

# FORMACIÓN COMO PSICODRAMATISTA:

## Oportunidad para el desarrollo personal



**María Soledad Manrique**

Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Diplomada en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO), Psicodramatista, Gestaltista y Maestranda en DMT (Danza Movimiento Terapia) de la Universidad Nacional de las Artes. Como investigadora en el CONICET, como docente de la Universidad de Buenos Aires y como coordinadora grupal se ocupa del movimiento de las ideas, de las actitudes, de las emociones y del cuerpo, los procesos de transformación subjetiva y los dispositivos que permiten acompañarlos.

### RESUMEN

Formarse como psicodramatista constituye una tarea que no tiene fin y que involucra a la persona como un todo. En este trabajo presentamos los resultados del análisis de una situación de formación inicial de dos psicodramatistas coordinando un grupo de psicodrama para docentes en ejercicio –“Entre docentes” - bajo la supervisión de una formadora-investigadora. El foco está particularmente en la dimensión subjetiva de la transformación de cada una de ellas, que se resume en la respuesta a la pregunta: **¿En qué consistió el trabajo psíquico que la formación como psicodramatista implicó para cada una durante el taller “Entre docentes”?** Desde el marco epistemológico y metodológico del enfoque clínico (Souto, 2010) el estudio de caso de cada una de las psicodramatistas en formación se realizó a través del análisis inductivo de 10 encuentros psicodramáticos coordinados por ellas, 9 resonancias escritas por cada una luego de cada encuentro, 10 instancias de supervisión con la formadora posteriores a cada encuentro y 6 entrevistas en profundidad. Los resultados mostraron que mientras que en uno de los casos el proceso personal consistió en el cultivo de la confianza que le permitió atreverse y autorizarse a improvisar, en el otro involucró el ejercicio de la escucha del protagonista que requirió atender a la propia herida de la psicodramatista en otra instancia de trabajo. En ambos casos la elaboración psíquica que la formación acompañó constituye una conquista para el desarrollo personal.



FORMACIÓN COMO PSICODRAMATISTA:  
OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO  
PERSONAL

Manrique, M.S.

Fecha de recepción: 27/07/2021.

Fecha de aprobación: 5/10/2021.

LA HOJA DE PSICODRAMA N° 73 (16-25)

**PALABRAS**

**CLAVE:**

psicodrama, formación,  
desarrollo personal,  
elaboración psíquica

**KEY WORDS:**

psychodrama, training,  
personal development,  
psychic elaboration

**ABSTRACT**

Training as a psychodramatist is a never-ending task that involves the person as a whole. In this paper we present the results of the analysis of an initial training situation of two psychodramatists coordinating a group of psychodrama for practicing teachers - "Among teachers" - under the supervision of a trainer-researcher. The focus is particularly on the subjective dimension of the transformation of each one of them. It is summarized in the answer to the question: What did the psychic work that the training as a psychodramatist involved for each one during the workshop "Among teachers" consist of? From the epistemological and methodological framework of the clinical approach (Souto, 2010) the case study of each of the psychodramatists in training was carried out through the inductive analysis of 10 psychodramatic encounters coordinated by them, 9 resonances written by each one after each meeting, 10 instances of supervision with the trainer after each meeting and 6 in-depth interviews. The results showed that while in one of the cases the personal process consisted of the cultivation of confidence that allowed her to dare and authorize herself to improvise, in the other it involved the exercise of listening to the protagonist who required attending to the subjective injury of the psychodramatist in another instance of work. In both cases, the psychic development that the training accompanied constitutes a conquest for personal development.

