



**UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SUPERIORES
EDUCACIÓN A DISTANCIA**



EL PSICODRAMA PEDAGÓGICO

Ariel Gustavo Forselledo

unesu.org

temas de psicodrama

EL PSICODRAMA PEDAGOGICO

Ariel Gustavo Forselledo

Blanca Pérez Morgan

Directora

UNESU

Ariel Gustavo Forselledo

Director Académico Honorario

UNESU

Serie: Temas de Psicodrama

Publicación sin fines de lucro de UNESU

Avda. Dr Francisco Soca 1255 - Ap 403

Montevideo – Uruguay

Tel: (5982) 707 3187

E-mail: informes@unesu.org

Se autoriza su reproducción total o parcial citando la fuente.

Montevideo, octubre de 2008

EL PSICODRAMA PEDAGOGICO

Ariel Gustavo Forselledo

Licenciado en Psicología
Doctor en Farmacodependencia
Director de Psicodrama

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	Pag. 3
Primera Parte: LOS FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGIA	
Capítulo 1. El Psicodrama y su encuadre	Pag. 6
1.1. ¿Qué es el Psicodrama?	
1.2. ¿Qué es el Psicodrama aplicado?	
1.3. ¿Qué es el Psicodrama Pedagógico?	
Capítulo 2. Las bases conceptuales para el desarrollo del Psicodrama Pedagógico	Pag. 15
2.1. La educación formal tradicional y la educación alternativa	
2.2. El concepto de participación	
2.3. El derecho a la participación de la niñez y la adolescencia	
2.4. La Educación Participativa	
Capítulo 3. EL APRENDIZAJE	Pag. 23
3.1. Nuestra concepción de aprendizaje	
3.2. Conceptos extraídos de la etología para nuestra concepción del aprendizaje	
3.3. La importancia del Juego en el aprendizaje	
3.4. La importancia del cuerpo en el psicodrama pedagógico	
Segunda Parte: LA TEORIA DEL ESQUEMA DE ROLES Y SU APLICACIÓN AL PSICODRAMA PEDAGÓGICO	
Capítulo 4. EL ESQUEMA DE ROLES	Pag. 32
4.1. ¿Qué es el Esquema de Roles?	
4.2. Descripción operativa del Esquema de Roles	
4.3. El Si Mismo Psicológico en el Esquema de Roles	
4.4. Roles y Vínculos	
4.5. El Yo	
Capítulo 5. EL ROL DOCENTE E HIGIENE DEL ROL DOCENTE	Pag. 43
5.1. Aprendizaje de Roles Sociales	
5.2. Persona-Rol-Instrumento	
5.3. Tipologías del rol docente	
5.4. Higiene del rol docente	
Tercera Parte: LAS HERRAMIENTAS TÉCNICAS	
Capítulo 5. ALGUNAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL PSICODRAMA PEDAGOGICO	Pag. 49
5.1. Técnicas Psicodramáticas	
5.2. Técnicas complementarias para etapa de memoria en el aprendizaje	

INTRODUCCIÓN: BREVE REFERENCIA AL CONTEXTO EDUCATIVO REGIONAL Y MUNDIAL. LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN FORMAL

La educación ha sido, y es, uno de los principales referentes en la vida de niños, adolescentes y jóvenes. La inversión de tiempo y esfuerzos que los educandos realizan en su formación personal y social insertos en el sistema educativo, así como la inversión que las sociedades hacen para ello, dan muchísima información respecto de cómo será la vida de las generaciones que se van formando.

La expansión de la cobertura del sistema educativo en América Latina fue uno de los indicadores más claros de la modernización concretada entre 1950 y 1980, situación que contrasta según los expertos, con el estancamiento y retroceso cualitativo registrado en la década de los 80.

En esta década, que fue considerada por muchos la "Década Perdida" debido a las políticas de ajuste económico y la liberalización implementada, produjo una interrupción del proceso de modernización educativa con algunas de las siguientes características:

- * Al resentirse el gasto público social se produjo una significativa caída de las remuneraciones del personal del sistema educativo.
- * Consecuentemente, se observó un descenso notorio en las inversiones de infraestructura escolar.
- * Se mantuvo - desaceleradamente - la matrícula educativa con el consiguiente aumento del índice medio de matrícula entre 1970 y 1975: 3.6%, que desciende entre 1980 y 1985 al 1.9%. Este menor incremento, pero incremento al fin, provocó un deterioro en la calidad de la enseñanza a las nuevas generaciones y aumentó los niveles de repetición escolar (fundamentalmente en el medio rural). También aumentó el fracaso escolar (deserción) en los medios pobres en los primeros años de educación primaria. En tal sentido, se estimó que en América Latina en la década perdida, solo la mitad de los niños que comenzaron la primaria la terminaron¹.

En cuanto a la educación media, los intentos realizados durante la etapa de modernización (1950-1980), estuvieron dirigidos a preservar la posibilidad formal de que toda la población pudiera continuar sus estudios después del nivel primario, a la vez que, contradictoriamente, se trató de establecer una selección y orientación entre estudios universitarios y técnicos sin afectar la imagen de un sistema educativo único.

El resultado fue un sistema amorfo con ciclos que pretendieron simultáneamente servir para el desarrollo intelectual, la formación cultural y la capacitación laboral. Los logros fueron

¹ DOCUMENTO: "Informe de la Conferencia Iberoamericana de la Juventud", Quito, Ecuador, 1990

mediocres ya que, el sistema, no habilitó adecuadamente a nadie ni para la enseñanza superior ni para el mercado de trabajo.

En cuanto a la situación global de la educación, el objetivo de lograr la alfabetización total de la población que se había planteado en la Conferencia Mundial sobre Educación de 1990, tuvo que trasladarse a la Cumbre del Milenio ya que se había constatado una reducción de tan solo 1000 a 880 millones de personas analfabetas en el mundo. El objetivo pues, de la plena escolarización, fue retrasado hasta el 2015².

Según la UNESCO³ entre las novedades más importantes en el proceso de la educación para todos impulsado por esta agencia y que se produjeron desde el año 2000, se pueden encontrar:

- 1) el número de niños escolarizados en la enseñanza primaria aumentó en el mundo de 647 a 688 millones entre 1999 y 2005. En consecuencia, la niñez sin escolarizar ha disminuido y el ritmo de esa disminución se ha acelerado después de 2002;
- 2) Un número creciente de evaluaciones efectuadas realizadas tanto a nivel internacional, como a nivel regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales. Esto refleja que la baja calidad de la educación compromete seriamente el logro de la meta de la educación para todos;
- 3) Los gobiernos nacionales y los donantes han privilegiado la escolarización formal en primaria con respecto a otros programas alternativos focalizados como aquellos que están dirigidos a la atención y educación de la primera infancia y a los programas de alfabetización y adquisición de competencias prácticas para jóvenes y adultos. Está demostrado que estos últimos tienen una influencia directa sobre el logro de la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos.
- 4) Las políticas de educación que llevan adelante los Estados siguen prestando escasa atención al problema del analfabetismo. Este fenómeno continúa siendo muy grave en el mundo ya que 1 de cada 5 adultos – y una de cada 4 mujeres – permanecen analfabetos con la consecuente exclusión y marginación social que trae aparejado.
- 5) Entre 2000 y 2004 se multiplicó por dos la asistencia y cooperación financiera prestada a la educación básica en los países de bajos ingresos, aunque ésta declinó nuevamente en 2005.

² NEIRA GÓMEZ, I. PORTELA MASEDA, M. “Educación, cooperación y desarrollo: La situación Latinoamericana a comienzos del Siglo XXI”. Education Policy Analysis Archives, 12 (15), Universidad de Santiago de Compostela, España, abril de 2004. Fuente: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n15/>. (Abril 9, 2004)

³ DOCUMENTO: “Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?” Informe de seguimiento de la Educación para Todos 2008. Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París, 2007

Otro aspecto importante reportado por UNESCO es que, tal como muestra el Índice de Desarrollo de la Educación Para Todos (IDE), sólo 51 países, sobre un total de 129, han logrado o están a punto de lograr los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT, a saber:

1. la universalización de la enseñanza primaria,
2. la alfabetización de los adultos,
3. la paridad entre los sexos y
4. la calidad de la educación.

Entre las principales prioridades de las políticas educativas, la UNESCO plantea que es posible y necesario promover en los Estados el aumento de la escolarización, conjuntamente con una mayor equidad y calidad de la educación, combinando medidas generales y específicas, que sean objeto de una financiación adecuada y comprendan los objetivos de la educación para todos.

Las políticas de educación deben centrarse, pues, en la integración, la alfabetización, la calidad, el desarrollo de capacidades y la financiación.

Vera Godoy (Citado en Informe de la Conferencia Iberoamericana de la Juventud, Quito, Ecuador, 1990) sostenía que “...una reforma amplia de la enseñanza media no puede ser concebida burocráticamente en una oficina por un grupo de "expertos", con pretensiones de validez para cualquier tiempo y lugar. (...)

La gran disyuntiva, es concebir a las reformas como un proceso de permanente ajuste y superación, basado en la participación protagónica de todos aquellos involucrados en la enseñanza (fundamentalmente docentes, padres, alumnos y comunidad).” (El subrayado es nuestro).

Las políticas que apunten a niveles de excelencia de la educación primaria, secundaria y superior, no deben llevar a una segmentación mas pronunciada sino a una mayor homogeneización que se exprese en iguales niveles de calidad para todos los sectores sociales.

La calidad de la educación debería romper el dilema con el cual tendieron a enfrentarse los enfoques reformistas en el pasado: alta calidad asociada al elitismo o masificación asociada al descenso de la excelencia académica.

En este sentido nos referiremos brevemente al modelo educativo tradicional y a las propuestas alternativas que han sido desarrolladas principalmente desde los sectores no formales de educación, pero que son complementarios y, con frecuencia, se integran a las escuelas para mejorar los niveles de calidad en la formación de las personas para la vida.

Es en este ámbito, el de la educación alternativa dirigida a la educación de la primera infancia y a los programas de alfabetización y adquisición de competencias prácticas para jóvenes y adultos, donde el psicodrama pedagógico puede realizar un aporte significativo.

Primera Parte: LOS FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGÍA

Capítulo 1. EL PSICODRAMA Y SU ENCUADRE

1.1. ¿QUÉ ES EL PSICODRAMA?

Siguiendo a Jaime Rojas Bermúdez (1984) se puede afirmar que el psicodrama es un método psicoterapéutico con hondas raíces en la psicología, la sociología y el teatro espontáneo. Desde un punto de vista técnico constituye, en principio, un método de acción e interacción, cuyo núcleo es la dramatización.

A diferencia de las psicoterapias con encuadres verbales, el psicodrama hace intervenir el cuerpo en sus variadas expresiones e interacciones con otros cuerpos. Esta intervención corporal involucra el compromiso total con los temas o situaciones sobre las que se trabaja; compromiso que resulta fundamental para la terapia y, por ello, para el individuo y el desarrollo de mejores y más completos medios de comunicación con sus semejantes.

En el psicodrama no se deja de lado lo verbal sino que, por el contrario, se lo jerarquiza para incorporarlo a un contexto más amplio como lo es el de los actos. De esta forma, como dice Rojas Bermúdez, el individuo "se hace cargo de lo que dice y responde con su hacer".

El psicodrama es, además, una técnica de psicoterapia directa, es decir, que en ella el proceso terapéutico se realiza en el "aquí y ahora", con todos los elementos emocionales constitutivos de la situación patológica expresados a través de personajes y circunstancias concurrentes.

El terapeuta puede actuar así "in vivo", objetivando y analizando la situación presente cuantas veces sea necesario para su esclarecimiento y comprensión.

El psicodrama es entonces, una METODOLOGIA TERAPEUTICA que utiliza la dramatización como factor esencial para integrar los diversos aspectos involucrados en la temática o situación que resulta conflictiva para el paciente. Por ello, se apoya en un encuadre estricto que ha sido probado, desarrollado y validado por décadas de trabajos en más de 30 países.

1.2. ¿QUÉ ES EL PSICODRAMA APLICADO?

Corresponde a todos aquellos ámbitos terapéuticos y no terapéuticos en los que la metodología psicodramática puede utilizarse, entre otros:

- Terapia de pareja y familia (sociodrama)
- Diagnóstico y tratamiento de relaciones laborales
- Diagnóstico y tratamiento institucional
- Pedagogía
- Orientación vocacional
- Orientación laboral

Criminología
Sociometría
Tests de espontaneidad

1.3. ¿QUÉ ES EL PSICODRAMA PEDAGOGICO?

El PSICODRAMA PEDAGOGICO es, en primer término, un método derivado del psicodrama.

Como método, implica un CAMINO, que persigue un FIN, mediante ciertas TECNICAS, apoyado en un determinado ENCUADRE.

El psicodrama pedagógico es una METODOLOGIA EDUCATIVA que utiliza el JUEGO DRAMATICO como factor esencial para integrar los diversos aspectos involucrados en la temática o situación de aprendizaje. Para ello, se apoya en el encuadre clásico del psicodrama (contextos, etapas, instrumentos).

Utiliza un variado despliegue de técnicas, siendo las fundamentales el JUEGO DE ROLES y las IMAGENES REALES Y SIMBOLICAS.

La DINAMICA DE GRUPOS es una METODOLOGIA COMPLEMENTARIA que investiga la ESTRUCTURA INTERNA y el FUNCIONAMIENTO de los grupos.

La dinámica de un sistema, en este caso, un grupo, supone determinar mediante la observación y la experimentación, que fuerzas lo hacen funcionar y según que procesos y leyes.

Para el encare PEDAGOGICO, se basa fundamentalmente en la dinámica de la COMUNICACION. Comunicación que va a ser facilitada y dirigida hacia los OBJETIVOS EDUCATIVOS preestablecidos.

De esta manera, utiliza distintas técnicas grupales de integración e intercambio, algunas de ellas para tareas pedagógicas específicas, otras para el caldeamiento grupal para trabajos dramáticos, otras, mediante JUEGOS REGLADOS estructurados para los objetivos pedagógicos.

Ambas metodologías, psicodrama pedagógico y dinámica de grupos son complementarias y se integran en el proceso educativo participativo, que, al decir de Paulo Freire es "praxis, reflexión y acción de la persona sobre el mundo para transformarlo".

Tal proceso estructural rompe con los moldes clásicos y postula que el educador es también educando y que el educando, con su participación, también es educador.

Esto significa que, si bien nadie se educa solo, la educación no es unidireccional, sino que es dinámica y multidireccional. "Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo." (Paulo Freire).

El psicodrama pedagógico utiliza al máximo la capacidad espontánea de las personas. El concepto de “espontaneidad” – utilizado en el sentido moreniano - es la capacidad de un organismo de adaptarse adecuadamente a nuevas situaciones. Dice Rojas Bermúdez (1984): "En sus comienzos, el niño depende fundamentalmente de ella (la espontaneidad), pero luego, al desarrollarse la memoria y la inteligencia la pone a su servicio”.

