

LA PULSION DE SABER Y EL PAPEL DEL PSICODRAMA INFANTIL EN
LA ELABORACION DE LOS CONFLICTOS

FABIOLA RICO
BLANCA LUCIA GIRALDO
MARIA EUGENIA ARROYAVE

Tesis de grado para optar al título de
Maestría en Educación: Orientación y Consejería

Directores
MARINA QUINTERO
FABIO GOMEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION

1996

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

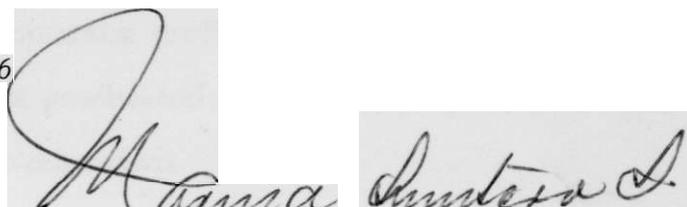
CITC ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

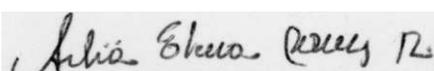
ACTA DE APROBACION DE TESIS

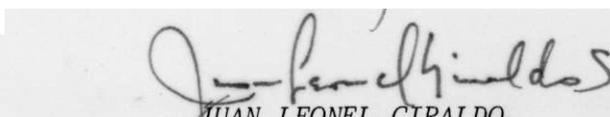
*Entre presidente y jurados de la tesis LA PULSION DE SABER Y EL PAPEL DEL PSICODRAMA INFANTIL EN LA ELABORACION DE LOS CONFLICTOS, presentada por las estudiantes María Eugenia Arroyave Muñera, Blanca Lucía Giraldo Aguirre y Fabiola de Jesús Rico Gil » como requisito para optar al título de **Magister en Educación: Orientación y Consejería**, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.*

Medellín, 12 de septiembre de 1996


FABIO GOMEZ RAMIREZ
Presidente


MARINA QUINTERO QUINTERO
Copresidente


LIBIA ELENA RAMIREZ
Jurado


JUAN LEONEL GIRALDO
Jurado

LA PULSION DE SABER Y EL PAPEL DEL PSICODRAMA INFANTIL EN
LA ELABORACION DE LOS CONFLICTOS

PROBLEMA

La aplicación del psicodrama infantil en la explicación y elaboración de los conflictos que se presentan frente a la pulsión de saber con un grupo de niños escolarizados cuyas edades oscilan entre 7 y 9 años.

DESCRIPCION DEL PROBLEMA

Como la pulsión de saber presenta ciertas vicisitudes dentro del marco del desarrollo individual y como éste es rico en variedad y nada exento de dificultades de diversa índole, resulta pertinente y necesario, abordar tales vicisitudes mediante el recurso teórico-práctico del psicodrama infantil.

Así, se pretende, plantear una propuesta profiláctica y remedial por medio del psicodrama infantil con la posibilidad de generar propuestas pedagógicas que faciliten el *proceeo* educativo.

JUSTIFICACION

Hoy se enfatiza en que el desarrollo de un país *depende de* la calidad de su educación.

En nuestro entorno Latinoamericano en general y Colombiano en particular (también *denominado* tercermundista) vivimos una dependencia cultural y científica (entre otras) de países desarrollados.

Como es apenas obvio, la desigualdad para competir, en lo que a inversión en educación se refiere, entre uno y otro "mundo" es considerable. Esto determina que la diferencia en cuanto a desarrollo sea también notoria debido a la *enorme* brecha que hay entre la calidad de la educación de los países desarrollados y la de los subdesarrollados.

No se pretende entrar en detalle acerca de quién o quiénes son los responsables de la actual calidad de la educación de nuestro medio (ya que ésto rebasaría el objetivo de nuestro trabajo) sino intentar una reflexión teórica sobre las vicisitudes de la pulsión de saber ya que, como educadoras interesadas por todo lo que al interior del proceso

educativo sucede, no podíamos *permanecer* ajenas a la inquietud referida al cómo y al por qué el ser humano adquiere conocimientos.

Yarecena desconectado hablar de la calidad de la educación y luego pasar a la pulsión de saber, pero no hay tal desconexión.

La educación es, ante todo, un *proceso* de realización simbólica mediado por la inter-relación entre seres humanos. De ahí que hablar de la calidad de la educación implica, necesariamente, hablar de la calidad humana de las personas que intervienen en la empresa educativa, *empreea* nada fácil por cierto y que el propio Freud catalogó como uno de los "imposibles" para el hombre, junto con gobernar y psicoanalizar.

Es posible según el psicoanálisis, rastrear la existencia de la pulsión de conocimiento o de saber. Según la óptica psicoanalítica, la pulsión epistémica tiene una relación directa con la conservación de la vida individual y con la supervivencia de la especie en la cual, la *reproducción* se *encuentra* como uno de los factores esenciales, lo que trae como corolario la inter-relación pulsión epistémica-sexualidad, cuya primera expresión apunta, precisamente a la pregunta por el origen como uno de los pilares para que el niño cimiente los inicios de la constitución de su identidad.

Con Freud, la sexualidad humana adquiere la dimensión de interrogante antropológico, ya que le da un nuevo sentido al plantear hechos que habían sido desatendidos hasta entonces.

Así, la grandeza de Freud estriba en haber traído a la luz hechos, que aunque cotidianos, pasaban desapercibidos en su sentido más *profundo* como la sexualidad infantil, la existencia de procesos inconscientes y la *importancia* que para cada persona entraña su sexualidad, entre otros. Consideramos de vital importancia para el esclarecimiento de la pulsión de saber, adentrarnos en la sexualidad infantil *impregnada* enormemente de inconsciencia y tan determinante para la vida futura del hombre, lo que nos ubica en las *coordenadas* del *determini&mo* psíquico, o sea, en la certeza de que nada en el ser humano *ocurre* sin un motivo o sin una explicación.

Según Hernando Ramírez, "ninguna actividad del pensamiento y del comportamiento se produce en el hombre sin que sea guiada por la pulsión epistemofílica o pulsión de conocimiento o de saber" (Psicoanálisis y procesos de aprendizaje). Esta característica es eminentemente humana y ha complejizado y enriquecido la vida del hombre al insertarlo en la cultura merced a la función simbólica cuyo vehículo es el lenguaje, el cual es de vital *importancia* para Lacan hasta el punto de afirmar que "el inconsciente está estructurado como un lenguaje".

Ahora bien, dadas las vicisitudes y conflictos por los que debe pasar el infante en su proceso de construcción del *orden* simbólico (humanización-socialización), es necesario ofrecer alternativas que, de alguna *manera*, apunten a la elaboración de sus problemas y de sus dramas.

Entre las estrategias que permiten un recurso de readecuación se encuentra el *psicodrama* infantil que constituye una respuesta profiláctica y terapéutica ya que permite el advenimiento de una verdad que pugna en el niño, por manifestarse, valiéndose para ello de la verbalización y la representación.

Esta verdad tuvo un momento que se *remonta* a la época en la cual el niño se interrogó por el origen, lo que permite establecer la relación entre la pulsión de saber con la construcción de la identidad como un proceso paulatino de respuestas en el cual el otro fundamental que es la madre, juega un papel de crucial importancia.

Sugún J.L. Moreno, citado por Schutzenberger (1970), el psicodrama es "una ciencia que explora la verdad representándola por métodos dramáticos". Se tiene, entonces, que el *peicodrama* actualiza un *paeado* que dejó unas repercusiones en lo psíquico y lo *modifica* a partir de la acción dramática al permitir la liberación de los afectos estancados por medio de la verbalización y la representación.

Se sabe que el psicodrama tiene repercusiones tanto terapéuticas como pedagógicas y que es posible inclinar la balanza para alguno de estos dos lados. Y, como nuestra *formación* terapéutica no está muy avanzada, hemos querido inclinarnos por el aspecto pedagógico sin desconocer que también se tienen que dar efectos terapéuticos.

He ahí la articulación psicoanálisis-pedagogía ya que resulta indiscutible que la educación se ve afectada por el estado emocional de las *personas* que interactúan en ella. Si nuestros niños son infelices, si habitan una *profunda* soledad interior o si su atmósfera familiar no les es benéfica, entonces el *proceso* educativo va a tambalear y esto, a su vez, va a repercutir sobre la calidad de la educación. Aquí es donde el psicodrama se erige como recurso de insospechada importancia ya que es una intensa *experiencia* tanto individual como grupal que permite la improvisación dramática que tiene como resultado la resolución de conflictos tanto *presentes* como *potenciales* y el *aviso* de dificultades futuras que preparará al niño para afrontarlas.

A nivel pedagógico creemos que puede ser de suma utilidad el psicodrama, porque ¿qué mejor *manera de aprender*, que mediante la *propia vivencia*?

w

Se destaca la *importancia* del tema (*dentro* de la cohorte de ética y sexualidad) que explicitará lo complejo y determinante del desarrollo psicosexual en el ser humano y de su indisoluble relación con la pulsión

de saber al tiempo que debe conducir a un cambio de mentalidad en nuestra formación *docente* que conduzca a generar propuestas pedagógicas para beneficio de los educandos, de los docentes y de la comunidad en general, lo que *va a* repercutir en beneficio de la calidad de la educación ya que el psicodrama puede facilitar, por el acceso a la palabra y a la representación, procesos vinculados con el aprendizaje.

OBJETIVOS

GENERAL

Sustentar teórica y empíricamente la relación existente entre la pulsión de saber y la función del psicodrama infantil como metodología de trabajo terapéutico y pedagógico con un grupo de niños de la Escuela Madre Marcelina de Medellín en edades entre 7 y 9 años.

ESPECIFICOS

- Aplicar el psicodrama infantil en su función terapéutica y pedagógica como facilitador del *proceso* de aprendizaje.
- Permitir la libre expresión de los afectos de los niños a partir de la verbalización y representación de sus conflictos.
- Fortalecer la comunicación entre la Escuela y los *padres* de familia como partícipes activos en el *proceso* educativo de los niños.

- Construir propuestas de trabajo psicodramático encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCION	16
ANTECEDENTES	19
1. SOBRE PEDAGOGIA	24
1.1. LA PEDAGOGIA Y SU CONCEPCION	24
1.2. LOS SUJETOS DEL PROCESO PEDAGOGICO	29
1.3. A PROPOSITO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACION	31
2. PSICOANALISIS INFANTIL	37
2.1. LA PREMATURIDAD DEL RECIEN NACIDO	37

2.1.1. Pulsión.	39
2.1.2. Fase oral.	40
2.1.3. Fase anal sádica	41
2.1.4. Fase fálica.	42
2.2. EL COMPLEJO DE EDIPO	43
2.3. PERIODO DE LATENCIA	47
3. PULSION DE SABER Y LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD	49
3.1. EL DESARROLLO DE LA PULSION DE SABER	51
4. EL PSICODRAMA	79
4.1. UN POCO DE HISTORIA	79
4.2. DEFINICION <i>i</i>	32
4.3. EL PSICODRAMA, SU METODO Y SU APLICACION	35

4.4. LA PUESTA EN MARCHA DEL PSICODRAMA	90
4.5. EL JUEGO PSICO DRAMATICO	96
5. PSICOANALISIS Y PEDAGOGIA	104
5.1. LA INFLUENCIA DEL PSICOANALISIS SOBRE LA PEDAGOGIA	104
5.2. EL VINCULO PEDAGOGICO	106
5.3. ACERCA DE UNA PEDAGOGIA ANALITICA	110
5.4. EL PSICODRAMA UNA PROPUESTA DE TRABAJO INSTITUCIONAL	119
6. ASPECTOS METODOLOGICOS	123
6.1. CARACTER DE LA INVESTIGACION	123
6.2. POBLACION Y MUESTRA	131
6.3. HIPOTESIS GENERAL	137

6.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	137
6.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES	
PSICODRAMATICAS	139
CONCLUSIONES	172
PROYECCIONES	175
BIBLIOGRAFIA	177
ANEXOS	151

INTRODUCCION

El psicoanálisis y la pedagogía son dos opciones del quehacer humano que tanto en lo individual, como en lo social, *encarnan* una *promesa*: la de contribuir a la transformación del hombre.

De la pedagogía se esperan resultados concretos: hacer posible la socialización del niño desde una temprana edad, transmitir conocimientos que posteriormente serán de utilidad para la vida colectiva y fomentar el interés y la pasión por el saber.

El psicoanálisis se erige como una alternativa de cambio y como un nuevo estilo de vida al permitir, a través de la rememoración del pasado, una modificación sustancial del mismo y, *por ende*, una posibilidad nueva de intervención sobre el presente lo que traería, como consecuencia, un futuro mejor no sólo para el individuo sino también para la colectividad.

Nos hemos *preocupado por explorar* algunos tópicos de la teoría psicoanalítica para extraer aplicaciones a la pedagogía, procurando realizar una lectura atenta y sistemática de este campo del conocimiento.

La *educación*, como todas nuestras instituciones sociales, atraviesa por una gran crisis y es *necesario*, si queremos contribuir en parte a la solución de esta problemática, buscar alternativas nuevas, respuestas a los interrogantes más apremiantes y lecturas diferentes que enriquezcan el quehacer *pedagógico*.

Por ello *consideramos* de suma importancia los aportes psicoanalíticos, especialmente el referido al *psicodrama* que, como técnica terapéutica y pedagógica, abre perspectivas novedosas y prometedoras al difícil reto de educar.

El trabajo llama a las puertas de todo aquel cuyo interés se oriente a la educación: *padres* de familia, psicólogos, sociólogos, alumnos y maestros y constituye una *aproximación* a un punto de *contacto* posible de establecer entre psicodrama y educación. Por supuesto que no es algo *acabado* ya que en educación, como en todo lo humano, por mucho que se diga o escriba siempre queda algo por enunciar.

Queda, entonces, el trabajo como punto de partida para posteriores investigaciones que fomenten la reflexión, el debate y la decisión sobre los rumbos que ha de seguir la educación del siglo XXI como soporte fundamental para el progreso humano social.

El trabajo se estructura partiendo de una teorización sobre *pedagogía*, de su estado actual, de los actores que intervienen en ella y de la calidad de la misma.

Se continúa con un desarrollo de apartes de psicoanálisis infantil que incluye momentos tan cruciales del desarrollo psíquico y biológico del hombre como nacimiento, fase oral, fase anal sádica, fase fálica, complejo de Edipo y período de latencia.

Un tercer capítulo incluye el *concepto* de pulsión de saber y su desarrollo.

El cuarto se *ocupa* del *peicodrama* considerando su desarrollo histórico, su definición, su método y su aplicación.

Un quinto y último capítulo trata acerca de la articulación psicoanálisis-pedagogía y constituye una mirada crítica de la misma.

ANTECEDENTES

Si bien en nuestro medio hay pocos trabajos sobre *psicodrama*, tenemos que reconocer que no es un campo por completo inexplorado. No encontramos ningún tema referido al *psicodrama aplicado a niños* y, menos aún, a la relación *psicodrama-pulsión de saber*.

Como propuesta tanto terapéutica como pedagógica, el *psicodrama* no se ha abordado aún. Sin embargo, existen varias propuestas que *adoptan* al *psicodrama* como estrategia enriquecedora del proceso educativo y terapéutico. Una de ellas se titula "El *psicodrama* psicoanalítico y la función docente en el preescolar" (U.S.E5. Jaramillo, 1991, Medellín) y su temática apunta a subrayar cómo el *psicodrama, aplicado a un grupo de control* compuesto por *jardineras* de un preescolar, posibilita desanudar las identificaciones imaginarias que aparecen en el interior de su relación con los niños y que pueden alterar el *adecuado proceeo* pedagógico.

Se parte del supuesto de que el desarrollo psicosexual del niño afecta, de una u otra manera, a la *jardinera* quien puede sentirse movida por su propio drama psicosexual encarnado en sus conflictos irresueltos.

Mediante la aplicación del psicodrama al grupo de jardineras, la investigadora encontró que *proporciona*:

1. Una apertura al cuestionamiento sobre su tipo de relación con los niños.
2. Un empezar a darse cuenta de su *propia* amnesia infantil y
3. A que dicha experiencia les permitiera ubicarse en el lugar de su propia falta, o sea, que si *ante* el problema era el niño, ahora emergía una pregunta en cada jardinera por su propia historia.

El trabajo permitió que cada una de sus integrantes, al final del mismo, se cuestionara sobre su función como *docente* y el lugar que debía ocupar frente al niño.

También se dilucidó que las identificaciones imaginarias que se dan en la relación entre la *jardinera* y el niño pueden presentar efectos paralizantes en el proceso educativo pero que, por fortuna, se puede intervenir a través del *psicodrama* como medio auxiliar educativo, por lo que se *recomienda* que se tenga en cuenta tan *importante* recurso para la *formación* de los docentes: "se hace necesario para llevar a cabo un verdadero proceso educativo el lugar que ocupe el maestro en esa relación con el saber, sólo si éste asume su ser en falta en esa relación con el otro (el alumno) posibilita con ello que el deseo de saber de éste se exprese sin obstáculos. Para ello *recomendamos* se incluya en la *formación* curricular de psicólogos y educadores talleres de psicodrama"

(El psicodrama *pelcoanalítico* y la función *docente* en el preescolar, 1991).

Otro trabajo sobre *peicodrama* lo constituye "*Crónica de un grupo de psicodrama con estudiantes de la Universidad de Antioquia*" (Cardona y otros, 1993) que posibilitó a un grupo de estudiantes de trabajo social, *acceder* a la experiencia práctica del psicodrama. Fueron 16 sesiones de hora y media cada una, al final de las cuales les permitió extraer las siguientes conclusiones:

- El *peicodrama* permite *aclarar* problemas y malos entendidos que pueden llegar a *producir* angustias y tensiones en la esfera relacional. Estas dificultades son las que, precisamente, se van a verbalizar y a dramatizar en las sesiones psicodramáticas.
- El psicodrama fomenta una mayor sensibilidad de los participantes frente a sí mismos y frente a los otros ya que, en la medida en que se *encadenan* recuerdos o situaciones vividas por los integrantes del grupo mediante la verbalización, se movilizan también sentimientos y afectos que *producen* una sensibilización expresada en momentos especiales de la representación que se manifiestan en catarsis, llanto, risas, etc., como transferencias laterales.
- El psicodrama es una técnica que posibilita pensarse, es decir, conocerse más, cuestionarse sobre la vida, la profesión, las relaciones interpersonales, etc.
- El psicodrama sirve para desalienar el deseo propio del deseo del otro, o sea, descubrir cuál es el *verdadero* deseo de uno o si está *actuando*

por los otros, antes que por uno mismo. Así, se contribuye a la independencia en la toma de decisiones.

- El *peicodrama* es siempre terapéutico en tanto que mueve la estructura del sujeto y pedagógico porque interroga la función del Yo.

Por todo lo anterior, las autoras *recomiendan* que el psicodrama sea acogido por las facultades de ciencias sociales y humanas para una mejor formación personal y profesional de sus estudiantes.

También se encontró un trabajo que lleva por título: "Experimentación del psicodrama con personas que han sufrido pérdida de seres queridos por muerte real en la ciudad de Medellín" (1996). Su objetivo primordial consistió en abrir un espacio que posibilitara elaborar el duelo frente a *pérdida por* muerte, aumentar positivamente el sentido de la vida y bajar los niveles de depresión de estas personas para que reestructuraran su proyecto de vida.

La propuesta se implementó con 20 personas que conformaron el grupo experimental y allí pudieron verbalizar los sentimientos de angustia, culpa y desesperanza que la muerte de sus seres queridos les generó.

Se realizaron 13 sesiones de trabajo *peicodramático, enmarcadae dentro* de un contexto de absoluto respeto por la *pereona* y su deseo, lo que contribuyó a la generación de cambios estructurales. Como conclusiones se destacan:

- El *psicodrama* contribuye a la *elaboración* del duelo en personas que enfrentan la muerte real *de* un ser querido.
- El *psicodrama* posee un potencial *pedagógico* y *terapéutico* por permitir durante el *proceso* la clarificación de los conflictos puestos en *común*.
- La revisión de acontecimientos que desestabilizan emocionalmente al ser humano, como la muerte real de seres queridos, permite desensibilizar y desdramatizar situaciones traumáticas.
- La liberación de sentimientos posibilitó la *Integración* y la *emergencia* de nuevos significantes que apuntaron a una resignificación del sentido de vida.