**Introducción**

El psicodrama constituye un dispositivo transformador de la subjetividad de alta potencia que se encuentra escasamente aprovechado en el campo educativo. En parte esto se debe a la cualidad conservadora de las instituciones del ámbito educativo, pero también a la dificultad de contar con psicodramatistas formados disponibles. La complejidad de la formación como psicodramatista reúne las dificultades del aprendizaje de técnicas propias de una práctica específica que debe poder amoldarse a situaciones heterogéneas e impredecibles, con las del trabajo personal sobre el estar del psicodramatista. Este estar es una condición necesaria para el despliegue de la escena del protagonista. Es en efecto lo que hace posible el sostén emocional durante la escena. El sostén emocional ha sido conceptualizado desde el psicoanálisis de la línea inglesa como holding (Winnicott, 1972) y también como capacidad de reverie (Bion, 1980). Básicamente, a lo que estos conceptos aluden es a una cualidad vincular en la cual una de las partes aloja los contenidos que la otra parte – más inmadura - proyecta y los devuelve elaborados, y de esa manera los hace digeribles para ese psiquismo en estado de mayor inmadurez. Esta capacidad puede ayudarnos a comprender algo del vínculo entre psicodramatista y protagonista, en tanto el protagonista durante la escena asume un lugar de vulnerabilidad, en muchas ocasiones en un estado regresivo, atravesando sus emociones que aún no han sido elaboradas. Es importante en ese momento que quien dirige la escena pueda alojar ese contenido emocional.

Ahora bien, el poner en juego la capacidad de reverie requiere por parte del psicodramatista que sea capaz de tolerar ese contenido proyectado sobre su psiquismo ¿Qué es lo que hace posible que alguien pueda tolerar ese contenido? La respuesta no es única, pero algunas pistas las podemos encontrar en la idea de integración entre las instancias psíquicas (Jung, 1999), la conexión con las propias emociones, el registro personal

y la capacidad de entrar y salir de estados (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991), que Moreno (1993) definió como espontaneidad.

Partimos, pues, de la hipótesis de que cuanto más integradas estén sus instancias consciente e inconsciente (Jung, 1999), cuanto más registre sus propias emociones y no necesite proyectarlas, cuanto más pueda entrar y salir de estados personales, en mejores condiciones se encontrará el psicodramatista para alojar las proyecciones de otro. Por ello, toda preparación para el desempeño de este rol implica también una oportunidad de desarrollo personal.

### Antecedentes

Hay dos tipos de antecedentes relevantes a nuestro objeto de estudio: la dirección de escenas y el aprendizaje de esta tarea, y la formación de quienes la llevan a cabo.

En relación con la dirección de escenas Frydlewsky y Pavlovsky (1991) sostienen que requiere necesariamente de dos “estares”: uno más analítico –molar-, que permite pensar sobre lo que se trabaja en la escena y otro estado molecular, que implica la inmersión del director en la acción y en el clima afectivo de la escena, implicándose emocionalmente. Se trataría de la posición a la que Beceiro (2013) refiere como “intermedia”. De acuerdo a esta postura, con la que acordamos, la tarea del director de escenas implica la apertura de sus propios archivos dolorosos en sintonía con los de la escena (Davolio, 2019). Se espera que un director sea capaz de valerse de esas emociones que suscita la contratransferencia, como catalizadora del proceso terapéutico (Beceiro, 2013; Frydlewsky & Pavlovsky, 1991; Santos et al., 2016). Su funcionamiento como resonador del acontecer de la escena es clave para la toma de decisiones que permitirá el despliegue de la escena y la aparición de la multiplicidad de sentidos (Davolio, 2019; Pavlovsky, 2020; Santos & Vasconcelos, 2016). El trabajo sobre sí facilitará que las propias emociones no se actúen en la escena (Filgueira Bouza, 2014; Kesselman et al., 1984; Michel,

2014) sino que puedan ser usadas como brújula en la dirección. De allí el cuidado que requiere la formación para el desempeño de este rol profesional (Pavlovsky, 2020; Filgueira Bouza, 2014; Hannes & Furst, 2013).

En relación con los trabajos que han estudiado el aprendizaje o formación de psicodramatistas el primer antecedente es un trabajo de 1978 realizado con 200 docentes en formación en Estados Unidos que asistieron a un curso de psicodrama de un semestre, que fueron evaluados a través de observaciones y de una encuesta (Carroll & Howieson, 1978). Los resultados mostraron que su autoconocimiento y espontaneidad había aumentado luego de esta formación.

