algunos "temas universales" se pueden revelar y ser actuadas en Psicodrama, cuestiones a las que prácticamente todos en el grupo pueden relacionarse.

La fase de puesta en común también es útil para evaluar el resto de la sesión Psicodramática. Una mala fase de puesta en común suele ser un reflejo de una sesión de Psicodrama pobre. Por el contrario, una buena sesión de puesta en común, incluyendo muchas de las intervenciones, por lo general indica un proceso de transformación para toda la clase.

Dicho esto, ¿cómo podemos identificar una buena sesión de puesta en común? ¿Qué elementos tenemos que tener en cuenta? Lo que podemos decir es que no hay manera correcta de llevar a cabo un proceso de puesta en común, pero hay algunos elementos que deben ser evitados. Los análisis, consejos, opiniones, juicios y moralizaciones no significan compartir. Estos no revelan nada acerca de un individuo, y no contribuyen al crecimiento y desarrollo del grupo. Ningún miembro del grupo debe estar en condiciones de evaluar a otro. Es en este punto en particular, que el director tiene que demostrarse a sí misma ser inequívoco y responsable, con el único objetivo de proteger a las personas que participan. El director debe interrumpir, limitar y reorientar las intervenciones que son ya sean críticas o dogmáticas sobre otros participantes, o que en general no respetan la verdadera naturaleza y el valor cuasi-sagrado de las experiencias de cada individuo.

Lo que se da a conocer en una obra de este tipo es "propiedad del grupo". Lo ideal es que sea asimilado por el grupo para el crecimiento personal de cada miembro. Lo que se dice desde el corazón debe ser respondido honestamente, tratado con honestidad, y utilizado con honestidad. Si alguien desea revisar la información que se desprende durante una sesión, debe ser manejado con mucho cuidado por el director, y sólo se utiliza de un modo descriptivo o interpretativo que nunca es crítico.

Los participantes de una sesión de puesta en común tienen opiniones muy subjetivas de la información que se ha compartido. Por tanto, sería un error interpretar la descripción o conclusiones de un individuo, en cuanto a su propia experiencia, a raíz de la acción de Psicodrama. De hecho, no hay que sacar conclusiones acerca de la

naturaleza de una dificultad en relación con el protagonista basado en su descripción de una sesión de puesta en común anterior.

El espacio dedicado al compartir implica un período de "enfriamiento" para el protagonista, los auxiliares y el público, tiempo durante el cual cada persona puede dejar su propia escena mental e individual y volver al grupo. Después de una sesión especialmente catártica, el grupo se puede sentir mental y emocionalmente arrancado de la acción Psicodramática si la sesión se lleva a un cierre abrupto. Proporcionar un buen espacio para la sesión de compartir permite un cierre completo, como un círculo, donde el Psicodrama comienza con verbalizar (caldeamiento), continúa con la acción, y termina con verbalizar una vez más (compartir).

Directrices para la sesión de intercambio:

- ▶ El psicodrama no termina cuando la acción ha terminado, sino cuando la fase de puesta en común concluye. Las responsabilidades del director continúan a lo largo de este espacio. Para muchos Psicodramatistas, la sesión compartida es la fase más importante de Psicodrama ya que a menudo es lo que una persona se lleva con ella, y determina cómo integra su experiencia.
- ▶ La sesión compartida no debe ser ni analítica ni evaluativa. Deben evitarse tanto las preguntas como el intelectualizar sobre lo compartido.
- ▶ El acto de compartir debe ser alentado, pero no forzado. La forma más sencilla de lograrlo es establecer abiertamente el proceso como norma, y prestarse uno mismo a ser un ejemplo de modelo de conducta. Incluso los miembros más dispuestos de un grupo pueden resultar resistentes cuando el proceso es vago, cuando no existe un modelo a seguir, o se sienten presionados.
- ▶ El director debe permanecer vigilante y prevenir que cualquier información que se da a conocer en la sesión sea utilizada para el aparente detrimento de otro participante. Si se convierte en una práctica del grupo para recoger información compartida con el fin de hacer diagnósticos, explicar los orígenes a los problemas, etc., a continuación, como consecuencia directa, los participantes serán más cautelosos con respecto a la información que aportan, y más resistente a la idea de compartir. Por otra parte, los bloqueos comenzarán a aparecer. La esencia de compartir habrá cambiado de "darse a los demás" para "salir de uno mismo y estar expuesto ante los demás, para la evaluación futura". Se debe tener cuidado para asegurar que los participantes no se arrepientan de haber compartido ciertas cosas, o se vuelvan más cautelosos al expresarse.

- ▶ El director debe estar alerta a los aspectos socioemocionales de la sesión, y evitar ser engañados por el contenido que se comparte en toda su duración. La manera en que se da a conocer algo, y lo que sucede durante su divulgación, pueden ser indicadores muy importantes de desarrollo del grupo y de las necesidades de sus miembros.
- ▶ Críticas, análisis y evaluaciones pueden interferir en el correcto uso de la sesión de compartir. Estas prácticas son más adecuadas para las sesiones independientes destinadas a dicho fin.

2.2. El concepto 'Tele'

Como ya se ha mencionado en el Módulo 6 Trabajo con símbolos, Moreno cree que el Psicodrama difería de psicoanálisis en el hecho de que se inició allí donde este último acaba. Al menos, él sostuvo que su trabajo continuaba más allá de Freud. Si Freud analizó sueños, Moreno pidió a la gente soñar de nuevo, para representar el sueño. Si el padre del psicoanálisis trabajó con sus pacientes en la sala de consulta, Moreno lo hizo en la calle, en sus casas, en las aulas, y en espacios naturales o cotidianos. Moreno entiende que, de esta manera, la creatividad y la espontaneidad, pilares básicos del Psicodrama, se han reforzado.

En concreto, las diferencias esenciales entre las dos teorías se pueden encontrar en estos conceptos: el papel del terapeuta, la transferencia y la tele, la percepción y la catarsis, el concepto de tiempo, el cuerpo y la psicología del desarrollo. Transferencia y tele son dos términos claves en Psicodrama, especialmente en relación con la sesión de compartir.

Según Freud, esta idea se refiere a los sentimientos irracionales que la gente tiene hacia el terapeuta, cuando éste les analiza. Un ejemplo de transferencia ocurre cuando los sentimientos de la infancia hacia las personas que eran importantes para el niño son redirigidos hacia el terapeuta en el aquí y ahora. Estos sentimientos pueden ser activados por cualquier situación que guarda similitud con la relación del niño con sus padres. En otras palabras, los sentimientos de nuestra infancia se pueden transferir en el aula hacia las personas nuevas que no están vinculados a ese pasado - por lo que la transferencia es irracional -, pero que, de una u otra manera, nos recuerdan la relación anterior.

Para Moreno, el concepto de tele se deriva inicialmente del trabajo sociométrico, como proceso de atracción o rechazo entre algunos individuos y otros; un flujo de sentimientos que componen las redes sociales (Moreno, 1953, p.25). Tele es la unidad

más simple de sentimiento, como un átomo del sentir que se puede transmitir de una persona a otra. Esta expresión de la atracción o rechazo tiene una clasificación. Un tele positivo es el que se produce dentro de una relación de atracción. Una relación que implica el rechazo significaría un tele negativo, mientras que la indiferencia - el nivel mínimo - indica una falta de tele. El psicodrama es una teoría interpersonal, y su método consiste en la interacción y el papel cambiante con otras personas. El concepto tele radica en la investigación de esta interrelación, sobre todo como una forma de comprensión o conceptualización de la empatía.

Tele significa "distancia", y por lo general se describe como la realidad basada en la interpercepción entre dos personas. Tele se basa principalmente en la comunicación inconsciente, la reciprocidad, lo no verbal. Este concepto ha sido utilizado ampliamente por los psicodramatistas, y Moreno ha contribuido a una cierta confusión cuando lo describió de manera diferente en diferentes escritos. En particular, se utiliza la expresión "auto-tele" para describir las relaciones que surgen entre las diferentes partes de la misma personalidad.

Kellermann, 1992, también sugiere el uso de las teorías del filósofo alemán del diálogo, Martin Buber, para ilustrar la diferencia entre tele y transferencia; la teoría de la "Yo-Tú" incluye la idea de que "no puedo ser yo mismo, excepto en una relación con otro". Por otro lado, la relación "yo-ello" del 'yo' es la relación en la que otra persona es tratada como un objeto y no como sujeto. En este contexto, el término «tele» adquiere el significado de la relación de un "yo-tú", mientras que el término "transferencia" puede caracterizarse más como una relación "yo-ello". En Psicodrama, la base es la relación entre los seres humanos es la relación "yo-tú"; un encuentro entre las personas.

Transferencia y "contra-transferencia" son fenómenos habituales en cualquier contexto psicoterapéutico. Moreno utiliza la expresión 'distorsionado tele' para ambos. Moreno y Freud coinciden ambos en que la transferencia es un fenómeno patológico. La diferencia en su acercamiento al fenómeno es el énfasis. En el psicoanálisis, las características de la situación son los medios técnicos para el desarrollo de reacciones de transferencia. Moreno, por otra parte, utiliza técnicas psicodramáticas con el objetivo de facilitar encuentros auténticos a través de tele que se basan en la realidad. De hecho, la mayoría de psicodramatistas están de acuerdo en que la transferencia se produce regularmente entre los miembros de un grupo de psicodrama y en relación con el director, y que se puede explicar a través de la técnica del rol cambiante. Por lo tanto, la transferencia puede ser descrita como un contra-rol específico, donde un

participante puede asumir el papel de un niño cuando está en presencia de un terapeuta o el director de una sesión de psicodrama.

En otras palabras, podemos observar la tele, y los rechazos, atracciones, y transferencia que tienen lugar entre los miembros de un grupo del aula durante la fase de compartir, percibiendo ciertos sentimientos inconscientes de la clase. Mejor aún si la observación se basa en los roles que desempeñan los miembros del grupo en la fase de acción.

2.3. El rol del director: estructura vs. normas

En la fase de compartir, hay una estructura que el director debe tener en cuenta al guiar el proceso, y que se describirá en este capítulo. Una de las maneras más apropiadas para estructurar las sesiones de intercambio se describe de la siguiente manera: después de que termine la escena, primero se da paso a una sesión para compartir sentimientos, y antes de que la sesión se cierre, se abre otro espacio para el intercambio de las evocaciones. En la primera parte, nos fijamos en si los egos auxiliares y el resto de la clase pueden poner palabras a los sentimientos que surgieron durante la acción. Estamos en busca de términos que ponen nombre a las emociones experimentadas: "Sentí miedo", "feliz", "sorprendido", "abandonada", etc. Cualquier emoción es bienvenida, sin evaluaciones, análisis o justificaciones. Después de invitar respetuosamente a todos a participar, la sesión puede pasar a la siguiente parte: la evocación. Antes de terminar, la sesión compartida puede estimularse mediante el uso de preguntas impersonales tales como "¿Alguien quiere compartir algo respecto a los sentimientos que surgieron en la escena?" o "¿Algo más antes de cerrar?" Si nada más surge, la sesión puede pasar a las evocaciones. Cuando se trata de evocaciones, el objetivo es que cada estudiante comparta escenas de la vida real o de su fantasía, que resuenan con lo que se trabajó en la sesión. El objetivo es que cada persona presente escenas que fueron evocaciones de su propia experiencia: una fotografía tomada en un lugar determinado, las personas que estuvieron presentes, la hora que era... Por ejemplo: "La escena me recuerda la discusión que mis hermanos tuvieron este verano, cuando teníamos que decidir a qué playa ir. Mi hermano mayor le gritó al más joven, y, al final, mi padre se enojó y no fuimos a la playa..." Con la puesta en común de las evocaciones, la idea es poner palabras a la experiencia vivida en la escena e integrarlo con lo que resuena de las experiencias de vida de cada miembro del grupo. Los recuerdos dolorosos o dramáticos pueden presentarse en una evocación y el director debe aceptarlas de manera respetuosa, validando la experiencia de cada persona y normalizando el proceso emocional si surge.

El espacio reservado para que los miembros del grupo Psicodramático compartan dependerá de los propios miembros; en lo que quieran, y puedan, compartir. Dicho esto, aunque no hay formas correctas para llevar a cabo el proceso de compartir, existen ciertas pautas. Esta estructura es relativamente simple:

- ▶ Comparte tus sentimientos acerca de la actuación realizada por el protagonista; con respecto a las evocaciones, explica si te ha recordado algo de tus propias experiencias. No tiene que preocuparte que haya sido una situación idéntica, sino algún momento de tu vida o fantasía futura que se te haya pasado por la cabeza durante la escena.
- ▶ No se debe administrar asesoramiento.
- ▶ No se deben hacer sugerencias.
- ▶ La gente no debería decir "Eso es exactamente lo que me pasó, y esto es lo que hice yo..." porque eso significaría dar consejos.
- ▶ La alabanza no tiene cabida. No es el momento de decir "Tú eres muy valiente por hacer eso" o "Desde mi punto de vista, tenías razón para estar enojado con esa persona". Al no hacer estos comentarios, puede parecer que se está mostrando hacia la protagonista una actitud indiferente. Pero el hecho es que estas declaraciones no comparten nada sobre las propias experiencias, y esto es precisamente para lo que una sesión de compartir es útil.
- ▶ Es interesante que el protagonista permanezca en silencio durante la fase de compartir. Es hora de que tome un descanso después del trabajo agotador desarrollado en la escena. También es una manera de protegerlo y evitar que entre en debates estériles. La espontaneidad de la acción ha terminado para el protagonista, y "ahora es tiempo para escuchar a sus compañeros de clase".