De acuerdo a esto la espontaneidad participa en mayor o menor grado en los diversos actos de la vida como complemento de pautas aprendidas". Y más adelante sigue: " La coartación de la espontaneidad es una de las principales causas de disconformidad del individuo consigo mismo y con la sociedad. Restringida su capacidad creativa, el individuo se transforma en un simple engranaje social sin posibilidades de participar plenamente en el devenir histórico de la sociedad. El ejercicio de la espontaneidad enriquece al medio y a quien la ejerce (...)".

"El rendimiento general de un individuo o de un grupo que posea un alto nivel de espontaneidad, se caracteriza por la relación desproporcionada entre su capacidad creativa y productiva y el poco esfuerzo realizado" (Rojas Bermúdez, 1984) - el subrayado es nuestro).

1.3.1. ¿COMO SE PUEDE DEFINIR ESTA METODOLOGIA A FIN DE OPERAR CON ELLA?

POR SU:

- Finalidad
- Contextos
- Instrumentos
- Etapas

¿CUAL ES LA FINALIDAD?

Es educativa en tanto se busca contribuir a la formación de la persona en el marco de participación que le otorga el grupo.

¿CUÁLES SON LOS CONTEXTOS?

a. CONTEXTO SOCIAL:

Corresponde a la realidad social, a la estructura social de pertenencia. Se ubica fuera del ámbito de trabajo grupal.

Es de este contexto que provienen los problemas, situaciones e interrogantes de cada uno de los integrantes del grupo.

Se rige por leyes y normas que demandan del individuo que lo integra determinadas conductas y compromisos.

Es en este contexto donde las personas viven, sienten, sufren, disfrutan, etc., lo que les ofrece la vida.

Dentro del proceso pedagógico, se cuida especialmente la separación entre los contextos con el fin de proveerle al participante un ámbito especial dentro del cual se sienta lo suficientemente seguro y protegido, como para poder volcar, a través de los roles jugados, sus potencialidades, aprender lo desconocido, plantear sus dudas y problemas para elegir, decidir y asumir sus elecciones y decisiones.

b. CONTEXTO GRUPAL:

Lo constituye el grupo que participa de la tarea educativa.

Se halla formado por todos los integrantes, tanto alumnos como docentes, sus interacciones y el producto de las mismas.

Este contexto es siempre particular a cada grupo, lo que va dando origen a su historia, y esta historia, pasa a formar parte del contexto; caracterizándolo y diferenciándolo de los demás grupos.

En cuanto al compromiso que demanda de cada integrante, se diferencia del compromiso del contexto social, por su mayor libertad, tolerancia y elasticidad, dadas las finalidades pedagógicas prefijadas.

En las sesiones en las que se trabaja solamente con técnicas de dinámica de grupos, toda la labor se realiza en el contexto grupal. Cuando la tarea pedagógica incluye dramatizaciones, aparece un nuevo contexto: el contexto dramático.

c. CONTEXTO DRAMATICO:

Es el puesto en escena por el monitor docente (o director) y el miembro del grupo que participa como protagonista.

Es el contexto artificial y fantástico en el que los protagonistas juegan sus roles y resuelven las situaciones planteadas por el tema, en un permanente "como si" fuera la realidad.

Esta circunstancia, que define al juego dramático en el aprendizaje, acentúa la separación entre contexto grupal y el contexto dramático, entre realidad y fantasía.

En el escenario se juega, se pueden hacer y deshacer escenas, se pueden modificar sucesos, alterar el tiempo, intercambiar personajes, superponer situaciones, etc.

¿QUÉ SON LOS INSTRUMENTOS?

Son las herramientas por las cuales puede ponerse en práctica la metodología.

¿CUÁLES SON LOS INSTRUMENTOS?

La metodología adoptada maneja un mínimo de dos instrumentos y un máximo de cinco. monitor-docente y protagonista en la dinámica de grupos, más escenario, auditorio y yo-auxiliar en el psicodrama pedagógico.

1- Monitor-docente (o director):

El monitor-docente es el encargado de coordinar al grupo y a él le cabe la responsabilidad principal de hacer operante el trabajo conjunto. Es el único miembro que, en toda circunstancia en que se trabaje con psicodrama pedagógico, tiene un rol definido por anticipado.

El rol de monitor-docente tiene la función esencial de ser facilitador de la tarea, a fin de cumplir los objetivos pedagógicos previstos.

Sus intervenciones están destinadas a abrir el sistema comunicacional grupal, a favorecer los intercambios, aclarar mensajes, dar información, confrontar al grupo con sus dificultades, cerrar las dramatizaciones (cuando las haya), estimular los comentarios y efectuar la síntesis final sobre la labor realizada.

2-Protagonista:

Es el segundo instrumento fundamental que forma parte de la metodología dinámica participativa.

En la tarea pedagógica, el protagonista es, por definición, el propio grupo. A él se destinan las técnicas educativas con los objetivos a alcanzar.

Pero en todos los grupos surgen emergentes de su propia dinámica, que son los protagonistas del aquí y ahora de cada sesión.

Emergente es aquel integrante del grupo que focaliza la atención del mismo, sea por la razón que sea. A ese emergente grupal hay que darle otros instrumentos y técnicas para aprovecharlo en su propio favor y en favor del grupo.

Cuando se observa la existencia de más de un emergente simultáneamente, en una misma sesión, se los considera de la misma forma que si fuera solo uno.

En el psicodrama pedagógico, el protagonista es él o los miembros del grupo alrededor de los cuales se centra la dramatización y sobre los que se aplican las técnicas psicodramáticas.

3-Yo auxiliares:

Son yo-auxiliares aquellos integrantes del grupo que han de colaborar con él o los protagonistas, siguiendo las consignas dadas por el monitor-docente para lograr las situaciones buscadas, así como los roles necesarios para los juegos dramáticos.

La tarea se enriquece y facilita cuando se dispone de algún yo-auxiliar profesional que viene a completar la “Unidad Funcional Docente”.

El rol de yo-auxiliar, definido por anticipado, es el mismo que el descrito para los yo-auxiliares espontáneos integrantes del grupo.

4- Auditorio:

El auditorio se constituye en el momento en que el protagonista pasa al escenario a trabajar y está formado por el resto del grupo. Su presencia da fuerza al trabajo psicodramático y compromete más al protagonista consigo mismo y con el grupo. Facilita la objetivación del trabajo que se realiza durante la dramatización en el contexto dramático y constituye la caja de resonancia afectiva de aquella.

5- Escenario:

Es el campo operativo donde se realizan los trabajos dramáticos. Es un espacio que está delimitado por el grupo y se sitúa en el centro del mismo.

¿CUÁLES SON LAS ETAPAS?

En el Psicodrama Pedagógico, la sesión transcurre por tres etapas. Ellas están claramente diferenciadas, en razón de que los límites de cada una están dados por los cambios de contexto.

* CALDEAMIENTO

* DRAMATIZACION

* COMENTARIOS

1- Caldeamiento:

El monitor-docente y el grupo se ponen en contacto con el propósito de realizar la tarea pedagógica.

Se trata de un conjunto de procedimientos destinados a centralizar la atención del grupo, disminuyendo la tensión del campo y facilitando la interacción.

El monitor-docente pone en movimiento al grupo a través de alguna explicación introductoria, comentarios o de alguna breve tarea en el contexto grupal. Así se focaliza la atención en el tema, se intercambia información y se permite que el grupo muestre sus emergentes.

2- Dramatización:

Con él o los emergentes constituidos en protagonistas, el monitor-docente hace la puesta en escena en el contexto dramático. El protagonista es estimulado y orientado por el monitor-docente y ayudado por los demás compañeros que ofician de yo-auxiliares (ver instrumentos). Durante la dramatización se van encarnando en el escenario diferentes aspectos de la temática de aprendizaje en cuestión, mediante los juegos dramáticos propuestos por el monitor-docente y por las interacciones resultantes de aquellos.

El monitor-docente, a su vez, va introduciendo las técnicas psicodramáticas que cree convenientes. Esta etapa es el núcleo del aprendizaje en cuanto permite la más amplia elaboración de los contenidos y vivencias a que da lugar el tema considerado.

3- Comentarios o Análisis:

En esta etapa se discute y analiza la dramatización.

El auditorio da su opinión, agregando de esta manera elementos personales a lo dramatizado. Durante este período se busca el esclarecimiento y la homogeneización de los contenidos del tema.

El material aportado va agregando diversos aspectos significativos para cada uno de los participantes, contribuyendo a formar la opinión grupal sobre el tema. El monitor-docente deberá señalar alguna omisión importante y realizar la síntesis final.

EN EL CASO DE LA DINAMICA DE GRUPOS, ¿CUÁLES SON LAS ETAPAS?

Cuando se trabaja con Dinámica de Grupos también hay tres etapas, pero su diferenciación no es clara debido a que se realizan sucesivamente sin cambiar de contexto. Las tres etapas se dan en el contexto grupal y ellas son:

* PREPARACION

* TAREA

* COMENTARIOS

1. Preparación:

Corresponde al inicio de la sesión por parte del monitor-docente. Se plantean las expectativas, se efectúan los comentarios sobre las sesiones anteriores o de la información

recibida en eventuales introducciones sobre el tema o de lecturas previas a la sesión. Se plantea el nuevo trabajo, se dan las consignas para la tarea y se aclaran las dudas. El objetivo es concentrar la atención del grupo sobre el tema a tratar y dar los instrumentos necesarios, disminuyendo los estados tensionales y facilitando la interacción.

2. Tarea:

Corresponde al conjunto de procedimientos para la elaboración del tema. Se utilizan distintas técnicas: guías de discusión, juegos reglados, lecturas comentadas, juegos comunicacionales, etc. en un clima laxo, de interacciones abiertas y respeto mutuo.

3. Comentarios ó Análisis:

La atención vuelve a centrarse en el grupo. El monitor-docente solicita a los integrantes del grupo que den sus opiniones y comentarios referentes al tema trabajado y al trabajo en si mismo. Aparece otra vez el compromiso personal, pues cada opinión brindada es personal. Finalmente el monitor-docente hace una breve síntesis, incluyendo lo que observó durante el trabajo y agregando algún aspecto de relevancia que haya sido omitido por el grupo. Redondea la opinión grupal sobre el tema en cuestión.

Bibliografía Capítulo 1

1. ANZIEU, D. MARTIN, J. I. "La Dinámica de los Grupos Pequeños" Ed. Kapelusz. Buenos Aires, febrero de 1982.
2. FANCHETTE, Jean. "Psicodrama y Teatro Moderno". La Pléyade. Buenos Aires, 1975.
3. FORSELLEDO, A.G. y otros. "Manual Regional de Educación Preventiva Participativa para Jóvenes y Padres". Programa de Prevención de las Farmacodependencias IIN/OEA, Montevideo, Cuarta Edición en español. Montevideo, 2000.
4. FORSELLEDO, A.G. y cols. "Los Fundamentos de la Metodología". Seminario "El Psicodrama Pedagógico" en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 1 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003
5. MORENO, J.L. "Psicoterapia de Grupo y Psicodrama". Ed. FCE, Barcelona, 1978.
6. MORENO, J.L. "Psicodrama". Editorial Hormé. Buenos Aires, 1961.
7. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Que es el Psicodrama". Ed. Celsius, Buenos Aires, 1984.
8. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Títeres y Psicodrama". Ed. Genitor, Buenos Aires, 1968.

Capítulo 2. LAS BASES CONCEPTUALES PARA EL DESARROLLO DEL PSICODRAMA PEDAGÓGICO

2.1. LA EDUCACIÓN FORMAL TRADICIONAL Y LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

En esta sección se analizarán las dos categorías llamadas “educación formal tradicional” y “educación alternativa”, principalmente en la formulación que ambas realizan del vínculo docente – alumno. Más allá de las diferencias, los dos enfoques han realizado aportes fundamentales a la educación, los que son recogidos y utilizados como referentes en el psicodrama pedagógico.

2.1.1. Educación Formal Tradicional

El modelo educativo tradicional ha sido preferentemente INFORMATIVO, siguiendo un estilo paternalista, vertical, autocrático, rígido y directivo; fundamentalmente concebido y propuesto para la persona-objeto. Esta es considerada pasiva, dependiente, sumisa y complaciente con la actitud del educador.

El modelo educativo tradicional es "sonoro", "asistencialista", informativo. En fin, un proceso que no comunica sino que hace comunicados.

Dice Paulo Freire: "Excluido de la órbita de las decisiones, cada vez mas limitado a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o vio en los periódicos. De ahí su identificación con formas místicas que explican su mundo (...). Es el hombre sin raíces" (Freire, 1972).

El modelo educativo de nuestras sociedades sigue algunas de las siguientes pautas:

TRADICIONALMENTE

*** SE DICTAN IDEAS**

*** NO SE CAMBIAN IDEAS**

*** SE DICTAN CLASES**

*** NO SE DEBATE Y DISCUTE**

*** SE DA INFORMACION**

*** NO SE COMUNICA, ACTUA Y VIVE PARA RECREAR LA INFORMACIÓN**

*** SE PIDE CONCIENCIA INGENUA**

*** NO SE PIDE CONCIENCIA CRITICA PARA INTEGRAR LO APRENDIDO A LA REALIDAD**

Dice Paulo Freire: "Toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa.

La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción”.

Se debe procurar una educación que tienda a la integración de lo aprendido con lo vivido en el proceso de formación de la persona.

En este sentido, formar a la persona es ayudarla a que descubra su propia forma. Es dar instrumentos de desarrollo individual con el contexto social de pertenencia. Es dar posibilidades para que el individuo despliegue sus potencialidades creativas y de adaptación a la realidad.

Por lo tanto, formar no es informar. Informar es dar una forma a alguien que no la tiene y que está receptivo para recibirla.

La elaboración de la información, mediante procedimientos de participación activa, permite la asociación e incorporación de la misma al devenir de la vida cotidiana, o sea, de la realidad de cada persona.

2.1.2. Educación Alternativa.

De acuerdo a la postura de la educación alternativa (que se verá más adelante cuando se desarrolle la Educación No Formal) ésta se basa en un proceso de aprendizaje que no resulta del cuántum de información brindada, sino de cuanto ha cambiado la persona en su ser íntimo. El conocimiento de las situaciones involucradas en el proceso educativo no parte de la información impartida (por más rica y bien estructurada) sino de las consecuencias del acto de aprender.

Consecuencia que se observa en la vida cotidiana y social de las personas. Los cambios de conducta que surjan, no serán forzados, sino espontáneos, y no tocarán solamente la materia en cuestión sino la totalidad de las actitudes y conductas sociales y culturales del educando.

En este sentido, es clave la relación educador-educando como una relación horizontal y dialéctica, en la que ambas partes participan de un mismo proceso educativo. El educador - que también se educa en el proceso - es un facilitador de los cambios y del desarrollo del educando y no un experto o un maestro especialista en los temas a trabajar (Forselledo, 1995).