Si bien no se trata de un estudio sobre formación de psicodramatistas el trabajo de Mastoras y Andrews (2011) interesó porque resume once estudios sobre la percepción de estudiantes de psicología acerca de la supervisión grupal, que dan cuenta de las ventajas de la grupalidad por sobre los procesos individuales, entre las que mencionan de modo destacado el feedback de los compañeros.

Hannes y Furst (2013) estudiaron como las personas supervisadas evaluaban los efectos de la dramatización en la supervisión en diferentes países: Austria, Alemania, Grecia y Portugal. Compararon supervisiones solo verbales con supervisiones con dramatizaciones a través de encuestas a 302 supervisados que estaban formándose como psicodramatistas en Austria, Alemania, Portugal y Grecia y mostraron que el juego de roles sumado a la reflexión verbal posterior conduce a mejores resultados en la supervisión que los métodos de supervisión puramente verbales. Interpretan este resultado señalando que las imágenes surgidas del trabajo son más fáciles de recordar que las oraciones y condensan mucha más información que la verbalización. De acuerdo con su análisis, la supervisión que incluye formas de dramatización cumple varias funciones: conduce a una mejor transposición a la práctica psicodramática, aumenta la

reflexión de cuestiones personales y biográficas implícitas o estimuladas por la práctica psicodramática, y reduce significativamente la ansiedad y el sufrimiento profesional. Sugieren que los efectos pueden provenir de compartir experiencias o sentirse comprendidos por el supervisor y los compañeros. También pueden deberse a la percepción o la metaperspectiva que obtienen los supervisados durante el proceso de supervisión.

En la bibliografía se señala frecuentemente que la formación básica de un psicodramatista se enfoca en contenidos teóricos filosóficos y técnicos mientras que, durante la supervisión en sus prácticas, se focaliza en el desarrollo de una identidad profesional y de la competencia en la práctica en situaciones cambiantes (Brodie, 2001; Daniel, 2012; Pitruzzella, 2003). Uno de los sentidos más importantes de la supervisión consiste en ayudar a los supervisados a encontrar respuestas nuevas a situaciones antiguas y respuestas adecuadas a nuevas situaciones (Chesner, 2008). Constituye lo que Moreno (1993) define como espontaneidad.

Lerner (2008) ha estudiado el proceso de cambio en los supervisados y reconoce en su estudio el papel del *insight* y del autoconocimiento. Sugiere que a diferencia de otros modelos de crecimiento y desarrollo, en los supervisados tiene lugar lo que el designa como “internalización”. La internalización llama la atención sobre la relación interpersonal, incluida la naturaleza de la relación afectiva. No sólo solo se internalizan conocimientos y habilidades sino aspectos del supervisor, a través de un proceso de identificación.

En este marco, el objetivo del trabajo es presentar los resultados del análisis del proceso de formación de dos psicodramatistas que, con el acompañamiento de una psicodramatista formada, diseñaron y coordinaron un taller para docentes en ejercicio al que llamaron “Entre docentes”. La pregunta de investigación que intentamos responder es ¿En qué consistió el proceso de formación como psicodramatista

para cada una de las participantes? En este trabajo haremos foco particularmente en la dimensión psíquica de este proceso y en aquello que funcionó como soporte del mismo.

Así, interesa continuar estudiando los procesos singulares que diversas instancias de formación de psicodramatistas conllevan, para comprenderlos mejor y para poner a disposición de la comunidad este conocimiento que permitirá continuar creando dispositivos de formación para mejorar el desempeño profesional de psicodramatistas, una profesión necesaria en todas las instituciones que se ocupan de lo humano, y particularmente las educativas.

## Método

Nuestro objeto de estudio -el proceso de formación de psicodramatistas- epistemológicamente se enmarca en las hipótesis de la complejidad (Morin, 1996) y en el enfoque clínico como posición frente al conocimiento y a la realidad (Souto, 2010) que sostiene el estudio en profundidad de casos singulares a lo largo del tiempo orientado a la comprensión de los fenómenos. La estrategia metodológica general se inscribe en la lógica cualitativa del estudio de caso con un tipo de diseño observacional de campo y exploratorio.