El protagonista o protagonistas, revela mucho sobre sí mismo durante la acción Psicodramática, y esperan que ni el director, ni los demás participantes lo vean como alguien "malo" o "emocionalmente lisiado". Sus sentimientos están sin pulir, en bruto, por lo que el director debe proteger celosamente. Cuando guía una sesión compartida, la persona que habla debe ser interrumpida si se piensa que va a ofrecer asesoramiento o que no está hablando desde la experiencia personal. Ocasionalmente es necesario interrumpir rápidamente a alguien en medio de su aportación, y pedir disculpas por ello. Pero siempre es mejor hacer esto que permitir que el participante hiera al protagonista, deliberadamente o no.

El objetivo de la fase de intercambio o la integración, es devolver el protagonista al grupo. El protagonista ha compartido un asunto personal con el grupo y se siente muy

vulnerable. Cuando otros miembros del grupo comparten algo, ayuda al protagonista a darse cuenta de que los otros tienen sentimientos similares a los expresados por él o ella. Hablar de temas personales también ayuda a la gente a trabajar en el cambio personal, y esas cuestiones se prestan a futuras sesiones de psicodrama. Cuando compartimos partes profundas de nosotros mismos con los demás, producimos un cambio personal y construimos conexiones - construimos un equipo.

Es difícil iniciar una conversación de grupo hasta que, por lo menos uno, comparte con los participantes una experiencia o un sentimiento personal. Especialmente después de la fase de acción psicodramática varios factores que hacen que el debate posterior sea difícil pueden surgir:

- ▶ He actuado un rol negativo durante la acción psicodramática, y ahora no creo que me guste el protagonista. ¿Qué tengo que hacer?

Esta reacción es completamente normal en muchos participantes que han actuado un rol auxiliar, pero puede darse el caso de que el protagonista no les perciba exactamente como tales. Cuando nos encontramos con pensamientos de este tipo, el término utilizado es el de "salir del rol". "Abandonar el rol, ya no eres Napoleón Bonaparte en las galias." Salir del rol, significa abandonar la escena dramática y dejar de lado la actuación del personaje, objeto o del papel que estaba siendo actuado.

"Yo no soy esa persona"

Algunos directores exigen que los egos auxiliares "salgan de rol" de manera explícita. Los que han actuado en papeles auxiliares entonces deberían decir su verdadero nombre, y declarar que ellos no son la persona a la que han interpretado. Por ejemplo, alguien podría decir: "Yo no soy Marta, su hermana. Soy Ana". A continuación, se les pide a los auxiliares describir su experiencia al interpretar el papel en cuestión, y para explicar las formas en que se identifican con este rol durante la escena. El director puede sacar a alguien de un papel utilizando frases como las siguientes: "ya no eres una mesa", "Ya no eres Jimmy Carter", "ya eres no es el jefe de estudios", etc.

Esta técnica lidia con algunos problemas. Supongamos que Ana se identifica con la hermana, y dice: "Creo que tú has sido muy desagradable conmigo, igual que eras con tu hermana. No sé cómo puedes tratarla así. No me sentía del todo cómoda siendo tu hermana".

Estas declaraciones pueden minar completamente la acción, incluso si no son ciertas y es Ana quien se identifica demasiado con su papel auxiliar. A partir de este punto,

expresar cómo se identifica con el auxiliar probablemente significará ser muy crítica hacia el protagonista, o, al menos, aportar poco beneficio. El trabajo del director es esencial en este punto: interrumpir la sesión de compartir mal entendida y proteger al protagonista o protagonistas. En momentos como estos, el director puede llegar a ser inequívoco y jugar un papel de supervisión, sin embargo, su papel es permanecer siempre respetuoso y explicar las razones de sus intervenciones.

Recuerda

Es esencial proteger al protagonista durante el proceso de puesta en común.

Sacudirlo

Otra manera de salir del rol es la técnica llamada *sacudirlo*, es decir, echando el rol a un lado, descartarlo. Para ello, los que han jugado papeles auxiliares durante la sesión tienen que cepillarse los brazos, los hombros y el pecho con las palmas de sus manos. Esta técnica puede ser útil en los grupos de trabajo cerrados que están programados para trabajar en muchas sesiones juntos. En grupos más naturales, es el director en sí quien puede asumir la responsabilidad de la eliminación del cada individuo de su rol.

Renunciar al papel de forma natural

Por otro lado, los participantes suelen salir de cualquier rol que han representado cuando comparten con cuidado las maneras en las que se han identificado con el protagonista. Esto permite a este último percibir aquellos que realmente han tenido un rol determinado.

Con grupos de formación es posible abrir un espacio para un intercambio sobre la técnica. Esto sigue tras el cierre de la fase de puesta en común antes mencionada que comprende la puesta en común de los sentimientos y el intercambio de evocaciones. Es un espacio para consideraciones técnicas orientadas a la formación, donde los estudiantes pueden discutir cosas tales como: qué habrían hecho ellos de otra manera, las decisiones del director, por qué se hizo algo de tal y tal manera, etc. También es un espacio que facilita en gran medida el proceso de aprendizaje y desmitifica el trabajo del director, ya que este último es capaz de compartir las cosas que él o ella podría haber hecho de otra manera, dar y recibir *feedback*, etc. Es importante que el director siga teniendo gran cuidado de proteger a las personas que han trabajado durante la escena. Durante esta fase de intercambio de la técnica, él o ella necesita protegerlos de las interpretaciones, juicios y evaluaciones de cualquiera

de los participantes. El respeto de las experiencias de cada individuo, y la adherencia a aspectos que son exclusivamente técnicos y no personal, es imprescindible.

2.4. El compartir y la neurociencia

El Dr. Rameson y el Profesor Lieberman, de la Universidad de California, explican que nuestras vidas no pueden realmente ser llamadas nuestras. Esta idea tiene que ver con el hecho de que, en gran medida, nuestras vidas giran en torno a los pensamientos, ideas, sentimientos, conductas e intenciones de los demás. La psicología ha demostrado las muchas formas en las que nuestras vidas se comparten y moldean por nuestras relaciones sociales.

En los últimos años, la neurociencia social cognitiva ha mostrado un creciente interés en los mecanismos neuronales que subyacen a la experiencia de la empatía. En gran medida, esto se debe a que la empatía es, de alguna manera, una parte de la esencia de lo que significa ser humano; no sólo somos capaces de reconocer la felicidad y la tristeza de otros, pero podemos reflexionar y compartir experiencias que se relacionen con esas emociones.

Por ejemplo, esta forma de participación es también un motivador de la conducta altruista. Pero, ¿qué es la empatía? Los propios investigadores no pueden llegar a un consenso sobre una definición concreta. Algunos creen que tiene más influencia en el elemento afectivo, mientras que otros son de la opinión de que su impacto es mayor a nivel cognitivo. Por último, hay una cierta corriente de pensamiento que considera que se produce un doble proceso en la empatía que involucra a dos experiencias distintas, pero relacionadas entre sí; una afectiva y la otra cognitiva.

La empatía juega un rol fundamental en el proceso. Comprendemos las mentes de los demás mediante el uso de nuestra propia como modelo. Así, no sólo podemos ponernos en los zapatos de otro, pero somos más capaces de entendernos a nosotros mismos. El descubrimiento de estas "neuronas espejo" y otros "circuitos compartidos" que comúnmente activado por sí mismo, en base a las acciones de los demás. Por tanto, los miembros del grupo pueden visionar la acción del protagonista durante la acción Psicodramática, y cualquier cosa en la que se vean reflejados - de sus propias experiencias y en base a sus propios parámetros - se explicará en la sesión de compartir. Es esta resonancia que produce el cambio en el aula.

Según varias investigaciones, los mecanismos neuronales implicados en estos circuitos compartidos sugieren que se trata de una respuesta automática; la empatía

lleva el estado emocional de otra persona al observador, activando las representaciones propias de este último. Es lo que ha llegado a ser conocido como "resonancia límbica" (Lannon, 2003). De esta manera, el sistema de las neuronas espejo nos permite experimentar el estado emocional de otra persona (en ocasiones de forma no consciente) y nos colocamos en su papel, lo que permite que tenga lugar el intercambio que es característico de la empatía. Visto desde esta perspectiva, se puede entender que ciertos juicios, opiniones o consejos no deben interferir en el espacio reservado para la puesta en común. El objetivo no es analizar lo que se expresa, sino sentir, experimentar y comprender a los demás a través de nuestros modelos mentales, y por lo tanto entender mejor nuestra propia mente mediante la creación de vínculos basados en la empatía entre los participantes.

Una gran parte de este trabajo se realiza a través de la observación, que ocurre en Psicodrama durante la acción. La expresión de los sentimientos y evocaciones es lo que ocurre, más específicamente, durante la fase de compartir.

A través de la puesta en común, este proceso neuronal centrado en otras personas puede llegar a ser de gran beneficio, creando un poderoso medio para el cambio y el crecimiento personal para la clase sobre la base de la expresión, la escucha y la comprensión. Es deber del director facilitar un espacio para el intercambio en el que se escucha a los participantes respetuosamente y se muestre entendimiento, y en el que sean capaces de expresarse sin sentirse juzgados o presionados por otros.

2.5. Cuestiones éticas

Todas las disciplinas requieren un código de ética, pero esta necesidad es aún mayor en Psicodrama debido al énfasis que sus técnicas dan a la creatividad y la espontaneidad, con ciertas transgresiones que serían imposibles en otros contextos.

Algunas asociaciones de Psicodrama o institutos de formación ya han desarrollado sus propios códigos éticos que pueden ser consultados. Estos incluyen la Sociedad Americana de Psicoterapia de Grupo y Psicodrama, la Asociación Británica de Psicodrama, la Asociación de Australia y Nueva Zelanda de Psicodrama, la Asociación Noruega de Psicodrama y la Asociación Finlandesa de Psicodrama.

Otros profesionales recomiendan la adhesión a un código de ética en relación con la salud mental que ya se ha elaborado (por ejemplo, APA, 1992). Sin embargo, hay algunas personas que defienden la idea de que un código ético sería demasiado estricto y dogmático, e impediría el trabajo de ser lo suficientemente espontáneo. Esta

es la propuesta de Meara, Schmidt & Day (1996), a quienes les gustaría que las virtudes voluntarias de los profesionales, como la prudencia, la integridad, el respeto y benevolencia, sirvieran como guía suficiente para las principales sesiones de psicodrama. A pesar de esta sugerencia, es seguro decir que la gran mayoría de psicodramatistas ahora están de acuerdo en la adopción de un código ético formal. Esto incluiría ciertas normas de confidencialidad y conceptos básicos para la práctica de Psicodrama.

Basándose en el entendimiento de que, en el marco de este curso, serán los educadores de adultos que van a adaptar las técnicas experimentales específicas del Psicodrama al aula, parece aún más importante tener en cuenta un código específico de orientación, una que sea accesible y menos preocupada por la salud mental. El objetivo de este capítulo, por lo tanto, es ofrecer algunos ejemplos ilustrativos de situaciones problemáticas que pueden servir como base para la discusión sobre la conducta ética, y que se puede incorporar en cualquier modelo que se aplique en el aula por los educadores individuales.

Moreno sugirió varias formas principales de conducta ética como la autonomía, la benevolencia y la justicia. El código ético y la práctica de la Asociación de Psicodrama Británica incluyen referencias al bienestar de los participantes en Psicodrama. Estas referencias tienen en cuenta tanto la protección de los participantes y la profesionalidad del director de la sesión.

Para este curso, hemos elegido hacer frente a los siguientes elementos básicos: la responsabilidad, la competencia, el bienestar, la publicidad, la confidencialidad, las relaciones y los valores.

Responsabilidad

Un Psicodramatista, o, de hecho, cualquier persona que aplica métodos Psicodramáticos de alguna manera, debe asumir la responsabilidad por cualquier consecuencia como resultado de sus acciones. En otras palabras, supongamos, como es el caso de este curso, que una sesión de Psicodrama larga se lleva a cabo en pocos días - un fin de semana, por ejemplo. En una situación como ésta, los temas tratados en los talleres deben ser de una naturaleza algo general, en gran parte no personal. Esto también se aplica a las aulas, donde es posible que el educador no sea ni un terapeuta ni un Psicodramatista. Por lo tanto, él o ella debe cumplir con los temas que son menos personales y más orientados a lo siguiente: el presente; el grupo de la clase, y los intereses relacionados con el material de la asignatura; roles dentro de un

entorno educativo; posibles bloqueos de aprendizaje; etc. En otras palabras, el trabajo más en profundidad a nivel introspectivo requiere un enfoque diferente, y las sesiones deben ser dirigidas por un terapeuta cualificado.

En cualquier caso, los sentimientos expuestos o percibidos durante la acción de Psicodrama pueden verse a un nivel más profundo, cuando se discute en una sesión de puesta en común. Por ejemplo, una sesión que de primeras proporciona al protagonista una sensación de alivio, más tarde puede dar lugar a algún tipo de angustia lejos de la sesión de Psicodrama. Por eso es importante que los directores de este taller, y cualquier educador de adultos aplicando las técnicas en el aula, sean conscientes de este hecho.