Finalmente, se *recomienda* el *psicodrama* como recurso eficaz para la *elaboración* de duelos y se sugiere que las sesiones se realicen con un espacio de tiempo corto entre ellas, preferiblemente diarias.

1. SOBRE PEDAGOGIA

"El *conocimiento* no es la simple copia de las cosas, sino su construcción interior, por esto la pedagogía tiene que fundamentarse en la actividad del aprendiz". Rafael Florez

1.1. LA PEDAGOGIA Y SU CONCEPCION.

La pedagogía se concibe como el conjunto de conceptos, principios y teorías que fundamentan, explican y orientan la acción educativa.

Como acción que *denota* un continuo movimiento, la pedagogía *podría* ser pensada como una práctica dinámica y dinamizadora de procesos socio-culturales.

De ella se *esperan* (y hasta se exigen) resultados concretos que entrañen utilidad para la vida, tanto *personal como* grupal.

Si bien es cierto que la educación contribuye con la adecuada marcha de toda organización social, su función no debe ser exclusivamente

represiva ni *centrada* su finalidad en la *coerción de* la libertad individual y de la creatividad. Rafael Flórez lo plantea así: "Pero ya la finalidad de la educación no sería la de atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir su movimiento, sino, más bien, la de movilizar su potencialidad, lo que tienen o pueden dar como personas, lo que pueden construir de valioso como *caminos de supervivencia* para ellos y para la sociedad que a través de ellos ensaya y enrumba su devenir por nuevos horizontes de convivencia y superación" (Rafael Flórez, 1993).

O sea, que la pedagogía debe ser algo que dignifique al hombre, que lo engrandezca, que contribuya a su cualificación *personal* y asegure una supervivencia *decorosa* y de una mejor calidad para todos.

Como dentro de los vivientes es el ser quien posee las posibilidades y *capacidades para* representar el *mundo* y aprender, entonces, se *torna* comprensible la *importancia* que *encierra* la pedagogía, ya que es mediante el aprendizaje como el hombre adquiere los conocimientos necesarios para transformar el medio, o, en su defecto, para *adaptarse a* el.

Con base en lo anterior, es necesario orientar esfuerzos a la reflexión crítica del papel de la pedagogía para la vida del hombre *moderno* y de su proyección para el porvenir.

Un *concienzudo* y riguroso estudio de lo que sustenta el acto educativo, se constituye en una necesidad apremiante, si se quiere alcanzar una *comprensión* adecuada de la realidad en mención.

En su dimensión teórica, la pedagogía se concibe como el resultado del desarrollo histórico de los principios filosóficos, teorías y construcciones conceptuales, lo cual se logra a través de estrategias metodológicas, recursos, organizaciones de ambiente y, sobre todo, de la *participación* de las personas implicadas en el proceso educativo. Así, a través de la inter-acción, la discusión y la *experiencia* se va construyendo y *mejorando* el saber pedagógico, a través de la inter-acción maestro-alumno.

Para la intelección de este saber se tendrá en cuenta, en primera instancia, (o *concerniente* a la teoría pedagógica. Es bueno *destacar* que una teoría pedagógica no puede limitarse a ser solamente teoría explicativa o descriptiva de un determinado fenómeno con miras a su dominio y control, sino que debe ser, fundamentalmente, teoría de la acción que *proporciona orientación* sobre los modos de pensar, de sentir y de actuar.

Una teoría pedagógica no puede reducirse a explicar la regularidad de los hechos, sino que tiene que moverse en el *campo de* las decisiones susceptibles de ser expresadas normativa y creativamente. Esto quiere decir que en pedagogía, es indispensable esforzarse por

esclarecer los condicionamientos y las posibles consecuencias de nuestras acciones para tomar decisiones responsables, de modo que se elimine cualquier asomo de robotización o de inconciencia. No es suficiente con preparar a los alumnos para la simple repetición de conceptos, sino que es necesario instalar en ellos una conciencia crítica que les permita actuar libremente y de manera responsable.

El saber *pedagógico*, entonces, se caracteriza por tener a la *pedagogía* como fundamento y como vehículo de transmisión. Con base en esto, se caracterizan los roles que juegan cada uno de los elementos que intervienen en dicho proceso.

A la luz de una conceptualización contemporánea, la pedagogía se presenta como un discurso que aspira a ser coherente, a unificar el sentido de los términos a que recurre; que busca explicar su génesis; que requiere del concurso de psicólogos, filósofos, sociólogos, lingüistas, historiadores, lógicos entre otros, para hacer de esta disciplina algo científico y que consiga su propósito de humanizar.

El discurso pedagógico se construye, entonces, gracias a la confluencia de otros discursos como el biológico, el psicológico, el psicoanalítico, el filosófico, el antropológico, el lingüístico, el histórico y otros. A pesar de que se nutre de otros discursos, la pedagogía no es ninguno de ellos ya que ella los interpreta y reelabora como fundamento para la generación de construcciones conceptuales que, mediante un

proceso de aplicación en el quehacer educativo, son válidas e *Incorporadas* como saber *pedagógico*. Los discursos que enriquecen a la pedagogía son importantes porque la renuevan y le posibilitan ampliar sus horizontes ya que, como dijera Lacan "no hay saber sin discurso" (Lacan, 1963) y sólo a partir de este es como se reinterpretan hechos de la realidad. Así, el discurso pedagógico entraña un saber que es necesario reinterpretar con la ayuda de otros discursos que le den mayor solidez y consistencia y que le auguren un mejor porvenir.

Este saber pedagógico, unido a la interpretación cultural y al desarrollo biológico permiten al hombre interpretar la realidad más fielmente, lo mismo que a generar un autodesarrollo integral.

Se aspira a que con la educación se recontextualicen los saberes, se creen ambientes educativos propios para la *formación adecuada* de los alumnos, se estimule la tendencia natural del niño hacia la búsqueda, el aprendizaje y la creatividad.

Sin embargo la pregunta obligada es ¿nuestro actual sistema educativo si llena estas expectativas? La respuesta no es simple y *tampoco* se avanza mucho *respondiendo* que sí o que no. Es necesario un análisis detallado de la realidad educativa en que estamos inmersos.

1.2. LOS SUJETOS DEL PROCESO PEDAGOGICO.

En el proceso educativo participan directamente dos sujetos con papeles y características muy definidas: el alumno y el maestro. Pero también intervienen en él, de manera indirecta, directivos, *padree de familia*, *personal* administrativo y la comunidad en general. El niño llega a la escuela con un bagaje cultural, o sea, con el cúmulo de experiencias y de conocimientos que ha adquirido en su núcleo familiar. Como alumno actúa como agente activo de su *desarrollo personal* en la medida en que es él quien *desarrolla* actividades, construye y adquiere conocimientos sobre sí mismo, sobre la sociedad y sobre la naturaleza. Igualmente construye y adquiere valores y *desarrolla* aptitudes específicas. En la escuela reelabora y relaciona sus experiencias anteriores, las cuales constituyen la base de su *proceso* de formación. De ahí se deriva la importancia de esos primeros años infantiles sobre los que el psicoanálisis tanto ha enfatizado. El alumno, entonces, llega a la escuela con una infraestructura psíquica que ha *moldeado en* el seno familiar y sobre estos fundamentos es que el *proceso* educativo *arranca* y avanza.

El aprendizaje escolar no parte de cero y se construye de manera sistemática como una obra que, continuamente, se puede enriquecer.

El otro actor del *proceso* educativo es el maestro que se erige como orientador de aquel. Es quien guía por la senda del conocimiento pero

a la vez, *ee* sujeto de aprendizaje, ya que en la medida que enseña aprende. En su inter-acción con el alumno y otros agentes educativos, el maestro construye saberes. La confrontación de estos saberes con su práctica pedagógica le permite avanzar, consolidar o reajustar sus esquemas conceptuales. El maestro es intermediario entre el alumno y el conocimiento. Diciéndolo en términos psicoanalíticos, el alumno le atribuye al maestro un "supuesto saber", lo entroniza en el lugar del ideal del yo (al menos es lo que se requiere para que el *proceso* educativo tenga efectos).

Esta relación maestro-alumno se establece sobre un modelo de identificación que, en términos lacanianos, "son las transformaciones que se dan en el sujeto *cuando* asume una imagen". Así el maestro se constituye en un agente catalizador en tanto genera efectos que van a movilizar cambios en el alumno *merced* a esa función simbólica transferencial que le confiere el acto de enseñar, que, para Hernando Ramírez "es un acto de violencia y de poder".

El maestro, entonces, es figura de identificación pero, actualmente, ha perdido buena parte de su poder y de su lugar mágico. "Aún si el continúa investido de autoridad, como figura de identificación, las diferentes fuentes de información proporcionadas por la informática y los medios de comunicación lo han destronado de su papel privilegiado de único transmisor de información y así mismo de formación" (*Hernando Ramírez, 1992-1993*).

1.3. A PROPOSITO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACION.

La educación atraviesa hoy en día por una crisis general. Lo anterior ha llevado a plantear el *concepto* muy difundido, pero no siempre entendido, de *educar con calidad*. Pero, ¿qué significa en la actualidad una educación *con calidad*? ¿Dónde y cómo observarla? ¿Cómo construirla? ¿Será *acaeo por* medio de la tecnología, la informática, la multimedia, la red de datos? ¿O será a partir de las *modernas» estrategias* o la reingeniería? ¿O acaso la excelencia educativa está en los hermosos castillos de cemento o en los gigantes y bien dotados colegios construidos con los más refinados conocimientos de la arquitectura? ¿Qué significa una educación con calidad? ¿Será que los estudiantes no abandonen la escuela y sean promovidos de un curso a otro, así no aprendan nada *importante* para sus vidas? ¿O tal vez sea garantía de calidad un alto promedio en las calificaciones por asignatura o un alto puntaje en las pruebas del Estado? ¿O acaso la calidad se define por un diploma y la seguridad de un cupo en la Universidad?

Sin lugar a dudas muchos de los aspectos planteados anteriormente como interrogantes tienen que ver con la calidad educativa, sin embargo, son insuficientes si olvidan el componente humano.

Imposible reducir a las variables *mencionadas* una educación *con calidad* si nuestros estudiantes son infelices, si *acuden* a la escuela

con dificultades o con *desgano*, si habitan en una *profunda* soledad interior, *cuando por responder a las demandas* del exterior han abandonado su interior y, con esto, sus ideales, los únicos que explican nuestra razón de ser en este mundo.

El *mundo posmoderno* que nos sume en una agotadora lucha por la imagen y en donde priman valores e intereses distintos a los tradicionales, nos ha hecho sentir nuestra *época* como crítica. Así, no disponemos de muchas posibilidades para descender a lo más hondo del ser, para desde ahí construir los *principios* que rijan nuestra vida y, así, generar *personas* ricas y autónomas formadas al *caior* del pensamiento y de la reflexión. Un ser sin autonomía es un ser perdido y *amorfo*, y nada más triste que una *persona sin forma*, pues ésto es terreno fértil para que florezcan todos los males que agobian a nuestra sociedad.

La calidad actual de la educación de nuestro medio se explica por la confluencia de factores de diversa índole que atentan contra ella. Entre estos factores están incluidos:

- El bajo presupuesto nacional asignado a un renglón tan importante para el desarrollo del país como lo es la educación.
- El medio social que asigna *poca importancia* a la *academxa* al *darse* una subversión de los valores en donde prima el tener sobre el ser.
- La escasa *renovación* tanto en los contenidos como en los métodos pedagógicos que, generalmente, no tienen en cuenta las

características y las necesidades de las nuevas generaciones que vibran al son de otros ritmos diferentes a los de las generaciones pasadas. Esto último se emparenta con la falta de rigor científico y de apertura mental de muchos maestros que asumen una postura poco flexible y hasta contraria con las nuevas tendencias.

Para Rafael Flórez, las siguientes características del maestro obstaculizarían el advenimiento de un *adecuado proceso* pedagógico:

1. Un pensamiento eminentemente tradicionalista, autoritario, repetitivo, memorístico y poco reflexivo.
2. Los maestros, salvo honrosas excepciones, no se han apropiado de las formas del pensamiento científico contemporáneo y ni siquiera *dominan* la ciencia que enseñan, principalmente, porque el normalista no *aprende* ciencias, sino, sobre todo, cómo enseñarlas.
3. Se ha sustentado suficientemente que la educación escolar en la actualidad, antes que unificar e integrar a la sociedad en una perspectiva cultural, contribuye a su división. Esta situación se agudiza *cuando* el maestro, suponiendo ingenuamente que sus valores y creencias tienen validez universal y hacen parte del patrimonio de la humanidad, se dispone a imponerlas a sus alumnos, sin caer en la cuenta de que tales valores y pautas de buen manejo son *apenas* elementos de una subcultura de clase media urbana que resulta extraña tanto a los niños marginados como a los hijos de la burguesía.

4. El maestro en la escuela no piensa, no indaga por la verdad, no está acostumbrado a hacerlo, no se desempeña a fondo como ser inteligente.

Ante esta situación crítica la pregunta es ¿y que hacer? *Frímero* que todo, necesitamos volver al hombre y a la mujer. Desarrollar sí la inteligencia pero, sobre todo, la sensibilidad. No estamos perdidos tanto por la falta de ideas, sino por la ausencia de *amor*, de amor por nuestros alumnos, por nuestra profesión, por la vida.

La fascinación por las máquinas y el progreso nos sacó del calor de los afectos, la palabra desapareció con la imagen, la tertulia familiar se reemplazó por la televisión, lo humano se ha venido desplazando por la técnica.

Lo que nos puede salvar en este *momento* de la globalización del *mundo*, donde la competencia es cada vez más desigual y atroz, será una fuerte formación humana.

Educar con calidad solo será posible *cuando* el maestro emane calidad. Solamente la riqueza da riqueza; hay que transmitir a partir del ejemplo, de ahí la importancia de la educación a partir de modelos, de manera que los estudiantes traten de ser algo mejor. Por tanto, el problema central de la Pedagogía es quién forma a quién. Tenemos que

irradiar en lo que hacemos lo que deseamos que el otro sea y eso solo es posible *cuando* somos seres auténticos e íntegros.

Por encima de los métodos pedagógicos y de la gestión educativa está el maestro. Tendremos una educación con calidad *cuando* tengamos maestros de calidad, no sólo cognoscitiva, sino humana, pues, la calidad no se enuncia, se vive.

Educamos con calidad, *cuando* le enseñamos a nuestros estudiantes a realizar las cosas bien, *cuando* exigimos y nos exigimos en dar lo mejor. Cuando cotidianamente estamos dando ejemplo de lo que significa hacer bien lo que nos *corresponda* hacer. En esa medida una institución educativa formará a sus estudiantes a partir de su vivencia diaria, si lo que se vive es irresponsabilidad de los directivos y profesores, ese será su aprendizaje. Si lo que reciben es superficialidad *aprenderán* a ser superficiales, etc. Sigue siendo una verdad irrefutable que la mejor estrategia de enseñanza es el testimonio.

Hay que insistir en la formación humana para contrarrestar la robotización del mundo *moderno*, *aclarando* que lo humano no excluye la inteligencia, pues, nada más humano que esta. Y bien, ¿cómo vislumbrar el *camino* que hemos de trazar y por el que hemos de transitar?

Lo primero es interrogarnos acerca de la función del *docente*, *Indagar* sobre la naturaleza del estado actual del saber *pedagógico* y *aventurar* nuevos rumbos para el mismo.

Debemos, como se esbozó anteriormente, valemos de otros discursos que revitalicen y vigoricen la función del *docente*. Hay que empezar a pensar la Pedagogía de *manera* más científica, tenemos que atrevernos a hacerlo y lo más pronto posible sin esperar pasivamente a que otros lo hagan.

Todo este trabajo es un intento por *incorporar* ideas nuevas a la práctica pedagógica. Entre estas ideas novedosas están las que provienen de la teoría psicoanalítica que configuran una visión muy interesante sobre la *compleja* alquimia del psiquismo humano.

Las páginas que siguen a continuación van a estar dedicadas a algunos apartes de la teoría psicoanalítica que consideramos pueden enriquecer el *proceso pedagógico*.

2. PSICOANALISIS INFANTIL

"Las nuevas perspectivas abiertas por Freud están llamadas a abolir las precedentes". J. Lacan.

2.1. LA PREMATURIDAD DEL RECIEN NACIDO.

El psicoanálisis asigna gran *importancia* a la infancia del ser humano que se inicia, como es obvio, con el nacimiento.

Nacer, entonces, para el hombre, no es cualquier cosa. Lo hace de una manera inacabada con respecto a los demás mamíferos que al poco tiempo de ser *paridos*, ya se han desarrollado lo suficiente como para enfrentar el *mundo* de forma independiente.

Esta prematuridad biológica determina que el recién *nacido* se vea sometido a poderosos influjos tanto internos como externos que le confieren a su vida un cariz especial.

Con el nacimiento se inaugura la relación del niño con el mundo exterior y esta relación no es ni simple ni mucho menos fácil ya que el organismo que ha sentido hasta entonces todas sus necesidades

esenciales permanentemente satisfechas, experimenta la interrupción de sus requerimientos básicos con el desprendimiento del *cuerpo* de la madre. Al *perder* el suministro incondicional que satisfacía sus necesidades como alimento, oxígeno, calor y protección, el bebé se ve inducido a efectuar un incremento sin precedentes de sus funciones vitales. Se activa, entonces, la actividad pulmonar y el ritmo *cardíaco* se *acelera* para dar paso, así, a un nuevo organismo. Rota la simbiosis completa entre la *madre* y el niño, inicia éste un prolongado y determinante proceso de constitución de su identidad.

Según Freud, el niño es lanzado al mundo siendo todo ello, o sea, una especie de depósito en donde se *almacena la* experiencia *arcaica* heredada, el *acervo* de experiencias transmitidas a través de las generaciones.

Poco después del nacimiento, éste ente psíquico impreciso *comienza a* organizarse gracias a la percepción e *Incorporación* de los objetos del *mundo* exterior. El psicoanálisis considera que tal relación creciente con los objetos se lleva a cabo a través de una secuencia evolutiva del recién *nacido* que trataremos de sintetizar a continuación.

Antes de entrar en detalle sobre las fases del desarrollo psíquico es conveniente definir algunos conceptos que son nucleares para la *comprensión* del mismo.

2.1.1. Pulsión. En el año de 1915, Freud definió este *concepto como* "límite entre lo psíquico y lo somático, como la representación psíquica de los estímulos que se *originan dentro* del organismo y llegan hasta la mente, como una medida de la exigencia de trabajo de la mente, derivada de su vinculación con el *cuerpo*" (Freud, 1915).

En el análisis del *concepto* de pulsión se debe considerar

- La fuente: que es el *proceso de* excitación que se *produce en* un órgano.
- El fin: que es la satisfacción y que únicamente puede lograrse eliminando el estímulo en la fuente de pulsión. Sin embargo, advierte Freud, que "aunque el fin último de la pulsión se mantiene inmutable, pueden existir distintos caminos que *conducen* al mismo fin último; de manera que puede suceder que una pulsión tenga varios fines, mediatos o inmediatos, que se combinan o intercambian entre *sí*" (Ibid).
- El objeto: Freud utiliza este termino para referirse a "la cosa en relación con la cual, o a través de la cual la pulsión puede lograr su fin" (Ibid).

Claro que la pulsión no se haya organizada como tal desde un comienzo. Como tampoco se puede hablar de una organización psíquica en la cual el Yo sería la instancia *rectora*: "*en* el individuo no existe, desde un comienzo, una unidad comparable al Yo. El Yo tiene que ser desarrollado" (Ibid, 1914).

Se Hablaría, entonces, en ese desarrollo del infante, de pulsiones parciales, expresión que designa cualquiera de los distintos elementos que al unirse y organizarse de maneras especiales dan forma a la estructura final de la pulsión totalmente desarrollada.

El concepto de pulsión parcial es correlativo del de conjunto, de organización y se relaciona con una zona erógena determinada.

Así, la acción de las pulsiones parciales en el niño puede observarse en las actividades sexuales parcelarias, por lo que Freud denominó al niño "Perverso polimorfo". En el adulto, se hallarían bajo la forma de placeres preliminares al acto sexual como lo son el beso, la contemplación , la caricia, y también se patentizan en las perversiones.