2.2. EL CONCEPTO DE PARTICIPACION

2.2.1. IMPORTANCIA DEL CONCEPTO.

El concepto de participación es recurrente tanto en la educación, como en las ciencias sociales y la salud y sirve de apoyo teórico a una considerable cantidad de medidas estratégicas que avalan la prevención de disfuncionalidades o la recuperación de equilibrios sociales, económicos, sanitarios, culturales, etc. que se han perdido.

¿Qué es Participación?

La Participación es entendida como la asociación en la que individuos toman parte en forma conciente, voluntaria y comprometida en alguna actividad común, destinada a obtener beneficios de orden material e inmaterial, bien se trate de una acción con finalidad pedagógica, cultural, productiva, sindical, comunitaria, etc.

Participación, pues, como un proceso que crea en los individuos un sentido de responsabilidad.

¿Medio o finalidad?. Pensamos que ambas. Como medio, para alcanzar los objetivos perseguidos en la tarea pedagógica, laboral, recreativa, etc.

Como finalidad, para incorporarse en la acción organizada, conciente y constructiva, al logro del bienestar personal y social.

2.2.2. PARTICIPACION FINALIDAD.

En la Conferencia Internacional de Alma Ata sobre Atención Primaria en Salud (setiembre de 1978), se reconoció que para que la APS sea accesible a todos los miembros de la comunidad, es indispensable que ésta y los individuos que la integran, contribuyan con su máximo esfuerzo a su propio desarrollo de salud y, además, que esa participación se consigue sobre todo mediante una adecuada labor de educación. Esta es la participación finalidad: adolescentes, familias y grupos comunitarios están involucrados desde sus distintos roles sociales en las estrategias de prevención y promoción de la salud.

Esta finalidad incluye el proporcionar los medios para que la población controle su estado de salud y pueda construir el tipo de vida que anhela.

Cuando la población adquiere mayor control, tanto de sus propios recursos como de los relativos a su medio ambiente, también logra mayor dominio de las decisiones que afectan sus vidas. No basta con una buena metodología educativa, es necesario que la comunidad pruebe y se pruebe a si misma, su capacidad en acciones concretas y logre un nivel organizativo y de movilización importante.

En la realidad, la mayor parte del personal de salud no delega responsabilidades auténticas en las personas respecto de la prevención y considera que la participación de la comunidad es un complemento del sistema de atención de salud, algo así como un medio para conseguir cooperación y recursos adicionales que refuercen los objetivos y el programa del sistema, pero bajo sus condiciones y control. Si bien todos los sistemas reconocen la necesidad de que sea mayor la responsabilidad comunitaria en materia de salud, en su mayoría todavía no están dispuestos a promover esa participación ni, en ciertos casos, adaptarse a sus requerimientos.

2.2.3. PARTICIPACION MEDIO.

La participación se basa en la naturaleza social del hombre y no únicamente en la necesidad de obtener beneficios comunes en forma conciente. La grupalidad forma parte de la naturaleza gregaria y otorga la posibilidad del aprendizaje social. En la familia como grupo primario, en los distintos grupos secundarios (escuela, universidad, organizaciones sociales, trabajo, etc.) y en los agrupamientos propios de los distintos sectores etéreos. Es muy importante considerar la tendencia grupal del adolescente, para revalorar sus necesidades de participación.

Por ello, la participación se constituye en un medio regio para alcanzar objetivos pedagógicos y sociales y las instituciones resultan mas que necesarias para asegurar el nucleamiento de los jóvenes.

En este punto no debemos olvidar las difíciles condiciones actuales de América Latina en relación a la juventud excluida del sistema educativo y laboral.

No puede existir en los jóvenes una verdadera noción de participación, en tanto su sentido de responsabilidad y pertenencia al entramado social sea mínimo. ¿Como pueden los jóvenes generar respuestas y salidas a los problemas sociales que padecen y que ellos no generaron.

Pero la participación medio, igualmente es válida en su sentido estricto, en tanto es un camino apto para la expresión de la espontaneidad y creatividad, en un ámbito de libertad y respeto donde siempre está presente la dimensión social.

Es por ello fundamental crear y ofrecer a los jóvenes este ámbito de participación, en donde puedan encontrar y vivenciar un Modelo de Relaciones trasladable a su realidad personal y social.

Modelo que debe contener el respeto por la identidad personal propia y ajena, por la salud propia y ajena, así como por la protección del medio ambiente. Modelo que se amplía y enriquece si le da participación a la familia.

2.3. EL DERECHO A LA PARTICIPACION DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA

Respetar al niño/a y adolescente, es permitirle su desarrollo como ser autónomo, con identidad propia, para que crezca en un ambiente en donde la solidaridad y la participación sean la base de su formación como ser humano creativo, como un ciudadano libre y democrático, capaz de tomar sus propias decisiones y de ser responsable y comprometido con el desarrollo de su comunidad.

La participación de la niñez y la adolescencia se convierte en el derecho nucleador de los anteriores, es decir que para que se cumplan cabalmente se requiere que los niños/as se

conviertan en protagonistas de su propio desarrollo, tomando parte activa en los diferentes procesos de socialización: en su medio familiar, escolar y comunitario.

Algunas formas de vivencia de los niveles de participación se expresan en el diálogo y la reflexión permanente, en la conformación de organizaciones como las juntas locales, en el cuidado ecológico de la naturaleza, en la vinculación a grupos como los scouts y, en general, en la participación en actividades que convocan la movilización social.

¿Qué dice la Convención sobre los Derechos del Niño respecto del Derecho a la Participación?

Son cuatro los artículos de la Convención que hacen referencia específica a este derecho fundamental. Sucintamente mencionaremos sus contenidos:

- A expresar su opinión en los asuntos que lo afectan y a que se le tenga en cuenta (art. 12).
- A la libertad de expresión y a buscar, recibir y difundir información (art. 13).
- A la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 14).
- A la libertad de asociación y a celebrar reuniones pacíficas (art.15).

El derecho de participación abarca el derecho a pensar y a expresarse libremente, lo que implica que el niño/a sea tenido en cuenta como un ser sujeto de derechos, que desempeña un papel activo en la familia, la comunidad y la sociedad.

2.4. LA EDUCACION PARTICIPATIVA

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La educación participativa como alternativa metodológica para el trabajo con niños, adolescentes y adultos, encuentra sus fundamentos básicos en las diferentes teorías del aprendizaje desarrolladas en el campo de la pedagogía escolar, la psicología (Piaget, Moreno, Rogers, Rojas Bermúdez, Reimer, Illich) y el aporte de la pedagogía liberadora o crítica (Freire), a través del método de aprendizaje “concientización” aplicados en los programas de alfabetización realizados en Brasil, Chile y en otros países de América Latina.

Se trata de una metodología fundamentalmente de carácter no formal que difiere sustancialmente del modelo tradicional académico y verticalista de enseñanza en el que el capacitador o instructor es un mero transmisor de conocimientos.

La experiencia desarrollada por el autor en 16 países de América Latina y 13 del Caribe de habla inglesa, unida a los aportes fundamentales de los exponentes arriba mencionados que han agregado a la educación la riqueza proveniente de la psicología y de las técnicas grupales, han permitido experimentar y ajustar teoría, método y técnica para la educación

dirigida a la prevención y solución de problemas de carácter social con niños, jóvenes y padres de familia.

La educación participativa, si bien parte de conceptos básicos y fundamentales, ha sido y es abierta y experimental, enriqueciéndose constantemente con los aportes de aquellos profesionales que desarrollan tareas a nivel comunitario, probando y creando técnicas educativas novedosas y de fácil réplica a nivel de los distintos grupos objetivo.

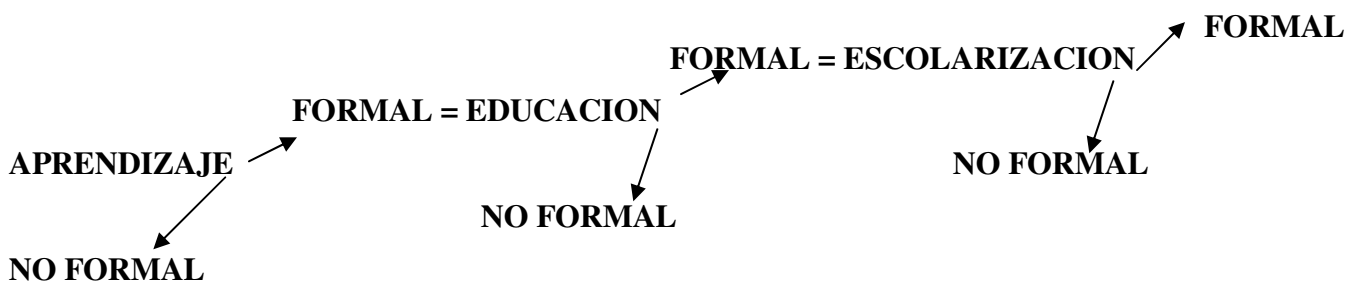
Se trata de una metodología educativa que pretende utilizar y fomentar la capacidad creativa y expresiva de la gente, como uno de sus componentes básicos.

La sustentación lógica de la educación participativa reside en que el individuo como ser social por naturaleza, se educa en un proceso íntimo del cual es necesario facilitar la expresión de sus potencialidades. La seguridad del individuo en sí mismo y en los contenidos de su aprendizaje se basa en un proceso pedagógico que va mucho más allá de los meros contenidos temáticos. Solo el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica permitirá realmente que el educando asuma una posición vital de libertad, que además de tener validez en sí misma permita ajustar los mecanismos de participación y compromiso con el proceso educativo.

Históricamente, en respuesta a los requerimientos de la población latinoamericana para atender distintas problemáticas sociales que los Estados no atendían, (principalmente durante las dos últimas décadas) surgió todo un movimiento desde organizaciones no gubernamentales (ONGs) para el desarrollo de la educación participativa de carácter no formal.

El escenario de la educación participativa puede visualizarse siguiendo la escala de institucionalización creciente propuesta por Galtung.

ESCALA DE INSTITUCIONALIZACION CRECIENTE DE GALTUNG



¿Y por qué educación no formal?

Primero, porque la educación no formal corresponde a un grado de organización de las actividades de enseñanza que ocurre en forma refleja o a demanda y que pueden incluirla sectores de la comunidad no escolarizados o escolarizados.

Segundo, porque es una alternativa que remedia la burocratización extrema de la escuela y su consecuente rigidización y resistencia al cambio. Todos conocemos experiencias innovadoras a nivel de la estructura educativa que, cuando son puestas en práctica, el problema que atendían perdió vigencia o se modificó.

Tercero, porque la educación no formal permite llegar a sectores de la sociedad que están excluidos de las organizaciones escolares o institucionales y cubre variadas gamas de capacitación, extensión y divulgación, a través de la participación.

Cuarto, porque la educación no formal parte de las necesidades mismas del grupo a atender y utiliza el conocimiento previo y la percepción que los mismos tienen, del problema.

A partir de estas premisas se ha ido desarrollando un modelo educativo para la prevención de problemas sociales y la promoción de hábitos saludables de vida carácter no formal que favorece la participación creativa, analítica y autodirigida y que estimula a las personas a un compromiso social frente al problema.

Este modelo no es fijo en sus contenidos, sino que parte del conocimiento mismo de las distintas problemáticas por parte del grupo involucrado. Todo proceso educativo resulta mejor si se basa en la realidad de los participantes e incorpora las percepciones que estos tienen de la misma.

Esta educación está basada en el concepto de PARTICIPACION desarrollado en la Ficha Informativa N°1, el que es considerado un derecho humano fundamental, un medio para alcanzar objetivos pedagógicos y una finalidad para incorporar a los individuos al colectivo social en la búsqueda de las soluciones a los problemas que les son propios.

Bibliografía Capítulo 2

1. FORSELLEDO, A.G. y otros. "Manual Regional de Educación Preventiva Participativa para Jóvenes y Padres". Programa de Prevención de las Farmacodependencias IIN/OEA, Montevideo, Cuarta Edición en español. Montevideo, 2000.
2. FORSELLEDO, A.G. y cols. "Los Fundamentos de la Metodología". Seminario "El Psicodrama Pedagógico" en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 1 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003
3. FREIRE, Paulo. "La Educación como Práctica de Libertad" Ed. Tierra Nueva, Montevideo, mayo de 1972.
4. HEINEMANN, Peter. "Pedagogía de la Comunicación No Verbal" Editorial Herder. Barcelona, 1980.
5. JUBETE M., MAJEM T., "La Escuela Infantil, un espacio de educación social." En: IN-FAN-CIA. Educar de 0 a 6 años. N° 17. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona. Enero-feb. 93.
6. LOPEZ PALACIO, J. D., RAMÍREZ M. Y otros. "Manual de Atención Integral al Adolescente. Educación Sexual para Adolescentes". Dirección Seccional de Salud de Caldas, Fundación Pathfinder. Manizales 1992.
7. MARTÍN, Genoveva. "Familia y escuela caminando en una misma línea educativa". En: IN-FAN-CIA. Educar de 0 a 6 años. N°17. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona. Enero- feb. 93.
8. NILO, Sergio. "Evaluación de la Educación No Formal- Apuntes Metodológicos". IIN/OEA, Montevideo, 1988.
9. NILO, S. "Los Medios de Comunicación Social en los Derechos del Niño" en Ser Niño en América Latina. De las Necesidades a los Derechos. UNICRI. Pub. 42 Editorial Galerna. Buenos Aires, 1991.
10. MORENO, J.L. "Psicodrama". Editorial Hormé. Buenos Aires, 1961.
11. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Títeres y Psicodrama". Ed. Genitor, Buenos Aires, 1968.
12. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "El Psicodrama Aplicado a la Enseñanza de la Psiquiatría", Cuadernos de Psicoterapia, Ediciones Genitor, Vol. III N° 2, Buenos Aires, 1968

Capítulo 3. EL APRENDIZAJE

3.1. NUESTRA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE.

Esta concepción que reafirma el valor del juego en la tarea educativa no considera el conocimiento como la META del APRENDIZAJE, sino como el RESULTADO y la CONSECUENCIA del ACTO de APRENDER.

En el ACTO de APRENDER, en la acción, es donde se focalizan los esfuerzos y se usan las técnicas pedagógicas específicamente preparadas para el tratamiento de los temas de consideración.

3.2.1. CAMPO DE APRENDIZAJE.

Según este modelo, la labor del docente durante el aprendizaje será, fundamentalmente, la de disminuir la tensión del campo (contexto en el que se efectúa el aprendizaje) y la de proveer a las personas que aprenden, de elementos instrumentales (información, reglas, consignas, roles, cosas concretas, etc.) con las cuales pueda jugar y encontrar soluciones.
(10)

El CAMPO de APRENDIZAJE es muy importante y está determinado cualitativamente por la disposición anímica en la que se encuentran los individuos que van a aprender.

De acuerdo a esto, el CAMPO puede poseer una intensidad mayor o menor o una TENSION mayor o menor.