### *Participantes*

Participaron en esta investigación dos psicodramatistas en su tercer año de formación, de nombre ficticio Celina y Desirée, nueve docentes en ejercicio que participaban del taller “Entre docentes”, y una formadora-investigadora, que es a su vez la autora de este trabajo. Todas las participantes aceptaron la participación y publicación de los resultados con resguardo de su identidad.

### *Instrumentos y o materiales*

El corpus para el análisis se conforma de observación y registros de campo del total de

encuentros del taller “Entre Docentes” (10 encuentros de 2 horas cada uno); grabaciones de 6 entrevistas en profundidad a cada una de las psicodramatistas en formación (3 entrevistas a cada una); grabaciones de los 10 encuentros de supervisión entre las psicodramatistas y la formadora, posteriores a cada uno de los encuentros del taller “Entre docentes” (25 horas); entrevistas finales a cada una de las 9 docentes en ejercicio que participaron del “Entre Docentes”.

El taller experiencial “Entre Docentes” era un espacio en el que las docentes participantes traían al grupo conflictos de su práctica que se trabajaban a través del psicodrama, con juegos dramáticos y despliegue de escenas. Las dos psicodramatistas en formación dirigían las escenas con el acompañamiento de la formadora, que les hacía devoluciones en una instancia posterior de supervisión de la que participaban solo las tres. En los diez encuentros surgieron las siguientes temáticas: Empatía e incapacidad de conectarse con el otro y con uno mismo; sufrimiento en las instituciones; diversas formas de maltrato y el modo de enfrentarlas; búsqueda de sentido del propio trabajo; puesta de límites; sentimiento de soledad, impotencia y agotamiento; polaridad ilusión – desilusión; autoexigencia; juicio de valor sobre el otro; mandatos; comunicación; reposicionamiento en relación a los conflictos.

Las instancias de supervisión, por su parte, tenían lugar al día siguiente de cada taller, con una duración de entre dos y tres horas (25 horas en total). En ellas se reflexionaba sobre lo acontecido en el taller y se tomaban decisiones sobre las reuniones futuras. La formadora, luego de haber asistido de observadora a los encuentros, realizaba devoluciones a las psicodramatistas acerca de aspectos técnicos de la dirección de escenas, aspectos de la dinámica grupal y aspectos emocionales y psíquicos tanto del grupo como de las propias psicodramatistas. Estas eran invitadas a un trabajo de observación de sí mismas, sus dificultades, sus miedos y sus recursos, que implicaba compartir su mirada

sobre lo ocurrido y analizar en el grupo de 3 su propia implicación. Se utilizó, asimismo el trabajo con escenas temidas del coordinador (Kesselman et al., 1984), que dirigió la formadora.

### *Procedimientos*

Todo el material fue transcrito en detalle. Para responder a la pregunta de investigación ¿En qué consistió el trabajo psíquico que la formación implicó para dos psicodramatistas en formación? Se aplicó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a todo el material y el enfoque clínico (Souto, 2010). Este procedimiento permitió construir una hipótesis en relación con el nudo del trabajo subjetivo realizado por cada una de ellas e identificar las instancias que contribuyeron con este trabajo.

### *Resultados*

Organizamos la exposición de los resultados del análisis presentando primero las hipótesis que construimos en torno a los nudos del trabajo subjetivo de cada una de las psicodramatistas y presentando datos que nos permiten sostenerlas, a partir de situaciones o fenómenos que se constituyen en indicios o analizadores. Presentaremos luego las instancias que contribuyeron con ese trabajo subjetivo. Nos referiremos primero al caso de Celina y luego del de Desirée.