Competencia

Respecto a los psicodramatistas, es aconsejable considerar lo que sus competencias son - es decir, la forma en que funcionan mejor. Puede haber profesionales que se llevan mejor con los niños que con adultos o con los hombres mejor que con las mujeres, etc. En cierta medida, el quid del problema cambia en el caso de los educadores de adultos. Estos últimos no tienen que ser terapeutas, pero ya supervisan un nicho específico; estudiantes adultos que participan en sus aulas. Las clases pueden en muchos casos contener estudiantes de grupos de edades mixtas y diversos orígenes que pueden diferir en sus niveles de aprendizaje y conocimiento. Aunque el profesor puede llevarse bien con algunos tipos de estudiantes mejor que con los demás (por ejemplo, con los de 50 años y más, mejor que con los que están en la treintena), se espera que él o ella va a aplicar las técnicas de psicodrama a la totalidad de la clase. Por eso se deben tener en cuenta los problemas que ellos entienden mejor (falta de comunicación, la cohesión del grupo, etc.).

Lo importante de esta reflexión es tener en cuenta que el Psicodrama y los que aplican sus técnicas, ambos tienen sus limitaciones. No es recomendable, por lo tanto, hacer promesas a los participantes. Nunca debemos comprometernos a que un problema se resolverá a través del Psicodrama, porque no habría ninguna razón para que esto sea el caso con todos los temas. Al mismo tiempo, vale la pena repetir lo que se menciona en la sección relativa a la responsabilidad; si uno no es un Psicodramatista, los temas tratados en Psicodrama deben dirigirse a la función académica y no asuntos personales. Y, por supuesto, cuanto más se lee sobre el asunto, y más talleres se llevan a cabo, más probable es llegar a ser aún más competente en relación con el tema.

Bienestar

Una vez más, en un ambiente de aprendizaje tal como el aula, se supone que los educadores aplicarán métodos experimentales específicos de Psicodrama como se ven en este taller, de acuerdo con las directrices y recomendaciones establecidas. En otras palabras, orientando esos métodos hacia problemas específicos dentro del aula. A pesar de esto, pueden surgir situaciones de inseguridad en la que un estudiante muestra una actitud agresiva hacia un compañero de clase o, más exactamente, hacia el rol interpretado por el otro estudiante. Esto puede ocurrir en cualquier etapa de la sesión de Psicodrama. Por esa razón, es absolutamente esencial advertir a los estudiantes de los riesgos involucrados, y especificar la necesidad de respetar al resto de participantes en todo momento. A los estudiantes también se les debe recordar de sus derechos, como el derecho a no participar en un ejercicio específico o dejar el grupo siempre que lo consideren oportuno. Este punto es particularmente importante.

Publicidad

Supongamos que un día de Psicodrama se organizado en su centro. Debe ser objeto de publicidad de una manera honesta y cuidadosa. No sería apropiado vender las sesiones como una solución a los problemas, un antídoto para los estudiantes que tienen dificultades para encajar, o una media de hacerlos mejores estudiantes, en otras palabras, vender promesas específicas de la felicidad. El Psicodrama propone en este curso un recurso para trabajar ciertas tensiones o problemas en el aula, pero no es una fórmula mágica. Sin embargo, si el grupo está en el estado de ánimo adecuado, a veces pueden suceder cosas mágicas.

Confidencialidad

Los Psicodramatistas deben respetar la confidencialidad de todo lo que se haya manifestado durante la sesión por aquellos participantes del mismo. Esto se aplica por igual a todos los educadores que emplean ciertos métodos experimentales en el aula. Sin embargo, no incluye ninguna confesión que involucre sentimientos perjudiciales ni para los propios participantes u otras personas. El director debe sopesar las medidas que deben adoptarse en estos casos.

Es por esto que también es esencial asesorar a los participantes sobre la importancia de la confidencialidad. Es inaceptable que los terceros sean informados acerca de quién sea o lo que se discutió durante el trabajo de Psicodrama de forma interesada. Este punto es sumamente importante para que el grupo funcione correctamente.

Relaciones terapéuticas

Del mismo modo que los lazos románticos o sexuales entre profesores y estudiantes deben ser evitados, los directores y participantes de Psicodrama deben evitar igualmente este tipo de relaciones. Como hemos visto, la empatía y la transferencia pueden llevar a que sentimientos irracionales sean proyectados hacia el director - sentimientos que, en el fondo, se pueden conectar a los recuerdos y sentimientos inconscientes no genuinos.

Las sesiones de psicodrama pueden establecer lazos de amistad entre los participantes y el director. Más allá de estas relaciones, sin embargo, no es recomendable tener una relación más íntima, mientras se estén llevando a cabo sesiones de Psicodramáticas, o incluso en el período posterior de 12 meses después de su conclusión.

Valores

La objetividad en Psicodrama es más un ideal que una realidad. Hay pocas sesiones de psicodrama que no aporten un conjunto de valores en conflicto con otro. Sin embargo, el director de la sesión no debe permitirse a sí mismo ser indebidamente influenciado por sus propios valores, independientemente de que éstos se relacionen con la edad, raza, género, etnia, religión, orientación sexual, discapacidad o condición social. Estos valores pueden ser visibles cuando se forman estrechas relaciones con algunos de los participantes, o pulsando en formas que son demasiado íntimas o personales. Esto puede llevar a las sugerencias de que los protagonistas realizan ciertas acciones inadecuadas –pegar, por ejemplo - en contra de uno de los roles. Una vez más, estará en manos del director entender y valorar sus relaciones, y al mismo tiempo evitar ser dominado por ellos.

3. Introducción a los ejercicios

Estos ejercicios están diseñados para promover el conocimiento implícito sobre la importancia de participar en cualquier tipo de técnica activa o Psicodramática. Algunos de ellos también se pueden utilizar con una ligera adaptación para promover la participación en las clases de formación profesional de cualquier evento, tema o asunto. En términos psicodramáticos, compartir es la última fase de los trabajos Psicodramáticos. A través de la labor llevada a cabo utilizando estos ejercicios, los participantes obtendrán una comprensión profunda de la importancia de proporcionar suficiente espacio para la fase de puesta en común en cualquier método

Psicodramático. Como facilitadores de la clase, debemos entender el compartir como quizás la parte más importante de cualquier método Psicodramático. Compartiendo se fomenta la integración, la "puesta en palabras" de las experiencias de la fase de acción que a veces crea un impacto. El ritmo de la sesión de compartir es crucial; la regla debe ser "siempre ofrecer más espacio y tiempo que lo que parece necesario". No siempre es fácil para un individuo poner experiencias en palabras. Por lo tanto, antes de pasar a algo más en la clase, se deben hacer las preguntas al grupo a en las líneas de "¿Alguien desea compartir?" o "¿Hay algo más que quiere ser compartido?", Y proporcionar más tiempo. Aspectos importantes, impactantes y clarificadores surgen en ocasiones en los minutos finales, y no queremos evitar que la información salga a la luz debido a nuestra impaciencia como facilitadores.

Algunos de los ejercicios que se presentan en este módulo pueden ser apropiados para el "cierre" de una clase. Los últimos días de una clase y clases antes de las vacaciones también son importantes. Estos son los períodos de ansiedad, la angustia, el miedo, las despedidas, la separación, y los nuevos proyectos y los ejercicios psicodramáticos para "cierre" pueden ser una gran herramienta para la captura de la mayoría de esa angustia y su transformación en energía creativa.

SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA FASE DE COMPARTIR

Estos son ejercicios específicos para adquirir conocimientos sobre la importancia de compartir, y pueden ser utilizados en la formación de grupos para los educadores.

Lo que dices es importante

El ejercicio comienza por la creación de dos grupos y llamando a uno de ellos "A" y al otro "B". Cada grupo forma una fila frente al otro grupo, de tal manera como para formar pares "A y B". Cada miembro del grupo A le dice a la persona frente a él o ella: "*Lo que dices es importante para mí y el grupo*". Los miembros del grupo B escuchan atentamente. Los miembros del grupo A rotan y a cada uno se le da la oportunidad de decir la frase a cada miembro del grupo B, y viceversa. El ejercicio debe concluir al compartir los sentimientos y sensaciones tanto del rol de representante de la declaración y el rol del oyente de la declaración.

Este ejercicio tiene como objetivo proporcionar un espacio Psicodramático con el fin de investigar la importancia del compartir y el rol del director en esta fase. El ejercicio está

diseñado para la formación, aunque con ligeras modificaciones también puede ser utilizado para el intercambio de temas específicos en una situación del aula real.

Por ejemplo, los As dan sus opiniones, ideas o comentarios con respecto a una dificultad particular a la que se enfrentan en el proceso de aprendizaje, la aplicación de los contenidos del curso a las situaciones de la vida real, etc. El B responde diciendo "*Lo que dices es importante para mí*". Los roles pueden ser invertidos, por lo que los Bs son capaces de expresarse y tener a los As reconocer sus comentarios. El ejercicio se puede utilizar para compartir un tema en particular, la construcción de la cohesión y el respeto entre los miembros del grupo, y para promover la empatía entre los participantes.

Aunque el ejercicio se refiere a compartir, no se pretende para el "cierre" de una clase o un grupo. Otros ejercicios para compartir, que pueden ser más adecuados para el "cierre" de una clase, se presentarán más adelante.

Aprendiendo sobre el compartir en Psicodrama

Como se trata de un ejercicio "acción", podría ser utilizado para un grupo que ya se ha caldeado. Dependiendo de su tipo, cada ejercicio también tendrá un caldeamiento, una fase de acción, y un compartir. Con el grupo caldeado gracias a ejercicios anteriores, una conversación de grupo, o tal vez incluso una breve explicación teórica, la siguiente instrucción se pueden dar en el grupo: "*Crear, ya sea una escultura estática o dinámica que represente...*":

- Un "*mal compartir*": rápido, sin pausas, alentando ni expresión ni la integración, con interpretaciones de los roles representados, y referencias personales a los participantes, asesoramiento, análisis, etc.
- Un "*un buen compartir*": tal como se define por tener una apertura, un ritmo pausado, la confianza, la integración de contenidos, el respeto a las personas que participan en la acción, no hay juicios temerarios sobre los demás, la simpatía por las experiencias de los demás.

Comparte la experiencia como individuo en las dos esculturas, una tras otra. Recuerda que debe proporcionar también el tiempo para aquellas personas que no participaron en la escultura y se quedaron en la clase. Las puestas en común de la audiencia, o los observadores, de la escultura-acción tal vez sea muy esclarecedora y proporcione ideas muy interesantes a la clase.

Acción de puesta en común

Este ejercicio podría ser descrito como el camino Psicodramático auténtico para aprender sobre algo. Para aprender sobre la importancia de compartir, "*Vamos a actuarla*".

El educador puede pedir cuatro o cinco voluntarios del grupo. Lejos del grupo principal, el educador puede pedirles compartir en grupo, de dos maneras diferentes y en dos escenas diferentes.

- Primera escena: Los voluntarios hablan o debaten entre ellos sobre cualquier tema, público o personal. La idea es alentar una manera irrespetuosa e impertinente de escuchar, que no respeta los turnos de habla o el ritmo del que habla, que trata de cambiar el punto de vista de los demás y da consejos, y rápido.
- Segunda escena: Pueden repetir la misma escena, pero esta vez siendo atentos y respetando el turno de todos a hablar, dando tiempo suficiente para que los demás terminen de hablar, y en general estar abiertos a las experiencias de los demás.

Tras la fase de acción, el grupo puede volver a estar juntos y compartir sus experiencias. En primer lugar, podría haber espacio para los voluntarios que desempeñan roles para compartir, y el resto del grupo, podría compartir sus sentimientos sobre la visualización de cada una de las dos escenas. Después, se pueden discutir las implicaciones para su papel de educadores que utilizan técnicas psicodramáticas en grupos de educación de adultos.

No escuchar

La clase se puede dividir en dos subgrupos. Uno de ellos será el rol de no escuchar - tratando de cambiar los temas, no escuchar a sus compañeros y estar ausente de la charla. El otro subgrupo intentará hablar de algo que es relevante para ellos, algo importante para ellos, tal vez no demasiado personal, pero importante, no obstante.

Los roles se deben explicar a cada grupo por separado. Se pueden formar parejas con un miembro de cada grupo y pedirles representar los roles asignados. Si hay tiempo suficiente, los roles pueden invertirse, por lo que el grupo que estaba hablando entonces pueden asumir el rol del que no escucha.

Como directores de grupo, esto puede ser una excelente manera de reflexionar sobre el tipo de intercambio que queremos en nuestros grupos, y ganar conocimiento

implícito, aplicado sobre la misma. Dirigir o participar en un ejercicio simple, como la presentada será una lección aprendida para siempre como un director de grupo. La experiencia subjetiva de los individuos y el grupo estará estrechamente relacionado con la capacidad del facilitador para dirigir la puesta en común de un modo respetuoso, ordenado, así, una tras otra, respetando el ritmo de los participantes.

PARA COMPARTIR INFORMACIÓN

En cada acción Psicodramática hay un intercambio de información; el intercambio de ideas, opiniones, sentimientos y puntos de vista. Utilizamos este espacio para proponer ejercicios que pueden ayudar a los estudiantes a compartir esta información. Esto puede ser útil cuando se inicia una nueva clase, en el proceso de caldeamiento, para fomentar el respeto, la empatía, la comprensión mutua, la resolución de conflictos, etc. En términos puramente psicodramáticos, el intercambio se refiere a la fase específica de trabajo Psicodramático cuando se pide a los miembros del grupo que compartan en el grupo sus sentimientos, y para recabar información de la acción. Sin embargo, con el fin de apoyar el proceso de aprendizaje, se presentan algunos ejercicios de intercambio.