Para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje, es necesario disminuir la TENSION del CAMPO a través de procesos de caldeamiento grupal, hacia niveles de comodidad lo más amplios y generales posibles.

3.2.2. ETAPAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Siguiendo el modelo, el proceso de aprendizaje sigue tres etapas distintas, sucesivas y complementarias.

A. La primera de ellas, es la etapa de MEMORIA. Corresponde a la transmisión por parte del educador, de toda la información necesaria para introducir al educando en el tema de consideración. Puede partir de una exposición abierta o de información cerrada por medio de lecturas o materiales audiovisuales.

Lo que ocurre durante la etapa de MEMORIA, es el registro por parte del educando de la información brindada con las siguientes características:

- * Es un registro lineal (con símbolos verbales) y con imágenes visuales.
- * Predominan los procesos cognitivos.

* Predominan las relaciones sucesivas de ideas.

Partiendo del MODELO DE REFERENCIA aportado por el educador, de esta etapa resulta una IMAGEN DE REFERENCIA, registrada en la memoria del educando.

B. Luego le sigue la etapa de JUEGO. En ella, el educador pone a disposición del educando de todas las condiciones instrumentales y de CAMPO, para que pueda elaborar jugando las diferentes variables involucradas en el tema.

Como se observará, los procesos tradicionales de aprendizaje transcurren fundamentalmente en la etapa de MEMORIA, con los estímulos estructurados apriori por el educador. El educando percibe, razona, conceptualiza, para posteriormente memorizar y evocar.

Al agregar el juego, la acción del educando permite que éste descubra la estructura del conocimiento que se imparte, al transformar el registro lineal de la etapa de MEMORIA, en un registro de superficie, vivencial y cargado afectivamente.

"Creados el deseo de aprender y el campo de aprendizaje, basta agregar los instrumentos para el juego dramático (...). La iluminación del campo se consigue a través de la motivación que se desencadena en el protagonista, comprometiéndolo con la dramatización"
(3) (9)

Lo que ocurre en la etapa de JUEGO son todos los procesos de elaboración y descubrimiento de los contenidos temáticos por medio de la acción comprometida y de los registros de superficie con las siguientes características:

- * Visión tridimensional y corporal de las variables intervinientes.
- * Se añade la vivencia.
- * Las relaciones no son sucesivas sino SIMULTANEAS.

Partiendo del modelo REAL, generado en la interacción educador-educando y concretizado en el "aquí y ahora" del juego, se obtiene como resultado una IMAGEN REAL del modelo aprendido.

C. Finalmente ocurre la etapa de REALIZACION. En ella el educando ajusta el modelo aprendido en la realidad social. Con su imagen real incorporada y registrada en las etapas anteriores, la persona aplica, prueba, ajusta y enriquece con su experiencia lo aprendido en la interacción con el educador y los otros educandos. (3)

El "cierre" del proceso de aprendizaje debe darse en la realidad social de cada persona, por lo que el conocimiento debe sentirse como una herramienta de intervención en aquella.

3.2. CONCEPTOS EXTRAIDOS DE LA ETOLOGÍA PARA NUESTRA

CONCEPCION DEL APRENDIZAJE

Tomado de: ROJAS BERMUDEZ, J.G. "El Psicodrama Aplicado a la Enseñanza de la Psiquiatría", Cuadernos de Psicoterapia, Ediciones Genitor, Vol. III N° 2, Buenos Aires, 1968

3.2.1. CAMPO E ILUMINACIÓN DEL CAMPO

Siguiendo a Jaime Rojas Bermúdez ("El Psicodrama Aplicado a la Enseñanza de la Psiquiatría", Cuadernos de Psicoterapia, Ediciones Genitor, Vol. III N° 2, Buenos Aires, 1968), el primer concepto extraído de la etología para analizar en este resumen es el de la llamada "iluminación del campo" de Von Uexkull. Para este autor, la conducta motora del animal dentro del campo en el cual actúa, está íntimamente vinculada a sus necesidades instintivas.

Por ejemplo: si un animal tiene hambre, el campo se transformará en un campo de presa y determinados elementos de dicho campo se convertirán, en ese momento, en señales significativas que le permitirán al animal orientarse para encontrar la presa. Pero, estas mismas señales significativas, para el campo de presa, dejarán de serlo si las necesidades instintivas son de otra índole, por ejemplo, sexuales. En este caso, el campo dejará de ser un campo de presa para transformarse en un campo sexual. Tanto en uno como en otro caso, el acto instintivo, el logro del objeto actúan como esquema liberador de la tensión instintiva que desencadena la iluminación del campo.

3.2.2. CAMPO TENSO Y CAMPO RELAJADO

Otra noción clave para la teoría psicodramática es la de campo tenso y campo relajado de Wolfgang Kohler. Para este autor, entre sujeto y objeto se crea un grado de tensión variable y mientras mayor sea la tensión, mucho más ligado se queda el sujeto al objeto, disminuyendo sus posibilidades de discriminación y por lo tanto de solucionar problemas para llegar a la meta.

Los experimentos de Kohler son muy conocidos y si los cito ahora es simplemente para recordar y ejemplificar sus conceptos. El, tomó un perro, una jaula y un pedazo de carne. La jaula tiene en su parte trasera una puerta que está abierta. Delante de la jaula coloca la carne y al perro lo pone frente a la puerta de la jaula. Una vez suelto, el perro entra a la jaula pero se detiene antes de llegar a los barrotes, sale, rodea la jaula y toma la carne. Repite luego la experiencia colocando la carne más próxima a los barrotes: el perro entra a la jaula y trata de alcanzar la carne a través de los barrotes. El animal en este caso no encuentra la solución, queda prendido, por así decirlo, al objeto.

En el primer ejemplo, el animal encontró la solución por hallarse en un campo relajado, en el 2° caso no lo consiguió por encontrarse en campo tenso. Otro experimento de Kohler también significativo para el tema de aprendizaje es el que realizó con un mono, al cual colocó en su jaula y a cierta distancia de la misma una banana. Agregó al mismo tiempo dos varas con las que no podía alcanzar el alimento si las usaba separadamente. El animal intenta una y otra vez alcanzar el alimento hasta que finalmente, desiste. Empieza, entonces, a jugar con las varas hasta que en un determinado momento descubre que puede enchufar una vara a continuación de la otra. Al lograrlo el animal recurre inmediatamente a este

instrumento para alcanzar la banana. El animal descubrió, jugando, la solución del problema. Si bien, la solución es casual, cuando observa que ha armado una vara más larga enseguida utiliza el instrumento para alcanzar su objetivo. Es decir, que su actividad no estaba completamente desconectada del campo en el que se movía.

Pero además Kohler observó que el animal en experiencias posteriores desechaba la meta instintiva, el alimento, y le daba a su instrumento otras finalidades.

Bally, comentando estas experiencias posteriores dice:” Realmente significa algo nuevo el que el animal ya no pesque para cazar un botín sino que desea un botín para pescarlo”.

Agrega a continuación: “La meta biológica es el acto instintivo y se logra mediante la conducta de apetencia. Ahora en cambio, debemos decir, el objeto es un acto aprendido en el ámbito de la apetencia que fue adquirido con una relativa independencia de la meta del instinto”. Pero, además el animal aprende a través de la experiencia a conocer la vara, y valorar lo que puede hacer con ella, la estudia, la investiga y la descubre como un objeto independiente de él mismo.

El animal empieza a instrumentar, ahora la vara le sirve para saltar, para tirarla, para molestar a sus vecinos, para meterla por los agujeros, para hacer equilibrio con ella, etc., etc., y también para alcanzar el alimento. Se ha constituido así una nueva relación entre el animal y el instrumento creando una “estructura de acción” (Bally) que enriquece las posibilidades del animal. Todos estos logros han sido posibles a través de una conducta juguetona en un campo relajado, sin la tensión e intranquilidad del campo tenso.

Retomando el tema de la dramatización y aplicando la terminología de Von Uexkull y Kohler podremos decir que nuestra labor durante el aprendizaje será fundamentalmente la de disminuir la tensión del campo y la de proveer de elementos instrumentales al Protagonista con los cuales pueda jugar dramáticamente y encontrar soluciones.

Este jugar dramático corresponde al acto de aprender que, como el drama en el Psicodrama, corresponde, para mi manera de ver, al núcleo del aprendizaje. Parafraseando a Lorenz, agregaremos que no debemos considerar al conocimiento como la meta del aprendizaje sino al acto de aprender. El conocimiento adquirido es simplemente el resultado de este acto de aprender y tiene un sentido de esquema liberador.

En el acto de aprender, en el drama, es pues, donde se focalizan los esfuerzos y donde se utilizan ampliamente las técnicas psicodramáticas.

3.3. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL APRENDIZAJE

Como se sabe, desde distintas áreas vinculadas al hombre, filosofía, antropología, psicología, medicina, etc., se considera al juego como una necesidad prioritaria y, al constatar la universalidad del fenómeno y su importancia, se reclama su revalorización.

El historiador holandés J. Huizinga, en 1938, arribó a una primera definición sistemática del juego, por lo que se lo considera el padre intelectual del tema. El define al juego como "una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real" (4).

Esta definición ya comporta la noción de CAMPO donde se desarrolla el juego: el "como si fuera la realidad" que, en el Psicodrama Pedagógico, es el Contexto Dramático.

Roger Caillois, seguidor de Huizinga (1958), define que la función propia del juego es el juego mismo. Ocurre para este autor, que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y las actividades serias del adulto.

Para Henri Wallon, "en el juego puede entrar la exigencia y la liberación de cantidades mucho mas considerables de energía que las que pediría una tarea obligatoria".

Para D.W. Winnicott, "El jugar tiene un lugar y un tiempo (...). No se encuentra "adentro", tampoco está "afuera" (...). Jugar es hacer. Es bueno recordar siempre que el juego es por si mismo una terapia (...). En él, y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores".

Sigmund Freud sostiene que, "cada niño, en su juego, se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma que le agrada (...). Lo opuesto al juego no es lo serio sino lo real (...). A pesar de toda la emoción que caracteriza al mundo lúdico, el niño establece bien su diferencia y experimenta placer al unir sus objetos y situaciones imaginarias con las cosas tangibles y visibles del mundo real. Esta unión es lo que diferencia el juego de la fantasía". (4)

Volviendo al R. Caillois, en su sentido original y primario, el juego tiene algunas de las siguientes características:

1. El juego se articula libremente, es decir, que no es dirigido desde afuera.
2. La realidad en que se desarrolla el juego es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y datos fantaseados.

3. Su canalización es de destino incierto en el sentido de que no prevé pasos en su desarrollo ni en su desenlace. Justamente, la característica de incierto es la que mantiene al jugador en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas.

4. Es improductivo, en el sentido de que no produce bienes ni servicios.

5. Es reglamentado, en el sentido de que durante su transcurso se van estableciendo convenciones o reglas "in situ", en forma deliberada y rigurosamente aceptada.

6. Produce placer, es decir que la actividad en sí promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión.

Todas estas características se ven modificadas cuando el juego se regla exteriormente o es utilizado como medio para lograr, como es nuestro caso, otros objetivos.

Se puede agregar junto a Rojas Bermúdez que el juego se desarrolla naturalmente en el niño, como factor nuclear del aprendizaje de vida. El niño imita (juegos de imitación). Con ello descubre y aprende los modelos que su entorno le ofrece. Ajusta su aparato sensoriomotor a los esquemas de acción que percibe y ensaya los modelos de relación. Imita los roles y las situaciones, invierte los pasos, se coloca en todas las alternativas, hasta que las incorpora.

Reafirmando el valor adaptativo y de aprendizaje que el juego implica para el niño, Jean Piaget dice: "El juego es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional. En este sentido, el juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al Yo, y participa a la par, como asimilador, de esa imaginación creadora que seguirá siendo el motor de todo pensamiento ulterior y hasta la razón". (4)

El juego pues, permite a través de la actuación, mostrar aspectos de la vida interior, resultado de las experiencias pasadas y actuales, así como de los sueños y las fantasías. Permite además liberar la espontaneidad que, en el sentido moreniano, es la capacidad de un individuo de responder con adecuación a situaciones nuevas.

Involucra la dimensión espacial al situarse en un ámbito determinado, de forma simultánea y no sucesiva. Cosas y personas, ritmos y desplazamientos, tonos y silencios, interactúan significativamente y dejan huellas en los que juegan. La construcción espacial da un contexto real a los hechos que ocurren durante el juego, aunque los que participan tengan conciencia de que es un "como si fuera la realidad".

Integra también la dimensión temporal, concretizada en el presente real, vibrante y compartido, en el "aquí y ahora". Se puede jugar a cosas del pasado o del futuro o de dimensiones fantásticas.

Incorpora la memoria corporal, ya que cada acto, cada actitud postural, tiene su historia que es doble, filo y ontogenética. El desarrollo de la persona y el de la especie se superponen y constituyen la memoria corporal.

Permite el desarrollo de la espontaneidad, ya que da un margen muy amplio para la aparición de respuestas nuevas e inesperadas. No olvidemos que en el ambiente cultural actual, es tendencia habitual sustituir cada vez más la espontaneidad por respuestas fijas y regladas. Se piensa que ello es debido a la confusión entre espontaneidad e impulsividad o descontrol. La coartación de la espontaneidad es una de las principales causas de la disconformidad de la persona consigo misma y con la sociedad. Restringida su capacidad creativa, la persona se transforma en un simple engranaje social sin posibilidades de participar plenamente en el devenir histórico de la sociedad.

El ejercicio de la espontaneidad que permite el juego, enriquece a quien la ejerce y a su medio, al posibilitar al individuo trasladar a su vida cotidiana un modelo de adaptación sin imposiciones que cercenen su personalidad y al promover en los demás el mismo tipo de respuesta.

"El rendimiento general de un individuo o de un grupo, que posean un alto nivel de espontaneidad, se caracteriza por la relación desproporcionada entre su capacidad creativa y productiva, y el poco esfuerzo realizado. De modo que la fatiga estaría vinculada con el sobreesfuerzo agregado para mantener la pauta obligatoria y bloquear la espontaneidad. Por otra parte es conocido por todos el poco cansancio que provocan las actividades que gratifican en su misma realización. En estos casos, "las horas pasan volando"; en los otros, "no se terminan nunca".(9)

3.4. LA IMPORTANCIA DEL CUERPO EN EL PSICODRAMA PEDAGÓGICO

Iniciamos esta breve reseña sobre la importancia del cuerpo en el Psicodrama Pedagógico, siguiendo a Jaime Rojas Bermúdez, quien sostiene que nuestra estructura social valora al cuerpo como "cargado de pecado, mientras el verbo está equiparado a Dios. De esta manera, verbo, Dios, espíritu, inmaterial, etc. Se ha contrapuesto a acto, demonio, carnal, bajo, material, etc." Entre el bien y el mal está la "caída", término que señala la dirección que ha de tomar el pecador y que involucra la idea de cuerpo y todos sus "bajos atributos". "En fin, acceder al cuerpo tiene sus riesgos" (Rojas Bermudez, ¿Qué es el Psicodrama?, 1984).