### *El proceso de Celina*

El gran nudo del trabajo subjetivo de Celina lo constituyó la aceptación de lo impredecible y la capacidad de soltar el control de las situaciones y dejarse llevar por lo que la protagonista traía durante la dirección de escenas. Esto suponía la aceptación de la incertidumbre y la imposibilidad de anticipar para dónde iría el trabajo. En efecto, se observa en Celina como rasgo fundamental la necesidad de controlar el entorno como modo de enfrentar lo incierto ante una tarea considerada difícil por lo nueva, combinada

con una alta exigencia de hacerlo bien y la falta de confianza en sus propias habilidades para lograrlo, propia del ser novato en un área –“Yo sentía una cierta incomodidad por no saber si lo que estaba haciendo era lo esperado”.

En qué se sostiene esta hipótesis: Una serie de dificultades enfrentadas en la coordinación parecen haber funcionado como reveladoras. La primera situación que constituye un indicio de este recorrido es la molestia que identifica Celina en la modalidad de trabajo de su compañera: ambas planifican con cuidado cada encuentro, pero su compañera se deja llevar y modifica las consignas planificadas para adecuarse a la situación. Este cambio de planes sin acuerdo previo produce enojo en Celina. Otra de las situaciones que le produce enojo es la intervención de Desirée cuando ella misma está coordinando un trabajo. Aunque reconoce que las intervenciones responden de nuevo a una reconducción de las consignas para atender a los emergentes a los que ella misma no había prestado atención, ella se siente expuesta ante el grupo en lo que considera sus “faltas”.

Estas situaciones nos muestran la exigencia de Celina de no mostrar fallas y dan cuenta del uso que Celina hace de la planificación para defenderse de los imprevistos y mantener una fantasía de control de las situaciones. Tener la situación bajo control parece permitirle sentirse segura y no asumir el riesgo de la falta ante el grupo. El juicio crítico propio de la evaluación atraviesa todo su trabajo. Celina lo emplea sobre sí y sobre su compañera en su afán de hacer las cosas lo mejor posible.

A lo largo de los talleres Celina tiene la oportunidad de lidiar con su necesidad de respetar de modo tan estricto la planificación y de autorizarse el juego del ensayo y el error y el improvisar por fuera del libreto, de acuerdo con las necesidades que van surgiendo en el campo.

Hay cuatro factores que Celina reconoce que contribuyeron con su trabajo subjetivo y la impulsaron hacia la experiencia del “permitirse”: la observación de su compañera en la dirección y coordinación del grupo, que funciona como modelo alternativo–“ella hacia lo que yo quería hacer: fluía”-, el registro del propio deseo - “Me entré a plantear “yo hubiera querido hacer otra cosa distinta de la que hice ¿Y, por qué no?”, la autorización que le daba su compañera, Desirée –“Necesité que mi compañera me habilite, me “dé permiso” para permitirme yo misma el juego del ensayo y error-, y la confianza que siente que la formadora depositó en ella, que le da tranquilidad –“Uno aprende mucho más desde el amor que desde el leer un artículo. Vos (a la formadora) transmitís eso y uno lo toma y le permite a uno animarse y tirarse a la piletta y si, bueno, uno comete errores ¿qué pasa?, no se juega nada.”

En la entrevista final Celina se define a sí misma con un gerundio que denota proceso: “creciendo”. Y “creciendo” para ella en este momento toma el sentido de “aprender a convivir con esto de que hay cosas que no van a estar bajo control y que no nos tienen que angustiar porque es parte de la vida.”

Concluyendo podríamos caracterizar su proceso como autorización (Ardoino, 2005) y cultivo de la confianza que le facilita “la oportunidad de ensayar y equivocarse y no sentirse mal con eso”, y permanecer “tranquila aun cuando te das cuenta de que no podéis controlar todo y está bien porque es parte del proceso.” Parece haber sido apuntalado por el vínculo con la compañera y con la supervisora.

En el juego de vínculos, su compañera parece haber funcionado como pantalla proyectiva (Laplanche & Pontalis, 1996), donde refleja aspectos desconocidos de sí misma, como modelo ideal (Freud, 1996) y también como continente (Bion, 1980) ejerciendo el holding (Winnicott, 1972).