En el desarrollo de la pulsión sexual, fundamental para la constitución del sujeto, Freud considera las siguientes fases:

2.1.2. Fase oral. Hace referencia a la *primera* fase de la evolución de la libido (o energía sexual) en la cual el placer sexual está ligado predominantemente a la excitación de la cavidad bucal y de los labios concomitante a la alimentación. O sea, que la actividad nutricia *proporciona* las significaciones electivas mediante las cuales se expresa y se organiza la relación de objeto.

En esta fase el infante experimenta una gratificación psíquica independiente del acto de la alimentación. Esto se manifiesta a través del chupeteo persistente del niño que, a pesar de estar lleno, insiste en esta práctica de la que extrae un intenso placer.

Con la *aparición* del impulso a *morder* (que se refuerza con la salida de los dientes) se activa un segundo tiempo de la fase oral. En este, la *incorporación* adquiere el sentido de una destrucción del objeto lo que implica que la ambivalencia entra en juego en la relación de objeto.

Según Melanie Klein la fase oral constituye el *momento* culminante del sadismo infantil, ya que, además de *encontrar* placer en el succionar, el niño satisface tendencias destructivas de morder, de vaciar, de agotar succionando.

2.1.3. Fase anal sádica. Es la segunda fase de la evolución libidinal que se caracteriza por una organización de la libido bajo la *primacía* de la zona erógena anal; la relación de objeto estaría llena de significaciones ligadas a la función de defecación, expulsión-retención de las heces y al valor simbólico de estas.

En esta fase el interés del niño recae sobre las heces, como un *componente* significativo de su cuerpo. Las concibe como algo muy valioso que se puede obsequiar o negar. No le *producen* asco alguno y *podría* jugar con ellas como si se tratara de uno de sus juguetes.

2.1.4. Fase fálica. *Corresponde* a la fase de la organización de la libido caracterizada por una unificación de las pulsiones parciales bajo la *primacía* de los *órganos* genitales; pero que, a diferencia de la organización que se da en la pubertad, el niño o la niña no reconocen en esta fase más que un solo *órgano* genital: el masculino. Esta fase *corresponde* al momento culminante y a la *declinación* del complejo de Edipo sobre el que nos detendremos un poco por *considerarlo* de suma importancia para el advenimiento del sujeto y para el desarrollo de la personalidad.

El término psicoanalítico de falo no se puede equiparar al de pene. Este es el órgano en sí y el falo sería su *representación* psíquica. En la niña la excitación se localiza en el clítoris, que es el *órgano* homólogo de la zona genital masculina. Tanto niño como niña conciben dos alternativas: poseer un falo o estar castrado.

Además de no darse una *diferenciación* entre lo masculino y lo femenino en esta fase (debido a que el deseo del niño se aliena en el deseo de la *madre* y la función *paterna* se halla ausente) "el pequeño narciso no *reconoce* la falta ni las *diferencias*. El mundo es él, todo está construido a su imagen y semejanza" (Marina Quintero, *Teoría del Sujeto*). El infante se encuentra, entonces, en un estado de goce pleno. Pero la madre no se queda atrás. Ella se aferra también a su hijo *colocándolo* en el lugar que le falta y regocijándose con ello adoptando

una posición narcisista por la posesión del falo. Un acontecimiento importante va a perturbar esta intensa relación madre-hijo; es el Complejo de Edipo, el suceso más importante del desarrollo psicosexual del niño por las implicaciones que conlleva.

En relación con el complejo de Edipo, la existencia de una fase fálica desempeña un papel esencial: la declinación del Edipo (en el caso del niño) viene activada por la amenaza de castración. En cuanto a la niña se da lo que se ha *denominado* una envidia del pene; esta implica, desde el punto de vista de la relación con los padres, un resentimiento hacia la *madre* que no ha dado pene a la niña, y la elección del padre como objeto de *amor*, en la medida en que él puede dar el pene o su equivalente simbólico, el niño.

2.2. EL COMPLEJO PE EDIPO.

Durante la fase de la *primacía* fálica, el erotismo fálico tiene una relación objetal: sus objetos son los del complejo de Edipo, esto es, la *madre* y el *padre*. Aunque la masturbación es la *forma* característica de gratificación fálica, no es autoerótica (o sea centrada sobre sí mismo) ya que si se *consideran* las fantasías que la *acompañan*, "la masturbación del niño es solo una *descarga* genital de la excitación sexual que pertenece al complejo de Edipo y que en el transcurso de los años posteriores deberá su *Importancia* a esa relación" (Freud, 1924).

Algo que está en relación indisoluble con el complejo de Edipo es el complejo de castración. "La importancia de éste, puede apreciarse en su justa medida sólo si también se toma en cuenta su origen en la *primacía fálica*" (Freud, 1923). Recién en la etapa fálica, la amenaza de castración *provoca* el impacto psíquico necesario para *producir* el complejo de castración, y esto se debe a la intensificación del valor narcisista del pene.

Tenemos, entonces, que en el complejo de Edipo se produce una convergencia de los impulsos sexuales que en el caso de los niños, tienen por objeto a la *madre*. Esta elección de objeto, junto con la actitud correspondiente de rivalidad y hostilidad hacia el *padre* son los que animan el *drama edípico* que en todos los seres humanos tiene una gran *importancia* para la *determinación de* la modalidad final de su vida erótica.

Para Freud, el complejo de Edipo tanto en el niño como en la niña, tiene un polo positivo (amor por el progenitor del sexo opuesto y odio por el del mismo) y uno negativo (*amor por* el del mismo sexo y odio por el contrario).

En lo que se refiere a la disolución del complejo de Edipo, tenemos que implica una forma de solución o resolución de los conflictos edípicos que Freud concibió, explícitamente, como un modelo ideal típico de la evolución *normal*. Al respecto escribe: "Las catexias de objeto son

abandonadas y reemplazadas por identificaciones. La autoridad del *padre o de los padres* es introyectada en el Yo donde *forma* el núcleo del superyó, que se hace *cargo de* la severidad del padre y perpetúa su prohibición contra el incesto, resguardando así al Yo *contra* el retorno de las cargas de objeto libidinales.

Las tendencias libidinales que pertenecen al complejo de Edipo son desexuatizadas y sublimadas en parte (cosa que probablemente sucede con toda transformación en una identificación), y en parte inhibidas en sus fines y transformadas en impulsos afectivos... Este proceso desemboca en el periodo de latencia" (Ibid, 1924).

Y en una obra *posterior* escribe: "En los casos normales o, mejor dicho, en los casos ideales, el complejo de Edipo no subsiste más, ni siquiera en el inconsciente; el superyó se ha convertido en su heredero" (Ibid, 1925).

Lacan avanza los postulados freudianos sobre el Edipo. "El futuro sujeto desea ser el falo para su madre, es decir, ser todo para ella. El *padre* interviene como autor de la ley, representante del *orden* simbólico, y prohíbe la unión dual del hijo con su *madre*. La pulsión se ve *reprimida en posición Ignorada* y reemplazada por un símbolo" (Lacan, 1979). El sujeto ingresa entonces en el orden del simbolismo del lenguaje.

El instalarse en el registro simbólico a través del lenguaje y de la familia representa para el niño una delimitación de su individualidad en el seno del grupo familiar y de la sociedad global.

Tenemos, entonces, que el Edipo es la realización de una transformación radical y universal del ser humano: el paso de la relación dual, inmediata o especular (registro imaginario), a la relación mediata característica del registro simbólico.

La relación dual primaria del niño con su semejante, ya sea la *madre* o la imagen de él mismo que le devuelve el espejo u otro niño, no le proporcionaría a aquel su subjetividad. Según Lacan, desempeña a lo más la función de un reconocimiento de la totalidad del *cuerpo*, experimentado anteriormente como algo fragmentario. Así, el niño no ve en el otro, en la imagen del espejo o en su madre, más que un semejante con el que se confunde y se identifica.

De acuerdo con los postulados Lacanianos, resulta indispensable acceder a la mediación del símbolo para que se realice la *ordenación* del *mundo*, de las cosas y de los seres.

De este modo, el Edipo designaría una reorganización *identificatoria* del sujeto, una identificación secundaria por la introyección de la imagen del progenitor del mismo sexo lo que coayudará a la cristalización del Yo. Sin embargo, sería equivocado creer que el Yo

resulta definitivamente constituido al término del *drama edípico*. A este respecto dice Lacan: "cada metamorfosis pulsional *pondrá* de nuevo en entre dicho su delimitación (del Yo). Por eso nunca el Yo del hombre puede reducirse a su identidad vivida" (Lacan, 1979).

2.3. PERIODO DE LATENCIA.

Después de la declinación del complejo de Edipo (alrededor del quinto o sexto año) se presenta un período que, para Freud, se *prolonga* hasta el comienzo de la pubertad y que se caracteriza por una detención en la evolución de la psicosexualidad. Durante él se observa una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos (especialmente en el predominio de la ternura sobre los deseos sexuales) y la aparición de sentimientos como el pudor y el asco y de aspiraciones morales y estéticas. Según la teoría psicoanalítica, el período de latencia obedece a una intensificación de la represión (que *provoca una* amnesia que abarca los primeros años), una transformación de las catexis de objetos en identificaciones con los padres y un desarrollo de las sublimaciones.

El *período de* latencia solo se *comprendería en* relación con la evolución del complejo de Edipo y las modalidades de su resolución en los dos sexos. Al respecto escribe Freud: "El complejo de Edipo debe desaparecer porque ha llegado el *momento* de su disolución, como cae

la primera dentición *cuando* los dientes definitivos presionan para salir" (Freud, 1924).

En el *período de* latencia, juega un importante papel el superyó, ya que este es el heredero del complejo de Edipo. Es concebido como esa instancia crítica que observa al Yo y lo recrimina *cuando* ejecuta una acción indebida o por el simple hecho de la intención del acto.

El superyó sería la *incorporación de* una parte de la realidad representada por los *padres*, cerrándose así una *importante* etapa de configuración subjetiva en donde los *padres* o sus sucedáneos desempeñan una función de suma importancia para el *advenimiento* del sujeto.

A partir de ese momento, los intereses del niño se apartan considerablemente del aspecto sexual y se centran más sobre el proceso de socialización y sobre el aprendizaje a nivel escolar.

3. LA PULSION DE SABER Y LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD

El desarrollo psicosexual propuesto por Freud nos da la idea de una organización que se inicia de manera fragmentaria y que madura hacia la integración de la pulsión sexual.

Se distingue del instinto de los animales en tanto que el dispositivo de estímulo-respuesta es muchos más complejo. En efecto, en el ser humano, lo pulsional presenta unas posibilidades impredecibles ya que no existe un único objeto que calce adecuadamente con el deseo, lo que traería como corolario un margen de insatisfacción lo mismo que un cariz de perversidad. Freud dice que el niño es un "perverso polimorfo".

Al no tener la pulsión un objeto *predeterminado* para su satisfacción, son posibles para el hombre una gran variedad de alternativas lo que origina toda la amplia gama de producciones *denominada* cultura que, para Freud, "es la suma de producciones e instituciones que distancian la calidad de nuestra vida de la de los animales" (Freud, 1930).

Lo que posibilita las diferentes manifestaciones culturales es esa cualidad de la pulsión de sustituir el objeto que procura la satisfacción y que se conoce como sublimación.

La sublimación entonces, hace referencia a un *proceso* postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no *guardan* relación alguna con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual.

El término sublimación se encuentra en la obra Freudiana denotando desde un punto de vista económico (de la cantidad de energía) y dinámico (conflicto psíquico), ciertos tipos de actividades sostenidas por un deseo que no apunta, en forma manifiesta, hacia un fin sexual, como por ejemplo, las creaciones artísticas, la investigación científica, el trabajo intelectual, las prácticas deportivas y, en general, todo tipo de actividades a las cuales se les *concede* un gran valor social.

Freud explica este *proceso* como una transformación de las pulsiones sexuales. A este respecto escribe:

"la pulsión sexual pone a disposición del trabajo cultural cantidades de fuerzas extraordinariamente grandes, en virtud de la particularidad, singularmente *marcada en dicha* pulsión, de desplazar su fin sin *perder en* esencia e intensidad. Esta capacidad de reemplazar la meta sexual originaria por otro fin, que ya no es sexual pero que se le halla psíquicamente *emparentada*, la denominamos capacidad de

sublimación" (La moral sexual cultural y la nerviosidad *moderna*, 1903).

Tenemos, pues, que la sublimación "es uno de los destinos de las pulsiones" (Freud 1915) y la *época* más *propicia para* su inicio es precisamente en el período de latencia. Durante el, se dá el influjo de la educación como alternativa sublimatoria de los impulsos pulsionales. Así, entramos en los dominios de algo fundamental para el hombre en su lucha por la supervivencia como lo es su gran capacidad para *aprender* y que podríamos denominar como pulsión de saber, de conocimiento o epistémica constituyéndose, a su vez, en un tipo especial de sublimación.

3.1. EL DESARROLLO DE LA PULSION DE SABER.

Es posible, según el psicoanálisis, rastrear la existencia de una pulsión de conocimiento, de saber o epistémica. Para él, la pulsión de saber, tiene una relación directa con la conservación de la vida individual y con la supervivencia de la especie, en la cual, la *reproducción* se encuentra como uno de los factores esenciales, lo que nos lleva a plantear la relación pulsión de saber-sexualidad, *corroborando* uno de los aportes Freudianos consistente en la *importancia* que tiene la sexualidad para el género humano.

Para *Hernando* Ramírez, "*ninguna actividad del pensamiento y del comportamiento se produce en el hombre sin que sea guiada por la pulsión epistemofílica, de conocimiento o de saber*" (1993).

De aquí se desprende que toda actividad humana está regida por esta pulsión y que resulta imprescindible adquirir una comprensión lo más completamente posible de la misma, si queremos entender el cómo y el por qué el hombre adquiere conocimientos no solo referidos a sí mismo (identidad), sino también al *mundo* circundante. Como es obvio, en todo proceso se pueden ubicar varios momentos con ciertas características particulares.

El primer *momento* en el desarrollo de la pulsión de saber, correspondería al interés que demuestra el niño por explorar su entorno con la ayuda de los diversos centros erógenos: boca, ojos, oídos y *manos*. Estos primeros objetos de exploración sirven, a su vez, para procurar satisfacción erógena mediante los actos de chupar, ver, oír y palpar respectivamente. Es necesario precisar que estos actos no se dan, de entrada, de manera simultánea, sino progresivamente.

Una ilustración de lo *anterior* se encuentra en el análisis de un niño (Alik) realizado por parte de Vera Schmidt y publicado en 1926.

De la autora se *conoce* que fué la *primera* en experimentar con una educación colectiva fundamentada en el psicoanálisis durante los años

1921 - 1924 *en el* laboratorio, Hogar de Infancia de Moscú. El objetivo primordial *de tal experiencia era* facilitar al niño posibilidades de sublimación adecuadas a cada fase de su desarrollo satisfaciendo las demandas de saber.

El *experimento* se llevó a cabo una vez dada la revolución Rusa y constituyó una tentativa de desarrollar el modelo de una educación libre que cobijara a los estamentos sociales más dispares: obreros, campesinos e intelectuales.

En lo que respecta a Alik, se tiene que fué un niño que nació a su debido tiempo y sin complicaciones. Sus *padres* son considerados sanos y en ninguna de las familias se *detectaron* enfermedades hereditarias graves.

Todo el desarrollo infantil transcurrió bajo la más absoluta *normalidad* e ingresó en el Hogar de Infancia del Instituto Psicoanalítico poco después de cumplir el año y medio permaneciendo hasta los cuatro años y medio.

Schmidt relata que: "He querido simplemente, basándome en observaciones propias sobre el desarrollo de un niño, poner de manifiesto la progresiva diferenciación de las sensaciones del hambre y de la libido, que si bien *aparecen* vinculadas a un solo y mismo acto (el de mamar o chupar), se manifiestan en el niño de forma

completamente diferente y lo mueven a actividades totalmente distintas. Espero, además, que mi trabajo demostrará la gran importancia que el acto de chupar tiene para el desarrollo intelectual del niño, y las posibilidades que dicho acto le ofrece para una vinculación con la realidad" (Schmidt, Vera, *El psicoanálisis y Educación*, 1973).

La descripción del caso empieza desde el *momento* mismo del nacimiento de Alik y como es lógico, desde la etapa oral "vemos que Alik se muestra extremadamente agresivo frente al pecho *materno*. Su mamar es más bien un aferrar con las mandíbulas, es decir, un mordisco" (Ibid., p. 73).

Las primeras semanas del desarrollo infantil van a estar ocupadas, exclusivamente, por la etapa oral ya sea para obtener el alimento o para la adquisición de placer.

Lentamente, el niño va progresando. Su predominante interés bucal va cediendo paulatinamente a otros. La boca va perdiendo exclusividad en la relación del niño con el mundo exterior. Junto a ella aparecen ya las manos y los ojos como instrumentos para orientarse dentro del entorno. Ya no se da la reacción inmediata de agarrar los objetos para comérselos, sino que el niño trata de investigar cada objeto, de apropiárselo en el sentido de conocerlo y compararlo con otras cosas ya conocidas: "Alik se coge una mano con la otra. Mira con mucha

atención sus manos que se mueven, luego empieza a acercarlas lentamente una a otra... Ahora coge ya distintos objetos (pañales, el vestido, el paño)" (Ibid., p. 31).

En esta *primera* e hipotética fase del desarrollo de la pulsión de saber planteada por Schmidt, la actividad del niño se caracteriza por un afán de orientarse en el mundo que lo rodea sin que se observen preferencias muy marcadas por determinados objetos o fenómenos. Se da en este momento un irresistible impulso que empuja al niño a dominar el mundo circundante mediante la investigación que tiene sus orígenes en la pulsión de *dommo* ya que, inicialmente, "...agarra un cosa, tira de ella, etc. Luego se produce una total inmovilidad al parecer como consecuencia de una inhibición interior y, finalmente, la exploración y comparación del objeto" (Ibid., p. 13).

A medida que el niño *madura* biológicamente y se desarrolla su estructura psíquica, su actividad orientadora en el mundo se especifica, lo mismo que aumenta la posibilidad de reconocerse a sí mismo a partir del reconocimiento de ese otro fundamental que es la *madre*.

Inicialmente, el infante no *reconoce* a la madre como un ser independiente de él, sino que la asume como una prolongación de su propio ser. *Tampoco* dispone de una idea de unidad ya que solo recibe estímulos fragmentados debido a su falta de madurez biológica y de desarrollo psíquico.

La unidad la va adquiriendo el niño de manera gradual *merced* a su relación con el gran otro primordial que es la madre. Lacan sitúa una fase *denominada* Fase del Espejo a partir de la cual el niño, todavía en un estado de *impotencia* e *incoordinación* motriz, anticipa imaginariamente la aprehensión y dominio de su unidad *corporal*. Esta unificación imaginaria se efectúa por identificación con la imagen del semejante como forma total; se ilustra y se actualiza por la *experiencia concreta* en que *el* niño percibe su *propia* imagen en un espejo la cual se *acompaña por* un gran gozo.

faeando al segundo momento del desarrollo de la pulsión de saber, tenemos que comienza, según Vera Schmidt, *alrededor* del tercer año de vida del niño. "Dicho momento se caracteriza por un *ma^or* desarrollo del lenguaje, lo que permite al niño hacer preguntas" (Ibid., p. 14). Es el momento en el que el pequeño ser quiere saber el cómo y el por qué de las cosas. Se presenta un notable incremento de preguntas que a *menudo* agobia a los adultos y hasta muchas veces los exaspera. Simultáneamente a esta explosión de preguntas, continúa la exploración del *mundo* circundante, ahora en forma mucho más concienzuda y compleja.

Sin embargo, el *Ínteres* de este momento se dirige a aspectos relacionados con las pulsiones parciales. Con respecto a lo anterior, escribe Schmidt:

"Durante este *período*, el interés del niño no se dirige tanto a las *pereonae* completas como a ciertos órganos y sus funciones, en sí mismo, en otros niños, en los padres y en los animales" (Ibid., p. 17).

"Alik manifestaba gran interés por la *forma* de orinar de los niños... Mientras Boris orinaba de pié, Alik lo observaba con curiosidad y extraordinario interés" (Ibid., p. 13).