El trabajar con el cuerpo en psicodrama supone comprender que los actos corporales poseen una estructura comunicacional muy diferente a la de las palabras.

El acto, como mensaje, sirve de estímulo para ciertos y particulares contenidos del receptor que utilizará para decodificar (o interpretar) aquel. La percepción, como se sabe, es selectiva y cada persona va a seleccionar del campo perceptivo aquellos estímulos significativos, de acuerdo con su estado interior.

En el caso del Psicodrama, tanto pedagógico como terapéutico, el trabajo grupal permite múltiples observaciones y puntos de vista que ofrecen una mayor garantía de llegar a niveles importantes de objetivación dirigidos a los fines pedagógicos o terapéuticos.

En el Psicodrama Pedagógico, estas observaciones realizadas durante la etapa de Comentarios, constituyen la imagen externa del tema de aprendizaje. Al introducir el cuerpo en el juego dramático, se está agregando un elemento objetivante de gran valor. El cuerpo nos ofrece una relación témporo-espacial, una forma concreta, y modelos de comportamiento a través de las secuencias de actos (roles en acción).

Por otra parte ver un acto no es lo mismo que hacerlo, entre ellos está la distancia que separa lo abstracto de lo concreto, entre la palabra y la acción. El que ve el acto compromete sus capacidades cognitivas y sus emociones desde la percepción externa. El que hace el acto, compromete además la memoria corporal y las emociones e integra la vivencia a lo que se desea aprender. Este último es “menos objetivo” por estar dentro del juego dramático. Los que observan son “más objetivos”, porque involucran menos las emociones, aunque también tiene un más limitado registro de lo ocurrido.

La utilización del cuerpo permite al Yo disponer todas las posibilidades para la expresión de sus formas psicológicas y sociales. Con un adecuado manejo técnico en el Psicodrama Pedagógico, el Yo consciente podrá expresar su espontaneidad a través de la palabra y del cuerpo hecho también “palabra”.

Que el Yo acepte ser movido por estímulos exteriores o técnicas de expresión (como la música), implica la entrega, el compromiso, y la sobreposición a la autovaloración que hace de sus movimientos, a la posible desvalorización de su capacidad expresiva, al temor al ridículo, etc.

Superar estas vallas es tarea del Director de Psicodrama Pedagógico, a través de la aplicación correcta de las técnicas de caldeamiento y de una adecuada puesta en escena.

El cuerpo y en particular las unidades neuromusculares que nos informan de nuestros actos, poseen en sí el conocimiento filo y ontogenético (Rojas Bermúdez), así como todo lo aprendido a lo largo de la vida con su participación. Habitualmente el predominio cortical inhibe la aparición en la conciencia de estos registros.

Gracias al caldeamiento, la actividad cortical decrece, permitiendo con la acción, que vivencias provenientes de las unidades neuromusculares activadas (memoria corporal) se hagan concientes.

Ello pone al educando en una posición de contacto con todo su potencial creativo y, por otra parte, evita que atribuya dicho potencial a elementos ajenos a él mismo. El educando reconoce la pertenencia a si mismo de la vivencia.

Al complementar la comunicación verbal con la corporal y, a veces, al suprimir aquella, inducimos a las personas a utilizar su cuerpo como vehículo comunicacional, a prestarle mayor atención y a ponerlo en actividad. Ello permite descubrir códigos comunicacionales a nivel corporal (formas naturales que determinan ciertas conductas específicas, por ejemplo, de agresión, defensa, afecto, sexo, humillación, conciliación, amistad, saludo, etc.).

Bibliografía Capítulo 3

1. FORSELLEDO, A.G. y otros. "Manual Regional de Educación Preventiva Participativa para Jóvenes y Padres". Programa de Prevención de las Farmacodependencias IIN/OEA, Montevideo, Cuarta Edición en español. Montevideo, 2000.
2. FORSELLEDO, A.G. y cols. "Los Fundamentos de la Metodología". Seminario "El Psicodrama Pedagógico" en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 3 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003.
3. FORSELLEDO, A.G. "Educación Preventiva Participativa para la Salud Integral del Adolescente. El juego como núcleo del proceso". En "Metodologías Participativas en el trabajo con adolescentes". Grupo de Consulta OPS/OMS. Sao Paulo, Brasil, febrero de 1994.
4. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Que es el Psicodrama". Ed. Celsius, Buenos Aires, 1984.
5. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "El Psicodrama Aplicado a la Enseñanza de la Psiquiatría", Cuadernos de Psicoterapia, Ediciones Genitor, Vol. III N° 2, Buenos Aires, 1968

Segunda Parte: LA TEORÍA DEL ESQUEMA DE ROLES Y SU APLICACIÓN AL PSICODRAMA PEDAGÓGICO

Capítulo 4. El Esquema de Roles

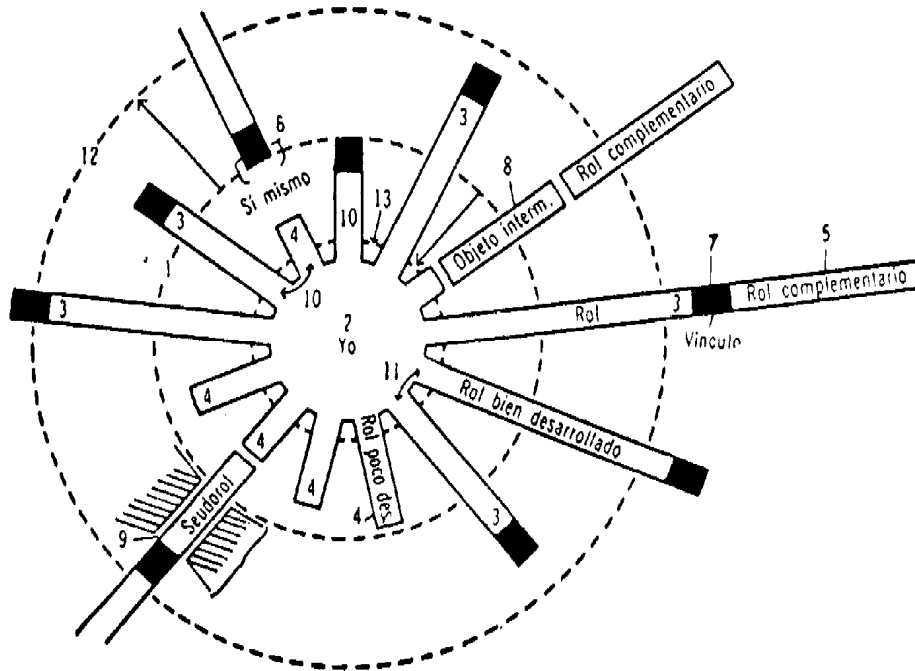
Esta teoría resulta fundamental en toda la operativa del psicodrama en general, y en el psicodrama pedagógico en particular, dado que la metodología implica el juego de roles, el aprendizaje de los mismos y la adquisición de conocimiento y de habilidades para la toma de decisiones, con base en el desarrollo y ejecución de los roles a nivel social. Este capítulo es tomado con algunas adaptaciones de Rojas Bermúdez: “El Núcleo del Yo”. Ed. Genitor, 1979. El Yo adolescente y adulto es tomado y adaptado de Forselledo (2003).

4.1. ¿QUE ES EL ESQUEMA DE ROLES?

Es un esquema teórico y estructural que representa la personalidad en forma simple y operativa, en lo concerniente a la relación del Yo como instancia psicológica que se inserta en la estructura social a través de sus roles.

Está compuesto por el Yo, los Roles Sociales y el Si Mismo Psicológico (ver figura 1).

Figura 1: ESQUEMA DE ROLES



REFERENCIAS:

1. Limite del Si Mismo Psicológico; 2. Yo; 3. Rol; 4. Rol poco desarrollado; 5. Rol complementario; 6. Relación rol complementario - Si Mismo; 7. Vínculo; 8. Objeto Intermediario; 9. Seudorol; 10. Interrelación de roles; 11. Interrelación de roles; 12. Expansión del Si Mismo por estado de alarma; 13. Contracción del Si Mismo en situaciones especiales de caldeamiento; 14. Contexto que mantiene al Pseudorol.

Siguiendo a Rojas Bermúdez (1979), los roles sociales son unidades culturales de conducta, propias del medio en que se han desarrollado. Son conservas culturales aprendidas por el Yo, que presentan en su estructura una interrelación con el rol complementario y las características y particularidades de cada Yo. De este modo, cuando se desempeña un rol social con su complementario, ya hay un conocimiento previo de las pautas de comportamiento posibles en el vínculo por desarrollar. Por ejemplo, en el rol social de educador está presente el de educando y sus interrelaciones. El educador espera una serie de comportamientos por parte del educando que, al producirse, no le van a resultar sorpresivos ni extraños. Si por el contrario se presentan comportamientos no esperados (por ejemplo, el educando se saca la ropa en clase) ellos van a generar sorpresa o alarma por lo inadecuado y no previsto por el rol.

4.2. DESCRIPCIÓN OPERATIVA DEL ESQUEMA DE ROLES

La interrelación e interdependencia del individuo con la estructura social se puede comparar a la existente en una red de pescadores, entre los nudos y los hilos que la componen.

Así como el material de los hilos y los nudos de la red es el mismo, en la estructura social, los roles complementarios (hilos) y el Yo (nudos) presentan características comunes, y es de su interdependencia que resulta cada estructura social con una forma peculiar.

El Yo desde este punto de vista, no es una entidad aislada; al contrario, es un punto de reflexión y de pasaje de la estructura social. Es un núcleo de convergencia de fuerzas sociales que atraviesan al individuo al mismo tiempo que se concretan y amplían en él.

Si se cortan los hilos de la red, el Yo queda des-vinculado, aislado y cae. Esta es la situación del enfermo mental en su expresión máxima de alienación. Para sobrevivir, necesita condiciones especiales y debe ser hospitalizado.

Otro elemento a considerar es el de las tensiones de la red. Si se generan tensiones focales, éstas se transmiten a lo largo de los hilos y los nudos, siguiendo correspondientes líneas de fuerza, que comprometen de desigual manera a unos y otros, de acuerdo a su posición dentro de la red. Se produce así una diferente distribución de las tensiones. Un buen conocedor de la red puede distribuir a su arbitrio las tensiones, proteger ciertas partes y sobrecargar otras. De igual manera, pueden considerarse en la estructura social las tensiones que los Yos deben soportar: ellas siguen ciertas líneas de fuerza, que comprometen en desigual medida a los Yos que deben soportarlas. Si los Yos, sometidos a las tensiones que les llegan a través de los roles complementarios y los vínculos, no logran asimilarlas, se enferman. En este caso, como en la red, las líneas de fuerza pueden ser distribuidas con una cierta premeditación y proteger así a otras más valoradas. Una estructura social muy densa como la urbana, es capaz de soportar enormes tensiones, justamente por la densidad de roles sociales existentes en su estructura. Cada uno de los habitantes estables de una estructura posee una diversidad de roles que son, en cantidad y calidad, propios de esa cultura. Individuos provenientes de otro tipo de estructura social, donde la cantidad de roles sociales necesarios para funcionar adecuadamente, es relativa-

mente reducida (por ejemplo, la cultura rural) sufren con intensidad los procesos de transculturación.

Otras situaciones especiales de transculturación, como las corrientes migratorias externas a otras estructuras sociales, obliga a las personas que no tienen el repertorio de roles propios de su cultura de pertenencia a reagruparse en colectividades para "recrear" la estructura de origen e insertarse con unos pocos roles en la nueva.

Un hecho particular desde esta perspectiva, lo constituye en grupo de niños/as en situación de calle, quienes se vinculan entre sí, a través de una red de roles específicos, habiendo subdesarrollado o perdido el contacto social por intermedio de los roles familiares y sociales propios de su edad cronológica.

Por lo tanto, se ven obligados a asimilar las tensiones con los escasos roles disponibles, sobrecargándolos y desempeñándolos con el máximo compromiso, situaciones que, de poseer un ámbito familiar y social adecuado, les significaría un mínimo desgaste personal.

Esta sobrecarga tensional es uno de los factores de riesgo para trastornos psicopatológicos y para los agrupamientos por "iguales". A esto debe agregarse que el grupo de niños/as en situación de calle, por su condición etárea, tiene Yos de escasa maduración psicológica y se ven expuestos al mayor riesgo para la integridad psíquica, se han desvinculado totalmente o en parte de la matriz de identidad familiar, donde los roles familiares juegan un papel clave en el desarrollo y la maduración del Yo.

4.3. EL SI MISMO PSICOLÓGICO EN EL ESQUEMA DE ROLES

El Si Mismo Psicológico (SMP) es el límite psicológico de la personalidad que tiene una función protectora de su integridad. Es la parte sensitiva del esquema de roles y tiene su soporte fisiológico en el sistema exteroceptivo en estrecha interdependencia con el sistema neurovegetativo.

A nivel físico, corresponde al espacio pericorporal que cada individuo necesita para sentirse confortable. Experimentalmente lo podemos verificar a través de un test por el cual aproximando lentamente a otras personas hasta que el sujeto a investigar manifieste incomodidad. Veremos así como cada individuo tiene una distancia mínima para ubicar a su interlocutor y como varía de acuerdo a los estímulos utilizados y el momento psicológico en que se encuentra.

La sensación de desagrado que se experimenta cuando otra persona entra dentro del "territorio personal", cuando se mete dentro de ese espacio pericorporal individual, corresponde a nivel psicológico, al momento en que el rol social (figura 1: 5) de otro individuo se ponen en contacto (figura 1: 6) con el SMP, situación que sucede cuando no se cuenta con un rol complementario para vincularse (figura 1: 3).

En estas circunstancias, físicamente el sujeto puede retroceder un poco o empujar con la mano a la otra persona, para recuperar distancia y "expulsar al invasor" de su territorio psicológico mínimo confortable (SMP).

4.4. ROLES Y VÍNCULOS

Los roles (figura 1: 3,4) son prolongaciones del Yo por intermedio de los cuales se pone en relación con los roles complementarios (figura 1: 5) (por ejemplo, padre-hijo, vendedor-comprador, docente-alumno), dando origen a un vínculo (figura 1: 7) (por ejemplo, filial, comercial, educacional).

Existen roles bien desarrollados (figura 1: 3) que van mas allá de los límites del SMP y roles poco desarrollados (figura 1: 4) que quedan dentro de área del mismo.

Estos roles no entran en contacto con sus complementarios sino a través del SMP (figura 1: 6) con las sensaciones de incomodidad y alarma correspondientes, salvo que se produzcan procesos de "caldeamiento" (figura 1: 13), que retraigan esta instancia psicológica.

La relación a través de los roles se caracteriza por el poco compromiso que involucra y la posibilidad que da para la "objetivación" del "vínculo" (figura 1: 7) dada la distancia a que se juega.