El vínculo con la formadora también parece haber cumplido una función continente

(Winnicott, 1972) y de “tercero” (Ferry, 2004) que habilita el distanciamiento necesario para poder volver sucesivamente sobre lo ocurrido para reflexionar sobre ello, como ocurría en las supervisiones.

### *El proceso de Desirée*

El nudo de la labor subjetiva de Desirée fue el ejercicio de la escucha del otro (protagonista de la escena en este caso) en su decir y, sobre todo en su dolor. Fue parte del proceso de Desirée hacerle lugar a ese otro, sobre todo en situaciones en que ella misma se identificaba masivamente con el protagonista de las escenas que dirigía, al evocar situaciones inconclusas de su propia historia durante la dirección, heridas no elaboradas de sí misma. El recorrido formativo de Desirée implicó volver sobre la propia herida que le impedía prestar atención a las necesidades del protagonista, así como tomar conciencia del propio límite y de la necesidad de transitar un espacio terapéutico.

¿En que sostenemos esta hipótesis? La actitud de negarse a dirigir escenas en los primeros encuentros por miedo a no poder hacerlo fue el primer indicio de que Desirée no se encontraba en condiciones de realizar la tarea y ella misma lo advertía. Desirée recordaba direcciones que había realizado en sus prácticas previas en las que no había sido capaz de acompañar a protagonistas en el momento en que hacían contacto con su emoción. Con motivo de esta dificultad una de las supervisiones se destinó a realizar un trabajo psicodramático con su escena temida. En este trabajo con la escena temida Desirée reconoce que teme el desborde y la locura y que está reproduciendo patrones aprendidos en su familia, vinculados a mantener controlada la emoción, para evitar esta posible locura, con la que su familia la identificaba a ella por su cualidad altamente sensible. El miedo a la locura comienza a ser un tema de conversación que vuelve en las supervisiones en varias oportunidades, por ejemplo, a raíz de las palabras de un participante que la define a ella como “disparatada”.

Luego de este trabajo psicodramático con su escena temida, Desirée dirige por fin una escena en el encuentro 4. Si bien ha comenzado a reconocer sus propios límites y sus fortalezas, la dificultad de escucha del otro vuelve a manifestarse a través de un error técnico durante la dirección al enfocarse en el yo auxiliar en lugar de en la protagonista. Al realizar el análisis de lo ocurrido vuelve a reconocer su patrón en la modalidad de dirección: allí donde aparece un conflicto que la interpela subjetivamente, se desconecta de la protagonista e interrumpe su trabajo de alguna manera. En este caso poniendo en foco al yo auxiliar con quien ella se identificaba, dejando de lado a la protagonista y contribuyendo con su desconexión emocional. En otras palabras, actúa sus emociones o deja que estas la lleven en una dirección que responde a su necesidad y no a la de la protagonista. Desirée reconoce que no está pudiendo valerse de sus emociones como brújula para la dirección (Beceiro, 2013; Kesselman et al., 1984) y que necesita un espacio terapéutico para sí misma para estar en condiciones de realizar la tarea de la dirección. Señala: “Tenes que estar muy entero y presente para no irte con el sentir del otro”, refiriendo a la necesidad de no abrir la propia herida durante la dirección.

Instancias que contribuyeron con ese trabajo subjetivo en Desirée fueron sus recursos personales: su creatividad, su capacidad imaginativa y la simbolización de los conflictos personales que le permitieron por ejemplo ponerle “una peluca fucsia y voz de petisa chillona” a sus demandas que designó como “asfixiantes” o autodenominarse “Juana de Arco” y poner en visibilidad su sufrimiento personal. En ella jugó un lugar importante también, al igual que en Celina, la confianza depositada en la formadora, en la compañera y en el taller psicodramático.