El balón ruidoso

Éste podría ser un ejercicio de intercambio de ideas sobre un tema en particular. Parece que es un tipo de ejercicio de caldeamiento. Con toda la clase sentados en círculo, y el director del grupo que sostiene un balón de tamaño medio. Este último puede formular una pregunta: "¿Cuál es tu primera sensación de formar parte de este grupo?". Después, debe dejarse algún tiempo para que todos puedan responder a la pregunta mentalmente. Tras unos segundos (aproximadamente, de 10 a 15), el director debe lanzar la pelota a uno de los miembros del grupo. La persona que agarra la pelota tiene que responder en voz alta, formular la siguiente pregunta, y pasar la pelota para que el siguiente miembro responda. A veces, los temas presentados por el director se siguen, aunque pueden tomar diferentes rutas. Proporciona siempre suficiente tiempo para compartir y dirígete hacia las preguntas de siempre: ¿Cómo te sentiste durante el ejercicio? ¿Qué estabas recordando durante el ejercicio? ¿Qué recuerdos, lugares, acontecimientos vinieron a su mente?

Una variación podría ser lanzar el balón al mismo tiempo que preguntas "¿Cuándo fue la última vez que... (ej. te reíste a carcajadas)?" este es un ejercicio que puede ser

divertido, en el que se comparta información personal. Guarda el estilo de los ejercicios de caldeamiento.

Razones para estar aquí

Éste es un ejercicio para el calentamiento de una idea, y para compartir información sobre los antecedentes y las expectativas de los miembros del grupo. Cada participante recibe una hoja de papel y escribe tres razones que tiene para estar en el grupo. Todas las notas son recogidas y pueden ser entregadas de nuevo, así que todo el mundo lee las razones de otra persona. Estas razones pueden ser escritas en una pizarra por el educador.

Es un momento para compartir los sentimientos que han surgido: durante el ejercicio; al escribir; al escuchar tus razones leídas por otra persona; al leer las razones de otra persona, etc. Siempre es interesante, después, crear un espacio en el que compartir lo que viniera a la mente durante el ejercicio.

Puede ser una herramienta de diagnóstico sutil y respetuoso para el educador afín de supervisar el grupo, los niveles de motivación, objetivos, etc.

Intercambio de problemas

Cada persona escribe un problema que tiene con respecto a sus experiencias de aprendizaje anteriores, en un pedazo de papel. Todos los papeles luego se ponen en una cesta, por ejemplo, y cada individuo puede tomar uno y leerlo como si el problema fuera suyo propio - como si la dificultad fuera suya.

A continuación, se debe proporcionar tiempo y espacio para compartir. Este ejercicio normalmente crea una atmósfera de entendimiento entre compañeros, siendo la mayoría de los problemas similares.

¿Quién soy?

Podemos pedir al grupo que se coloque en dos líneas paralelas. Los que están en la línea A son As y los que están en la línea B son Bs. Un A y un B forman una pareja. Cada uno de ellos se da diez minutos para hablar con su pareja acerca de sí mismos.

Una vez que regresen al grupo principal, cada persona presenta a su pareja usando la información que le han proporcionado. Asegúrese de proporcionar espacio a los

miembros del grupo para compartir sus experiencias de hablar, de escuchar a los demás, y de escuchar la introducción de su pareja de sí mismos.

Es un ejercicio fácil para el caldeamiento y el intercambio de información personal. Se puede utilizar para construir la cohesión, fomentar una introducción relajada al grupo, etc.

Todos los ejercicios están abiertos a la espontaneidad del director. Éste se puede convertir en un gran ejercicio de cierre, cambiando las instrucciones. Por ejemplo, si se utiliza el tiempo reservado para hablar de tratar "¿dónde me coloca este aprendizaje?", "¿Qué retos han crecido en mí después de la capacitación?".

Un nombre, letras, palabras y una frase

Se le ofrece un trozo de papel a cada persona de la clase, y se pide escribir su nombre en vertical y en mayúsculas. Luego se les pide que escriban una palabra a partir de cada letra de su nombre lo más rápido posible. Por último, se les pide que escriban una oración que contiene todas las palabras. Recuerda que debes dar tiempo suficiente para que el grupo comparta sus sentimientos que han surgido durante el ejercicio, así como las memorias, escenas o imágenes recordadas.

P – PETRIFICADO

E – ELEGIDO

D – DESPISTADO

R – RÍO

O – OSCURO

“YO SOY UN RÍO PETRIFICADO, ELEGIDO, DESPISTADO Y OSCURO”.

Se trata de un simple ejercicio para fomentar la auto-revelación entre los miembros del grupo. Es un ejercicio particularmente poderoso ya que la creatividad implica muchos procesos inconscientes, la identificación proyectiva puede ser activada. Se requiere una sesión extendida de uso compartido.

Si o No

Divida la clase en pares opuestos. Aquellos de pie a la derecha será el grupo SI, y los de la izquierda, el grupo NO. Configura de forma sencilla una línea de Sí y otra de No.

El director de la clase puede hacer la pregunta: ¿has vivido en el extranjero? Y los estudiantes se posicionan en la línea correspondiente a su respuesta. Después de la primera cuestión, los miembros del grupo se turnan para hacer preguntas espontáneas. Es una forma de hablar sin palabras, hablando mientras se mueve, que hace que sea más fácil compartir.

Recuerda siempre proveer un espacio para compartir. Es importante tener en cuenta que las personas pueden mentir, decidir no responde, o no unirse a cualquiera de las dos líneas.

Presentación

Este puede ser un ejercicio para caldear un grupo, para presentar y compartir información sobre sí mismo de una manera sutil y protegida.

Pide a cada miembro del grupo presentar a alguien que conoce bien (padre, madre, amigo, compañero, jefe, etc.). A continuación, puede explicar qué tipo de relación tiene con esa persona.

Proporciona suficiente espacio para compartir y recuerda que los ejercicios simples pueden convertirse en factores desencadenantes de cambios importantes, tanto para el grupo y como para los individuos. Dos miembros del grupo que han peleado, el ver al otro en el papel de presentación de un amigo puede, potencialmente, alterar la relación entre ellos.

Dinero

Este ejercicio está diseñado para el intercambio de información, maduración y reflexión sobre un tema específico. En este ejemplo, el tema es el dinero. La instrucción emitida a la clase puede ser la de trabajar sobre la importancia del dinero para cada uno de nosotros.

Una línea imaginaria está marcada colocando dos sillas en cada extremo de la misma. Cada una de las sillas representa uno de los dos límites de importancia, siendo uno 0

y el otro 10. El resto de la línea - el espacio entre las sillas - representa los niveles intermedios de importancia.

A continuación, se les pide a los miembros de la clase encontrar el punto del 0 al 10 de la línea imaginaria creada por las dos sillas, de acuerdo con la importancia que le dan a dinero. Se anima a los miembros de la clase hablar desde cada posición, explicar cómo se sienten estando en ese punto en particular en la línea, y cómo se relacionan con otros puntos de la línea.

Es muy interesante para invertir los papeles, es decir, los diferentes puntos de la línea. Por ejemplo, alguien cerca del 9 puede invertir los papeles con alguien cercano al 2. Ellos pueden ser invitados a hablar de su nuevo papel, justificarlo, explicar cómo se sienten, y así sucesivamente.

Es importante proporcionar suficiente espacio para compartir cada función, incluso para aquellos que optan por no posicionarse en la línea.

Es un buen ejercicio para el fomento de la empatía, el respeto a las ideas de los demás, la flexibilidad mental, etc. Una vez más, un factor importante sería la espontaneidad y la experiencia que el director de la clase tiene en proponer cuestiones o temas de interés para el desarrollo del grupo. En el contexto de la formación de liderazgo, después de trabajar la teoría, el director puede diseñar un ejercicio que se refiere a los diferentes estilos de liderazgo - autocrático vs. democrático - la colocación de uno de los estilos en cada extremo de la línea imaginaria, y luego pedir a la gente encontrar su correspondiente punto de la línea, hablar de ello, revertir los roles, y así sucesivamente.

Para compartir diferentes puntos de vista sobre un tema, puede llevarse a cabo algo similar en grupos. Se pueden formar dos grupos haciendo una pregunta que divida la clase. Colocados uno frente al otro, se puede pedir el defender y explicar su posición a los miembros de ambos grupos. Luego se les pide cambiar a la parte contraria y se les pide defender su nuevo papel.

Compartiendo afirmaciones

Colocar varias piezas desordenadas de papel, cada una con una declaración escrita, en una caja.

Cada persona toma un pedazo de papel y comenta sobre la declaración escrita en el papel. Esta es sólo una propuesta de frases, pero, de nuevo, la espontaneidad y la

creatividad del director pueden crear oportunidades de dirigir al grupo a muchos lugares diferentes. Afirmaciones:

- ▶ Las cosas pueden suceder de una formación que no te gusta. Es tu elección hacer algo trascendental de estas situaciones, al no permitir que te afecten para siempre.
- ▶ La felicidad está donde la encuentras, rara vez donde la buscas.
- ▶ La gente aprende de sus errores.
- ▶ La gente se siente sola porque construye muros en lugar de puentes.
- ▶ Ayuda a alguien a levantar su carga, pero no sientas que tienes que llevarla por él.
- ▶ Cada uno de nosotros está aquí para descubrir su propio camino, y nunca serás feliz siguiendo el de otro.
- ▶ El que nunca se arriesga, nunca falla.
- ▶ Nadie puede hacerte sentir inferior sin tu permiso.

Un espacio para el intercambio debe ser abierto con el fin de compartir los sentimientos y los recuerdos evocados durante las diferentes partes del ejercicio. Esto puede ser una manera para que los miembros del grupo se introduzcan usando algunas frases o ideas presentadas por el director.

CIERRE

Pedir un baile

El ejercicio presentado aquí puede ser adecuado **para proporcionar un cierre de clase agradable**. Como una forma de caldeamiento, pida a los estudiantes caminar por toda la habitación. Puede sonar una agradable y suave melodía en la sala, mientras que los miembros caminan alrededor de la misma, están atentos a las personas que se encuentran en la habitación, se cruzan la mirada con ellos, los saludan y se saludan entre ellos.

Una vez de vuelta en las sillas y sentados en un círculo, cualquier persona puede pedir a cualquier otra persona un baile. Pedir un baile sería un ritual real: alguien se levanta y se acerca a otra persona, llegando a ofrecerles la mano para un baile. A continuación, el que recibe la invitación le sigue y se van a un espacio apartado, lejos del resto de la clase. En este punto, ellos permanecen sin expresión particular, entonces, el que ha pedido el baile le dice al otro algo que realmente le gusta o

disfruta de ellos dos. Puede ser un valor o actitud que comparten, algo que han hecho, etc. La persona que recibe los elogios debe quedarse con cara seria y no expresar ninguna apreciación.

Entonces ambos vuelven al grupo principal. Se puede establecer un límite de tiempo si es necesario, aunque no hay límite de número de veces que alguien puede pedir a los demás un baile, o ser invitado.

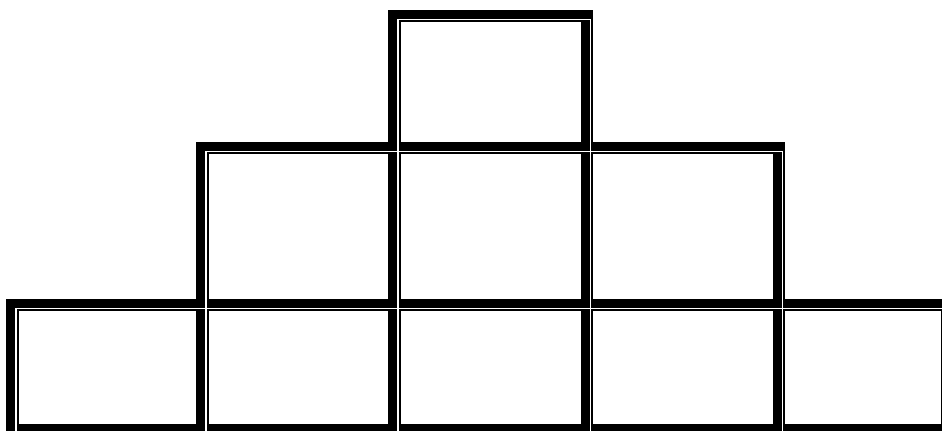
Este ejercicio también puede ser entendido en términos sociométricos, mediante la búsqueda de los miembros del grupo que reciben la mayoría de las ofertas para bailar, los que más invitan a otros a bailar, etc. Por lo general resulta ser una experiencia agradable en el que todo el mundo recibe agradables caricias emocionales.

Escribe una historia

Cada miembro del grupo escribe una historia acerca de un tema en particular, "mi historia en esta clase", "cosas que aprendí", o "la vida después de este curso de formación", etc. La historia puede ser sobre cualquier tema, o el director del grupo puede especificar un tema que considera relevante para la clase. Se debe permitir suficiente tiempo para esta fase - alrededor de 12 minutos debería ser suficiente. Una vez que las historias se escriben, se colocan en una caja. Se pide a los voluntarios ponerse de pie, coger al azar historias de la caja y leerlas en voz alta. El ejercicio luego pasa a la fase de compartir: compartir tanto desde el papel de escritor y del oyente, así como las evocaciones.

Esto puede ser un buen ejercicio para compartir sentimientos o ideas expresadas en el grupo. También puede ser útil para el cierre de un grupo y obtener una idea general de la energía contenida dentro de él.

Pirámide Positiva



Peter Smith

Todos en la clase deben tener un pedazo de papel con una pirámide positiva y su nombre en él, como se muestra aquí. Las cualidades de cada persona deben ser escritas por sus compañeros de clase dentro de la pirámide correspondiente. El grupo puede realizar esta tarea de forma espontánea.