También se empiezan a insinuar, en este segundo momento, intereses referidos al *problema de* la diferencia entre los sexos:

"Alik: "Marinotschka (*nombre ruso de niña*), ¿*dónde* está tu pipischka? ¿*Cómo* haces pipí?" "Mira, ahí está mi pipischka". Al sentarse Marina en el orinal, Alik se sienta junto a ella y mira atentamente hacia *adentro*. Los dos ríen. Alik: 'Y yo tengo una pipischka así; saca su miembro viril y se lo enseña" (Ibid., p. 19).

En síntesis, la observación *indica* que el círculo de los intereses y de la investigación del niño se amplía considerablemente en el *tercer* año y que *comprende*, principalmente, el afán de conocer las funciones fisiológicas y los órganos a ellas correspondientes.

El *tercer momento*, que se ubicaría a comienzos del cuarto año, se caracteriza porque los intereses y las preguntas del niño se modifican en su esencia y en su orientación. *Contrariamente* a lo que *ocurría* en el *período* anterior, en que el niño se limitaba a explorar el mundo, y las

preguntas que planteaba le habían sido sugeridas por fenómenos que hubieran atraído casualmente su atención, ahora el niño está ya en condiciones de plantearse por sí mismo problemas y de tratar obstinadamente de hallarle solución. Esto *mdica* el surgimiento de una actividad intelectual consciente. Pero, ¿qué es lo que *ocupa* principalmente al niño en este estadio de su evolución? Sus intereses y sus preguntas hacen referencia invariablemente a la propia *pereorla*. Puede establecerse una clasificación que incluye preguntas como: ¿de dónde he venido? ¿cómo estoy hecho? ¿cómo es posible que me muera? entre otras.

En lo que toca a la pregunta sobre el origen se tiene que es la que con mayor fuerza atrae la atención de los niños la cual se *responde* con lo que Freud denominó "Teorías sexuales infantiles"; "cada respuesta que el niño construye ante este interrogante fundamental, es una teoría explicativa que tiene su *paralelo* en los diferentes estadios sexuales. Es decir, las teorías extraen los elementos que las constituyen, de las vivencias, las fantasías, las frustraciones... que peculiarizan cada fase de la evolución libidinal.

Las respuestas son entonces respuestas a la pulsión sexual que verbalmente es vivida como cuestión ontológica (el problema del origen, del lugar, del ser)" (Quintero, Marina. Teoría del sujeto).

El infante intenta, así, asegurarse un lugar. Quiere saber *dónde encabará con* respecto a los demás. Y no solo quiere saber de dónde vienen los bebés, sino también cómo obtienen los *padres* su *placer*.

La primera teoría sexual infantil es la del *mundo fálico*. Hace alusión a que "el mundo es el bebé", "el *mundo es como el bebé*". Tiene su equivalencia en el pene omnipresente debido a la creencia universal de la existencia del pene, tanto en niñas como en niños. Esta teoría se ilustra con el caso "Juanito" una fobia de un niño de cinco años cuyo análisis Freud le supervisó al padre del niño. Juanito le atribuye una "cosita de hacer pipí" a todos los seres humanos y hasta a todos los animales y las cosas.

"Juanito: oye mamá: ¿tienes tú también una cosita de hacer pipí?

Mamá: naturalmente. ¿Por qué me lo preguntas?

Juanito: no sé, pensaba no más.

Por ese mismo tiempo entró una vez en un establo en ocasión en que estaban ordeñando a una vaca y observó: mira mamá, de la cosita de la vaca sale leche" (Freud, Sigmund, 1993).

"Un día, a los tres años y nueve meses, ve desaguar la *caldera* de una locomotora y dice: mira, la locomotora está *haciendo pipí*. ¿Dónde tiene la cosita?" (Ibid., p. 1567).

La segunda teoría sexual infantil es la cloacal cuyo contenido es: "un bebé es un bulto de excrementos" o su equivalente "los bebés salen analmente" o, también, "tanto hombres como mujeres dan a luz".

"La teoría cloacal se inserta en la fantasía del mundo fálico para dar cuenta de la bisexualidad, además de expresar la omnipotencia del *narcisismo* original: "el bebé hace el mundo"; "el bebé sale del *cuerpo*" (vía anal) y como las heces es cedido a otro, es un regalo. Aquí se expresa el deseo activo-pasivo de dar-recibir un hijo (a) de mamá. Y la fantasía de 'Yo puedo hacer un bebé', 'Yo puedo dar un bebé a mamá', cubre las expectativas en el campo de la relación objetal" (Quintero, Marina. Teoría del Sujeto).

En cuanto al bebé como *excremento*, se encuentra en Juanito lo siguiente *cuando* su padre le interroga por su hermanita:

"*Fadre*: ¿te sorprendió que fuese tan pequeña?

Juanito: sí.

Yadre: ¿cómo era de pequeña?

Juanito: como una cigüeñita.

Yadre: ¿y cómo qué más? ¿como una caca quizá?

Juanito: no, una caca es mucho más grande..., o no, no es más *grande*-, es un poquitín más pequeña que Hanna" (Freud, Sigmund. Obras completas, Tomo H, Biblioteca nueva).

El deseo de Juanito por dar a luz se materializa así:

"Padre: ¿te gustaría tener tú una niña?

Juanito: si, ¿por que no? Me gustaría tener yo una niña-

Padre: solamente las mujeres pueden tener niños.

Juanito: entonces, tendré una niña.

Padre: ¿cómo vas a tenerla?

Juanito: me la traerá la cigüeña. Sacará la niña y la niña *pondrá* un huevo, y del huevo saldrá otra Hanna. No, no saldrá más que una.

Yadre\ ¿te gustaría tener una niña?

Juanito: si; el año que viene tendré una. Y se llamará también Hanna.

?adre\ ¿por qué no quieres que mamá tenga una niña?

Juanito: porque la quiero tener yo.

Yadre\ pero tú no puedes.

Juanito: si que puedo. Los niños tienen niñas y las niñas tienen niños"
(Ibid., p. 1490 - 1510).

La tercera teoría sexual es la teoría sádica y tiene su fundamento en que "la sexualidad (genital) es una batalla en la que el macho fuerte hiere a la hembra, que es más débil".

"En síntesis, en la primera teoría, el *mundo* es el bebé; en la segunda teoría, el bebé hace al *mundo*; en la tercera, el bebé es excluido del mundo. Todas estas nociones se refieren a la relación del niño consigo mismo y en esta perspectiva permite *reconocer* dos cosas:

Una: *confirman* la descripción freudiana de que en la fase pre-edipídica persiste la ambivalencia sexual o bisexual...

Dos: en cada caso, la teoría es transformada porque falta algo: la autosuficiencia de la *primera experiencia* narcisística. La criatura que descubre que todo lo que necesita está en su *propio cuerpo* y en su *prolongación* que es el pecho de su madre, gradualmente deberá *poner* de acuerdo con la noción de las alternativas: "si tienes lo uno no puedes tener lo otro, sobre todo, no puedes tenerlo todo". *Principio básico para la humanización y la construcción de la cultura*" (Quintero, Marina. Op cit).

Retornando al Alik de Vera Schmidt se tiene que con respecto al origen "se interesa mucho por la cuestión de las semillas. Observa con atención cada flor y pregunta: ¿Y aquí es donde nacen después las semillas?" (Schmidt, Vera. Psicoanálisis y Educación, 1973). También pide *de manera* insistente que le cuenten *cuando* él era pequeño, lo que escucha con gran interés. Además indaga por el origen de su *madre*: "mamá, ¿y tú también naciste? -"Sí"- ¿y naciste para ser pequeña? -"Sí, *cuando* nací era muy pequeña" (Ibid., p. 24 - 25).

Sobre la teoría cloacal, Alik se manifiesta al respecto: "mamá a la gallina le sale el huevo por el pompis, ¿no es verdad? -"Sí"- ¿y no le hace daño *cuando* sale el huevo? -No, no le hace daño..." También pregunta: "¿y por qué hacemos caca? -¿y tú que crees?- Alik se irrita: "yo no lo sé por esto te lo pregunto" (Ibid., p. 23).

Y más *tarde*: "mírame *dentro del* pamtchik (término que se inventó para designar el ombligo) a ver que hay en mi barriga" -"no se ve nada"- "Entonces mira en mi boca, ¿no se ve nada tampoco? -"No, tampoco"- "¿cómo que no? tiene que poder verse"... "Dentro de tu barriga y dentro de mi barriga hay un gato... y despues saldra por el pompis" (Ibíd., p. 23). Lo anterior también confirma que tanto hombres como mujeres pueden dar a luz.

Entre las preguntas sobre la concepción y el coito se encuentran:

"¿Y quién nos puso en la barriguita de mamá para que *naciéramos*? (Ibíd., p. 35). Posteriormente continúa indagando al respecto: "mamá y *cuando* tu todavía no existías, ¿quién te hizo nacer? -"Mi madre"- "¿Y quien hizo *nacer a tu madre*?" -"su madre"- "¿Y a su madre?" -"También su madre"- "¿Y a su mamá?" -"También su mamá¹¹" -"¿Todas las mamás nacen de sus mamás?" -"Sí"- Alik ríe contento" (Ibíd., p. 35 - 36).

Pero las preguntas del niño van más allá de ésto y ya quiere saber sobre el acto sexual:

"mamá, ¿cómo me hiciste nacer? -"Pero esto ya lo sabes querido"...- "¿Y quién metió su pipischka en tu agujerito para que entraran las semillas?"... -Papá- "Por esto es mi papá, ¿no es verdad?" -"sí"-... -'Y si lo hubiera hecho otro, ¿sería él mi papá?" -"si"-... Al cabo de otro rato pregunta: "mamá, dime cómo se hace" -"¿El qué?¹¹- "Dueño, cómo se hace para meter la pipischka *dentro*. ¿Se pone sólo encima o hay

que meterla dentro del agujerito?" -"Se mete *dentro*"- "Debe ser para que no se caigan al suelo las semillitas" (Ibid., p. 43).

El interrogarse acerca de la propia muerte se da después de que él mismo hubo de pasar por una grave enfermedad: "mamá, pero yo no quiero morirme -"Oh, puedes vivir mucho tiempo"- "Pero *cuando* me haga viejo, ¿tendré que morirme?" -"sí, algún día tendrás que morirte"- "Pero yo no quiero... ¿no hay alguna *forma* para no morirse?" (Ibid., p. 44).

El cuarto *momento* del desarrollo de la pulsión de saber lo ubica Schmidt, aproximadamente, en el sexto año. Coincide con la represión del complejo de edipo y aquí el interés del niño recae sobre aspectos tan diversos como:

Los gobernantes, las guerras, las milicias, las cárceles, Dios, entre otros. "Quién es Dios y por qué vive en el cielo y no en la tierra... Alguien se ha inventado que Dios vive en el cielo, pero en el cielo no hay más que aire, y ninguna *persona* puede vivir en el aire" (Ibid., p. 51).

Otra autora sobre la que nos *centraremos* para el esclarecimiento de la pulsión de saber es Melanie Klein. Su genialidad reside en haber observado que la *forma de* expresión natural del niño es el juego y que, por consiguiente, puede ser utilizado como medio de comunicación ante la imposibilidad de establecer con el niño el método clásico de la Asociación libre. Ella descubrió que para el niño el juego no es solamente juego, sino que también es trabajo. No se trata tan solo de

una *forma* de *explorar* y *controlar* el mundo *externo*, sino de un medio *por el cual* controlar y expresar sus angustias a través de la manifestación y elaboración de las fantasías. Mediante el juego, el niño dramatiza sus fantasías y elabora así sus conflictos.

Klein concluyó que, dadas las condiciones adecuadas (el libre juego del niño, así como todas las comunicaciones verbales de que sea capaz) pueden cumplir una función similar a la asociación libre en los adultos. "En el juego, el niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico. Al hacerlo, utiliza los mismos medios de expresión arcaicos, filogenéticamente adquiridos, el mismo lenguaje que nos es familiar en los sueños, y sólo comprenderemos totalmente este lenguaje si nos *acercamos* a él como Freud nos ha *enseñado* a *acercamos* al lenguaje de los sueños" (Klein, Melanie. El Psicoanálisis de niños, obras completas, tomo 1,1932).

El primer niño que intentó analizar *aplicando* su técnica fue uno de cinco años a quien designó como Fritz. Fue en 1920 y lo hizo durante unos pocos meses en casa del niño y con sus propios juguetes. Sacaremos algunos apartes de este caso por considerarlos importantes para la *comprensión* de la pulsión de saber.

A Melanie Klein se debe, *precisamente*, la *denominación* de pulsión epistemofílica al interés del niño por el mundo externo y a su afán de conocimiento. El niño es hijo de conocidos de la autora que viven cerca.

Tiene cinco años, es fuerte y sano, de desarrollo mental normal, aunque un poco lento.

En Fritz es posible *detectar* inquietudes similares a las de Alik, Juanito y cualquier otro niño. A los cuatro años y nueve meses empezó a interesarse por los aspectos concernientes al nacimiento: "¿dónde estaba yo antes de nacer?"... "¿cómo se hace una *persona*?" (Klein, Melanie. El desarrollo de un niño, 1921). También "¿cómo crece la gente?" (Ibid., p. 23). Acerca de la existencia de Dios Fritz preguntó "¿no es Dios quien hace llover?... ¿es cuento que Dios hace llover?". Al replicar la madre que sí, preguntó "¿pero hay realmente Dios?" (Ibid., p.23).

Seguidamente, el niño pasa a preguntas sobre la existencia en general: "cómo crecen los dientes, cómo se quedan los ojos *adentro*, cómo se forman las líneas de las *manos*, cómo crecen los árboles, las flores, los bosques, etc, si el tallo de la *cereza* *crece* con la fruta desde el comienzo, si las cerezas verdes *maduran* dentro del estómago, si las flores que se sacan de la planta se pueden volver a plantar, si la semilla que se recoge inmadura, *madura* después, cómo se hace una fuente, cómo se hace un río, cómo van los botes al Danubio, cómo se hace el polvo; además sobre la fabricación de los más variados artículos y materiales" (Ibid., p. 25 - 26).

Se observa, entonces, cómo las más variadas preguntas *tocan* a las puertas del psiquismo del niño y le *van proporcionando* el sentido de la realidad adquiriendo un juicio independiente característico del que puede extraer sus propias conclusiones. Esto es evidente *cuando* se refiere a las heces: "...mamá, tú también haces caca, ¿no?". Cuando ella contestó afirmativamente observó, "porque si tú no hicieras caca nadie en el mundo haría, ¿no es cierto?". En relación *con* esto habló sobre el tamaño y color de los excrementos del perro, de los otros animales y los comparó con los suyos" (Ibid., p. 27).

Seguía sacando conclusiones cada vez más lógicas: "El pan está muy duro"; después de comerlo: "yo también puedo *comer pan* muy duro... una persona puede comer porque mastica... *cuando* revuelvo el azúcar en el té se va a mi estómago" (Ibid., p. 27).

A través de esta descripción general de los cuatro tiempos del desarrollo de la pulsión epistémica, y del caso Fritz, lo mismo que de Juanito, es posible extractar que ésta se desarrolla progresivamente partiendo de la pulsión de dominio (como forma más primitiva de la pulsión de dominio se puede *considerar* la aprehensión física y la deglución de los objetos en el momento en que el hambre alcanza un *determinado tarado de* intensidad).

Dicho en otros términos, la finalidad de la pulsión de saber, consiste en *tomar* posesión de las cosas con ayuda del conocimiento y la

necesidad de saber, a su vez, estimula el *desarrollo del principio de realidad* que, según Freud, es uno de los dos principios que rigen el funcionamiento psíquico (el otro es el *principio de placer*).

El *principio de realidad*, aparece secundariamente como una *modificación* del *principio de placer* que, en los comienzos del funcionamiento psíquico, es el que *domina*. Su instauración *corresponde a* una serie de *adaptaciones* que debe *experimentar* el *aparato* psíquico como: desarrollo de las funciones conscientes, atención, juicio, memoria, nacimiento del pensamiento, entre otras.

Este *principio de realidad* le ayudará al niño a distinguir lo real de lo fantástico y contribuirá a acentuar su *independencia* y la *formación de su* juicio crítico lo mismo que a *incrementar la comprensión de* lo que *ocurre a* su alrededor.

Ahora bien, queda una pregunta ¿de que depende el normal desarrollo de la pulsión de saber y la intensidad de sus manifestaciones? Para Vera Schmidt: "...el desarrollo normal de la pulsión de saber depende fundamentalmente de la regular formación de los mecanismos de inhibición en el sistema nervioso central y del correcto desarrollo de las manifestaciones motoras del niño y, en consecuencia, de la adecuada sublimación del instinto de dominio y de sus *componentes* sexuales, en particular, del erotismo muscular. Por lo que atañe a la intensidad de sus manifestaciones, estimo que ésta *dependerá, por un*

lado, de la idiosincracia individual del niño, que varía según la constitución, y, por otro lado, de las influencias ejercidas por el medio ambiente" (Schmidt, Vera, 1973).

Freud, en su obra Tres ensayos para una teoría sexual, plantea: "Hacia la misma época en que la vida sexual de niño alcanza su primer florecimiento, esto es del tercer al quinto año, *aparecen* en él los primeros indicios de esta actividad, denominada instinto de saber o instinto de investigación... Sus relaciones con la vida sexual son especialmente importantes, pues el psicoanálisis nos ha *enseñado* que el instinto de saber infantil es *atraído* y hasta quizás despertado, *por* los problemas sexuales en edad sorprendentemente temprana y con insospechada intensidad" (Freud, 1905).

Significa, que el normal desarrollo de la pulsión de saber depende tanto de factores constitucionales como accidentales; o, lo que es lo mismo, de realidades biológicas como ambientales. Sobre estos últimos aclararemos que se trata del influjo ejercido por el entorno que rodea al niño con sus progenitores a la cabeza. Por ello es fundamental, para el normal desarrollo de la pulsión de saber, que los *padree* y demás adultos *cercanos* al niño, lo *rodeen de* un ambiente matizado por la máxima sinceridad posible. Melanie Klein es muy clara *cuando* plantea: "la honestidad con los niños, una respuesta *franea* a todas sus preguntas y la libertad interna que esto *procura*, influyen profundamente y beneficiosamente en su desarrollo mental. Esto salva

al pensamiento de la tendencia a la represión, que es el peligro mayor que lo afecta" (Klein, Melanie. El desarrollo de un niño, 1921).

Para Freud, la represión es una *operación* por medio de la cual, el sujeto intenta rechazar o mantener en el inconsciente representaciones (pensamientos, imágenes, recuerdos) ligados a una pulsión. No se *pretende* desarrollar toda la teoría Freudiana de la represión, por demás intrincada, sino que se quiere significar que es una *operación* que pasa desapercibida para la conciencia y que es necesaria para todo *proceso educativo* y, por ende, para el desarrollo de la pulsión de saber. Melanie Klein al respecto, afirma: "indudablemente, cualquier crianza, incluso la más *comprensiva*, como implica cierto monto de firmeza; causará cierto monto de resistencia y sumisión. Así también, es inevitable y necesario para el desarrollo cultural y la educación, que haya *mayor o menor* monto de represión" (Ibid., p. 36).

Lo anterior nos lleva a pensar que una crianza por muy liberal que sea, no puede abolir la represión. Incluso, una educación fundamentada en principios psicoanalíticos, no puede eliminar este mecanismo, aunque sí trata de restringirlo, ya que una represión excesiva cercena la curiosidad infantil.

Tenemos, entonces, que la represión es indispensable para todo proceso de inserción social; pero un monto excesivo obstaculiza el normal desarrollo de la pulsión de saber. Para Melanie Klein "si hay

oposición a la curiosidad natural y al impulso a indagar sobre lo *desconocido* y sobre datos y fenómenos previamente supuestos, entonces también se reprimen las indagaciones más profundas (en las que el niño teme ¡conscientemente que puede *encontrarse con cosas prohibidas* o *pecaminosas*). Sin embargo, también quedan reprimidos simultáneamente todos los impulsos a investigar problemas profundos en general. Se establece así un rechazo por la investigación minuciosa en y por sí misma y, en consecuencia, se abre el camino para que el placer innato e indomable de formular preguntas solo actúe en superficie y lleve solo a una curiosidad superficial, por otra parte, puede *aparecer* el tipo de personas talentosas que, aunque *poseedoras de una gran riqueza de ideas*, sin embargo, fracasan en los más profundos problemas de su ejecución" (Ibid., p. 35).