Los apoyos que recibe del taller y del entorno -soportes para su proceso- fueron las instancias de trabajo personal con los símbolos que aparecieron y con las emociones asociadas a los mismos, luego de las propias direcciones de escenas y en la escena temida durante la supervisión; el soporte emocional

y la aceptación por parte de la coordinadora y de la compañera; la imagen que ambas le devuelven de sí misma; las direcciones de escenas por parte de la compañera en las que ella queda como testigo, o en las situaciones en que participa de los juegos dramáticos involucrándose como una participante más.

## Discusión

Del análisis realizado podemos concluir que el recorrido a lo largo de esta experiencia de formación como directoras de escenas psicodramáticas puede ser visto como una oportunidad de crecimiento personal para ambas participantes. En este sentido, los resultados están en línea con los trabajos antecedentes de Lerner (2008) que resalta el papel del *insight* y del autoconocimiento. Las situaciones vividas como directoras de escenas se convirtieron en analizadores de su posicionamiento subjetivo, de sus conflictos y de sus recursos, espejos que mostraban el propio reflejo no solo en los sentidos en los que cada una se hubiera mirado, sino también matizado por las miradas de la compañera, de la formadora y supervisora y del resto del grupo. Este resultado se asemeja a lo encontrado por Mastoras y Andrews (2011) en relación con las ventajas de la supervisión grupal vinculada a la posibilidad de feedback de los compañeros.

La demanda de dirigir una escena de psicodrama parece estar exigiendo elaborar aspectos de sí que resultan un obstáculo para la dirección. Ahora bien, los obstáculos para dirigir constituyen también un obstáculo en el crecimiento personal, dan cuenta de dificultades que las psicodramatistas enfrentan en su vida. Al ocuparse de ellas no sólo desarrollan las habilidades que les permiten dirigir, sino que también realizan un proceso de maduración y desarrollo subjetivo.

Como muestran los resultados, aunque diferente en ambos casos, el proceso de cada una de las psicodramatistas implicó el ir transformando patrones de comportamiento (Fernandes et al., 2021), al ir abriendo los

propios archivos dolorosos en sintonía con los de las escenas, como encontró Davolio (2019) y reduciendo, de a poco el miedo y el sufrimiento, tal como mostraron otras investigaciones (Altarugio, 2019; Chesner, 2008; Ferracini & Ruiz-Moreno, 2017; Hannes & Fürst, 2013; Kim, 2012; Liberali & Grosseman, 2015; Pezo, 2016) miedo a lo desconocido en el caso de Celina, miedo a la locura en el caso de Desirée, miedo a la pérdida de control si tuviéramos que resumir ambos miedos.

En ambos casos ese desarrollo personal a su vez fue permitiendo que cada una se volviera un poco más capaz también de ir convirtiéndose en continente apropiado (Bion, 1980) para recibir el material inconsciente que surgía en cada escena. En ambos casos se trató de poder escuchar y recepcionar el material del protagonista, en uno de los casos a través de dejar de controlar lo que ocurría en la escena, en el otro a través de dejar de interrumpir el trabajo. Pudieron, así comenzar a sostener un estar molar y molecular (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991) necesarios para dirigir una escena psicodramática; consiguieron un estado de mayor espontaneidad, en términos de Moreno (1993) que les permitió encontrar respuestas nuevas a situaciones antiguas y respuestas adecuadas a nuevas situaciones (Chesner, 2008).

En ambos casos el proceso estuvo apuntalado por el holding proporcionado por los vínculos con la compañera y con la formadora (Winnicott, 1972) que parece haber resultado necesario ante la incertidumbre que la situación de formación implicaba y la vulnerabilidad con la que enfrentó a ambas psicodramatistas.

Por último, los resultados de este trabajo revelan la profunda imbricación entre el desarrollo personal y el profesional en la formación de un o una psicodramatista. El desarrollo profesional que la formación como psicodramatista supone tracciona el desarrollo personal. Y a la vez, este desarrollo personal es indispensable para el desempeño profesional de todo psicodramatista.