A continuación, un espacio para una sesión de compartir debe ser proporcionado. La pirámide es algo que cada miembro puede llevarse a casa. Se les puede sugerir que coloquen la Pirámide en la puerta de la nevera de su casa.

El ejercicio puede ser un gran cierre para el final del período lectivo, para un cierre de clase, y así sucesivamente.

Centro de la diana

El facilitador pasará 5 pedazos de papel a cada participante, y serán invitados a escribir 5 momentos importantes de su viaje personal en el grupo. Un objeto puede ser colocado en el centro de la habitación y las piezas de papel colocadas alrededor de él para hacer una diana. Todo el mundo pone los momentos más importantes cerca del centro. La última parte de la acción sería un tiempo para dejar que el grupo lea lo que está escrito en los papeles, y observe la diana.

Se debe permitir un tiempo suficiente para el intercambio. Esta puede ser una imagen agradable para decir adiós a la clase y cerrar el grupo.

Ponernos de pie juntos

Pide a la clase formar parejas que se sientan en el suelo espalda con espalda con los brazos bloqueados. Se pide a las parejas levantarse usando sólo sus piernas y la espalda. A continuación, puede unirse con otra pareja y, los cuatro sentados en el suelo, ponerse de pie al mismo tiempo utilizando la misma técnica. Las parejas se pueden ir añadiendo hasta que todo el grupo es capaz de ponerse de pie juntos desde la posición sentada, simplemente mediante la vinculación de los brazos con la persona al lado.

Se pueden realizar las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cómo te has sentido durante el ejercicio?
- ▶ ¿Qué imágenes o memorias de tu vida cotidiana has recordado?

Había una vez

"Había una clase..." y completa la historia. Cada miembro de la clase puede contribuir con unas pocas líneas.

Asegura que se proporciona suficiente espacio para compartir. La historia será un mensaje de despedida para la clase.

Dibujando nombres para dejar ir

Pide a cada miembro de la clase escribir su nombre en una pizarra con una tiza, o en una tarjeta de papel con lápices de colores. Luego, uno a uno, pídele al resto de los estudiantes decorar cada nombre con símbolos que sostendrán un significado especial para la persona, o con elementos que puedan ser futura ayuda para la persona en relación con el aprendizaje en el aula. Se requiere tiza de color o una hoja de papel grande con lápices de colores para este ejercicio.

Círculo de afirmación

Este ejercicio fue desarrollado por Liz White, Psicodramatista relevante que falleció en 2014.

El ejercicio puede ser adecuado para el cierre de una pequeña clase. Los miembros del grupo pueden ir fuera a dar un paseo de quince minutos, para revisar la educación de adultos en sus propias mentes, ser conscientes de la verdad que es importante para ellos, para encontrar el estado que mejor va a ayudarles a recordar su experiencia de entrenamiento. O tal vez algo que puedan llevar a sus empresas, grupos de amigos, comunidades, etc. Cuando regresan de la caminata, pon algunas sillas en un círculo y pide a los miembros del grupo cerrar los ojos y recordar la frase que más necesiten recordar –la que quieran llevarse de la experiencia de aprendizaje.

Pide a los participantes ponerse de pie y decirse a sí mismos, en voz alta, su frase. "Entonces se les puede pedir moverse por el grupo, poniendo sus manos sobre los hombros de cada persona, repitiendo su propia afirmación de estímulo al otro (Liz Blanca, 2002)"

Permitir la salida

Puede ser un ejercicio para que los miembros del grupo integren su aprendizaje y se despidan. Se les puede pedir sentarse en una posición cómoda. Dependiendo de la naturaleza del grupo, también se les puede pedir que se acuesten en el suelo o se sienten con la espalda recta de manera que su energía fluya libre a través de sus cuerpos. En ese punto, el facilitador del grupo puede leer lo siguiente:

- ▶ Habéis estado juntos en esta clase durante mucho tiempo, el aprendizaje, el intercambio, y ofreciendo confianza, apoyo y aliento a otros. Al exhalar lentamente, puedes introducir la energía de la clase en tu cuerpo mientras te preparas para regresar a tu colegio, empresa, familia o comunidad.
- ▶ (pausa)
- ▶ Ahora podrás oír el nombre de cada miembro del grupo y podrás recordar las diferentes formas en las que te han dado algo, a veces sin siquiera darte cuenta. De la misma manera en la que tú puede haber alentado, o proporcionado u ofrecido algo. Al escuchar los nombres, imagínalos, recuérdalos, deséales todo lo mejor y deja que ellos sigan adelante.

En este punto cada miembro del grupo puede ser nombrado, uno por uno, (el director también puede incluir su propio nombre). Una vez que ha nombrado a todos, el facilitador puede continuar, diciendo:

- ▶ Inhala y lentamente vuelve a esta sala. Dile adiós a cada uno de tus compañeros de clase a tu propio ritmo.
- ▶ Gracias a todos, y feliz viaje seguro a casa.

Abrazo envolvente

Con música apropiada sonando - clásica o quizá relevante para la filosofía del grupo - se les puede pedir a los participantes que se den las manos con un compañero de clase. Cada uno de los pares puede unirse a otro, y así sucesivamente, hasta que todo el grupo forma una larga cola. Se puede pedir a una de las personas de pie en un extremo que comience a envolverse a sí mismo enrollando al resto de la línea, formando un abrazo enorme. El grupo puede permanecer así durante un par de minutos, escuchando la música. El abrazo puede ser deshecho. Tal vez no hay necesidad de compartir, y es el tiempo justo para irse.

4. Evaluación

Después de la aplicación en el aula de uno de los ejercicios recomendados, el educador puede llevar a cabo una evaluación en dos niveles: una autoevaluación y una evaluación de los estudiantes. Esta evaluación se puede centrar en los objetivos establecidos cuando el ejercicio ha sido realizado en el aula, y mediante el uso de los cuestionarios y tablas que se pueden encontrar en el Manual del director del curso *Psicodrama como herramienta para la educación*.

5. Bibliografía

- ▶ BARBOUR, Alton. (1972) *The Self-Disclosure Aspect of the Psychodrama Sharing Session*. Group Psychotherapy & Psychodrama, 25, 132-138.
- ▶ BARBOUR, Alton. (1977). *Variations on psychodramatic sharing*. Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry, 30, 122-126.
- ▶ COREY, Gerald. (2008) *Theory and Practice of Group Counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- ▶ KELLERMANN, Peter Felix. *Ethical Concerns in Psychodrama*. Journal of the British Psychodrama Association, 14, 1/2, 3-19.
- ▶ DECETY, Jean & HODGES, Sara D. (2006) *The Social Neuroscience of Empathy*. In P.A.M. van Lange (Ed.), *Bridging social psychology: Benefits of transdisciplinary approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ▶ DAYTON, Tian. *Emotional Repair through Action Methods*. MA PhD TEP
- ▶ RAMESON, Lian T.& LIEBERMAN, Matthew D. (2008) *Empathy:A Social Cognitive Neuroscience Approach*. Blackwell Publishing Ltd.
- ▶ WYSONG, William H. (2013) *The Psychodrama Companion*. MA, LPC, EMDR II, TEP.
- ▶ RUSCOMBE-KING, Gillie. (1998). *The sharing*. In: M. KARP, P. HOLMES& K. BRADSHAW-TAUVON, (Eds). *Handbook of Psychodrama*. London: Routledge.
 - ▶ LANNON Richard; AMINI Fari; LEWIS Thomas (2000). *A general theory of love*. New York: Random House. ISBN 0-375-50389-7.

Psicodrama como herramienta educativa

Manual para directores del taller

Proyecto Leonardo Da Vinci– Transferencia de innovación

Proyecto No: 2013-1-GR1-LEO05-14123



Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja las opiniones del autor, y la Comisión no se hace responsable de la utilización que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

ÍNDICE

Prefacio.....	3
1. Psicodrama en el proceso educativo.....	5
2. Introducción a los materiales didácticos de PaTiE.....	8
2.1 Claves y recomendaciones	8
2.1. 2.2 Requisitos, materiales y herramientas.....	9
2.3 Especificaciones para cada taller.....	10
2.2. Modulo 1: El método experimental del Psicodrama.....	10
2.3. Modulo 2: Caldeamiento	13
2.4. Modulo 3: El poder del grupo	15
2.5. Módulo 4: Mapeo sociométrico del grupo	17
2.6. Módulo 5: Gestión del conflicto	19
2.7. Modulo 6: Trabajando con símbolos.....	22
2.8. Módulo 7: Juego de roles	25
2.9. Módulo 8: Compartir con el grupo	28
3. Evaluación	32
3.1. 3.1 Evaluación para el director del taller sobre los ejercicios psicodramáticos	32
3.2. 3.2 Tabla de recogida de las evaluaciones para el director del taller 34	
3.3. 3.3 Formularios de evaluación del curso para participantes (1 por módulo)	36
Módulo 1: “El método experiencial del Psicodrama”	36
Módulo 2: “Caldeamiento”	38
Módulo 3: “El poder del grupo”	40
Módulo 4: “Mapeo sociométrico de grupos”	42
Módulo 5: “Gestión de conflictos”	44
Módulo 6: “Trabajar con símbolos”	46
Módulo 7: “Juego de roles”	48
Módulo 8: “Compartir con el grupo”	50
3.4. 3.4 Evaluación de los resultados.....	52
BIBLIOGRAFÍA	54

1. Prefacio

El manual para formadores en metodologías experimentales de psicodrama ha sido desarrollado en el marco del proyecto PaTiE - Psychodrama as Tool in Education (Psicodrama como Herramienta Educativa), financiado por la IKY, Agencia Nacional de Grecia, dentro del programa europeo Leonardo Da Vinci, Transferencia de Innovación, Programación EU 2007-2013. El proyecto, que fue aprobado en 2013 y con una duración de 24 meses, hasta el 30 de septiembre de 2015, ha sido realizado por cuatro países europeos y seis instituciones participantes: Región de Creta, Departamento de enseñanza a lo largo de la vida; ECTE, Centro de Formación Profesional Regional de Rethymno; EL, Centro Europeo de aprendizaje para el empleo de Rethymno; EST Centro de Aprendizaje a lo largo de la vida (Polonia); Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki (Polonia); Centro Machiavelli Firenze (Italia); y ALECOP, S.COOP. (España).

El objetivo general del programa PaTiE es introducir a los profesores de adultos de Formación Profesional y EDUCACION A LO LARGO DE LA VIDA en el método experiencial del psicodrama, enseñándoles a aplicar de forma efectiva en el proceso educativo, los principios del psicodrama seleccionados para el curso, así como sus técnicas. Así mismo, el proyecto PaTiE pretende ser una transferencia de conocimiento entre los socios participantes del mismo, transmitiendo los métodos de aprendizaje experiencial de psicodrama desarrollados y puestos en práctica por los socios polacos en el proyecto POTENS (proyecto núm.: 142673-LLP-1-2008-1-PL-Grundtvig-GMP). Dicho proyecto se desarrolló con anterioridad bajo el liderazgo de los socios polacos Asociación de Teatro Grodzki, y la participación del “EST LLL Centre”. En el marco de POTENS se elaboró la ‘Guía de psicodrama para educación adulta’ y un libro titulado ‘La búsqueda de creatividad’. Dichos materiales educativos y el ‘know-how’ desarrollado durante el proyecto ha sido transferido al proyecto PaTiE y adaptado a las necesidades del sector de la Formación Profesional de los países participantes.

La elaboración de los manuales se realizó en cooperación con un equipo internacional de expertos y el primer borrador ha sido testado en los cursos piloto, organizados precisamente para evaluar el desarrollo del curriculum de PaTiE y sus materiales de aprendizaje.

El proyecto PaTiE organizó, por lo tanto, cuatro cursos piloto, uno en cada país participante y con la lengua vehicular del mismo (griego, italiano, polaco y español), sobre técnicas de aprendizaje de psicodrama para educadores de adultos. La implementación de los mismos, liderada por profesionales del psicodrama con amplia experiencia, tuvo lugar durante el año 2015, en cursos-taller de 64 horas y en los que participaron un total de 48 educadores de adultos de Formación Profesional, que pudieron conocer el enfoque del psicodrama, así como experimentar con algunas de sus técnicas.

Este manual, resultado de esos cursos, está dividido en tres capítulos. El capítulo de **Psicodrama en el proceso educativo** contiene las ideas principales en relación con el uso del psicodrama en la educación adulta. La mayor parte de este capítulo ha sido extraído de la '**Guía para el uso de psicodrama en la educación adulta**', desarrollada durante el proyecto europeo POTENS. El capítulo **Introducción a los materiales de PaTiE**, aporta la orientación necesaria para saber cómo utilizar el libro de teoría y ejercicios, y dónde encontrar el material que debe ser impartido. Los directores del taller encontrarán así mismo información sobre cómo estructurar cada taller en cuanto a tiempo y contenido, así como para identificar los objetivos de cada actividad. Finalmente, el capítulo de **Evaluación**, como indica su nombre, pretende aportar los criterios para una evaluación correcta del curso y sus actividades. Asimismo, en este capítulo el director podrá encontrar tablas y cuestionarios diseñados para facilitar el proceso de evaluación de las técnicas y métodos aplicados en cada módulo del currículum del curso.