Siempre que un rol ajeno entre en contacto con el SMP, la situación es de máximo compromiso personal y puede generar distintas respuestas: retirada, respuestas neurovegetativas que denotan ansiedad (ruborización, palpitaciones, etc.) o en casos muy graves de trastornos psicológicos retraimiento total, respuestas delirantes o pérdida del control de esfínteres.

Volviendo al esquema de roles, se observa que el SMP (figura 1: 1) es un círculo externo, como una "membrana" que recubre totalmente al Yo.

Este límite no es fijo sino que puede variar de acuerdo a las condiciones en que se encuentra el individuo. En los casos de estados de alarma producidos por estímulos externos o internos, el SMP se expande o dilata (figura 1: 12), aumentando su superficie, pudiendo llegar, en casos extremos, a cubrir totalmente los roles (por ejemplo, en estados de pánico). Por el contrario con el caldeamiento, el SMP se contrae y puede llegar a contactar con el Yo (por ejemplo, en las relaciones sexuales) (figura 1: 13).

4.5. EL YO

4.5.1. ¿QUÉ ES EL YO?

En nuestra concepción, el Yo es la instancia psíquica encargada de decodificar una doble fuente de información; aquella correspondiente a la proveniente de la estructura social - con todas sus características - y aquella proveniente del mundo interno; esto es, información biológica, impulsos, necesidades y registros mnésicos, ocurridos durante su estructuración.

El Yo es conciencia de sí mismo, en la medida en que ambas fuentes de información son

su patrimonio y por tanto, queda, a cargo de sus potencialidades y su inteligencia, el destino que quiera y pueda darle a las mismas.

Ambas Fuentes de información le imponen al Yo determinadas exigencias y limitaciones; Así por ejemplo, un individuo que está al término de su tarea y siente apetito - como necesidad fisiológica - decide posponer la exigencia interna frente a la demanda externa.

Por lo expuesto, el Yo sano es esencialmente libre. Es relación. Es social. Es trascendente.

4.5.2. ENFOQUE EVOLUTIVO

4.5.2.1. El Yo incipiente.

"La oposición voluntaria a la micción señala los primeros esbozos del Yo. Es pues, el exponente psicológico del inicio del control esfinteriano fisiológico. Cuando esta oposición es voluntaria da origen a la inquietud motora, señala el compromiso más global que involucra a todo el cuerpo. (...). El aumento del tono esfinteriano uretral, involucra el aumento del tono esfinteriano rectal. Ahora, la defecación se ve comprometida por la oposición del esfínter estriado (...). El niño experimenta que posee dos tipos de contenidos y que con cada uno de ellos, sus sensaciones son distintas. En un caso sólidas, formales y presentes y que no desencadenan las inquietudes motoras de las otras." (Rojas Bermúdez, 1979).

Todo esto significa experiencias diferentes y definidas que dan origen, a nivel psicológico, a la noción incipiente de lo abstracto y de lo concreto.

El aprendizaje del control esfinteriano pone al niño en posesión de sus contenidos a nivel fisiológico, regulando su entrada y salida a voluntad. Puede retener sus contenidos y adelantar o postergar la respuesta conocida. También descubre que el medio social sabe de alguna manera lo que le pasa internamente. La experiencia le permite darse cuenta que ciertas presiones interiores son percibidas externamente a través de señales naturales que el medio social entiende: bailoteo, olores, sonidos, etc.

La inquietud motora, primera manifestación corporal del comienzo del control esfinteriano, le permite al niño, aprender que los movimientos que realiza tiene claro significado para su ambiente social, por las respuestas que desencadena. Si desea seguir jugando sin que el adulto lo mande al baño, deberá aprender a dominar esos movimientos o a deformarlos con el fin de engañar al adulto. Surge a la preocupación del niño por su Yo corporal, como vehículo de comunicación o transmisor de estados interiores.

Una vez establecido el control esfinteriano, el Yo dirige la atención hacia sus propios contenidos: primero a los fisiológicos y luego a sus orígenes experienciales: las tensiones mentales y la actividad mental.

El Yo, entra así, en contacto directo con los registros mnésicos de los actos aprendidos y su propia articulación cuerpo-mente; discriminando con nitidez, imagen y sensación.

4.5.2.2. El Yo infantil.

La formación del Yo y el control de sus contenidos recorta al niño del entorno y éste pasa a ser objeto de su atención. La continuidad experiencial que lo rodea y que ha estado constituyendo su matriz de identidad empieza a ser analizada y discriminada; ese ámbito familiar conocido es considerado como "lo mío". Solo lo desconocido es ajeno. Comienza a discriminar sus posesiones ("lo mío") estableciendo con ellas vínculos particulares e intensos.

Poco a poco descubre las relaciones triangulares eliminando la experiencia de la posesión, antes eran "mi papá" y "mi mamá"; "mi tío" y "mi primo"; ahora comienza a descubrir que entre "papá y "mamá" hay otra relación al igual que entre tío y primo, etc.

La relación de tipo triangular ea la base de la socialización y de ella, surgirán los diferentes roles a aprender, partiendo de los roles familiares. La triangulación demanda del individuo la aceptación de vínculos ajenos a él, de relaciones en las cuales él no puede participar.

El complejo de Edipo es una relación triangular como otras: el 'complejo de Yocasta', el 'complejo de Layo'. Lo universal es el proceso de triangulación, lo particular es el 'complejo de Edipo'.

Durante el proceso de maduración-desarrollo los procesos adaptativos del comportamiento del niño que articulan los fenómenos cognitivos (pasaje progresivo de estructuras hacia operaciones concretas) con los procesos afectivos configuran un Yo infantil todavía fuertemente dependiente, con necesidades de suministros materiales, afectivos e identificatorios claros.

Mediante el juego, como núcleo básico del aprendizaje, adquiere nuevas estructuras de conocimiento, afectivas y sociales (ampliación de los roles familiares y desarrollo de los roles sociales en la escuela).

4.5.2.3. El Yo adolescente

FORSELLEDO, A.G. y cols. "Los Fundamentos de la Metodología".IIN/OEA, 2003.

Cuando la relación Yo infantil-mundo se encuentra en equilibrio y los procesos biológicos, psicológicos y sociales se han cumplido satisfactoriamente, ocurren dos hechos que el programa genético tenía previstos, pero que solo pueden alcanzarse si las estructuras precedentes se desarrollaron: el Empuje Biológico Ontogenético y el Empuje Intelectual.

a. EMPUJE BIOLÓGICO ONTOGENÉTICO (EBO)

Llegado el momento de la pubertad, ocurren cambios anátomo-fisiológicos en dos niveles

fundamentales:

- a nivel de las hormonas gonadotróficas de la hipófisis que produce el estímulo fisiológico necesario para la modificación sexual (características sexuales primarias y secundarias).
- a nivel de las hormonas somatotróficas de la hipófisis que produce un nuevo y energético impulso del crecimiento. Cambios de tamaño, peso y proporción; que dan como resultado la falta de armonía del cuerpo puberal.

Las conexiones del sistema endócrino con el SNC a través del eje hipotálamo-hipofisario (Sistema Neuroendócrino), generan repercusiones a nivel psicológico que se ven realimentadas por la percepción del adolescente de sí mismo.

Estas repercusiones se traducen en comportamientos característicos referidos a sí mismo y, en particular, a su cuerpo. La sociedad además, le dará estímulos específicos indicadores de su imagen corporal.

El sistema Neuroendócrino activa formas naturales de la especie, ligadas al impulso sexual. El individuo se fortalecerá a través del otorgamiento de contenidos; lo que enriquece el Yo.

b. EL YO FISICO

Un preadolescente cualquiera tiene una autoimagen física, sabe como es su Yo físico. Ahora los cambios rápidos y sucesivos provocan un desajuste en esa autoimagen. El adolescente no se encuentra preparado para adaptarse a ellos, ni entender el valor y el alcance de los mismos.

Como además desde niño fue alimentando la expectativa de cómo sería de "grande". Cuando la expectativa se aleja de lo real (de su propia realidad), mayores serán las tensiones psicológicas, las perturbaciones y los sufrimientos.

El Yo adolescente "sabe" que el aspecto físico facilita o dificulta la aceptación social. Es así que un adolescente con un buen aspecto físico se sentirá más seguro socialmente; su Yo se desarrollará en forma distensionada, y por tanto, con menor compromiso psicológico.

Los sobrenombres que más disgustan a los adolescentes son los relacionados a anomalías o deformaciones físicas. El sobrenombre como estímulo social referido a la persona ilustra cómo la imagen corporal es uno de los centros de preocupación del adolescente; siendo que solamente toma la parte por el todo.

El Yo adolescente debe manejar la frustración de su imagen corporal idealizada más la realidad (imagen corporal que el entorno le devuelve con tiránicos prototipos de normalidad: "Rambo", "Superman", etc.). Si no logra encontrar respuestas apropiadas y la

aceptación de su evolución, quedará sumergido en el estado emocional que la situación le provoca: angustia, conductas de tipo "acting out", aislamiento.

c. EMPUJE INTELECTUAL (EI)

Evolutivamente la constitución de las "operaciones formales del pensamiento" que apuntan hacia la formación e integración de conceptos, comienzan hacia los 11 o 12 años y requiere de toda una reconstrucción destinada a trasponer las operaciones concretas (estructura de pensamiento precedente e indispensable) en un nuevo plano de pensamiento.

El pensamiento formal aparece, siguiendo a Jean Piaget (8), durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre las cosas, complaciéndose en las consideraciones inactuales.

El niño en cambio, solo reflexiona con respecto a la acción en curso y no elabora teorías, aún cuando el observador pueda notar cierta sistematización en sus ideas.

El pensamiento reflexivo del Yo adolescente es de tipo hipotético-deductivo, esto es, puede comenzar con posibilidades y razonar o experimentar con ellas.

Es abstracto, puede formar abstracciones puras y pensar en términos simbólicos y verbales.

Es formal, siendo capaz de distinguir forma de contenido en una oración y considerar la forma aislada del contenido específico.

Necesita verificar los razonamientos que propone, dar pruebas y contrastarlas. Es capaz de combinar objetos, ideas y proposiciones en un todo estructurado. Puede aislar y controlar variables.

d. ARTICULACION DE LOS "EMPUJES"

El Yo adolescente recibe ahora un cambio doble en la información que decodifica. A partir del EBO sufre cambios internos importantes (estimulaciones instintivas, formas naturales sexuales, cambios corporales, nuevas emociones, nuevas necesidades); así como importantes cambios externos: nuevas actitudes de su entorno sociofamiliar.

Pero ahora también reflexiona fuera del presente, fantasea, elabora teorías, cuestiona valores, reacciona frente a lo impuesto, pues puede abstraer y criticar normas vigentes.

Estas nuevas "herramientas" de las que dispone el Yo adolescente permiten mayores potencialidades adaptativas, pero los cambios han sido bruscos y no han madurado las estructuras como para asegurar un equilibrio más estable que el precedente; ni el contexto social ha podido "esperar" tales cambios, fuente de la creación y la evolución social.

Son estos cambios los que ponen al Yo adolescente en posesión de los medios para lograr un más amplio aprendizaje social y el engarce al mundo adulto.

e. SEGUNDA CRISIS DE DESIMBIOTIZACION

Es la consecuencia de la articulación de los "empujes", que generan la necesidad de abrirse, crecer, experimentar, evadir conflictos y descargar las tensiones internas (a veces insoportables) afuera.

Va a la búsqueda de nuevos vínculos, con el aprendizaje de roles que esto implica, encontrando siempre en primer lugar a sus pares. Pero el rol más desarrollado que aún posee el adolescente en crisis, es el cuestionado rol de hijo; que lo liga a la matriz familiar de identidad.

Debe existir un ajuste adecuado en la relación rol padre - rol hijo, para que el desprendimiento de la matriz familiar a la social se de en un contexto de seguridad y distensión.

El vínculo dialéctico: padres - hijo, es un proceso bilateral en el que necesariamente se deben considerar las transformaciones en los roles de los padres. Cada cambio en el comportamiento del adolescente produce su impacto en los padres: están perdiendo a su niño y no logran comprenderlo.

El Yo del adolescente se ve desbordado por los "empujes"; los padres por el Yo del adolescente.

Ambos polos del vínculo dialéctico y sistémico ponen en juego sus mecanismos defensivos. En los padres: rigidez, intolerancia, autoritarismo, expulsión. En el hijo: evasiones defensivas, mecanismos fóbicos o contrafóbicos, fugas, trastornos de conducta, aislamiento, etc. En todos estos casos cabe el fenómeno "consumo de drogas".

Cuanto más sólidos sean los modelos identificatorios afectivos y sexuales, más segura será la búsqueda de modelos en el nivel social; identificándose con otros, asumiendo nuevos roles y vínculos, cada vez más próximos al devenir social adulto.

4.5.2.4. El Yo adulto

Características estructurales

a. Plasticidad del Yo

Es una función indispensable para la adaptación. Al decir de Piaget, la adaptación cursa por dos procesos: el de "asimilación", esto es, la acción del Yo sobre los objetos y su incorporación y la "acomodación", que es la acción de los objetos sobre el Yo y su

repercusión concomitante. El equilibrio entre ambas funciones "asimilación" y "acomodación", define la adaptación.

La plasticidad implica también la capacidad de controlar los impulsos; la capacidad de demora y tolerancia a las frustraciones. Involucra además, el manejo libre de la espontaneidad y de la creatividad al servicio de la productividad personal y social.

Regula la integración y la asunción de los diferentes roles sociales que van a configurar su identidad.

b. Fortaleza del Yo

Implica el manejo de la conciencia de sí mismo y de las necesidades inherentes a la persona, pero sobre todo de su mantenimiento, de acuerdo a las metas que el Yo se proponga.

d. Autonomía del Yo

Involucra la capacidad de disponer independiente y responsablemente de los requerimientos internos, en relación a las posibilidades que oferta la estructura social, obviando el apego patológico a personas u objetos.

e. Integración de Funciones y Mensajes del Yo

En este sentido, intelecto, afecto y acto deben transcurrir en un mismo sentido en la búsqueda de los objetivos de realización de la persona. Es en este punto que en nuestra sociedad el Yo adulto se ve sometido a contravenir en múltiples circunstancias dicha integración. Por ejemplo: ir a trabajar cuando no existe el deseo de hacerlo o desear alguna actividad cuando no hay posibilidades de realizarla en el medio.

f. Funciones Yoicas Básicas

Corresponden a todas las que involucran los procesos cognitivos: atención, concentración, juicio práctico y sentido común, memoria, capacidad de abstracción y síntesis, capacidad perceptiva, imaginación, anticipación, etc.

g. Funciones Yoicas defensivas

Son aquellas que se ponen en práctica en forma conciente o inconciente ante amenazas a la integración de la persona, dadas por un peligro externo o por la conflictiva interna.