Vera Schmidt, también *coincide con* que el desarrollo de la pulsión de saber está estrechamente vinculado con la educación que reciba el niño que puede facilitar o *entorpecer* tal desarrollo. Al respecto escribe: "La importancia de ofrecer al niño la posibilidad de satisfacer el instinto de saber es ya patente por el hecho de que el instinto de saber vincula íntimamente al niño con la realidad y le permite con ayuda del conocimiento, no solo satisfacer su instinto de dominio, sino también su afán de *poder*. Y cuanto más estrecha sea la vinculación del niño con la realidad, tanto más justificada será la esperanza de que pueda también superar felizmente los años más difíciles de su

desarrollo y conservarse relativamente sano psíquicamente durante el resto de su vida" (Schmidt, Vera. Psicoanálisis y Educación, 1923).

Algo que ilustra la alegría del niño *cuando* se le permite *acceder* a la satisfacción de la pulsión de saber se encuentra en Alik: "Hoy Alik ha estado *mirando* muy atentamente las entrañas de un pollo. Ha preguntado por todos los órganos (los intestinos, el *corazón*, el estómago, los pulmones); pregunta por su *nombre* y quiere saber para qué sirven. Finalmente pregunta "¿y yo también tengo todo esto?" -"sf¹- "Pero dentro mío todo es más grande que dentro de este pollito, ¿no es verdad?" -"sf¹- "Porque yo soy más grande que el pollo, ¿no es verdad?" -"sf¹- "Y tú eres más *grande* que yo, así que por dentro lo tienes más *grande* todo, ¿no es verdad?" -"sf¹- "Y si yo crezco y me hago más grande que papá, ¿también lo tendré todo más grande que él?" -"sf¹- Alik se *marcha corriendo*, muy contento y riéndose" (Ibid., p. 49).

Y como ya se había enunciado que la pulsión de saber está en íntima relación con la pulsión sexual, entonces, la satisfacción de conocer directamente a este nivel también debe permitírsele al niño para que pueda tener, así, un desarrollo normal. Freud señala las consecuencias que entraña el no ofrecer al niño la posibilidad de satisfacer su pulsión de saber en el terreno de la sexualidad: "...pero, dado que la investigación sexual infantil desconoce siempre dos elementos: el papel de la semilla fecundante y la existencia del orificio vaginal, puntos en

los cuales, la organización infantil aún no está completada, los trabajos de la investigación infantil *permanecen* infructuosos y terminan en una renuncia que produce muchas veces una interrupción duradera del instinto de saber. La investigación sexual de estos años infantiles es llevada siempre a cabo solitariamente y constituye un *primer* paso del niño hacia su *orientación* independiente en el *mundo*, alejándole de las *personas* que le *rodean* y que antes habían gozado de su completa confianza" (Freud, Sigmund, 1905). Por ejemplo, Juanito aspira a resolver problemas cruciales para su *temprano* desarrollo como son: el nacimiento de su hermanita, el sentimiento hacia sus padres, la diferencia sexual, etc.; con ello aspira a un saber. *Cuando* le *responden* que a su hermanita la trajo la cigüeña el no cree y como respuesta a esto se torna mentiroso y desconfiado de sus *padres*:

Tadre: ¿de qué te acuerdas?

Juanito: de que Hanna fué a Gmunden en un cajón. No se me ha olvidado. ¡Palabra de honor!

Padre: el año *pasado* vino Hanna con nosotros en el vagón.

Juanito: pero antes fué siempre en un cajón.

Padre: ¿quién tenía el cajón? ¿mamá?

Juanito: si; mamá lo tenía.

Padre: ¿dónde?

Juanito: en casa, en el suelo.

Vadre: ¿no lo llevaba siempre con ella?

Juanito: no, *cuando* vallamos a Gmunden, Hanna hará también el viaje metida en el cajón.

Padre: ¿y cómo salió del cajón?

Juanito: la sacaron.

Fadre: ¿quién? ¿mamá?

Juanito: la sacamos yo y mamá, luego subimos al coche y Hanna se montó en el caballo, y el cochero dijo: "¡Arre!". El cochero iba en el pescante. ¿Ibas tú con nosotros? Mamá lo sabe. No; no lo sabe, se le ha olvidado, pero no le digas nada... Cuando llegamos a casa Hanna se bajó.

Fadre: ¿cómo pudo bajarse si todavía no sabía ni siquiera *andar*?

Juanito: la ayudamos nosotros.

Fadre: oye: ¿y cómo pudo ir *montada en* el caballo si el año *pasado* no sabía aún sentarse?

Juanito: pues sí, fue montada en el caballo, gritando "arre, arre" y pegándole con el látigo que yo tenía antes. El caballo no tenía estribos y Hanna iba montada en él. Pero no de broma, de verdad" (Freud, Sigmund. Análisis de la Fobia de un niño de cinco años, 1909). Freud interpreta esta serie de disparates tan obstinadamente mantenidos a una venganza del padre por lo de la cigüeña: "si tú imaginas que creo que la cigüeña trajo a Hanna en octubre, cuando ya el *verano* anterior, al ir a Gmunden, había observado perfectamente el vientre abultado de mamá, también yo puedo pedirte que creas mis mentiras" (Ibid., p. 1400).

Se destaca, entonces, la *Importancia* de la veracidad y el respeto por el niño *cuando* pregunta. Esto coadyuva al normal desarrollo de la pulsión epistémica.

"Pero, cuando en lugar del respeto se coloca la mentira, la amenaza, el desden; *cuando* el infatigable interrogatorio de los niños resulta fastidioso para el adulto, entonces, lo que fue inquietud intelectual, interés, construcción, reflexión, quedará interrumpido (y seguramente para siempre), para en su lugar surgir un Yo tímido, inhibido, silencioso, irreflexivo e incapaz de enfrentar a quienes lo *rodean* y al mundo exterior" (Quintero, Marina. Teoría del Sujeto). Hablaríamos, en este caso, de un Yo agobiado por la neurosis que se vería *impedido para* cumplir adecuadamente con su función, la cual es, mediar entre el ello, el Yo, el superyó, y el mundo exterior, para el cual el normal desarrollo de la pulsión de saber es vital.

Como conclusión tenemos que *cuando* la represión es muy severa, no *favorece* en nada el desarrollo de la pulsión de saber y sí, en cambio, catapulta al niño a la neurosis que es una afección de origen psíquico cuyos síntomas son la expresión simbólica de un conflicto infantil.

A pesar de que Freud dice que la neurosis infantil es la regla y no la excepción, habría que *considerar* varios niveles de intensidad *dependiendo de* las vicisitudes de cada niño.

Una neurosis muy intensa va a afectar notablemente la ulterior existencia del sujeto y lo va a hacer más vulnerable a las dificultades del *mundo*. Toda su vida se va a ver afectada por esta situación incluyendo su capacidad para *aprender*, tan vital para la supervivencia individual y de la especie.

Todo este planteamiento nos *conduce* a *pensar* lo necesario que resulta para la educación de los niños, los aportes psicoanalíticos ya que la educación *centrada en una* gran represión, afecta la curiosidad sexual infantil, y esto, a su vez, contribuye a la posterior extinción de la curiosidad intelectual.

El psicoanálisis se *pronuncia* siempre a favor de la educación sexual de los niños que debe ser sincera, amplia y natural. Hay que despojar de la actitud mojigata y escandalosa que frente a este tema asumen padres y educadores. Freud tajantemente escribe: "...nada justifica la negativa a satisfacer la curiosidad sexual infantil con explicaciones. El argumento justificador que defiende una inocencia infantil, es la represión que opera en la estructura del adulto la responsable de la negativa a admitir las diferentes formas de expresión sexual en los niños, como también la responsable del "olvido" de la propia infancia y de muchas inhibiciones en el *plano* de lo socio-afectivo e intelectual. No obstante, desconocer la expresión de la sexualidad no le impide al educador reprimido perseguir severamente la expresión sexual de los pequeños" (Freud, 1905).

O sea, que el educador, y el adulto en general, se ve afectado por la existencia de la sexualidad infantil porque revive, a nivel inconsciente, la propia, que pudo ser traumática y objeto de la amnesia infantil.

Como se puede apreciar, el desarrollo de la pulsión de saber, está en íntima conexión con el desarrollo de la pulsión sexual y como tales desarrollos son en extremo complejos y nada exentos de dificultades, entonces las posibilidades de que queden ciertas huellas neurotómicas son considerables.

Sería muy sano para los educadores seguir la recomendación de Freud, que se sometan a un psicoanálisis. Así, elaborarían sus propios conflictos internos y no estropearían tanto el desarrollo de la pulsión de saber tan determinante para la vida del ser humano; ya que mucho de lo que es inconsciente y entretijo de complejos (como lo es la sexualidad infantil) seguirá activo durante el desarrollo intelectual perturbándolo.

También sería de un valor enorme, que la educación se valiera de métodos desarrollados gracias al concurso de las teorías psicoanalíticas (como el *psicodrama*) para auxiliar a aquellos niños que han sufrido una alteración en el desarrollo de la pulsión de saber. Alteración ésta que hunde sus raíces, necesariamente, en el desarrollo de la pulsión sexual.

Las siguientes páginas van a estar dedicadas, precisamente al abordaje del psicodrama como técnica profiláctica y remedial a la vez que como propuesta pedagógica y renovadora del proceso educativo que se halla urgido, en la actualidad, de propuestas nuevas para enfrentar el difícil reto de educar con calidad.

4. EL P5IC0DRAMA

4.1. UN POCO DE HI5T0PIA.

La frase: "el hombre es, por naturaleza, un ser social" nos remite a concebir al ser humano como alguien que necesita de su semejante para vivir.

Ya, en capítulos precedentes, vimos como el niño, *cuando* nace, necesita la presencia *de* un otro que le asegure su supervivencia.

Pero el hombre no solo va a necesitar de ese gran otro *cuando nace*. Por el contrario, siempre va a requerir de alguien para sentirse más a gusto y seguro en su tránsito existencial.

Es entonces una de las características más notables de nuestra especie, aglutinarse en grupos con un fin específico.

Existen grupos de diversa índole: los hay deportivos, sociales, intelectuales, delincuenciales, artísticos, juveniles, de la tercera edad, terapéuticos, etc.

Una clase de grupo terapéutico es el que nos va a interesar en este momento: el grupo que se *conforma* en función del psicodrama.

Una mirada histórica al psicodrama, nos permitirá forjar una idea más precisa de su naturaleza.

Es preciso, entonces, remontarnos a la Viena imperial y católica de 1911. La Viena de los valeses y de la aristocracia en donde florecía una *poderosa* clase pequeño-burguesa. Con el escenario esbozado, de manera sucinta, nos queda centrarnos en el actor principal. Y este es el médico y psiquiatra J.L. Moreno. En ese año, instauró los principios de la sociometría que es, en el sentido más amplio del término, una rama de las ciencias humanas que tiene por objeto el estudio de las relaciones entre individuos: simpatía, hostilidad, indiferencia, respeto, desprecio, tolerancia, estilos *de mando*, salud mental, etc.

En 1923, inspirándose en la mayeutica de Sócrates (el diálogo) y en la catarsis de Aristóteles (definida como la toma de conciencia y la purificación del alma), J.L. Moreno descubre el método psicodramático y, con él, el efecto terapéutico de la acción y la representación del actor.

La acción terapéutica de la acción la descubrió en una joven actriz llamada Bárbara quien, representando con interés un papel, y afectada

por su propia representación, se *encontró curada de su neurosis de carácter con* lo que sus relaciones conyugales se hicieron más armoniosas.

Freud adoptó la palabra libre y espontánea (asociación libre) como la regla fundamental de la técnica psicoanalítica. Consiste en que el analizado exprese libremente todo lo que accede a su conciencia así lo considere incoherente, impertinente, vergonzoso o nimio. Esto constituyó toda una *novedad* teórica y práctica, al tiempo que una *marca* indeleble de la terapéutica psicoanalítica.

J.L. Moreno, por su parte, *incorporó* la acción y también inauguró una posibilidad *novedosa* de terapia grupal. Si para el psicoanálisis sólo se puede presentar una relación dual mediatizada por la palabra, para el psicodrama el horizonte se amplía al grupo merced a la acción. Hay que hacer como si realmente *ocurriera* lo que se representa y se debe dejar fluir libremente lo *representado* sin ningún tipo de preparativos, aunque sin *pasar* al acto. O sea, hay que asignarle un valor real a lo que se representa, pero sin confundirlo con la realidad.

Pero el psicodrama no se erigió únicamente en una alternativa terapéutica. También se convirtió en un instrumento de gran valor para la pedagogía. Así lo manifiesta Schutzenberger: "el psicodrama, al poner en movimiento la psique, permite ser una terapia mediante la distensión y la liberación de los sentimientos reprimidos o inhibidos,

sea *una* pedagogía de las relaciones interpersonales mediante un adiestramiento de la espontaneidad, la buena percepción de los demás y la relación con el prójimo" (Schutzenberger, 1970).

El psicodrama *ocupa un* lugar privilegiado entre los métodos que permiten un *acercamiento* a esa realidad humana que se caracteriza, precisamente, por la falta de armonía a nivel personal y que extiende su influjo a las esferas de lo social, entre las que se cuenta la educación, que es el tema que nos interesa.

4.2. DEFINICION.

La etimología del psicodrama, proviene del griego psyché (alma) y drama (acción, realización). "El psicodrama es, según Moreno, la ciencia que *explora* la verdad de los seres humanos o la realidad de las situaciones por métodos dramáticos" (Schutzenberger, 1970).

Pero esta no es la única definición existente de psicodrama. También, "se puede definir como una búsqueda de la verdad, la *propia* y la de los otros, por un grupo de seres humanos que discuten libremente sus propios problemas, los hacen comunes y los representan, replanteándolos y distanciándose en cuanto a su manera de estar en situación" (Ibid.).

O sea que el *psicodrama*, permite el *acceso a esa verdad personal* que se halla oculta, que tergiversa el presente y se *torna* problemática. En este *orden de ideas*, el *psicodrama* se encuentra en estrecha conexión con el psicoanálisis en tanto aspira a dirigir una mirada al *pasado de la persona* para aclararlo y, por ende, modificarlo. Se diferencia del psicoanálisis en cuanto que el trabajo se hace a partir de la representación grupal. Pero tanto el uno como el otro retoman la máxima socrática de "conócete a tí mismo".

Si bien el *psicodrama* se desarrolla a nivel grupal, no es como muchos estarían tentados a *pensar*, un espectáculo público como el teatro, el fútbol, o cualquier otro. En efecto, el *psicodrama* es un encuentro privilegiado, no puede admitir más que participantes. Y así como el psicoanálisis no tolera la presencia de un tercero, el *psicodrama* no permite espectadores: "no se puede de ninguna manera ir a ver *psicodrama*. Solo es posible hacerlo, estar en *psicodrama*" (Ibid.).

El *psicodrama*, *por ser* una "intensa *experiencia personal*", libera de las inhibiciones, dificultades y traumatismos del *pasado*, ejerciendo un efecto liberador sobre los mismos, al *operar* una catarsis (o acto de purificar) del *pasado* en el presente o del futuro en el presente, mediante la representación dramática de los conflictos con gran intensidad emocional.

Tenemos que el *psicodrama* opera en el presente *para* liberar el pasado. Esto confirma la *importancia* que para todo ser humano tiene su historia. Con respecto al *pasado*, hay dos posturas extremas: la primera, hace referencia al *pasado* como algo que ya pasó y que no ejerce influencia alguna sobre la vida presente. La otra postura, considera que es posible volver a crear el *pasado* y reconstruirlo tal como se recuerda.

El *psicodrama* asume una posición intermedia ya que no es una *copia* del *pasado* tal como transcurrió realmente sino una reviviscencia de el como se vive en el presente. Moreno es muy *claro* cuando afirma: "*toda primera vez, lleva a una segunda vez, y toda verdadera segunda vez, es una liberación de la primera*".

El *pasado*, entonces, fue una realidad que ya pasó a nivel cronológico y como experiencia viva, pero es algo que dejó unas secuelas, algunas de ellas, de un intenso matiz emocional que, como alma en pena, buscan liberación y reposo. Esto es precisamente lo que ofrece el *psicodrama* a partir de la verbalización y dramatización de los conflictos *pasados* en el presente.

Claro que el *psicodrama* no actúa de manera exclusiva sobre el *pasado*. Schutzenberger explica al respecto: "el *psicodrama* no es solo una posibilidad de catarsis del *pasado* (mediante una reactivación del *pasado*) y de toma de conciencia. La *improvisación* dramática se

utiliza para intentar resolver conflictos, así como para conflictos presentes, o lo que uno puede imaginar como conflictos o dificultades futuros, para explorar situaciones difíciles y para prepararse a afrontarlas" (Ibid.).

El planteamiento anterior nos *conduce* a pensar el *psicodrama como* una técnica tanto terapéutica como profiláctica ya que, al vislumbrar dificultades presentes y anticiparse a posibles brotes futuros, *operará de* manera preventiva. "También se hace psicodrama para ensayar papeles que uno debe *desempeñar en* la vida cotidiana, para perfeccionarse en la *manera* de desempeñarlos o para afrontar situaciones nuevas" (Ibid).

Como puede apreciarse, el psicodrama presenta una amplia gama de alternativas de aplicación y puede ser utilizada en diversos sectores de la vida grupal.

4.3. EL PSICODRAMA, SU METODO Y SU APLICACION.

Ya vimos como el psicodrama *opera con* y a partir de la palabra. También, que es un trabajo grupal en el que se lleva a efecto una dramatización en donde "al igual que en el teatro, se representan escenas imaginadas, sea porque pertenecen al pasado y se las revive o porque son futuras y proyectivas" (Gennie y Paul Lamoine, 1979).

En *psicodrama* pueden presentarse escenas fabuladas y que no han de ser *consideadae como* carentes de utilidad o *importancia* por el hecho de no ser reales. Al contrario, han de tratarse como parte de la realidad ya que pertenecen a un tipo de realidad: al de la realidad psíquica, termino que designa lo que en el psiquismo del sujeto presenta una coherencia y una resistencia comparables a las de la realidad. Por tratarse de una expresión fundamental del deseo inconsciente, las escenas fabuladas *aportan* importantes elementos para comprender la constitución del sujeto, aunque los Lemoine, más adelante, no aconsejan el uso de las escenas fabuladas.

Los Lemoine le agregan una característica adicional al *peicodrama* cuando afirman: "el objetivo es lograr que toda su *conducta* (de quien actúa) sea *directamente* visible, observable y mensurable" (Lemoine, 1979).

Desde esta óptica es posible entender el *peicodrama* en su dimensión práctica. Aquí entramos en el terreno de la técnica, o sea, en el conjunto de procedimientos que harían posible la puesta en *marcha* del psicodrama.

Para ello, tenemos que tener en cuenta al psicodramaturgo (monitor, *director* del *peicodrama*, *formador* o *peicoterapeuta*) cuya función consiste en favorecer la verdadera relación de grupo. Es quien posibilita la espontaneidad, crea la confianza y la relación. Una vez

dadas estas condiciones, el psicodramaturgo "puede explorar y hacer resurgir del pasado el conflicto que será representado en psicodrama o permitir al grupo, que saque a la luz y representen sus tensiones aquí y ahora" (Schutzenberger, 1970).

Quien dirige el psicodrama, que es el directamente responsable de la sesión, no puede ser cualquiera. Es necesario que adquiera primero una formación para desempeñar tal labor. Esta formación la adquiere *merced* a un laborioso entrenamiento tanto teórico como práctico.

Otro aspecto importante *dentro* del engranaje psicodramático, es la constitución de los denominados "egos-auxiliares" que serán de uno a tres y cuya función, apunta a representar todos los papeles que necesita el protagonista en determinada situación y darle la réplica. Estos co-actores asumen, respondiendo a breves indicaciones, los papeles secundarios necesarios para el desarrollo de la acción.

Siendo fieles a la teoría de Moreno, se observa que se necesitan cinco instrumentos indispensables para que haya psicodrama:

-Un escenario (preferentemente circular) o un simple ambiente de representación en una sala. Pero el lugar no es una camisa de fuerza, el *psicodrama* puede darse también en cualquier lugar, allí donde se hallen las *personas*.

-Un sujeto: el protagonista o héroe principal de la acción. Deberá estar en "estado de nacimiento" o "*renaciendo*" en *psicodrama*.

-Un director de la sesión: el psicodramaturgo, que será a la vez el que *produce* la acción, el terapeuta. Este observa y analiza las interacciones que se dan al interior del grupo, inicia, interviene y cierra la sesión.