2. Psicodrama en el proceso educativo

El inicio del psicodrama educativo se enraíza en los límites personales y profesionales de los dos participantes esenciales en la formación: el alumno y el educador. La educación pretende la transformación del conocimiento, las actitudes y las habilidades. El psicodrama ofrece una aproximación adecuada, así como herramientas útiles para cambiar ciertas actitudes y desarrollar ciertas competencias en distintas áreas educativas. Pero además, el psicodrama también sirve para la aplicación de conocimiento teórico: el cambio de actitud está influido por elementos en principio ajenos al contenido educativo tales como las emociones del alumnado, sus valores, creencias, prejuicios y expectativas que influyen en la atmósfera de aprendizaje y en la relación de los estudiantes con el educador y la educación, con el proceso de aprendizaje y el contexto en el que se desarrolla. Es en éste en campo en el que el psicodrama puede preparar el escenario para la creatividad, incluyendo tanto las emociones y creencias del alumnado como las del educador, ofreciendo la posibilidad de clarificar ciertos roles y expectativas, valores, creencias y prejuicios. Las habilidades son la capacidad de poner en práctica cierto conocimiento adquirido. El dominio del conocimiento se refiere tanto al conocimiento teórico puro como a su aplicación práctica. Psicodrama significa acción, lo cual implica poner en práctica lo que una persona sabe o incluso no sabe, o simplemente experimentar en la práctica lo que dicha persona es capaz de hacer y qué tipo de efectos pueden tener ciertas acciones. En relación al dominio de ciertas actitudes y competencias interpersonales, el psicodrama puede ofrecer, en primer lugar, un acercamiento excelente y los medios idóneos para el aprendizaje de estudiantes de magisterio y posgraduados, programas de formación permanente y para la supervisión del trabajo educativo y de la plantilla.

Uno de los problemas puestos en relieve por Blatner (2002), en relación con la técnica más extendida de la tradición moreniana, el juego de roles, *“viene de la tendencia común a asumir que las habilidades interpersonales son más fáciles que las técnicas – aunque, de hecho, son incluso más complicadas – y, por tanto, la gente tiende a pensar que pueden dirigir el juego de roles sin haber adquirido realmente el nivel de competencia esencial (mucho menos un nivel de dominio). (...) A veces, el profesorado yerra en su apreciación sobre la complejidad de lo que están aprendiendo, y es importante enfatizar que la dirección de un juego de roles es tan compleja como aprender a ayudar a dar a luz”*. La habilidad de educar y enseñar es antes que nada una habilidad interpersonal, y es ahí donde el psicodrama puede hacer

una enorme contribución, dado que es, esencialmente, una forma para desarrollar capacidades interpersonales, para profundizar en el conocimiento de uno mismo y comprender mejor las necesidades del alumnado.

Cambiar actitudes y desarrollar capacidades requiere un tipo de aprendizaje adecuado. De hecho, la visión de Adam Blatner respecto a las necesidades comunes a todo el alumnado en educación, está relacionada con lo que el reconocido psicólogo y epistemólogo Piaget llama asimilación y adecuación en el proceso de aprendizaje. *“Desafortunadamente, gran parte de la educación está orientada al tipo de aprendizaje que es más fácilmente comprobable, el cual es asimilativo, el aprendizaje relativo a la memorización. Pero lo que el mundo necesita es gente que tenga capacidades, y capacidades para ir más allá de los meros hechos de conocimiento. Las capacidades, sin embargo, requieren un desarrollo más complejo orientado a una evaluación que implica más atención por parte del profesorado, que abarca variables más sutiles. Y las competencias reflejan el aprendizaje acomodaticio. (...) Estas capacidades no pueden ser aprendidas mediante la lectura de un número de libros, aunque pueda ser de ayuda cierto material didáctico a la hora de crear un marco intelectual sobre el aprendizaje acomodativo. Más bien, el tipo de competencias necesarias para un pensamiento racional, flexible y creativo, deben ser ejercitadas, practicadas y aprendidas en un proceso de interacción, de toma de riesgos, de expresión de uno mismo, de respuesta, de estímulo y, en definitiva, en un proceso más cercano a aprender a nadar que a la memorización de las ciudades más importantes de varios Estados”.* (Blatner, 2002). El psicodrama ofrece, como se ha dicho, una aproximación de gran valor a la hora de restablecer el equilibrio entre el los tipos de aprendizaje asimilativo y acomodativo, con sus amplias posibilidades para promover el de segundo tipo a través de sus métodos activos, desarrollando la espontaneidad y la creatividad.

La atmósfera de aprendizaje creada por el psicodrama es otro de los recursos clave de esta técnica a la hora de adaptarla al ámbito educativo. Al ser un método grupal, el psicodrama puede proporcionar un ambiente propicio de estudio generando cohesión en el grupo, una atmósfera de confianza y seguridad, en la cual el alumnado pueda efectivamente manejar sus ansiedades en relación con el aprendizaje, con el profesorado o con los miembros del grupo. Muchos de los problemas con los que deben lidiar los educadores de adultos, según ellos mismos han identificado (ej. abandono, falta de motivación), pueden ser gestionados de forma más eficiente si se pone más atención al desarrollo de la cohesión del grupo y a la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje, elementos en los que normalmente se invierte poco tiempo. Muchas veces las aulas no son coordinadas como un grupo que tiene

diferentes fases desde su nacimiento hasta su final, sino más bien como una masa, sin tener en cuenta las dinámicas básicas del fenómeno grupal. La capacidad de manejar el fenómeno de dinámica grupal requiere una formación amplia y profunda, especialmente en lo que respecta a los temas más importantes de la dinámica grupal como la resolución de conflictos o la gestión de resistencias.

Las técnicas de psicodrama utilizadas en educación descansan sobre el estilo que guíe al director psicodramático/educador de adultos a la hora de aplicar las herramientas. Esta visión depende de:

- ▶ la forma en que el director/educador de adultos entiende los límites de su rol profesional, sus capacidades y responsabilidades (auto-conocimiento profesional)
- ▶ las relaciones profesionales que tienen lugar entre los diferentes roles de aquellos implicados en el proceso educativo (el contrato, por ejemplo)
- ▶ cómo son realmente los roles, necesidades, motivaciones y otras características de los participantes / del alumnado y cómo las entienden los educadores de adultos
- ▶ los objetivos de la intervención psicodramática en un entorno educativo (y organizativo) específico, de acuerdo con el contrato educativo, etc.

Todas las técnicas psicodramáticas pueden contribuir a los objetivos del proyecto PaTiE, pero el éxito de la utilización de las mismas en el ámbito educativo dependerá de los conocimientos del educador y de las competencias que adquiera mediante un aprendizaje comprensivo del psicodrama. Los directores de los cursos piloto de este proyecto, expertos psicodramatistas, tenían experiencia en una gran variedad de aplicaciones de psicodrama. En cuanto a los educadores de adultos que han participado en los cursos, en su mayoría se introducían por primera vez en las técnicas de psicodrama y, como era de esperar, han explorado sobre todo el uso del caldeamiento y los ejercicios de sociodrama, así como algunos juegos colectivos y ciertas actividades de juego de roles por sub-grupos, así como diferentes modalidades de expresión, como el movimiento corporal y el uso de objetos simbólicos. Así mismo, han utilizado ejercicios de caldeamiento o aquellas actividades dirigidas a 'romper el hielo', como estrategia para motivar a su alumnado, y para permitir al grupo conocerse entre sí y desarrollar un ambiente de aprendizaje.

3. Introducción a los materiales didácticos de PaTiE

Este capítulo contiene, por un lado, las directrices para los educadores de adultos que participen en el curso de PaTiE y explica cómo utilizar el libro de ejercicios y teoría, así como dónde encontrar el material que debe ser impartido. Por otra parte, los directores del curso podrán encontrar también una guía para estructurar cada taller en un tiempo y contenido apropiados, y para identificar los objetivos específicos para cada actividad. En la sección de evaluación se especifican, así mismo los criterios evaluativos con los que el director podrá valorar el desarrollo de las actividades del taller, así como los cuestionarios y las tablas recomendadas para ello.

2.1 Claves y recomendaciones

- ▶ **Participantes:** los participantes de los talleres de PaTiE son educadores de adultos en Formación Profesional y continua. Se recomienda que el grupo esté compuesto por entre 10 y 16 miembros.
- ▶ **Nivel del curso:** pese a que los módulos son independientes y pueden ser impartidos por separado, es posible que los participantes que no puedan asistir a todos los talleres tengan dudas sobre los conceptos básicos. En caso de que sea necesario, el director debe contemplar la posibilidad de revisar los conceptos fundamentales. Los educadores, por su parte, pueden consultar el módulo introductorio 1, con el objetivo de comprender los conceptos clave.
- ▶ **Propósito:** el propósito de este curso es presentar ciertas técnicas que podrían ser utilizadas para llevar a cabo un trabajo psicodramático en el aula, a través de diversas actividades. Cuando el director del taller se plantea impartir cualquiera de los módulos, él o ella debe, primero, revisar los objetivos y prácticas principales contenidos en cada uno de ellos. Esta información puede encontrarse en la introducción de los temas y es útil a la hora de decidir qué tipo de módulo será el idóneo según los intereses del grupo.
- ▶ **Objetivo:** el objetivo es introducir a los educadores de adultos en ciertos ejercicios de que les permitirán mejorar ciertas competencias multidisciplinares, las cuales han sido identificadas

como esenciales, precisamente, por el profesorado de formación profesional y continua de adultos. Algunas de estas competencias son mejorar la comunicación con los participantes del curso, lidiar con grupos diversos, crear una atmósfera de confianza, motivar a los participantes/alumnado, fomentar el entendimiento entre compañeros, o promover la creatividad y la espontaneidad.

- ▶ **Duración:** cada módulo –son ocho en total–, está pensado para ser impartido en un taller de entre 8 y 10 horas de duración (durante los talleres piloto se ha visto que las 64 horas no son suficientes para que los participantes adquieran la confianza suficiente en el rol de director, por lo que se recomienda que la duración aumente a 80 horas). El tiempo real requerido dependerá de las necesidades de cada grupo. Se recomienda que cada módulo se imparta en un

mismo día o, si esto no fuera posible, en dos días consecutivos.

- ▶ **Estructura:** el taller seguirá una estructura psicodramática clásica: caldeamiento, acción y compartir. Dicha estructura siempre dependerá de las necesidades o demandas del grupo o del aula.
- ▶ **Ejercicios:** los ejercicios psicodramáticos organizados en cada módulo tienen como objetivo introducir a los educadores en los procesos específicos del psicodrama, para que puedan entender cómo aplicarlos en el aula. Aunque cada ejercicio puede contener elementos de diversos módulos (sociometría en un ejercicio con símbolos, por ejemplo), se han escogido para cada tema aquellos que mejor tratan la técnica principal que se está trabajando, lo cual se debe tener en cuenta también a la hora de organizar el taller según las necesidades del grupo.

2.2 Requisitos, materiales y herramientas

- ▶ **Perfil del director del taller:** el director debe ser un psicodramatista profesional. Las técnicas incluidas en este curso son muy ponderosas y deben ser impartidas por un experto. La regla de “*espera más de lo que*

anticipabas” es importante en Psicodrama, y requiere de un formador con experiencia en el manejo de estas técnicas.

- ▶ **Espacio:** es imprescindible contar con una habitación amplia, en la que los participantes tengan

suficiente espacio para moverse y actuar mientras llevan a cabo los ejercicios recomendados.

- ▶ **Teoría:** con el objetivo de integrar los conceptos teóricos en la acción psicodramática, se recomienda que los conceptos clave sean introducidos en el ejercicio principal del taller, atendiendo siempre a las necesidades de los participantes, como se especifica más adelante.

- ▶ **Herramientas y materiales:** tanto las herramientas para planear y evaluar los ejercicios durante los talleres, como los materiales requeridos para llevar a cabo la acción dramática, están definidos en cada módulo, por lo que el director deberá contar con los materiales didácticos de este curso para organizar e impartir los talleres.

2.3 Especificaciones para cada taller

A continuación se exponen las teorías principales de cada módulo, con los conceptos específicos que deben explicarse en cada taller, así como algunos conceptos y técnicas que pueden impartirse. Sin embargo, conviene tener en cuenta que, dependiendo de la experiencia del director del taller, él o ella podrán cambiar los ejercicios y readaptar las teorías.