Bibliografía Capítulo 4

1. FORSELLEDO, A.G. y otros. "Manual Regional de Educación Preventiva Participativa para Jóvenes y Padres". Programa de Prevención de las Farmacodependencias IIN/OEA, Montevideo, Cuarta Edición en español. Montevideo, 2000.
2. FORSELLEDO, A.G. y cols. "Los Fundamentos de la Metodología". Seminario "El Psicodrama Pedagógico" en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 2 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003
3. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Que es el Psicodrama". Ed. Celsius, Buenos Aires, 1984.
4. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "El Núcleo del Yo". Buenos Aires, Ed. Genitor, 1979.

Capítulo 5. EL ROL DOCENTE E HIGIENE DEL ROL DOCENTE

Tomado de: SEGOVIA, M. “Tipología Docente” En: “Los Fundamentos de la Metodología”. Seminario “El Psicodrama Pedagógico” en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 2 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003.

5.1. APRENDIZAJE DE LOS ROLES SOCIALES

El proceso de aprendizaje de los roles sociales cursa por las tres mismas etapas que corresponden a cualquier aprendizaje y que serán descritas en el capítulo sobre la “teoría del aprendizaje” descrita en el capítulo 3”.

Elas son:

a. Etapa de Memoria. En ella se da el registro de la información que corresponde a la unidad cultural de conducta considerada en el rol a aprender, por ejemplo, cómo es y se comporta un vendedor, cómo es y se comporta un sacerdote, cómo es y se comporta un odontólogo, etc.

Una vez registradas en la memoria las pautas del rol, éste se transforma en un “Rol Potencial”. Se conoce cómo es, pero nunca ha sido jugado.

b. Etapa de Juego. Durante esta etapa el rol social es “jugado” en el “como si” fuera la realidad. Se prueban sus posibilidades vinculares, se reconocen sus pautas, se “siente” y “vivencia” y se registra ahora como un modelo de comportamiento involucrando la memoria corporal y las emociones.

c. Etapa de Realización. En ella el rol social es ahora “tomado” (Tomar el Rol de Moreno) ya que se desempeña no como un juego, sino como parte de la realidad. Por ejemplo, cuando un estudiante abandona la práctica (juego del rol) al obtener su título, pasa a desempeñarlo a nivel social con toda la carga de responsabilidad que ello implica. Debe ceñirse a sus características y ajustar el modelo aprendido en las etapas anteriores en su realidad personal y social.

Una vez transcurrido un tiempo en el que la persona adquiere experiencia y le da al modelo aprendido un “sello personal”, pasa a “crear el rol” (Moreno). Esto también ocurre en la tercera etapa de Realización, pero implica un compromiso personal gratificante en tanto quien ejerce el rol le agrega nuevas pautas, lo enriquece y contribuye con ello, al fortalecimiento de la trama social.

Durante la fase de “creación del rol”, la persona libera la espontaneidad a su servicio y se siente “realizado”.

4.2. PERSONA-ROL-INSTRUMENTO

Una vez aprendido un rol social es dable considerar la **relación persona-rol-instrumento** a los efectos de comprender la dinámica de las relaciones vinculares que, desde el esquema de roles, se dan con la estructura social.

Una persona recibe de su entorno estímulos que pueden ser sociales, psicológicos y físicos. Las respuestas que da el **Esquema de Roles** (ver Capítulo 4). pueden ser de la misma índole.

Simplificando se puede decir que el funcionamiento estructural del Esquema de Roles determina que haya una cierta estructuración de las respuestas, independientemente de la clase de estímulos recibidos. Esta estratificación permite que los **roles sociales** a través de sus respuestas pautadas por la función de cada rol, protejan la integridad de la **persona**, esto es, la “enmascaran” parcialmente (ya que todo rol tiene el sello personal del sujeto que lo desempeña) a los efectos de producir el menor desgaste posible en la economía psíquica.

Como ejemplo, pensemos en un docente con muchos años de experiencia y que por tanto, tiene su **rol docente muy desarrollado**, conociendo como manejarlo en muy diversas circunstancias (grupos de alumnos conflictivos, grupos pasivos, grupos hiperactivos, inspecciones, problemas con los estudiantes y con otros profesores, problemas personales que se les plantean, etc.). Este docente podrá desempeñar su rol con eficacia y con un mínimo desgaste psicológico o emocional.

Por el contrario un docente recién recibido, con su rol poco desarrollado, tratará de ceñirse estrictamente a las pautas aprendidas del rol y enfrentará con cierta vulnerabilidad las distintas situaciones arriba mencionadas lo que lo comprometerá reiteradamente en el plano emocional y psicológico. En muchas ocasiones no sabrá como responder y se angustiara o sentirá mucha ansiedad, o tendrá el impulso de huir o pondrá en práctica otros roles más desarrollados pero en forma inadecuada, por ejemplo, utilizando su rol de padre o madre ante el requerimiento de un estudiante en problemas, o su rol de hijo ante un inspector “tiránico”, etc.

De estos sencillos ejemplos puede concluirse que el **rol protege a la persona** (psicológicamente, físicamente y fisiológicamente) y cuanto más desarrollado esté, más la protegerá.

La otra instancia de esta tríada es el **instrumento**. Cada rol social utiliza ciertos instrumentos para cumplir su función social. Por ejemplo, el docente utiliza **técnicas educativas en un encuadre pedagógico determinado** (la clase, la conferencia, el seminario, etc.) con relaciones establecidas de tiempo y espacio. Ellos son los **instrumentos de su rol**,

La adecuada utilización de los instrumentos protege al rol docente y a los roles complementarios, en nuestro caso a los alumnos, ya que ellos sabe a que atenerse en el

vínculo con su docente (saben que es puntual, que las clases comienzan y terminan a la hora prefijada, que el docente expone sus temas y luego pregunta a los alumnos, que solicita la preparación de trabajos, etc.).

Por el contrario, la inadecuada utilización de los instrumentos compromete y cuestiona tanto al rol docente como a los roles complementarios (los alumnos). La incertidumbre respecto a cómo se va a comportar ese docente “imprevisible” e impuntual, genera desconfianza hacia el rol (pudiendo incluso producir generalizaciones injustas “esta materia es una porquería”) para, posteriormente, generar desconfianza hacia la persona.

Por último y muy sintéticamente, cuando la **persona tiene conflictos que lo desbordan** puede llegar a “**contaminar**” con los mismos su **rol** y con ello **manejar inadecuadamente sus instrumentos**.

Volviendo al ejemplo del docente, un problema serio de pareja o familia, podría llegar a perturbar el desempeño de su rol docente (hablarles mal o con agresividad a los alumnos) así como afectar el manejo de la clase (llegar tarde o irse antes, dictar la clase a toda velocidad y sin considerar las preguntas de los alumnos, etc.).

5.3. TIPOLOGÍA DEL ROL DOCENTE

Establecer una tipología no es sencillo. Sin embargo, teniendo en cuenta la “pedagogía liberal” se pueden sintetizar algunos “estilos docentes” a saber:

5.3.1. TIPOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

*** Tipo Tradicional**

Predomina la **autoridad** del docente. Transmite el contenido en formal de verdad y la disciplina es impuesta

*** Tipo Renovado**

No se otorga un lugar de privilegio para el docente, **su papel es auxiliar** al desarrollo libre y espontáneo del niño. La disciplina surge de la tarea de conciencia de los límites de la vida grupal.

*** Tipo No directivo (Rogers).**

El docente es un especialista en las relaciones humanas. “Ausentarse” es la mejor forma de respeto. Toda intervención es amenazadora e inhibidora del aprendizaje.

*** Tipo Tecnista.**

Las relaciones son estructuradas y objetivas. La comunicación tiene un sentido exclusivamente técnico.

5.3.2. TIPOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

(Teniendo en cuenta la “pedagogía progresista” se pueden identificar los siguientes “estilos” en la relación Docente – Alumno.

– liberadora, libertaria y crítico-social de contenidos)

* **Tipo liberador**

Es **antiautoritaria**, tanto la liberadora de Paulo Freire, como la libertaria que reúne a los defensores de la **autogestión pedagógica**.

Se da valor a la experiencia vivida, también al proceso de aprendizaje grupal (discusiones, asambleas, rotaciones, etc.) más que a los contenidos. En todo esto están los **educadores no formales**, los educadores de adultos en la “educación popular”

* **Tipo Libertario**

El método básico es el diálogo, la relación es horizontal, la “no-directividad” es diferente a la de Rogers, en tanto el docente permanece vigilante para asegurar al grupo un espacio humano para “pronunciar su palabra”, para expresarse sin neutralizarse.

El **docente libertario** es un orientador y un catalizador. Se mezcla con el grupo para la reflexión común.

* **Tipo Crítico–social de los contenidos**

El docente abre perspectivas a partir de contenidos, propone contenidos y modelos compatibles con sus experiencias vividas a fin de que el alumno se movilice para una participación activa. Es necesaria la intervención del docente para conducir al alumno a creer en sus posibilidades, a prolongar su experiencia vivida

A favor de la pedagogía “crítico-social de los contenidos” seguramente existirán objeciones. Acá hay un docente que interviene, no para oponerse a los deseos y necesidades, a la libertad o autonomía del alumno, sino para ayudar a superar sus necesidades, y crear otras; para ganar en autonomía, para ayudarlo en su esfuerzo por distinguir la verdad del error, para ayudarles a comprender las realidades sociales y su propias experiencia.

5.4. HIGIENE DEL ROL DOCENTE

Este concepto hace referencia a todas aquellas medidas psicoprofilácticas tomadas a los efectos de desempeñar adecuadamente un rol social, sin contaminaciones personales y sin distorsiones instrumentales.

En primer término debe tenerse en cuenta la personalidad de quien desempeña el rol. Una medida de higiene es el autoconocimiento de los límites personales y de las capacidades para enfrentar problemas sociales, económicos, afectivos, etc. Con ello no se hace referencia a los extremos en que la personalidad enferma (cuadros de neurosis, psicosis, sociopatías y psicopatías).

En todo caso, es importante tener el insight suficiente como para determinar el momento en que es necesario recibir orientación o ayuda.

En segundo lugar, se considera la ideología relacionada con el rol. Todo rol cumple una función social y está pautado, pero además contiene una postura ideológica y valórica que puede ser tan diversa como las pautas mismas del rol. Esto depende de la cultura, del momento histórico y de la situación social, económica y política del contexto social.

En nuestro ejemplo del rol docente, no es lo mismo un docente en Uruguay que en Japón, tanto en sus pautas vinculares, como en la ideología y valores que maneja.

Asimismo, no es lo mismo un rol docente en el Uruguay a finales del siglo XIX que a finales del siglo XX.

La ideología pedagógica que fuera tratada en el capítulo sobre “Tipología del Docente” condiciona fuertemente la higiene del rol. En este sentido un rol docente tradicional academista y autoritario, puede estar muy bien desarrollado y utilizar apropiadamente sus instrumentos, pero puede entrar en conflicto con el contexto social actual y generar roces y sufrimientos que pongan en peligro su propia función social, esto es, educar.

Las medidas profilácticas pasarían por la permanente actualización pedagógica, a los efectos de que los docentes conozcan otras alternativas de conducta para su rol, así como nuevos instrumentos para la educación. Esto no implica abandonar los estilos personales, sino alimentar la vertiente ideológica y estimular una actitud abierta hacia la tarea educativa.

Programas de apoyo al docente, de carácter grupal y participativo, que permitan la libre expresión de su sentir, pensar y actuar en la tarea educativa, pueden constituirse en un ámbito propicio para prevenir patologías de la persona y del rol. Los mismos deberían complementarse con programas o talleres periódicos de actualización dirigidos a mantener “abierto” el canal entre el rol social de docente y la evolución del contexto social.

Bibliografía Capítulo 5

1. LIBANEO, J. C. "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar". Revista ANDE, Año 3, N° 6, San Pablo, 1982.
2. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "El Psicodrama Aplicado a la Enseñanza de la Psiquiatría", Cuadernos de Psicoterapia, Ediciones Genitor, Vol. III N° 2, Buenos Aires, 1968
3. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Que es el Psicodrama". Ed. Celsius, Buenos Aires, 1984.
4. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Teoría y Técnica Psicodramáticas". Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Primera Edición. Barcelona, 1997.
5. SEGOVIA, M. "Tipología Docente" En: "Los Fundamentos de la Metodología". Seminario "El Psicodrama Pedagógico" en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 2 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003

Tercera Parte: LAS HERRAMIENTAS TÉCNICAS

Capítulo 6. ALGUNAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL PSICODRAMA PEDAGÓGICO

Las técnicas del psicodrama pedagógico son numerosas y casi todas ellas son las mismas que se aplican en el psicodrama terapéutico aunque con aplicaciones y objetivos diferentes y muy específicos. A continuación se presentan las principales técnicas psicodramáticas utilizadas en el psicodrama pedagógico, así como algunas técnicas complementarias provenientes de la dinámica de grupos que está dirigida a fortalecer la entrega de información para el aprendizaje en la etapa de “Memoria”.

6.1. TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS

6.1.1. JUEGO DE ROLES

Objetivos

- En el psicodrama pedagógico con técnica de juego de roles se pretende objetivar y concretizar en el escenario ideas y conceptos relacionados con el tema de aprendizaje, incorporando la vivencia como profundo elemento de registro.
- Proveer el grupo hechos recién acaecidos para su análisis y para operar sobre ellos en las más diversas direcciones.
- Crear un clima favorable a nivel grupal, para la incorporación progresiva de nuevos conocimientos a través del acto de aprender, de las repeticiones, de las equivocaciones, de los aciertos.

Procedimiento

El director solicita al o los protagonistas que pasen al escenario. Con ellos construye la puesta en escena de la situación a trabajar. Se definen los roles a jugar y se realizan las primeras improvisaciones dramáticas. Luego se procede con la dramatización en sí misma, en la que el director plantea una situación dirigida al aprendizaje, dado el objetivo pedagógico del trabajo que se realiza.

El Director

Da las consignas, elige los protagonistas, abre y cierra las dramatizaciones, introduce las variantes técnicas y los yo-auxiliares, estimula los comentarios del auditorio y realiza la síntesis grupal al finalizar el tema de la sesión.

6.1.2. INVERSIÓN DE ROLES.

Objetivos

- Cambiar el rol jugado por el protagonista por el de su interlocutor o interlocutora a fin de permitirle explicar, entender y aprender un hecho o situación, a partir del punto de vista del otro.

- Objetivar una situación de aprendizaje a partir de la realidad y punto de vista del "Otro", así como verse a "sí mismo" en acción desde el rol complementario. Esto otorga la posibilidad de la vivencia simultánea de los roles complementarios, lo que ayuda a mejorar la comprensión de la situación y de la relación recíproca.

Procedimiento

Bien aplicada, la técnica de inversión de roles, produce beneficios significativos en la tarea pedagógica y es, posiblemente, la más utilizada por su sencillez y sus resultados.

El director solicita al protagonista que se ubique en la posición de su interlocutor y adopte su rol y su actitud. Luego pide que se reinicie la dramatización desde el punto en que había quedado o, en algunos casos, que se retome desde el principio, con los roles invertidos.