## REFERENCIAS

- Altarugio, M. H. (2019). Método educacional psicodramático como método activo en el contexto de la pasantía supervisada. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27, 118-124.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Beceiro, C. (2013). Contratransferencia: Cenicienta, princesa o todo lo contrario. *Psicoterapia y Psicodrama*, 2(1), 67-87.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Brodie, R. (2001). Supervision of psychodrama trainees. *ANZPA Journal*, 10, 25-35.
- Carroll, J., & Howieson, N. (1978). Psychodrama as a personal growth experience: A programme for teacher trainees. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(1).
- Chesner, A. (2008). Psychodrama: A passion for action and non-action in supervision. In R. Shohet (Ed.), *Passionate supervision*. London, UK Jessica Kingsley Publishers.
- Daniel (2012). The supervisory relationship in psychodrama training: More than a process. En K. Hannes, J. Fürst & P. Fontaine (Eds.), *Supervision in Psychodrama* (pp.111-128). Wiesbaden: Springer.
- Davolio, E. (2019). La dirección en teatro espontáneo y en psicodrama. Similitudes y diferencias del rol del director en el abordaje de la escena. *La hoja de psicodrama* 68, 43-49.
- Fernandes, V. A., Cenci, C. M. B., & Gaspodini, I. B. (2021). Psychodrama interventions: A systematic review. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(1), 4-15.
- Ferracini, L. G & Ruiz-Moreno, L. (2017). Dramatización psicodramática en la formación docente de profesionales de la salud. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(1), 18-27.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. FFyL, UBA.
- Filgueira Bouza, M. (2014). Propuestas de intervisión y autocuidado con psicodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 22(1), 32-42.
- Freud, S. (1996). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud, *Obras Completas, Vol. XVIII*, pp. 125-126. Buenos Aires: Amorroutu.
- Frydlewsky, L., & Pavlovsky, E. (1991). Sobre dos formas de comprender del coordinador grupal. En E. Pavlovsky, H. Kesselman, G. Baremlitt, & J. C. De Brassi (Coord.). *Lo Grupal. Devenires. Historias*. (pp. 75-85). Buenos Aires: Galerna.
- Hannes, J. & Furst, J. (2013). Psicodrama na supervisão de alunos em formação – impacto na aplicação de intervenções verbais e dramatização na aprendizagem. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 21(2), 117-132.
- Hannes, J., Furst, J., & Fontaine, P. (2013). *Supervision in psychodrama: Experiential learning in psychotherapy and training*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, C. G. (1999). *Recuerdos, sueños y pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E. & Frydlewsky, L. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Kim, L. M. (2012). Intervención sociodramática breve operacionalizada. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(1), 93-114
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

## REFERENCIAS

- Lerner, P. M. (2008). The dynamics of change and outcome in psychotherapy supervision: A note on professional identity. En A. K. Hess, K. D. Hess, & T. H. Hess (Eds.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (p. 25–39). John Wiley & Sons, Inc.
- Liberali, R. & Grosseman, S. (2015). Uso del Psicodrama en la medicina en Brasil: Una revisión de la literatura. *Interface*, 19(54), 561-571.
- Mastoras, S. H. & Andrews, J. J. W. (2011). The Supervisee experience of Group Supervisión: Implications for Research and Practice. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 102-111.
- Michel, M. (2014). Acting out en psicodrama y psicoanálisis. *Psicoterapia y Psicodrama*, 3(1), 79-100.
- Moreno, J. L. (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Lumen.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pavlovsky, M. C. (2020). *Clínica Grupal con Psicodrama. Ética y estética*. Buenos Aires: Taniel.
- Pezo, A. (2016). Las mediaciones terapéuticas y su uso en la formación de trabajadores de salud: El sufrimiento psíquico familiar. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 62-68.
- Pitruzzella, S. (2003). Application of Landy's role profiles in training dramatherapists, *Dramatherapy*, 25(1), 10-19.
- Santos, F. & Vasconcelos, T. (2016). Leitura conceitual sobre o fenómeno da transferencia na cena do psicodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 7-15.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 17(29), 57-74.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires, Galerna.