Modulo 1: El método experimental del Psicodrama

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Presentación del contenido del modulo de los objetivos a cumplir mediante la introducción a las teorías: 1-2 horas. ▶ Demostraciones prácticas de las teorías, aproximaciones/técnicas específicas a través 	Páginas 3-19

	<p>de los ejercicios y las discusiones con los participantes: 5-6 horas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Evaluación: 1 hora (probablemente, el seguimiento se hará mediante una encuesta enviada por correo electrónico) 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bufandas de colores ▶ Hojas de papel (pequeñas y grandes) ▶ Cartulinas, pegamento, tijeras, gomas para hacer máscaras ▶ Revistas con ilustraciones o periódicos ▶ Rotuladores, bolígrafos, pinturas – diferentes colores ▶ Pizarra ▶ Proyector (opcional) 	Páginas 20-32
Objetivos del aprendizaje	<p>Al finalizar el modulo, los participantes deben ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ explicar en términos generales los conceptos y principios más importantes del psicodrama ▶ aportar ejemplos de aplicación del método en educación 	Página 3

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ identificar posibles riesgos derivados de la aplicación del psicodrama fuera de un contexto psicoterapéutico ▶ señalar oportunidades de enriquecer la Formación profesional y continua de adultos mediante técnicas y ejercicios psicodramáticos 	
Teorías presentadas	<ul style="list-style-type: none"> ▶ J.L. Moreno y los orígenes del psicodrama ▶ Creatividad y espontaneidad – las piedras angulares del psicodrama ▶ La primacía del encuentro ▶ La primacía del encuentro ▶ En el escenario del psicodrama ▶ Repertorio de roles ▶ Compartir la experiencial 	Páginas 5-19
Ejercicios y actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Saludos ▶ Nombres ▶ Confianza ▶ Átomo social ▶ Complementario ▶ Máscaras ▶ Sí-No 	Páginas 20-32

	▶ Camino	
--	----------	--

Modulo 2: Caldeamiento

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Breve presentación del modulo, objetivos, método y director: 15 minutos ▶ Ejercicio de caldeamiento: 15-30 minutos ▶ Introducción para alumnado (presentación de los objetivos del módulo/ alcance, etc, presentación de la teoría): 1-2 horas ▶ Actividades/ejercicios/ discusión: 3 -5 horas ▶ Evaluación: 1 hora 	Páginas 4-7
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bufandas de colores ▶ Papel y bolígrafos de colores o lápices para escribir y pintar ▶ Pedazos de colores (pañó de tela) ▶ Máscaras ▶ Sombreros ▶ Pinturas de colores (témpera) ▶ Música y reproductor ▶ Varias revistas de deporte, caza, sociedad, entretenimiento, 	Página 26

	<p>naturaleza, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tijeras, pegamento, bolígrafos y pinturas. 	
Objetivos del aprendizaje	<p>Al final del modulo, se espera que el alunando sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Explicar los principios del caldeamiento y sus posibles beneficios para la práctica educativa en Formación Profesional y continua ▶ Enumerar las técnicas del caldeamiento y argumentar por qué y cómo pueden o no ser aplicadas a la práctica profesional de los participantes. ▶ Proponer y dirigir un ejercicio de caldeamiento apropiado para responder a un problema o reto particular en un grupo de alumnado adulto ▶ Discutir con el grupo sobre la experiencia 	Páginas 22-24
Presentación de la teoría	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Definición de caldeamiento ▶ Concepto de Tele ▶ Tele y encuentro ▶ Concepto de espontaneidad ▶ Concepto de creatividad ▶ Juego y psicodrama 	Páginas 5-22
Ejercicios y	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Actividades para facilitar 	Páginas 24-34

actividades	<p>las presentaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Actividades para fomentar el espíritu de grupo ▶ Actividades para hacer en movimiento 	
--------------------	--	--

Modulo 3: El poder del grupo

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Breve presentación del modulo, objetivos, método y director: 30 minutos ▶ Ejercicios de caldeamiento y discusión sobre las dinámicas del grupo: 1 hora ▶ Presentación de la teoría, teorías de dinámica de grupos: 1-2 horas ▶ Actividades/ejercicios/discusión: 5 -6 horas ▶ Evaluación: 1 hora 	Páginas 3- 4
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bufandas de colores ▶ Colchonetas/alfombras ▶ Juguetes diversos: animales, muñecos de diferente sexo y de diferente tipo como hadas, sirenas... ▶ Hojas de papel y rotuladores de colores, lápices, pinturas de cera ▶ Playmobil 	Páginas 26- 33
Objetivos del	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Explicar los principios del 	Página 3

<p>aprendizaje</p>	<p>grupo y de la dinámica grupal, así como sus posibles beneficios en la implementación en Formación Profesional y continua</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Identificar los beneficios del psicodrama en el proceso educativo, como miembro del grupo ▶ Enumerar tres ejercicios relacionados con el trabajo en grupo y cómo pueden ser aplicados en el aula ▶ Proponer y dirigir un ejercicio concreto que responda a un reto particular en un grupo de alumnado adulto. 	
<p>Presentación de la teoría</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Detección histórica del estudio científico del grupo ▶ Definir los grupos ▶ Describir los grupos ▶ Dinámica del grupo ▶ Etapas del grupo ▶ Grupos y dinámica de grupos en psicodrama ▶ El valor del grupo y de las dinámicas grupales en el ámbito educativo 	<p>Páginas 4- 20</p>
<p>Ejercicios y actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contar hasta 20 ▶ Cambiar la posición ▶ ¿Quién me transfiere al otro lado? ▶ Grupo- cuerpo 	<p>Introducción a los ejercicios. Páginas: 21-22</p> <p>Consideraciones y</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Como una película ▶ Crear una historia ▶ Sólo una palabra ▶ Pasee y enfoque ▶ Escultura grupal ▶ Mi ruta en el grupo 	<p>riesgos para el educador. Páginas: 22-25.</p> <p>Ejercicios Páginas: 25-34</p>
--	---	---

Módulo 4: Mapeo sociométrico del grupo

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Presentación del contenido del modulo y objetivos esperados mediante la introducción de las teorías: 1-2 horas ▶ Demonstraciones prácticas de las teorías y de las aproximaciones/técnicas específicas a través de los ejercicios y de la discusión: 5-6 horas ▶ Evaluación: 1 hora (posiblemente seguida de una encuesta por correo electrónico)) 	Páginas 3-19
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bufandas de colores ▶ Hojas de papel grandes y pequeñas ▶ Subrayadores, lápices, pinturas de diferentes colores ▶ Pizarra ▶ Proyector (opcional) 	Páginas 19-30

<p>Objetivos del aprendizaje</p>	<p>Al finalizar el modulo, los participantes deberán ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Explicar las principales teorías sociométricas y sus posibles beneficios para la práctica educativa en Formación Profesional y continua ▶ Enumerar tres técnicas sociométricas y argumentar por qué y cómo pueden o no ser aplicadas en la práctica profesional de los participantes ▶ Proponer y dirigir un ejercicio sociométrico apropiado que responda a un problema o reto particular en un grupo de alumnado adulto ▶ “mapeo” de estructura de un grupo-ejemplo and y de los patrones de sus relaciones inherentes 	<p>Página 3</p>
<p>Presentación de las teorías</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Los principios de la sociometría en los escritos de J.L. Moreno ▶ Átomo social ▶ Ciencia de la acción ▶ Métodos y técnicas 	<p>Páginas 5-19</p>

	<p>sociométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Temas actuales de debate 	
Ejercicios y actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Línea divisoria ▶ Átomo social ▶ Qué escoger ▶ Sinergias ▶ Triángulo de conflicto ▶ Mapa 	Páginas 19-30

Módulo 5: Gestión del conflicto

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Breve presentación del módulo, objetivo, método y director: 30 minutos ▶ Ejercicio de caldeamiento y discusión: 1 hora ▶ Presentación de la teoría función del grupo, origen del conflicto, etc: 1-2 horas Actividades/ejercicios/discusión: 5-6 horas ▶ Evaluación: 1 hora 	Páginas 3- 4
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bufandas de colores ▶ Playmobil ▶ Distintos juguetes: animales, muñecos de distinto sexo y tipo, como hadas, sirenas... ▶ Hojas de papel y rotuladores de colores, 	Páginas 24- 31

	lápices y pinturas de cera	
Objetivos del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Indicar el valor extra de la intervención psicodramática en la gestión del conflicto ▶ Identificar los beneficios de “abrir” y confrontar el conflicto existente en el grupo, obvio o latente, y explicar cómo influye en el proceso educativo. ▶ Señalar las limitaciones de una exploración de este tipo en el aula ▶ Enumerar tres ejercicios de gestión del conflicto y explicar cómo pueden ser aplicados en el aula ▶ Proponer y dirigir un ejercicio psicodramático apropiado que responda a una situación de conflicto emergente en el aula de alumnado adulto. 	Páginas 3
Presentación de las teorías	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿Qué significa la función normal del grupo? ▶ ¿Qué significa la función No Normal del 	Páginas 5- 19

	<p>grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿Cómo se expresa en un grupo una situación de confrontación? ▶ ¿Cómo se resuelve un conflicto en el grupo? ▶ ¿Qué debilidades aparecen en el liderazgo? ▶ La actitud del líder en una situación de conflicto ▶ Los elementos sociales en los grupos ▶ Gestión del conflicto en psicodrama ▶ Gestión del conflicto en educación 	
Ejercicios y actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Perros y gatos ▶ Conflicto ▶ Enemigo ▶ Seguir y ser seguido ▶ Profesor- niño reactivo ▶ El zapato ▶ Algo que no ha sido resuelto ▶ Escultura grupal ▶ Sólo una palabra ▶ Pasee y enfoque ▶ Mi ruta en el grupo 	<p>Introducción a los ejercicios. Páginas: 20- 21</p> <p>Consideraciones y riesgos para el educador. Página: 22</p> <p>Ejercicios. Páginas: 23-31</p>

Modulo 6: Trabajando con símbolos

Categoría	Instrucciones	Referencias
<p>Tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Breve sesión de introducción al modulo, presentación, objetivos, alcance, etc.; presentación de la teoría: 1-2 horas ▶ Sesión: ejercicios/ discusión con los participantes: 5-6 horas ▶ Evaluación: 1 hora (los participantes y el director deberán hacer la evaluación fuera del taller y enviarla por correo). 	<p>Páginas 3-4</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Guión teórico para los educadores. ▶ Distintas revistas de deporte, caza, sociedad, entretenimiento, naturaleza, etc., colocadas en el centro de la habitación. ▶ Tijeras, pegamento y cartulinas para hacer un collage. ▶ Hojas papel, bolígrafos y pinturas. ▶ Una bolsa para guardar pedazos de 	<p>Páginas: 3-4</p>

	<p>papel</p> <p>Algunos materiales necesarios para ejercicios concretos se especifican en cada ejercicio.</p>	
Objetivos del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Explicar la importancia del uso de los símbolos en la práctica educativa. ▶ Sugerir diversos símbolos e identificar su posible función ▶ Escoger los ejercicios apropiados para ciertos objetivos ▶ Entender la importancia de proteger y mantener la integridad del grupo y de los individuos. ▶ Integrar el uso de los símbolos en técnicas psicodramáticas activas. ▶ Apreciar la importancia de compartir en psicodrama ▶ Desarrollar un ejercicio psicodramático simple, orientado a la educación adulta, en el que se utilicen símbolos para una 	Páginas: 3

	situación real en el aula.	
Presentación de las teorías	<p>La introducción a la teoría del símbolo se impartirá a través de la acción psicodramática. Para ello, se recomienda al director preparar un guión para relacionar los conceptos más relevantes con lo que ocurra en el taller. La inclusión de aspectos teóricos durante el taller se deja en manos del director del mismo. No es necesario explicar todo el contenido, pero sí revisar algunas de los siguientes conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Diferencia entre signo y símbolo. ▶ La regla de la 'libre asociación'. ▶ Contenido implícito y explícito en los símbolos ▶ Espontaneidad y creatividad. ▶ Función de los objetos intermediarios en psicodrama. <p>Los participantes pueden, además, encontrar más información en los materiales didácticos y en la bibliografía propuesta al</p>	<p>Teoría. Páginas 5-22.</p> <p>Ejemplo de ejercicio para trabajar las principales teorías. Página 22.</p>

	final del módulo.	
Ejercicios y actividades	<p>Ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Marionetas ▶ Cartas y postales ▶ Máscaras ▶ Pintar-Dibujar ▶ Esculturas ▶ Actuar los roles ▶ Actuar objetos ▶ Ejercicios imaginativos ▶ Ejercicios con música y movimiento 	<p>Introducción a los ejercicios. Páginas: 23-24</p> <p>Pre-ejercicio 'identifica tus objetivos'. Página: 24.</p> <p>Consideraciones para el educador y riesgos. Páginas: 25-26.</p> <p>Ejercicios. Páginas: 23-45</p>

Módulo 7: Juego de roles

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Breve presentación del módulo, objetivos, método y director. 15 minutos ▶ Ejercicio de caldeamiento. 15-30 minutos ▶ Introducción para los participantes (alcance del módulo y presentación de la teoría) 1-2 horas ▶ Actividades/ejercicios/discusión: 3 -5 horas ▶ Evaluación: 1 hora 	Páginas: 22-23

<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bufandas de colores ▶ Papel y pinturas o lápices para pintar y dibujar ▶ Retazos de tela de colores ▶ Mascaras ▶ Sombreros ▶ Témperas de colores ▶ Música ▶ Distintas revistas de deporte, caza, sociedad, entretenimiento, naturaleza, etc ▶ Tijeras, pegamento 	<p>Páginas: 24-29</p>
<p>Objetivos del aprendizaje</p>	<p>Al final del modulo, los participantes serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Explicar los principios del juego de roles y sus posibles beneficios para la aplicación en el aula de formación adulta. ▶ Enumerar tres técnicas de juegos de rol y argumentar por qué y cómo éstas pueden o no ser aplicadas en el ejercicio profesional de los participantes 	<p>Página: 23</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Proponer y dirigir un ejercicio de juego de roles apropiado para responder a un problema o reto particular en un grupo de alumnado adulto. ▶ Discutir con el grupo sobre la experiencia 	
Presentación de las teorías	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Definición de rol ▶ Definición de grupo ▶ Entre el rol y el grupo en psicodrama ▶ Distinción entre juego de rol y psicodrama ▶ Métodos y contextos de aplicación ▶ Aplicación teorías clave en educación ▶ Juego de rol educacional ▶ El rol del director ▶ Construcción de una sesión de juego de rol 	Páginas: 3-13
Ejercicios y actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▶ El primer día ▶ Un día cualquiera ▶ Cómo me ven los otros 	Páginas: 24-27

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mi futuro ▶ Mis dudas ▶ La bella y la bestia ▶ Que será ▶ Qué quiero decir ▶ Me lo digo mí mismo ▶ Juego de rol no estructurado 	
--	---	--