Posteriormente, en la etapa de comentarios, le pide al protagonista que manifieste que piensa y siente de haber estado en el "lugar del otro".

6.1.3. EL DOBLE

Objetivos

- En el psicodrama pedagógico con técnica del DOBLE se pretende que el protagonista que participa de la dramatización disponga de una "conciencia auxiliar" (yo-auxiliares) que pueda expresar los sentimientos, pensamientos y conductas que aquel no puede, o no percibe o elude explicitar.
- Hacer manifiesta la mayor cantidad posible de información involucrada en la situación de aprendizaje.
- Ampliar el campo comunicacional y desbloquear obstáculos.

Procedimiento

El yo-auxiliar se ubica al lado del protagonista tratando de adoptar al máximo la actitud postural y afectiva de este último. Para que la eficacia de la acción del yo-auxiliar sea completa, deberá expresar todos los sentimientos, pensamientos y sensaciones que, por una razón u otra, el protagonista no percibe; haciéndolo además con la mayor fidelidad posible. Esto dependerá de la formación, insight y espontaneidad del yo-auxiliar.

En el armado de una escena cualquiera, el protagonista y el yo-auxiliar dialogan. Ya en la dramatización, el diálogo continúa hasta que las dificultades del protagonista aparecen manifiestas. Según la situación, el director repetirá la escena marcándole al protagonista lo observado o introducirá un doble.

En este caso, la escena continúa jugándose y el doble expresa los temores, las dudas, etc. que el protagonista puede sentir en la escena jugada.

Como ya se mencionó, la eficiencia del doble dependerá de su habilidad para percibir y comprender en pleno diálogo los obstáculos que el protagonista enfrenta para resolver la situación con objetivo pedagógico planteada.

El doble es una especie de "conciencia auxiliar" pues, lo que él dice o hace, no es tomado en cuenta por el interlocutor del protagonista durante la escena.

6.1.4. EL DOBLE DOBLE

Objetivos

- Al igual que en la técnica del DOBLE, en el psicodrama pedagógico con técnica del DOBLE-DOBLE se pretende que las personas que dramatizan dispongan de "conciencias auxiliares" (yo-auxiliares) que expresen los sentimientos, pensamientos y conductas que ellos no pueden, o no perciben o eluden explicitar.
- Hacer manifiesta la mayor cantidad posible de información involucrada en la situación de aprendizaje.
- Ampliar el campo comunicacional y desbloquear obstáculos.

Procedimiento

El director coloca un yo-auxiliar (integrante del grupo) a cada lado de los protagonistas de la dramatización. Se prefiere emplear la técnica cuando son dos los interlocutores, de forma que serán también dos los yo-auxiliares intervinientes.

El director le solicita a cada yo-auxiliar que adopte al máximo la actitud postural y emocional del protagonista al que tiene que "asistir" como "conciencia auxiliar". Desde este rol, tiene que expresar en voz alta todo lo que el protagonista que le corresponde, piensa, siente y no expresa o no se da cuenta que lo manifiesta extraverbalmente.

Desde ese rol de "conciencia auxiliar" también puede dar indicaciones y sugerir actitudes al protagonista que "asiste".

Solo los protagonistas dialogan. Los "dobles" no son "escuchados" por el interlocutor contrario ni se les puede dirigir la palabra desde el otro lado.

Protagonista y "doble" pueden intercambiar ideas, a manera de "diálogo interno".

El Director

Introduce cuando cree conveniente a los "dobles". Por lo demás tiene las mismas tareas que para la técnica del "juego de roles".

6.1.5. SOLILOQUIO

Objetivos

- Explicitar pensamientos y sentimientos del protagonista cuando la índole de lo dramatizado no permite la verbalización de los mismos "como si" meditara a solas.
- Hacer manifiesta la mayor cantidad posible de información involucrada en la situación de aprendizaje.
- Ampliar el campo comunicacional y desbloquear obstáculos.

Procedimiento

Esta técnica proviene de un procedimiento empleado en el teatro donde el actor expresa su debate interior en un "aparte" con los espectadores.

Esta técnica no requiere de la intervención del yo-auxiliar y consiste en decir en voz alta lo que se está pensando y sintiendo ya sea, con referencia al diálogo que se mantiene, o a otro tema que se le ocurra al sujeto y que esté relacionado con la situación de aprendizaje.

En el caso de la utilización de la técnica intercalada con un diálogo, conviene advertir al protagonista que cada vez que la utilice, incline la cabeza para que su interlocutor comprenda que lo que está diciendo no entra en la conversación.

El soliloquio puede ser utilizado por cualquiera de los personajes en juego durante la dramatización. En todos los casos, aquellos que participan de la dramatización deben "ignorar" la información que proviene de los soliloquios durante el diálogo.

El Director

Da las consignas, explica la técnica, mantiene el encuadre.

Señala cuando el protagonista puede comenzar a utilizar el soliloquio intercalado en el diálogo. Durante los comentarios jerarquiza aspectos que no fueron vistos por el auditorio dirigidos a esclarecer la situación de aprendizaje. Abre y cierra la etapa de la dramatización con imágenes y realiza la síntesis de la valoración y opinión grupal.

6.1.6. CONSTRUCCION DE IMAGENES

Objetivos

- En el psicodrama pedagógico con técnica de imágenes, se desea que el protagonista tenga una visión estructural de los hechos que facilite su comprensión y entendimiento. Se incorpora en forma controlada la VIVENCIA.

Procedimiento

Se le pide al protagonista la reproducción de una SITUACION REAL en el escenario utilizando a tal efecto a algunos compañeros que oficiarán de YO-AUXILIARES. Esta reproducción, montada en forma estática, "fotográfica", se la denomina IMAGEN REAL. El protagonista no debe quedar incluido, en esta etapa, en dicha imagen.

De acuerdo a las necesidades de la situación planteada, el protagonista conjuntamente con el director y el auditorio, tratarán de comprender la imagen real construida y sus circunstancias, o pasará por indicación del director a ocupar el lugar de los distintos personajes en juego, para hacer el soliloquio correspondiente a cada uno de ellos.

También puede construir una secuencia de imágenes anteriores y posteriores a la original a fin de esclarecer por medio de la serie de imágenes, la dinámica de los hechos y por lo tanto, sus mutuos condicionamientos.

Otra alternativa es efectuar una dramatización a partir de alguna de las imágenes reales para verificar posibles cambios o para llevarlo a vivenciar alguna situación particular.

Posteriormente se le puede pedir al protagonista que construya una nueva imagen que simbolice lo planteado en la imagen REAL. Es la IMAGEN SIMBOLICA.

Su utilidad es variable y múltiple, pues permite observar:

- la capacidad para simbolizar del protagonista.
- los elementos seleccionados de la imagen real para construir la imagen simbólica.

Se evidencian así los elementos más significativos del hecho planteado.

Este orden puede ser alternado durante el procedimiento de construcción de las imágenes de acuerdo al buen criterio del director para el mayor aprovechamiento del tema considerado.

El Director

Da las consignas, explica la técnica, mantiene el encuadre.

Señala cuando se pasa de una imagen a otra. Indica cuando deben hacerse los soliloquios, jerarquiza aspectos que no son vistos por el auditorio. Abre y cierra la etapa de la dramatización con imágenes y realiza la síntesis de la valoración y opinión grupal.

LAS POSIBILIDADES DE ESTA TECNICA, EN EL ACTO DE APRENDER, ESTAN EN RELACION CON LA VISION ESTRUCTURAL QUE EL PROTAGONISTA ADQUIERE DE LOS HECHOS Y DE LA COMPRESION DE SU DINAMICA.

6.1.7. SIN PALABRAS

Objetivos

- Destruir barreras comunicacionales que bloquean o interfieren en la solución de la situación de aprendizaje planteada.

Procedimiento

Consiste en la representación plástica de una situación, estado de ánimo, fantasía, etc. con la utilización única de sonidos. Esta técnica es de enorme utilidad en el caso de individuos con importantes inhibiciones para expresar sus pensamientos y sentimientos en determinadas situaciones. El protagonista debe utilizar una vocal y valiéndose de diferentes tonos y volumen, expresar sus estados de ánimo e intentar comunicar el contenido de sus pensamientos.

Al comienzo puede provocar en el protagonista resistencias y temor al ridículo, pero luego, en la medida que percibe sus beneficios, generalmente la acepta con beneplácito.

El Director

Da las consignas, explica la técnica, mantiene el encuadre.

En los comentarios, señala aquellos aspectos significativos que no fueron explicitados por el auditorio, siempre con apego a los objetivos pedagógicos del método.

6.2. TECNICAS COMPLEMENTARIAS PARA ETAPA DE MEMORIA EN EL APRENDIZAJE

6.2.1. EXPOSICION DIALOGADA

Objetivos

- Informar a los participantes sobre el tema y sus objetivos.
- Responder a todo tipo de interrogantes que surjan a partir de la exposición.
- Estimular permanentemente al auditorio al diálogo con el docente.

El director expone, en forma dialogada, los contenidos básicos del tema al auditorio y le solicita que plantee todo tipo de interrogantes y cuestionamientos.

DEBE SER BREVE

Procedimiento

El director expone los contenidos temáticos en forma discursiva, realimentando la información con medios auxiliares de apoyo: carteles, papelógrafo, transparencias, pizarrón, diapositivas, etc.

Gran parte de la información la extrae de las respuestas que genera el auditorio. De esta manera, el joven o el padre se sienten, no solo partícipes del plenario, sino que además se sienten valorados y promotores de la participación de otros compañeros.

El Director

Debe tener en cuenta una serie de aspectos para que los objetivos se cumplan y el procedimiento técnico sea eficaz. De lo contrario se generan barreras en la comunicación docente - auditorio.

Debe considerar:

- * la capacidad perceptiva del auditorio,
- * la capacidad de razonamiento práctico (permanentemente estimulada)
- * la disposición anímica del auditorio
- * el conocimiento previo del asunto a tratar
- * el nivel atencional del auditorio
- * las edades de los participantes.

6.2.2. ENTREVISTA GRUPAL ABIERTA

Objetivos

- Descubrir la estructura comunicacional del grupo.

- Conocer a cada integrante a través de su presentación espontánea.
- Permitir que el grupo muestre sus líderes.
- Tratar libremente un tema determinado, de acuerdo a un marco de reglas.

Reglas

- Se dan las consignas de presentación individual y planteo de expectativas.
- Se plantea el tema para su discusión.
- Cada integrante opinará libremente y su opinión será respetada.
- No pueden hablar todos a la vez. Tratarán de escucharse y entenderse mutuamente.

El Director

El director da las consignas y pone en práctica las reglas.

Trata de abrir las comunicaciones para que no se centralicen, las distribuye en los momentos que cree conveniente. Trata además de tener la menor influencia posible en la opinión grupal que se va gestando.

Va reformulando y sintetizando los grupos de mensajes que a su criterio van conformando la opinión grupal.

Detecta para sí el funcionamiento y dinámica del grupo, su disposición, motivaciones, resistencias, facilidad para cohesionarse, e individualiza los líderes.

Distribuye a los participantes en subgrupos para elaborar las conclusiones del tema.

6.2.3. PHILIPS 66

Objetivos

- Obtener rápidamente y sin desorden la participación de todos los integrantes de un grupo en la lectura de un tema o el comentario de alguna situación particular.
- Interesar a los participantes en un tema determinado.
- Comprometerlos a dar su opinión en un grupo más pequeño y aún más permisivo.
- Obtener mayor interés e inquietud por las exposiciones y trabajos posteriores.

Procedimiento

El director expone la técnica en forma clara y delimitada y da las consignas correspondientes.

Se invita al grupo a dividirse en dos subgrupos de 6 integrantes cada uno (aproximadamente).

Cada subgrupo elige a uno de sus miembros a quien le corresponderá la tarea de coordinarlo.

Cada subgrupo discute el problema o efectúa la lectura que se les haya propuesto. Este punto debe durar aproximadamente 6 minutos. De ahí el nombre de la técnica: 6 participantes discuten 6 minutos.

Después de terminada la discusión, cada informante de su grupo presentará sus conclusiones a todo el grupo inicial.

El trabajo puede continuar en el grupo inicial o repetirse otra sesión de Philips 66 .

El Director

En esta técnica el director mantiene el encuadre y controla que los dos subgrupos de discusión funcionen adecuadamente. También puede responder a interrogantes si éstas surgen.

6.2.4. TORMENTA DE IDEAS

Objetivos

- Aprender y alcanzar nuevas ideas en su estado naciente; tal como se presentan a la formulación conciente.
- Aprovechar al máximo la capacidad imaginativa de los jóvenes con un objetivo preestablecido.
- Preservar la actitud libre de cada uno y permitir el desarrollo de la aptitud para la creación espontánea.

Material de Apoyo

Pizarrón o cartel donde, la persona que oficia de secretario, vaya inscribiendo las ideas que surgen del grupo.

Procedimiento

La tormenta de ideas propone como consigna que todos se dejen llevar por sus asociaciones libres, sin aplicar ningún tipo de censura, y que reciban las producciones igualmente espontáneas de sus vecinos como un bien común a todos.

Existen algunas variantes. Una es la de la asociación forzada. En ella se trata de hacer surgir todas las formas posibles de asociación mediante un elemento restringido y normalmente muy localizado que actúa como inductor inicial. Se trata de una idea guía o situación guía, a partir de la cual se promueven las ideas.

Otra variante es la de Gordon que parte de una cuestión inductora general muy amplia, sobre la que el grupo funcionará.

Posteriormente a tener un cúmulo importante de ideas, se procede a seleccionarlas y jerarquizarlas para operar con ellas en el juego de roles que veremos a continuación.

El Director

Mantiene el encuadre y estimula al grupo de jóvenes a que no se detengan en la producción rápida y continua de ideas.

Bibliografía Capítulo 6

1. ANZIEU, D. MARTIN, J. I. "La Dinámica de los Grupos Pequeños" Ed. Kapelusz. Buenos Aires, febrero de 1982.
2. FORSELLEDO, A.G. y otros. "Manual Regional de Educación Preventiva Participativa para Jóvenes y Padres". Programa de Prevención de las Farmacodependencias IIN/OEA, Montevideo, Cuarta Edición en español. Montevideo, 2000.
3. FORSELLEDO, A.G. y cols. "Los Fundamentos de la Metodología". Seminario "El Psicodrama Pedagógico" en Serie: Metodologías de Intervención en Infancia y Adolescencia. Ficha Informativa N° 4 - Publicación Especial del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño (PRODER). Instituto Interamericano del Niño (IIN). Publicación de apoyo pedagógico para talleres de capacitación. Circulación restringida. Montevideo, 2003
4. MORENO, J.L. "Psicodrama". Editorial Hormé. Buenos Aires, 1961.
5. ROJAS BERMUDEZ, J.G. "Teoría y Técnica Psicodramáticas". Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Primera Edición. Barcelona, 1997.