-Un auditorio: el público (cada uno de los participantes). El auditorio le sirve de soporte al sujeto al hacer las veces de eco, a través de la expresión de los sentimientos que experimentan con respecto a la acción representada.

Al oír expresar las reacciones del auditorio, el protagonista se siente *acompañado* y se da cuenta que no es el único que ha sufrido tal frustración, tal traumatismo, o experimentado tal sentimiento (del que se sentía avergonzado o culpable). El hecho de *compartir* los sentimientos, dramatiza a *menudo* las situaciones más terribles o las más frustrantes: es un nacimiento común, un *co-nacimiento*.

Algunas veces hay también un observador de la sesión, que ayuda al psicodramatista a observar lo que sucede en el grupo, establece los diagramas de la acción, la frecuencia de las intervenciones, el estilo de las participaciones, el análisis del contenido (los temas principales del

grupo), las resonancias afectivas, el proceso de interacción y las relaciones entre el psicodramaturgo y el grupo.

El psicodrama se da en dos niveles que corresponden, en cierta manera, a los dos modos principales del teatro en general (claro que en el teatro, los papeles se convienen y se aprenden de antemano, lo que no ocurre en el psicodrama). Tales niveles serían: 1. el nivel lúdico (modo de representación de la comedia) y 2. el nivel trágico (modo de la tragedia, del drama, de la catarsis, de la abreacción, de la toma profunda de conciencia). Estos dos niveles *corresponden* a distintos grados de participación en el papel y en la situación. En este sentido, se puede afirmar que el *psicodrama* sacude la personalidad total del protagonista o sólo un fragmento de ella, según los objetivos o el enfoque de éste.

En cuanto a la frecuencia del *psicodrama* tenemos que una sesión pertenece a una serie ya se trate de un grupo que se reúne una, dos o tres veces por semana a una hora determinada durante algún *tiempo* específico (de tres meses a tres años) o de un seminario de dos a 20 días, con varias sesiones diarias.

La forma de distribuir el tiempo del que dispone el grupo depende del psicodramaturgo y debe estar previsto. Una sesión de psicodrama dura alrededor de hora y media, con posibilidad de prolongarse a las dos horas.

Cada sesión del psicodrama se divide, en *principio*, en tres partes iguales:

*La puesta en marcha o precalentamiento del auditorio o del grupo.

*La acción: la representación dramática o psicodrama (la *producción*).

*Las reacciones en forma de eco de la sala o participación del auditorio: cada uno expresa lo que ha sentido en el *piano* emocional. Esta parte va seguida de una discusión técnica *cuando* se trata de psicodrama de formación.

4.4. LA PUESTA EN MARCHA DEL PSICODRAMA.

El psicodramaturgo tiene, como prioridad inicial, establecer canales de comunicación entre el y el grupo lo mismo que permitir que se establezcan relaciones interhumanas tolerantes, más aún, cordiales entre todos.

El psicodrama se pone en *marcha* después de una conversación general, algunos silencios, cuchicheos entre vecinos o explosiones de espera, de esperanza, de agresividad, de *dependencia*, pasividad, aportes o caos, o cualquier otra forma de comunicación verbal o no. A partir de entonces, el grupo puede abordar un tema general que centre los intereses de *todos*. Esto implica que el *psicodrama* debe ejercitarse en percibir bien lo que ocurre, dejando de lado los intereses periféricos y superficiales del grupo.

Moreno destaca la importancia que tiene para el psicodramaturgo ver cada persona del auditorio, sus gestos, sus expresiones, así como el ser visto por ella y estar en contacto directo, personal, con cada uno y con el grupo. Deberá *recorrer con* su mirada frecuentemente todo el grupo, evitando la complicidad del intercambio de miradas, pero prestando atención y apoyo a todos.

Cada uno de los que participa del psicodrama, debe *poder ver* y ser visto por todos los demás, antes, durante y después de la acción con el fin de facilitar la interacción.

El *psicodramatista* no es pasivo en la escena. Por el contrario, puede invitar a algunos (por un gesto o una *mirada*) a lanzarse a participar en la discusión, en la representación y en el intercambio. También, durante la acción dramática, tiene en cuenta las reacciones del auditorio con el fin de iniciar y guiar la representación, detenerla, transformarla o proseguirla.

Conocer lo que ocurre en el grupo, se puede conseguir por observación, inquiriendo del grupo lo que experimenta y esbozando la red de comunicación. Inicialmente, el tema que se va a representar y el protagonista de la historia deberán salir del grupo mismo.

La puesta en marcha posee una *Importancia* fundamental. Se espera de ella que la acción sea vivida por el grupo entero, o sea, que se

establezca un acuerdo emocional entre el grupo, el tema representado y los que actúan.

La puesta en marcha es *iniciada por*.

-El psicodramatista.

-Uno de los miembros del grupo que puede desear en particular escoger y participar su propio *peicodrama*.

La puesta en marcha se puede *animar* mediante una actividad que movilice la energía del grupo y cree lazos entre los participantes. Un ejemplo sería: comer juntos, *preparar* la sala para el grupo, o realizar alguna actividad de tipo lúdico.

Otra forma de puesta en marcha consiste en animar a los participantes a observarse unos a otros y a expresar oralmente lo que pueden inferir de los sentimientos y del estado de ánimo de los demás.

Para la puesta en marcha se requiere de algo esencial: calor humano, sentimiento de bienestar, de aceptación y de seguridad que *aporta* la proximidad temporal y espacial, el cuasi-contacto físico del grupo. En esto *coincide* Moreno con Freud al concebir al ser humano como inacabado debido a la prematuridad de su nacimiento y, por ende, dependiente de un otro. A este respecto, el psicoanálisis ha sido muy enfático *cuando* insiste en la necesidad humana de afecto, de calor, de mimo en la infancia. Esta necesidad de ser amado no *abandona* al

hombre jamás y se instala desde el momento mismo del nacimiento. Todo niño, desde que nace, "necesita ser cogido en brazos, mirado y acariciado, recibir *calor* humano, lo que le permitirá expansionarse" (Schutzenberger, 1970).

Posterior a la puesta en marcha se da lo que es la acción *propiamente* dicha. De esta todo el grupo se beneficia ya que permite la catarsis y la exploración. Efectivamente, a medida que el protagonista se anima y entra en el papel que va a representar en relación con las *pereonae* que le crean conflictos en su vida actual o pasada, se escoge a otras personas para desempeñar los papeles de su entorno, los co-actores o ego-auxiliares, que darán la réplica al yo principal o protagonista.

Dentro de la acción, el protagonista presenta el *problema* en su estado actual y en su desarrollo. Se trata del *paeado* en el presente. Así, es posible vislumbrar como el pasado afecta las relaciones actuales del protagonista y las posibles soluciones. La representación, entonces, permite tomas de conciencia sobre el *comportamiento* y plantear posibles soluciones.

Una vez planteado o *representado* el problema, el protagonista y los ego-auxiliares vuelven al grupo; de esta manera, la zona implicada se abre a todo el grupo, que expresa lo que siente. El psicodramatista, por su parte, trata de obtener una solución significativa y eliminar (as tensiones como remate de cada sesión.

En lo tocante a la representación, tenemos que se debe efectuar, en la medida de lo posible, sobre un pequeño estrado o en una zona reservada para ello en la habitación (frecuentemente el grupo se sienta de manera circular, se abre en herradura y *permanece* así). Se representa, entonces, un problema o una tensión de grupo, o una escena de la vida real de un miembro del grupo, algo de su pasado, de su presente, o se le ayuda a preparar algo que quiere hacer en el porvenir. El protagonista va a convertirse, por cierto tiempo, en el héroe principal de la acción para la que, generalmente, él mismo ha escogido y determinado el tema.

En lo que respecta al papel del psicodramatista en la acción se tiene que, inicialmente, no toma parte en ella aunque si puede verse impulsado a dar réplica, a representar el papel de doble, a intervenir. Lo más frecuente es que esté en el escenario, un poco retirado o sentado en la sala, observando al mismo tiempo la representación en el escenario, las reacciones del auditorio y el tiempo.

La vuelta al grupo o eco es una parte esencial en la sesión de psicodrama. *Ocupa* al menos un tercio de la sesión y tiene cuatro finalidades:

-Permitir que el protagonista salga de su aislamiento al sentir, mediante la expresión de los sentimientos y de la experiencia de los demás -o caja de resonancia o *eco*-, que éstos tienen problemas similares.

-Permitir que el protagonista se beneficie de la experiencia de los demás y de sus puntos de vista sobre su problema y su manera de *deempeñar* su papel.

-Permitir que todos los participantes puedan expresar lo que han sentido (catarsis de grupo).

-En psicodrama de formación se estudia el aspecto técnico de la representación "aquí y ahora" y se pone en relación con la situación lo que ha sido representado.

Al final de la representación o de las diferentes escenas rápidas representadas, el psicodramatista se sienta, generalmente, con los actores. El grupo se entrega al intercambio de sentimientos experimentados por todos los que están en la sala; cada uno expresa lo que ha sentido y a veces los pensamientos que le ha sugerido la representación.

En este momento conviene que pueda expresarse el *mayor número* posible de participantes, pero no se debe obligar a hablar a nadie.

Seguidamente, se puede pasar a la discusión de la sesión. Se tiene en cuenta cómo se han *interpretado* los papeles, espontaneidad de los sujetos, flexibilidad de los mismos y verosimilitud de los personajes. Se debe comprender bien que es lo que ha *paedo* en el grupo y en cada uno de los participantes. No deben subestimarse las conmociones interiores eventuales de los participantes silenciosos.

4.5. EL JUEGO PSICODRAMATICO.

O. y P. Lemoine consideran el juego del "Fort Da", planteado por Freud, como un fundamento de los efectos simbolizantes del psicodrama.

Freud plantea que los juegos infantiles son una de las más tempranas actividades normales del aparato psíquico y tuvo la oportunidad de presenciar uno en particular: el de su nieto de año y medio que arrojaba un carretel por encima de la cuna el cual hacía aparecer luego con alegre regocijo.

La explicación freudiana apunta hacia el intento del niño por simbolizar la ausencia y postenor presencia de su madre.

O sea que el juego, con su potencial simbólico se erige como un baluarte importantísimo para la técnica psicodramática. La relación que establecen G. y P. Lemoine entre el juego del "Fort Da" y el juego psicodramático es bien clara. Al respecto escriben:

"La característica del juego psicodramático es el retorno, un retorno sobre fondo de ausencia, sobre fondo de duelo (ambos, retorno y duelo, son necesarios para la puesta en acto de la curación). En psicodramática el lugar del carretel es ocupado por el Yo auxiliar el es el ausente al que el protagonista hace volver, la diferencia con el carretel estriba en que el Yo auxiliar (y su respuesta es decisiva): en lugar de que la

escena se repita siempre tal cual, como un carretel, los cambios que *aporta* y el Yo auxiliar son otros tantos motivos para tomar una distancia crítica con respecto a una situación revivida" [O. y P. Lemoine, 1950).

Se tiene, entonces, que en el hecho de la representación jugada con palabra propia, la verdad del sujeto se manifiesta a través de una estructura de ficción. Juego y ficción convergen para dar como resultado una realidad psíquica que pugna por revelarse de manera disfrazada. J. Lacan lo *aborda* de la siguiente manera: "Es en su vida donde el niño encuentra el material de sus ficciones, pero hay que concebir la actividad del juego como la elaboración de un mensaje" (Lacan, 1979).

Este mensaje hunde sus raíces en el *paeado* y "para que el retorno del *paeado* conserve todo su sentido conviene no desviar al paciente hacia una escena fabulada cualquiera" [G. y P. Lemoine, 1930).

Es por ello que en psicodrama el niño debe *aportar* un tono propio, un estilo espontáneo que escape a instancias anónimas de enunciación tales como historias leídas, dibujos preconcebidos, juegos preparados o escenas de televisión. Jugar solo escenas vividas afectivamente es, para el niño, sostener una enunciación *pereona* y representar la ficción en voz alta con otros, lo que abre al sujeto a la división subjetiva.

Así, "el juego modifica radicalmente las dimensiones temporales y espaciales del grupo. Lo que era relato pasa a ser acción y lo imaginado está ahí presente; es ese un momento en el que se amplifican los sentimientos y se actualiza, por una vivencia que moviliza al *cuerpo*, un acto del pasado. La representación tiene la virtud de volver actual lo tan solo *evocado*, de *dar* nueva vida a personajes ausentes" [O. y P. Lemoine, 1979).

Claro que en los juegos, los *padres*, como personajes ausentes y como representantes del *padre*, aparecen bajo la forma de instancias, de figuras, de rasgos. Por tanto, el juego psicodramático va a cavar y regar sin cesar lo que va a separar la novela familiar de la vivencia directa con los padres reales y de la palabra diádica primera: madre-niño; otro-objeto.

Lo que se pone en marcha en el juego psicodramático es la subjetividad, una subjetividad que se revela *merced* a una producción del sujeto cuyo resorte es, según Serge Gaude, la ausencia de sustituir su significante como objeto del otro. O sea, intentar resolver una problemática de la diada *madre-niño*.

Esa relación *primera* del niño con su *madre* es fundamental y a partir de ese hecho real el infante va a construir todo un imaginario que se extenderá a toda su existencia y que abrazará todo tipo de relación

que establezca en la posteridad. Ahora bien, como dijera Lacan "toda relación con el semejante está signada por el engaño" (Op cit).

Es por esto que "En la vida solo vivimos encuentros equívocos, ambiguos, encuentros entorpecidos por incidencias múltiples y complejas que participan más o menos del uno y del otro. Para saber qué encuentro estamos viviendo, para conocerlo, necesitamos modelos que nos permitan *conocer*, que nos revelen nuestro propio encuentro" (Op cit).

Esta posibilidad la ofrece el psicodrama con su juego de roles, ya que desempeñar roles es liberar fuerzas vivas, recuperar esas fuerzas y, esto se logra a través de la espontaneidad. En psicodrama, *cuando uno* se dirige a otro, en realidad es para preguntarle quién es él; dejo a él toda su ambigüedad.

Freud había esbozado ya en su obra "El poeta y la fantasía" la *importancia* del juego para los niños. Escribía que era "la actividad más intensa del niño" (Freud, 1914) y que en ella exteriorizaba sus fantasías, sus temores y lo que había *introyectado de* la vida de los adultos. El juego permite, entonces, crear una ficción que no es del todo producto del azar, sino que está íntimamente vinculada *con* una realidad: con la realidad psíquica del infante.

El juego permite, según Lemoine, hacer *reaparecer* al sujeto y *reconocerlo* sin alienarlo. Para el autor "se trata de colocarlo en posición de jugar" (Op cit).

Es a través de esta *Importante* actividad como el sujeto puede permitirnos el acceso a una parte de su personalidad. Nos pone en contacto con sus aspiraciones, sus ideas de la vida, sus traumas, etc. y lo hace de una manera espontánea y agradable para él.

Así, la ética del psicodramatista ha de ser permitir acceder al juego, delimitarlo progresivamente, guiarse por él y ser su *operador* lógico.

De otro lado, el psicodrama es el lugar en donde una palabra pueda ser arriesgada al apresuramiento por quien quiera que se le haya visto retirar o negar y ya no puede *ponerla* sobre el tapete. Es el momento de la decisión. Aquí la palabra es un acto. Ella es fundadora del sujeto en su relación con el otro y los *compromete*.

En psicodrama, al menos el terapeuta tiene la función de volver a quebrarla y de reanudar el juego. Al psicodramatista, entonces, le compete la tarea de restablecer las condiciones de elaboración allí donde la dirección estaba interrumpida.

En cuanto a la sesión psicodramática se tiene que ésta *comporta* tiempos importantes de elaboración verbal en diálogo con el

psicodramatista hasta el *momento* del juego. Aquel suspende la representación en un momento clave, recibido claramente por la pequeña asistencia, induce activamente un discurso que puede elaborarse en discurso de sesión, termino que *indica* que las enunciaciones no se suceden sin relación unas con otras y que nos acercan al *concepto* psicoanalítico de asociación libre cuya *cadena* está relacionada en su naturaleza más intrínseca, así en apariencia, no se vea relación alguna. A partir de aquí es que se entiende la frase de los Lemoine que dice: "El discurso del grupo es el discurso del inconsciente" (O. y P. Lemoine, Op cit).

En este orden de ideas, las palabras de los participantes, así no demuestren poseer un vínculo directo entre sí, deben ser *consideradas como* respuestas. Esto tiene que ver con la escucha que debe poseer el *peicodramati&ta* que es una escucha de lo inconsciente.

La dirección de las sesiones de *psicodrama* depende *enteramente* de la concepción de la transferencia que tenga el psicodramatista y del *manejo* que le de. Se trata de mantener abierto el *campo* de la transferencia al sujeto de deseo que está allí en juego, deseo que no tiene nada que ver con los objetos y personajes de la realidad, sino solamente con la realidad psíquica.

Por eso la transferencia se define, psicoanalíticamente, como una repetición de prototipos infantiles vivida con un marcado sentimiento

de actualidad. En ella se *reproducen*, a un nivel inconsciente, las relaciones *que* el sujeto estableció con sus padres y demás personajes importantes, pero no con los padres y personajes "reales" sino con los imaginarios.

La transferencia en psicodrama no es la misma que en psicoanálisis. En éste el sujeto supuesto saber es el analista, él es el garante del deseo y de la verdad. En psicodrama, si bien se supone en el animador la posesión de un saber, lo ejerce a nivel de la escucha de un discurso de grupo. El discurso de grupo, a su vez es inducido por la *mirada* que, a su vez, modifica la transferencia.

En psicoanálisis la mirada está circunscrita a límites muy precisos: el psicoanalista, ubicado detrás del analizado, es el único que puede ver a su paciente. A este sólo le queda la *panorámica* del vacío dejado por el otro pues el psicoanalista está ausente para sus ojos. Únicamente lo puede ver *cuando inicia* y cuando culmina la sesión.

En psicodrama, en cambio, todos pueden dirigirse la mirada y ésta no está vedada a nadie, lo que le imprime a las sesiones una cualidad especial. "La visión refuerza la *reacción* de prestancia entre los participantes de un grupo" (Op cit). Así, todos tienen acceso a lo que *ocurre* al interior de la sesión y experimentan una sensación de acompañamiento. Además, toda representación va dirigida a alguien,

a un auditorio que está con la mirada atenta a lo que *ocurre* en el escenario.

Una mirada, entonces, por ejemplo del psicodramatista, puede inducir a una acción, o, al menos, puede ser una invitación a participar. Así mismo, una mirada de uno de los participantes puede ser asumida como una participación: una *mirada* de rabia, de temor, de dolor o simplemente de aceptación, es un indicativo de que el sujeto está *participando* afectivamente de la escena.

También, la mirada de los psicodramatistas cumple una función bien específica: observar las distintas reacciones de los participantes, aunque sin intervenir directamente en la sesión. El psicodramatista no estaría ni dentro ni fuera del grupo, sino en el límite. Este lugar fronterizo define su función. Si se deja absorber por el grupo, ya no hay grupo sino un indefinido conglomerado de personas y ya el psicodrama pierde todo su efecto terapéutico. Por eso aunque los terapeutas pueden ser vistos no deben prestarse para psicodramatizar.

Finalmente, el psicodrama tiene la finalidad de ejercitar al individuo en la difícil práctica de la intersubjetividad, o sea, en lo que hay entre Yo y el otro.

5. PSICOANÁLISIS Y PEDAGOGIA

5.1. LA INFLUENCIA DEL PSICOANÁLISIS SOBRE LA PEDAGOGIA.

Podría afirmarse que no hay, ninguna actividad del pensamiento y de la acción humana que no se haya visto influida por el psicoanálisis.

La huella inconfundible dejada por Freud es palmaria. Se aprecia su influjo sobre la literatura, la antropología, el *derecho*, la psicología, la sociología, la política, la pedagogía, etc.

En cuanto a la pedagogía podemos decir que no hay en la extensa obra freudiana un *tratado* al respecto en el sentido estricto del termino. Freud fue un crítico más bien severo de la educación de la *época* por considerarla demasiado represiva, en especial en el terreno sexual. Sin embargo, no trazó un *camino* muy *claro* para la pedagogía. En su obra: "El múltiple Ínteres del psicoanálisis" (1913) es bastante lacónico *cuando* afirma: "el máximo interés del psicoanálisis para la pedagogía se apoya en un principio, demostrado hasta la evidencia. Solo puede ser *pedaogo* quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma

infantil, y nosotros, los adultos, no *comprendemos* nuestra *propia* infancia", (op cit).