Módulo 8: Compartir con el grupo

Categoría	Instrucciones	Referencias
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Breve introducción al módulo objetivos, alcance, presentación de la teoría: 1-2 horas ▶ Sesión: ejercicios/discusión con los participantes: 7 horas ▶ Evaluación: 1 hora (realizada por los participantes y el director después del taller y enviada por correo electrónico) 	Páginas: 4-5
Materiales	<p>Si hubiera algún material específico para ciertos ejercicios, se especifica en los mismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Hojas de papel ▶ Lápices de colores ▶ Almohadas 	Páginas: 23-35
Objetivos del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Explicar la importancia del 	Página: 4

	<p>compartir en la práctica educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sugerir distintas técnicas de compartir e identificar su posible función ▶ Escoger o plantear ejercicios apropiados para los objetivos propuestos ▶ Entender la importancia de proteger al grupo y mantener la integridad del mismo y de los individuos. ▶ Integrar el uso del compartir con técnicas psicodramáticas activas. ▶ Desarrollar un ejercicio psicodramático simple orientado a la educación adulta donde se utilicen ejercicios de compartir en una situación real del aula. 	
<p>Presentación de las teorías</p>	<p>El director puede decidir cómo explicar los</p>	<p>Guía para la sesión de compartir. Página: 12</p>

	<p>conceptos más importantes de este modulo. En cualquier caso, es esencial que exponga algunos puntos a los participantes del taller, como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Directrices para una sesión de compartir ▶ El rol del líder ▶ Preocupaciones éticas. 	<p>El rol del líder. Páginas. 14-18</p> <p>Preocupaciones éticas. Páginas: 19-22</p>
<p>Ejercicios y actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lo que dices es importante ▶ Aprendiendo sobre compartir ▶ Acción de compartir ▶ No escuchar ▶ El balón ruidoso ▶ Razones para estar ahí ▶ Intercambio de problemas ▶ ¿Quién soy? ▶ Un nombre, cartas, palabras y frase ▶ Sí o no ▶ Presentación ▶ Dinero ▶ Compartiendo declaraciones ▶ Hagamos un baile ▶ Escribe una historia ▶ Pirámide positiva ▶ Diana ▶ De pie juntos 	<p>Introducción a los ejercicios. Páginas: 23</p> <p>Ejercicios. Páginas: 23-35</p>

	<ul style="list-style-type: none">▶ Erase una vez▶ Dibujar nombres para dejarlo ir▶ Círculo de afirmación▶ Permitir la salida▶ Abrazo envolvente	
--	--	--

4. Evaluación

3.1 Evaluación para el director del taller sobre los ejercicios psicodramáticos

Esta tabla es una orientación para el director, con el objetivo de facilitar su evaluación de la acción psicodramática durante el taller.

Esta tabla puede aplicarse para evaluar cualquier módulo.

Indicador	Descripción	Escala de evaluación			
		1	2	3	4
Entender la importancia de proteger y mantener a integridad del grupo y del individuo.	Evaluación de la comprensión de los conceptos por parte de los participantes, así como su correcta aplicación al realizar un ejercicio.	El participante no ha entendido el concepto y no sabe aplicarlo en los ejercicios.	Al realizar los ejercicios, las propuestas del participante demuestran que ha entendido la importancia de su responsabilidad, pero no lo aplica de forma efectiva.		El participante entiende la importancia de esta responsabilidad y es capaz de demostrarlo al aplicar los conceptos en los ejercicios y generando una atmósfera de respeto apropiada.
Utilizar y entender las técnicas de compartir/trabajo con símbolos/caldeamiento... durante el taller	Habilidad para proponer símbolos y técnicas con contenido relevante para el proceso educativo.	Las técnicas propuestas de trabajos con símbolos no son relevantes para el proceso educativo porque no han sido comprendidas completamente	Los símbolos y técnicas presentadas han sido bien identificadas pero no son relevantes para el aula.		Los símbolos y técnicas propuestas son correctos y facilitan el proceso educativo en el aula.
Aplicar las técnicas de compartir/trabajo con símbolos/caldeamiento... en el aula	Habilidad para aplicar las técnicas de compartir/trabajo con símbolos/caldeamiento... en el aula para mejorar el proceso educativo.	El participante no es capaz de aplicar ninguna de las técnicas propuestas.	Se realizan los ejercicios propuestos, como se ha pedido y sin dificultades.	Las técnicas son aplicadas como el director lo solicita y el participante	El participante es capaz de realizar los ejercicios como se le pide y de crear otros nuevos adaptados a sus necesidades específicas en el aula.

				introduce variaciones cuando es necesario.	
Identificar situaciones en las que las técnicas de de compartir/trabajo con símbolos/caldeamiento... son útiles.	Determinar cómo las técnicas de compartir/trabajo con símbolos/caldeamiento... pueden revitalizar un aula típica de acuerdo con las necesidades y la situación.	No reconoce las situaciones donde las técnicas propuestas en el curso pueden ser útiles.	Reconoce las situaciones pero no propone los ejercicios adecuados.		Identifica las situaciones en las que las técnicas del curso pueden ser útiles y propone ejercicios que pueden ser adaptados a cada caso.
Comprender las dinámicas latentes.	Habilidad para observar y reconocer procesos latentes que puedan estar bloqueando el proceso educativo.	No reconoce los procesos latentes que están aumentando un bloque educativo en el aula.	Reconoce de forma intuitiva algunos fenómenos latentes pero no es capaz de identificarlos con claridad.		Reconoce los procesos latentes en el aula y que están siendo obstáculo para el aprendizaje.
Aprender a compartir la experiencia de la acción psicodramática.	Habilidad para dar espacio a los participantes de forma que ellos puedan compartir su experiencia sobre la acción dramática.	No respeta las opiniones de otros y no abre un espacio para que sus compañeros puedan compartir libremente.	Respet a los turnos de los otros pero realiza comentarios y juzga las experiencias de los otros.	Respet a los turnos y comparte su propia experiencia, pero analiza las experiencias de sus compañeros.	Respet a los turnos de los otros, expresa sus propias experiencias y no juzga o analiza lo que narran sus compañeros.

3.3 Formularios de evaluación del curso para participantes (1 por módulo)

Módulo 1: “El método experiencial del Psicodrama”

Nombre del participante:

Fecha: ____/____/2015

Por favor, responde a las siguientes preguntas

A1. ¿Consideras que el psicodrama puede influenciar tu percepción del grupo de trabajo y de la práctica educativa? Por favor, explica tu respuesta:

A2. ¿Consideras que las técnicas psicodramáticas pueden integrarse de forma factible en el proceso de la Formación Profesional y continua de adultos?

Sí No

Por favor, explica tu respuesta:

A3. ¿Consideras que existe algún riesgo al aplicar el psicodrama fuera del contexto terapéutico?

A4. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

Módulo 2: “Caldeamiento”

Nombre del participante:

Fecha: ____/____/2015

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

A1. Por favor, identifica los beneficios de la técnica de caldeamiento y su relevancia para la educación:

A2. ¿Consideras que eres capaz de presentar un conjunto de técnicas de caldeamiento en tus clases de adultos?

Sí

No

Si tu respuesta es sí, por favor, enumera y explica estas técnicas:

A3. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

Módulo 3: “El poder del grupo”

Nombre del participante:

Fecha: ____/____/2015

Por favor, contesta a las siguientes preguntas

A1. ¿Podrías explicar los principios del grupo y la dinámica grupal, así como los posibles beneficios de utilizarlo en un grupo de Formación Profesional y continua?

Sí

No

Por favor, explica los beneficios:

A2. ¿Tienes una idea clara de los siguientes pasos a dar para modificar tu currículum con el objetivo de centrarlo más en las dinámicas de grupo?

A3. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

Módulo 4: “Mapeo sociométrico de grupos”

Nombre del participante:

Fecha: ____/____/2015

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

A1. ¿Podrías explicar los principios de la sociometría y su posible aplicación en la práctica educativa de la Formación Profesional?

Sí

No

Si es así, por favor, explica tu respuesta:

A2. ¿Qué beneficios identificas en las técnicas sociométricas para conocer mejor la estructura del grupo y facilitar la ‘construcción’ de grupo y la gestión de conflictos?

A3. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

A4. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

Módulo 6: “Trabajar con símbolos”

Nombre del participante: _____

Fecha: ____/____/2015

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

A1. Explica la importancia del uso de la simbología en la práctica psicodramática:

A2. ¿Podrías describir un ejercicio psicodramático simple, orientado a la educación adulta, en el cual los símbolos se utilicen en una situación real del aula?

A3. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

Módulo 7: “Juego de roles”

Nombre del participante:

Fecha: ____/____/2015

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

A1. ¿Consideras que las técnicas del juego de roles pueden enriquecer la práctica educativa en Formación Profesional para adultos?

Sí

No

Si es así, explica por qué:

A2. ¿Qué ejercicios de “Juego de roles” podrían ser aplicados en tus clases de Formación Profesional y por qué?

A3. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

Módulo 8: “Compartir con el grupo”

Nombre del participante:

Fecha: ____/____/2015

Por favor, contesta a las siguientes preguntas:

A1. Explica la importancia de utilizar el compartir en el proceso educativo:

A2. ¿Podrías presentar un conjunto de técnicas de compartir en tu aula de Formación Profesional para adultos?

Sí

No

Si es así, enumera las técnicas que aplicarías y para qué situación:

A3. Marca con un círculo las respuestas de la siguiente tabla que más se acerque a tu opinión, según tu nivel de acuerdo/desacuerdo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Muy en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5. Algo de acuerdo
6. Muy de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Ahora veo distinta la situación del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Creo que utilizar este tipo de técnicas ha sido útil en mi propio desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Siguiendo el ejercicio, creo que todo el grupo está más integrado.	1	2	3	4	5	6	7
He sido capaz de expresar mis opiniones y participar en frente de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Me he sentido parte del grupo e inmerso en la participación del curso.	1	2	3	4	5	6	7
En general, me siento más motivado tras haber participado en el ejercicio.	1	2	3	4	5	6	7
Confío más en mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo y aprecio las diferencias que existen entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5	6	7
Entiendo a mis compañeros mejor y siento más respeto hacia ellos.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo más confianza en mis propias capacidades	1	2	3	4	5	6	7

3.4 Evaluación de los resultados

- ▶ Como se ve, el formulario de evaluación para el director del taller propone una clasificación del 1 al 4, siendo el cuatro la puntuación más alta y correspondiente al nivel más elevado de aprendizaje. Cada línea de dichas tablas se corresponde con una competencia o habilidad que el participante en el taller debe obtener gracias al aprendizaje durante el taller. Las letras indican el nivel en el cual cada competencia debe ser comprendida. Es responsabilidad del director, por lo tanto, comprobar los resultados que los participantes obtienen; si los estudiantes no entienden ciertas competencias porque el nivel es muy avanzado, o porque los ejercicios no están realmente bien orientados a adquirirlas, etc. Estos son los elementos que el director debe tener en cuenta en su evaluación final del taller.
- ▶ Es, así mismo, muy importante que el director, además de dar una evaluación numérica, escriba un documento recogiendo información más cualitativa de la sesión. Las intervenciones de psicodrama tienen un componente emocional muy importante que emerge mediante diversos tipos de expresiones que no pueden recogerse en una evaluación numérica, pero que suelen ser esenciales para la función del grupo y su actividad. Por ello, el director debe rellenar la tabla de evaluación para ser capaz de recoger el proceso del grupo a tiempo.

Los formularios de evaluación para los participantes del curso son una combinación de preguntas abiertas y escalas Likert. Tanto el director como el participante pueden añadir nuevas cuestiones a todos los cuestionarios sugeridos, aportando su visión si es necesaria para llevar a cabo una evaluación completa. Los resultados obtenidos de la escala Likert deben calcularse sumando todos los números indicados en cada casilla de la tabla. Se establecen los resultados mínimos y máximos. Estos se calculan sumando el número más bajo de la escala –en este caso el 1- tantas veces como aparezca. Es decir, en el ejemplo sugerido aquí: $1+1+1$. Para el máximo resultado, de nuevo, se suma el número más alto de la tabla tantas veces como aparezca. En el ejemplo, $7+7+7$. Por lo tanto, el número mínimo es el 3 y el máximo el 21. Al evaluar los resultados del cuestionario, podemos decir que si es cercano a 5, entonces la actitud con la que el profesorado ve el ejercicio no es favorable. Una puntuación de 17 indica una actitud favorable. Con el objetivo de obtener el resultado medio del cuestionario, se aplica la fórmula PT/NT , donde PT es el número total de puntos en la escala, obtenido de sumar todas las respuestas y NT es el número total resultado de toda la suma de los números que aparecen en la tabla.

He logrado los objetivos que se propusieron	1	②	3	4	5	6	7
He notado un cambio en el aula	1	2	3	4	⑤	6	7
He protegido la integridad y el bienestar de los participantes durante el ejercicio.	1	2	3	④	5	6	7

En este ejemplo, PT sería: $11 / NT: 3 = 3.6$, lo cual supone una evaluación medio-baja dentro de la escala sugerida de 1 a 7. En cualquier caso, analizar las respuestas de forma separada, es también útil para ver los detalles y obtener una mejor comprensión de la actitud de los participantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ▶ Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki (2009) *GUIDELINES ON PSYCHODRAMA USE IN ADULT EDUCATION*. Proyecto multilateral Grundtvig POTENS.
- ▶ Blatner, A. (2002) *Role Playing in Education*,
<http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
- ▶ Serafin, E. (2004) *Psychodrama in der Erwachsenenbildung*. (Psicodrama en la educación adulta) in F. von Ameln, R. Gerstmann, J. Kramer (eds)
Psychodrama, Berlin, Heidelberg, New York: Springer