La anterior sentencia da prueba de la *importancia* que para la pedagogía reviste el psicoanálisis ya que éste ha descubierto los procesos evolutivos y los deseos que animan la vida del hombre y, de manera especial, la *importancia* de la época infantil, la existencia de procesos inconscientes y el descubrimiento de una actividad sexual en el niño que, por efecto de la amnesia infantil, el adulto ha olvidado.

Freud también recalca que "*cuando* los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no *correrán el* peligro de exagerar la *importancia* de los impulsos instintivos, perversos o asociales que él manifieste. Por el contrario, se guardarán de toda tentativa de yugular violentamente tales impulsos al saber que tal *procedimiento de* influjo puede *producir* resultados tan indeseables como la pasividad ante la perversión infantil, tan temida por los pedagogos" (Ibid.).

Freud, entonces, no dió consejos en lo que a la educación se refiere. No era su estilo dar recetas ni soluciones simplistas, menos en una actividad que, como la educación, *concebía* como imposible. A este respecto escribe: "...éstas profesiones imposibles, donde puede tenerse la certeza de que los resultados serán insatisfactorios" (1937). Freud

no cultivaba ilusiones y era un comprometido con la verdad. Buscaba los hechos que subyacen a los fenómenos y defendía con entereza y firmeza lo que tales hechos le dictaminaban. Aparentemente es muy pesimista en cuanto a la educación se refiere y muchos pedagogos lo asumen como un rival. Pero los resultados de sus investigaciones son asombrosos y encierran un gran tesoro siempre disponible para todo aquel que quiera enriquecerse con los mismos.

Efectivamente, Freud nos legó un método de investigación aplicable a esa realidad desconocida, compleja y oscura que es nuestro psiquismo. Construyó un conjunto de teorías psicológicas con las cuales intenta explicar el funcionamiento psíquico del hombre y, al ser la pedagogía un saber *importante* del *orden* humano (que da cuenta de una particular relación) resulta de sumo interés tener en cuenta los planteamientos psicoanalíticos que explican las motivaciones más profundas del hombre y los *procesos* más intrínsecos que intervienen en el establecimiento de todo vínculo interhumano. O sea, pues, que el psicoanálisis ofrece una inmejorable posibilidad a la pedagogía para que se renueve, se oxigene y se vigorice en aras de incrementar su calidad.

5.2. EL VINCULO PEDAGOGICO.

El término vínculo *denota* un tipo de relación que se establece entre dos o más *personas*. En todo vínculo real, imaginario o simbólico, es posible *encontrar* un sujeto y un objeto que interactúan de manera específica.

Es lo que el psicoanálisis ha denominado relaciones objetales, o la *forma como* el sujeto se relaciona con el mundo y con las demás *personas*.

La palabra relación debe tomarse, entonces, en su sentido pleno: se trata de una interrelación, o sea, no sólo la forma como el sujeto constituye sus objetos, sino también de la forma en que éstos modelan su actividad.

En el vínculo *pedagógico* se ubica, por un lado, un sujeto: el *educador* y por el otro, el *educando*.

De este vínculo se esperan resultados: tradicionalmente se espera que el educando adquiera ciertos conocimientos y asuma ciertas posturas ante determinadas situaciones de la vida.

Desde esta perspectiva podríamos considerar que la educación no empieza en los institutos de educación, sino en el seno mismo del vínculo familiar.

La escuela continúa la educación construyendo su obra sobre las estructuras que el niño ha empezado a moldear en su seno familiar; esto no implica que a partir de este momento los *padres* queden eximidos como coautores del proceso educativo de su hijo, por el contrario, pueden y deben seguir *participando* activamente de éste.

El maestro, entonces, establece un tipo de relación muy particular con sus alumnos y es una relación mucho más *compleja* de lo que a simple vista parece. En ella se movilizan deseos, actitudes, tendencias, impulsos de muy diversa índole tanto de educador a *educando como* a la inversa. Ambas partes desconocen la verdadera naturaleza de esta relación y es por ello que el psicoanálisis se constituye en un gran aliado de la *pedagogía* al dilucidar el ámbito de las motivaciones inconscientes del ser humano.

La articulación conceptual de términos como represión, transferencia, pulsión, sublimación, entre otros, le entregan a la pedagogía una visión renovadora sobre su objeto de estudio que da cuenta del sujeto de la educación como un ser humano que interviene activamente y sobre el cual recae la acción pedagógica.

La transferencia, entendida como el *proceso* en virtud del cual ciertos deseos, tendencias y sentimientos se actualizan sobre la *persona* del maestro, nos permite inferir que la educación es un acto eminentemente humano en el que intervienen fuerzas inconscientes. O sea, que tanto maestro como discípulo interactúan a un nivel consciente y a otro fundamentalmente inconsciente. Este vínculo *transferencia!* es el que le confiere a la educación no solo su efectividad sino también su dificultad. La efectividad porque para que haya aprendizaje deben establecerse lazos afectivos. Solo se *aprende* lo que se ama y de aquel a quien se ama.

La dificultad estribaría en que ese vínculo pedagógico no es simple ni está exento de conflictualidades. Este vínculo pedagógico, por ser esencialmente inconsciente, está en la más absoluta tiniebla tanto para el *educador como* para el *educando*. El maestro sabe que lo dominan los más variados sentimientos con respecto a sus alumnos, pero no se alcanza a explicar la naturaleza de tales sentimientos. El alumno también experimenta diferentes afectos en su relación con el *docente*.

El vínculo pedagógico, entonces, no es unilateral ni unívoco sino que es dual y conflictivo al intervenir en él sentimientos contradictorios, de afecto y de hostilidad. Esto es lo que se conoce en psicoanálisis como ambivalencia y es lo que va a caracterizar toda relación interhumana.

En el vínculo pedagógico *ocurre* que tanto maestro como alumno se dinamizan mediante un tipo de relación que está determinada por las primeras formas de relaciones objetales. El psicoanálisis habla de la transferencia como una repetición de prototipos infantiles vivida con un marcado sentimiento de actualidad. Una vez más el *padre* individual se erige como fundamental a la hora de establecerse las relaciones interpersonales y de nuevo el psicoanálisis se constituye como el principal auxiliador de la pedagogía, ya que un pasado conflictivo va a perturbar el proceso pedagógico. Es aquí en donde cobra *importancia* la posibilidad que ofrece el psicodrama con sus repercusiones tanto terapéuticas como pedagógicas.

5.5. ACERCA DE UNA PEDAGOGIA ANALITICA.

Se define la pedagogía como la ciencia de los medios y fines de la educación y ésta debe ser entendida como el proceso mediante el cual el ser humano se *informa* y se *forma* mediante programas, técnicas y actitudes orientadas a *promover* el desarrollo personal y la integración en la sociedad.

Educación significa desarrollar armónicamente la formación física, intelectual y social y su finalidad primordial es contribuir a elevar la condición humana de los sujetos en formación. Para tal motivo, se trazan objetivos precisos y se vale de ciertos métodos para alcanzar tales objetivos.

El proceso pedagógico *opera* gracias a la movilización de ciertos mecanismos psíquicos entre los que se cuenta, como fundamental, el de la identificación con el *educador* que permite la introyección en el alumno de las exigencias de aquel. El psicoanálisis define a la identificación como un *proceso* psíquico a través del cual una *persona* asimila un aspecto, un rasgo, un atributo, una característica de otra y se transforma total o parcialmente al tomarla como modelo. Son, entonces, las *modificaciones* que se dan en alguien *cuando* asume una imagen, en este caso la del *educador*.

Este hecho (y otros más) abre la posibilidad de articular el psicoanálisis con la educación y se erige como una tentativa ampliamente debatida en sectores tanto de la educación como del psicoanálisis. No se pretende dar por concluido este interesante debate, sino fomentar una reflexión que pueda ser fecunda para la práctica pedagógica. Inquirimos en algunos aportes de la obra psicoanalítica para reflexionar sobre la posibilidad de basarse en los hallazgos de ésta para que la pedagogía replantee algunos aspectos que son de su incumbencia y pueda extraer las consecuencias respectivas tanto a nivel de los fines que deben asignarse a la educación como al de los métodos.

Ante esta posibilidad, *creemos* que se pueden *adoptar* dos posturas un poco antagónicas. La una que consideraría que el psicoanálisis riñe con el papel que la sociedad asigna a la educación al considerarlo demasiado permisivo y, por ello, peligroso para la moral. La otra postura *contempla* y hasta exagera el influjo del psicoanálisis sobre la educación al asignarle efectos casi mágicos. Tanto una postura como la otra surgen de lecturas poco atentas de la obra psicoanalítica.

La articulación psicoanálisis-pedagogía no es sencilla y se debe, en parte, a que en el proceso de construcción de los conceptos, éstos, históricamente, han sufrido una transformación que no todos los lectores han logrado dilucidar adecuadamente. Freud *revalora* y corregía sus puntos de vista merced a los resultados de sus continuas

investigaciones. Así, el psicoanálisis se revisaba y se *corregía* en la medida en que avanzaba en su labor terapéutica-experimental.

Freud abandonaba posiciones que una vez defendió y esto complica la lectura y ulteriores conclusiones que se *puedan* extraer de la misma. Pero resulta inevitable que así *ocurra* ya que Freud quería hacer del psicoanálisis una ciencia cuyos postulados quedaran expuestos para ser corregidos, modificados y precisados.

Por ejemplo, por un tiempo creyó posible que la educación *podría encarnar* un objetivo profiláctico con respecto a la neurosis. Más tarde su pensamiento y su experiencia clínica lo *llevaron* al convencimiento de que la neurosis era la regla y no la excepción y esto complejizó el panorama que inicialmente *parecía* simple y despejado.

Según el psicoanálisis, la represión de la pulsión es la causa de la neurosis. El razonamiento más lógico, entonces, es que se suprima la represión *para* así evitar ese lastre cultural llamado neurosis que *opaca* el sentido pleno de la existencia

Pero esta *aparente* simple relación de causa-efecto no es tan simple. La represión, hace parte de la vida del ser humano una vez se inscribe en la cultura y ya no es posible dar *marcha* atrás.

Efectivamente, el ser humano para ingresar a la cultura ha de renunciar a sus dos satisfacciones pulsionales más intensas: el incesto y el *parricidio*. Tiene que renunciar, por un lado, a la posesión de su madre, y , por el otro, ha de dominar las tendencias agresivas que experimenta hacia su padre. Prohibición del incesto y parricidio es, según Freud, el código no inscrito más antiguo de la humanidad. Hay componentes de tipo filogenético (evolución de la especie) en la represión y, por eso, una vez instaurada, es imposible de ser eliminada por completo porque es un mecanismo que *opera* a nivel inconsciente, muy a pesar, de que el sujeto quiera que se de o no.

Esto nos *conduce* a abordar el problema de la educación a nivel psicoanalítico mediante otro un tanto más general: el de las relaciones entre el individuo y lo que Freud *denominó* civilización. Inicialmente es a la civilización donde Freud dirige sus críticas imputándole buena parte de responsabilidad en la genesis de la neurosis. *Claro* que más explícitamente es a la moral sexual civilizada y no tanto al género y ritmos de vida impuestos por la civilización industrial.

Fue esto lo que le condujo a ocuparse de la educación. Efectivamente, si la responsable de la neurosis es la actitud *moral* frente a la sexualidad, la educación que sirve de vehículo a dicha *moral* pasa a ser el agente directo de la propagación de las neurosis. La consecuencia más lógica e inmediata es pensar que una reforma de la educación constituiría el camino más corto hacía una transformación de la *moral* sexual. Freud

concebido que la prevención de la neurosis está en manos del educador quien *podría* valerse para ello de las enseñanzas del psicoanálisis.

Sin *embargo*, el problema adquirió otras connotaciones y Freud entró en un *terreno* áspero y de no fácil solución ya que al mismo tiempo que critica la coartación sexual excesiva por parte de la civilización, señala la posibilidad de que exista un elemento que haga fracasar la mira hedonista a nivel de la civilización.

O sea, que ya el problema no se *centra* exclusivamente en la represión como producto de la civilización sino que parece ser que la represión fue la que dio origen a la civilización.

Freud *aborda* esta dificultad teórica, recurriendo a un planteamiento mítico sobre el origen: la horda primitiva. Construye una conjetura fundamentalmente histórica *apocada* en un dato *aportado por* Darwin que, a su vez, se sustenta en Atkinson. El dato enuncia que en *épocae* prehistóricas el hombre primitivo vivía en pequeñas hordas que estaban cada una bajo el imperio de un macho fuerte. Este macho poderoso tenía un *poder ilimitado* que ejercía violentamente. Todas las hembras eran de su pertenencia y el destino de los hijos varones era difícil. Si despertaban los celos del padre, se exponían a ser muertos, castrados o expulsados de la *horda*.

A esta organización social primitiva se agregaría un acontecimiento nuevo que Freud retoma de Atkinson: los *hermanoe* expulsados y que convivían en comunidad se aliaron, mataron al *padre* y *devoraron* su *cadáver de acuerdo con* las costumbres de la *época* como tentativa de asegurar la identificación con el *padre*.

La muerte del protopadre o padre *primordial* habría *creado* la protoculpa original que a su vez habría dado origen a la cultura que tiene como función proteger al hombre contra los peligros del *mundo* exterior y regular las relaciones entre los seres humanos. Al respecto de este último punto, Freud continúa con su hipótesis y plantea que al *parricidio* habría seguido una larga *época en* que los hermanos se disputaban la sucesión *paterna*. Pero, finalmente, se *concordaron* y *pactaron una* especie de *contrato* social al tener en cuenta:

1. Los peligros y lo infructuoso de semejantes luchas.
2. El *recuerdo de la* hazaña libertadora que habían efectuado en *común*.
3. Y los mutuos vínculos de afecto engendrados en la época en que fueron expulsados por el padre.

Según Freud: "surgió así la *primera forma de* organización social basada en la renuncia a las pulsiones, en el reconocimiento de obligaciones mutuas, en la implantación de determinadas instituciones, proclamadas como inviolables; en suma, los orígenes de la moral y del derecho. Cada uno renunciaba al ideal de conquistar para sí la posición

paterna, de poseer a la madre y a las hermanas. Con ello se estableció el tabú del incesto y el precepto de la exogamia" (1934 - 1935»).

Se trajo a colación esta visión histórica ya que, según Freud, la historia del individuo (ontogénesis) *reproduce* la historia de la humanidad (filogénesis). En ambas partes *aparecerían* los mismos conflictos, las mismas soluciones, los mismos atoyaderos y antinomias.

Se tiene, entonces, que las fuerzas que *precedieron* la evolución de la humanidad también se encuentran en el origen del desarrollo del individuo.

La relación que Freud establece, ontogénesis y filogénesis, permite definir en qué consiste para él la educación: hacer que el niño vuelva a cumplir la evolución que condujo a la humanidad hacia la civilización. Así, la educación sería un proceso de desarrollo y construcción *parcialmente* inscrito en el patrimonio genético del niño, que es el *producto de* la historia de la humanidad.

El otro *problema* planteado por Freud a nivel de la civilización, o sea, el cómo conciliar las exigencias egoístas del individuo con las de la renuncia, impuestas por la civilización, es similar al que la educación tiene que resolver, esto es cómo conciliar el desarrollo del niño hacia la civilización con la conservación de su actitud para la felicidad.

Como puede apreciarse, entonces, el *problema* de si es posible una pedagogía analítica no se resuelve fácil. Unas partes propugnan por un liberalismo lo más completo posible para la prevención de las neurosis. Pero, analizando detenidamente los últimos planteamientos freudianos se llega a la conclusión que no es posible una prevención de la neurosis ya que el individuo en su desarrollo individual repite el mismo drama de la humanidad solo que actualizado en el denominado complejo de Edipo que es el nudo de las neurosis, sin embargo, este determinismo psíquico no debe conducirnos a pensar que todo está consumado y que ya nada puede hacerse. Por el contrario, puede y debe hacerse mucho en pedagogía.

Hay que tener presente que no se educa sólo con la teoría ni con el riguroso desarrollo curricular sino, también, con el ejemplo, con el testimonio de vida que pueda irradiar el maestro. La frase: una imagen vale más que mil palabras, cobra aquí la más vigente actualidad. Esto ubica al maestro en una posición privilegiada pero al mismo tiempo riesgosa. Privilegiada porque el carácter de autoridad de que es revestido lo hace *actor* fundamental de la transformación y desarrollo no sólo personal sino social; y riesgosa porque si no dispone de una ética bien fundamentada su influjo sobre el alumno será mínimo, por no decir contraproducente.

En la educación como en todo acto de la vida humana, el principal aliado para que se den los resultados esperados debe ser el *amor*. En efecto,

el amor es la fuerza más poderosa que puede empujar al ser humano a ejecutar cualquier acción.

A nivel *pedagógico* resulta indiscutido su efecto. El alumno *operaría* bajo el epígrafe: "sólo aprendo de aquel a quien amo". Y aquí el *amor* debe ser entendido como esos lazos afectivos posibles de establecer entre el maestro y el alumno. Este, al identificarse con aquel, permite que se susciten ciertas transformaciones en su personalidad.

El maestro, por su parte, debe amar lo que hace y comportarse lo más ecuánime posible frente a sus alumnos para así poder generar en ellos auténticos procesos de identificación que son, los que en última instancia, van a asegurar los efectos transformadores que se esperan de la educación.

El maestro ha de *ocupar* la plaza de ideal del Yo del alumno (este termino debe ser asumido como el modelo al que el sujeto intenta ajustarse) ya que, en cierta medida, se constituye en un sustituto de los *padres* del alumno. Si se establece una buena relación afectiva el dispositivo pedagógico *operará*, porque el alumno le atribuye a la palabra del maestro un matiz de verdad.

5.4. EL PSICODRAMA UNA PROPUESTA DE TRABAJO INSTITUCIONAL.

Asistimos a un cambio de *época en* el cual un convulsionado siglo agoniza y otro se halla presto a *nacer*.

Nuestra realidad se caracteriza por su fragilidad, inestabilidad; los vertiginosos cambios y las incertidumbres han hecho que la criatura humana, a pesar del impresionante desarrollo científico y tecnológico, se sienta profundamente indefensa ante la vida y el mundo.

Esta ambigüedad se halla materializada en los diferentes nombres que ha recibido, fruto de las miradas diversas de que ha sido objeto. Algunos de estos nombres son: era posmoderna, sociedad posburguesa, sociedad posindustrial, sociedad del conocimiento, sociedad de clases de servicios, era tecnotrónica, entre muchos otros más.

Todo cambio de *época* entraña una crisis porque a través de los poros de las nuevas generaciones, brotan nuevos estilos de vida, otros valores, intereses distintos. Paradigmas novedosos se abren paso y un espíritu diferente *ronda* por todos los ámbitos de nuestra sociedad. Estos paradigmas han sido *producto* de diversas y complejas situaciones tanto socio-culturales como psicológicas y han estado influenciadas por fenómenos diversos como el auge de los medios masivos de

comunicación, especialmente la televisión, la proliferación de videojuegos, la asimilación de costumbres de otras culturas, etc. Así los niños y los jóvenes modernos, influenciados por los medios audiovisuales, por los espectáculos masivos y por la nueva tecnología, han adoptado costumbres, pautas de comportamiento y patrones de aprendizaje nuevos que riñen con lo establecido y que han alterado ostensiblemente el estado de cosas imperantes.

Una de estas características es que los medios masivos y la cultura de la imagen producen cambios notorios en la vida cotidiana de las masas. La imagen, entonces, se ha constituido en la rectora de muchas de las manifestaciones culturales de la *época*.

Con la imagen, pero además en razón de *proceoe* económicos, políticos y educativos, se han gestado otras propuestas de vida en las que *priman* la ley del menor esfuerzo, lo frívolo, el culto al *dinero* fácil y en abundancia que han afectado las diversas esferas de la realidad nacional como la política, la religión, la familia y la educación.

Hoy, la imagen vehicula gran parte de la *información* que se nos entrega, crea y transmite valores, modelos de vida, *patronee* de gusto y hábitos que van a transformar sensiblemente nuestras prácticas culturales. Esto significa que nos encontramos ante un nuevo *orden* simbólico caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes signado por el desconcierto y la incertidumbre.

A nivel de educación, el desconcierto y la incertidumbre se ven reflejadas en la desazón, la apatía, la desesperanza y el hastío que domina a la mayoría de nuestros estudiantes. Y esto se debe, en buena parte a que la educación no ha podido enfrentar el reto que se le plantea en la actualidad; actuar en un escenario más *acorde* con la realidad que permita nuevas acciones y otras interpretaciones de la misma.

Resulta lícito plantear la crisis de la educación pero no en términos derrotistas ni mucho menos simplistas, sino como una voz de alerta que lleve a la reflexión y no al dogmatismo.

Tenemos que empezar por *conocer* los males que atacan a nuestro actual sistema educativo e irnos lanza en ristre *contra* ellos. Por ejemplo, el lenguaje oral y escrito ha sido el principal referente de la educación, pero no se puede desconocer que hay un nuevo lenguaje que se abre paso con fuerza y como ya se señaló, es el visual. Considerar este lenguaje implica una manera distinta de organizar y construir lógicamente los procesos pedagógicos. Es menester repensar la pedagogía para que se encuentre con esas nuevas tendencias sociales que son imposibles de abstraer y para que no adolezca de un anacronismo nefasto para la práctica educativa.

Muchos maestros y muchos centros educativos *encarnan* un *paeado* anquilosado y un mundo desprovisto de realidad en donde la educación se ha convertido en una simple acumulación de información. El

memorismo se ha apoderado de las aulas ya que se repiten mecánicamente definiciones, teorías y conceptos que no dan al alumno la posibilidad de emplearlos para entender la realidad en la cual se halla inmerso.

Si queremos avanzar hacia una educación humanizada, es necesario asimilar y *comprender el* espíritu de la *época* en sus más diversas direcciones y en sus distintos alcances. Hay que admitir y además hay que *comprender*, con espíritu crítico y valorativo, el conjunto de los nuevos paradigmas que destila la *época* que nos acoge y que respiramos, muchas veces, sin darnos cuenta. Necesitamos clausurar caminos obsoletos y abrir otros nuevos que permitan un tránsito más ágil y efectivo. Hay que reevaluar la mirada *tradicional* porque a la educación se le plantea la exigencia de buscar referentes distintos a aquellos con los cuales siempre se ha regido. Para ello, resulta indispensable una reflexión pedagógica que permita a los maestros ampliar el horizonte de su práctica educativa y los eduque como gestores de un auténtico desarrollo humano en el que confluyan aspectos no solo de orden científico y tecnológico, sino un gran componente humano que lleve a la sensibilización en los órdenes socio-político-cultural como alternativa de transformación de una realidad que sea más grata para cada una o al menos para las mayorías.

La educación es fundamental para el cambio humano y social y, si bien ella por sí sola no asegura el cambio, este no puede darse sin el

concurso de la educación. Como ella ha perdido buena parte de su razón de ser por los cambios de modelos culturales y por la paulatina erosión de sus fundamentos, se plantea una demanda: erigir una propuesta educativa que a la vez que científica y tecnológica sea humana y social para, así, disponer de una manera diferente de intervenir sobre el presente y asegurar un porvenir ya que sólo tendremos futuro si disponemos de la capacidad de intervenir sobre el presente.

¿enear la pedagogía de hoy implica, entonces, colocarse de cara a las nuevas realidades que van a afectar directa o indirectamente a la educación. O sea, que la educación amerita ser reestructurada a la luz de los nuevos planteamientos que aportan ciencias como la psicología, la lingüística, la sociología, la antropología, la informática, el psicoanálisis entre otras.

Se trataría de un modelo educativo que potencie el desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, del pensamiento crítico, del componente humano, de la trascendencia del encuentro con el otro, etc. En este modelo resulta vital contar con la disposición de asumir al hombre como una totalidad, como un ser polidimensional en el que convegen lo corpóreo, lo psicológico y lo social, teniendo en consideración que lo que afecta a una de estas dimensiones, afecta a las demás.

Veneada así la educación, como una práctica que no es exclusivamente información y es algo más que conocimiento, hemos querido arriesgar la

propuesta del psicodrama como un método que puede y debe contribuir al mejoramiento de la calidad de educación. Y, ¿esto por qué? Porque se ha constatado suficientemente que factores diferentes a los meramente académicos influyen decisivamente en el proceso de aprendizaje; lo que nos lleva a concluir que la educación es algo más que academia y academismo y que, por tanto, debe asumirse como un proyecto personal y social en el cual el maestro está llamado a desempeñar una función humana, histórica y dialéctica tal como lo construye el psicoanálisis que *proporciona* una visión bien interesante del ser humano. Efectivamente, el psicoanálisis concibe a la criatura humana como eminentemente enigmática y *contradictoria*. La idea que nos da de sujeto es de un sujeto del inconsciente fundamentalmente inestable y conflictivo. Nos dice que en el hombre palpitan poderosas fuerzas que pugnan entre sí. Que es un ser que siempre aspira a la felicidad pero que tiene que vérselas a *menudo* con el infortunio, que todo lo que gana lo paga con creces, que es un ser para la muerte y que lo anima una prodigiosa fuerza que es el amor, el Eros que hace posible la vida y que se erige como garante del progreso y de la felicidad humana.

Ahora bien, siendo el *psicodrama* un método que, gracias a la representación y verbalización de los conflictos permite superarlos, nada mejor que valerse de éste para contribuir con la construcción de la pedagogía que demanda el siglo XXI. El *psicodrama*, por ser más que una técnica terapéutica, *irradia* novedosas posibilidades a la pedagogía

porque permite un mayor y mejor conocimiento del alumno como ser humano. Y nada más valioso para la pedagogía que un conocimiento cada vez *mayor* del hombre, de sus posibilidades de transformarse a sí mismo y de transformar la realidad.

Además como el psicodrama permite la liberación de conflictos psíquicos que empañan el normal desarrollo educativo, entonces, se constituye en un perfecto aliado de la Pedagogía. Porque, ¿que pasión por el conocimiento puede experimentar un niño que se encuentra preso de una conflictualidad psíquica? y la pasión es es elemento primordial y estructural de la educación. La pasión por el saber es, como toda pasión, un motor poderoso, un acicate, un impulso inagotable que empuja a un fin: *aprender* algo nuevo cada vez. El psicodrama permitió ampliar el *radio* de acción del psicoanálisis limitado al trabajo *terapéutico* individual; lo hizo extensivo al trabajo grupal y le *adicionó* el *componente* pedagógico. Y como la institución educativa opera a partir de grupos, entonces, el psicodrama está llamado a contribuir con la práctica pedagógica en la medida en que, apoyado sobre lo terapéutico, fortalece lo pedagógico al liberar a los alumnos de la pesada carga de su conflictualidad psíquica. Una vez liberados de ella, la energía que se *consumía* estérilmente en el *manejo* del conflicto puede ser invertida en la labor de *aprender*.

Así se comprobó gracias al trabajo realizado con los niños de la Escuela Madre Marcelina que, una vez se les permitió la posibilidad de

dramatizar y verbalizar sus conflictos mejoraron ostensiblemente su [^] rendimiento escolar y/o su comportamiento.

Gracias a la representación y a la verbalización, los niños lograron *escapar* a la repetición que constituye un intento fallido por reencontrar el lugar que les pertenece.

Los alcances pedagógicos del psicodrama son amplios y aún no han sido suficientemente analizados ni cotejados. Se espera que con este trabajo se de una contribución que permita avisar otros horizontes para la Pedagogía y se constituya en una puerta de *entrada* a la reflexión, al análisis, a la discusión y a la propuesta de nuevas realidades de trabajo a nivel de la Pedagogía.

Creemos que es un punto de arranque que, sin duda, alimentará el debate y, por qué no, la esperanza de un futuro más promisorio para la educación de nuestra actual y futuras generaciones.

El psicodrama al despertar los niveles de conciencia del alumno, contribuye a un actuar más específico y efectivo sobre el *mundo* y sobre él mismo, también genera la autoreflexión que aumenta la reflexión tanto *personal como* de lo existente.

O sea, pues que el *psicodrama* puede *renovar* la práctica pedagógica y, la educación como estrategia humana de mera supervivencia o forma de

trascendencia hacía un orden más perfecto, *redama* continuamente *renovación* y cambio.

Podemos concluir nuestra propuesta inicial con una frase de Gabriel *García* Márquez "No podemos evaluar el *mundo de* hoy con categorías anacrónicas, ni representarlo con las mismas palabras de siempre que ya no significan nada".

6. ASPECTOS METODOLOGICOS

6.1. CARACTER DE LA INVESTIGACION

Será una investigación predominantemente de tipo Analítico-interpretativo ya que el *acento recaerá* sobre la explicación, el registro, el análisis y la interpretación de cómo opera el psicodrama en 15 niños de la Escuela Madre Marcelina, y que relación se puede establecer con la pulsión de saber, con el ánimo de ampliar la perspectiva pedagógica y psicológica en aras de formular una propuesta para el mejoramiento de la práctica educativa.

A nivel del aspecto psicológico se parte de que la existencia y el desarrollo paulatino de la pulsión de saber está *emparentado* con la pulsión sexual.

El *marco* teórico de la investigación se constituye con base en algunas teorías sobre el psicoanálisis infantil, específicamente en lo atinente a la pulsión de saber y al psicodrama. Efectivamente, en lo que respecta al psicodrama es una estrategia para la canalización de conflictos a partir de la representación y la verbalización de los mismos. Esta

estrategia permite el acercamiento a realidades pasadas de naturaleza traumática que ejercen efectos perturbadores para el presente.

Es esencialmente un instrumento terapéutico aunque puede ser utilizado a nivel pedagógico. Como terapia de grupo permite resolver ciertos problemas que de otra *manera deberían* buscar otras alternativas terapéuticas.

En el psicodrama se trata de vivir en grupo una situación pasada, presente e incluso futura, no relatándola en un coloquio singular (como en psicoterapia o en psicoanálisis), sino en una acción improvisada, en una especie de comedia que se aplica a una situación vivida; el héroe (o protagonista) expresa sus verdaderos sentimientos y escenifica la situación con ayuda de todos los personajes necesarios a la acción, los cuales van a darle la réplica. Estos "ego-auxiliares" (compañeros de la escena) reaccionan espontáneamente fundándose no solo en lo que el protagonista ha manifestado sobre la situación y la persona que ellos encarnan, sino principalmente en las reacciones o sentimientos que en ellos provoca el actor principal, o según las indicaciones dadas por el psicodramatista o psicodramaturgo responsable de la sesión.

A *menudo* se vuelven a representar y a reconstituir escenas de la vida pasada del individuo, reviviéndolas en su espíritu y en su contenido vital. Pueden introducirse diversas variantes que serán representadas, ya como preparación para una situación difícil, opresiva o angustiosa, ya

con el fin de explorar las diferentes variables, o bien para llegar a una conclusión distinta y menos traumatizante para el individuo, quien de esta *manera* puede recibir una satisfacción simbólica y terminar así con el estado de tensión.

En lo concerniente a la pulsión de saber se tiene que guarda una relación directa con la conservación de la vida, tanto individual como grupal. Y, como la *reproducción* es esencial para tal conservación, entonces, se puede plantear la relación pulsión de saber-sexualidad, lo que destaca uno de los aportes Freudianos, consistente en la importancia que tiene la sexualidad para el hombre.

Fodemoe coneiderar que la finalidad de la pulsión de saber es posesionarse de las cosas mediante el conocimiento de las mismas. Así, el infante desarrolla el principio de realidad como modificación del principio de placer que, inicialmente, era el único que regía el funcionamiento psíquico.

Merced al desarrollo del principio de realidad, se instauran funciones como la atención, el juicio, la memoria, el pensamiento, la voluntad, etc. Este *principio* hace posible que el niño distinga lo real de lo fantástico a la vez que le permite acentuar su *independencia* y su juicio crítico.

Para el normal desarrollo de la pulsión de saber, se requieren adecuadas condiciones de madurez biológica y factores ambientales que *propicien*

la máxima sinceridad posible para que el niño pueda satisfacer su afán de saber que, en los comienzos, apunta a aspectos de su sexualidad. He aquí, entonces, la interacción pulsión de saber-sexualidad lo que nos *conduce* a plantear que, toda inhibición para el aprendizaje, hunde sus raíces en el terreno de la sexualidad infantil.

6.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está *conformada* por 15 niños (4 niñas y 11 niños) matriculados en 1995 en los grados 1º, 2º, 3º y 4º de educación básica primaria de la Escuela Departamental Madre Marcelina, institución oficial de carácter mixto ubicada en un sector central del Municipio de Medellín.

El criterio de selección obedece a una decisión conjunta del equipo de trabajo y las distintas profesoras de la institución que *acordaron* reunir aquellos niños que por su comportamiento y rendimiento *académico*, presentaban dificultades escolares. En cuanto al *comportamiento* se tiene que *va* desde actos de agresión directa, pasa por inestabilidad e indisciplina y llega hasta la exagerada timidez, sobre todo en las niñas.

Las edades de la población oscilan entre los 7 y los 9 años, las cuales coinciden con las edades de similares instituciones, *época* denominada como de "latencia", en la cual el niño ya ha pasado por el "Complejo de

Edipo" y se halla dispuesto a recibir los mayores influjos de la educación en su vertiente escolar.

En efecto, según la teoría psicoanalítica, el paso por el Edipo es el *drama* más *grande* que pueda experimentar el ser humano durante su infancia, ya que durante este tiene que renunciar a su primer y más grande *amor*: la *madre*. El niño se encuentra en una intensa y estrecha relación con la madre. De esta relación tanto hijo como madre sacan *enormes* beneficios: la madre se encuentra plena con su niño o, en términos lacanianos, *adopta* al hijo como su poder (representación simbólica del pene) y se siente completa. Entre tanto, el niño no desea otra cosa que desear lo que la madre desea, es una especie de súbdito que se halla a merced del deseo de la madre.

Es, entonces, *cuando* irrumpe el padre y *rompe* esa relación simbiótica al instaurarse como representante de la ley. Es el quien pone *orden* al despojar a la madre de su falo (el hijo) y al niño, de su primer amor, del objeto de su deseo (la madre).

Esta triangulación trae consecuencias decisivas en ámbos. La madre debe desear al padre sin *abandonar* completamente a su hijo. Este por su parte comprende que la madre también depende de un orden exterior, de un otro con quien debe compartirla. El niño renuncia, entonces, a la madre como objeto de su deseo y adopta la ley del padre quien se constituye en el garante del acceso del niño al *orden* simbólico, o sea, a

la cultura, al despojar a la madre del hijo como falo y al reemplazar en el niño el *poder de la madre por la ley del padre* que, en adelante, deberá asumir.

Como el tránsito por el Edipo es bastante complicado y no siempre se resuelve de la mejor manera, entonces, van a quedar en el psiquismo del niño ciertas secuelas que pueden afectar el desarrollo emocional y, por ende, escolar del infante.

Es por este tipo de contingencias que se optó por trabajar con estos niños, ya que se encuentran en un momento importante para su desarrollo: han salido del Edipo y están próximos a entrar a la pubertad en donde se presenta un nuevo florecimiento de la sexualidad, activándose con ello, gran parte de la libido infantil.

La posibilidad que presenta el psicodrama a partir de la escenificación de las situaciones, le permite al niño liberarse de buena parte de la carga afectiva que ha quedado estancada y que actúa como bloqueadora y perturbadora del normal desarrollo del infante tanto a nivel emocional como intelectual.

Una vez liberado el niño de los conflictos psíquicos que obstaculizan el proceso normal de desarrollo, se halla en condiciones de retomar la senda trazada por la cultura y, en consecuencia, se obtendrán unas mejores condiciones para el *proceso* educativo. Este arduo proceso que

es la educación, le exige al niño la inversión de grandes montos de energía y los conflictos psíquicos le *demandan* un desgaste considerable de esa energía que se ve comprometida en el mantenimiento de las represiones. Cuando el niño *recupera* su equilibrio psíquico, roto por los conflictos, se encuentra en una inmejorable condición para *emplear* la energía, ahora liberada, en responder a las exigencias de la educación.

La Escuela en donde se efectuará el trabajo se halla ubicada en un sector que *corresponde* a los estratos uno y dos *considerados como* los más desfavorecidos de la sociedad.

El equipo investigador *considera* representativa la muestra *seleccionada* para establecer una relación entre el *psicodrama* y la pedagogía porque reúne las siguientes características:

- Representa, en sus *condiciones* socio-económicas, a los niños escolarizados de Medellín, de Instituciones públicas de los estratos uno y dos en los niveles de 1^o a 4^o, cuyas edades promedio oscilan entre los 7 y los 9 años.
- Presenta bajo rendimiento académico, actos de indisciplina y comportamientos agresivos lo que motivó que la *comunidad* educativa la eligiera como representativa.
- En vista que la investigación es analítico-interpretativa, la muestra se establece con criterios cualitativos. Esto quiere decir que el grupo de niños se convierte en caso patológico para la investigación, ya que los

resultados obtenidos con ellos, pueden hacerse extensivos al resto de niños escolarizados de Medellín con características similares.

- El ambiente familiar de estos niños se inscribe *dentro* de una limitación *económica*, escasa *formación* académica, algunas parejas disueltas y padres maltratantes.

Como se *aprecia*, *no* gozan de la mejor atmósfera familiar para un desarrollo integral y esto, los hace altamente vulnerables a la deserción escolar, a la apatía por el estudio, a presentar cuadros de desadaptación escolar, agresividad e inhibiciones para el aprendizaje.

VARIABLES.

Merced al esclarecimiento del desarrollo de la pulsión de saber y del papel benéfico del psicodrama para la superación de los conflictos, *encontramos* variables que notifican de la existencia de procesos desestabilizadores a nivel de la esfera emocional del niño que afectan sensiblemente el *rendimiento* académico y alteran el *cuadro comporta mental*.

Para efectos de la investigación abordamos la pulsión de saber como variable dependiente y el psicodrama como variable independiente.

CONTROL DE VARIABLES.

El *psicodrama*, como variable independiente, se dinamizó teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- Se desarrollaron sesiones de dos horas una vez por semana, tiempo suficiente para obtener resultados concretos y positivos.
- De las dos horas se dedicaban los 20 minutos finales para la lúdica ya que esta favorece el trabajo *psicodramático* por ser la ocupación favorita y más intensa del niño a través de la cual expresa sus ideas acerca de la realidad acompañadas de *grandes* cargas afectivas. La lúdica en los niños es regida, según Freud, por sus deseos; imita en ella lo que de la vida de los mayores ha llegado a *conocer* y permite extraer detalles reveladores del psiquismo infantil: de sus deseos, temores, inhibiciones, aspiraciones, etc.
- Se efectuaron diecinueve sesiones durante el año con un intervalo que correspondió a las vacaciones de fin de año (de 1995).
- Se solicitó como pago simbólico (retribución) por el trabajo terapéutico- pedagógico, dibujos libres acerca de lo vivenciado durante el avance del proceso con su respectiva verbalización ante el grupo.

En cuanto a la pulsión de saber, entendida como el *proceso* que permite la adquisición de conocimientos, se implementó un diálogo *periódico* con las profesoras de los niños tendientes a analizar los cambios presentados al respecto.

6.3. HIPOTESIS GENERAL

El *psicodrama como* metodología terapéutica-pedagógica, permite la comprensión teórica, la verbalización, la representación y la elaboración de los conflictos, por ende, coadyuva al desbloqueo de la pulsión de saber.

6.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

-Se llevó a cabo un proceso de observación de la conducta de cada niño y de su rendimiento *académico*, desde el momento inicial del trabajo hasta su culminación. Se tuvo en cuenta la opinión de los padres acerca de los aspectos más sobresalientes del *comportamiento* y del rendimiento *académico* de sus hijos (ver anexo A y B).

-Se realizó una entrevista con los *padres* de familia y maestros para ampliar los antecedentes de cada uno de los niños (ver anexos C, D y E).

Al finalizar el primer semestre se efectuó una entrevista de retroalimentación con la *Hermana* Directora y con las respectivas profesoras de la Escuela con el propósito de conocer algunos resultados obtenidos en la aplicación del psicodrama. En esta reunión se *destacaron* resultados positivos de los niños, aunque se reconoció que todavía presentaban algunos altibajos.

Al iniciar el segundo semestre 96-1, de *psicodrama* se *acordó* un diálogo con las profesoras para evaluar los avances del proceso, (ver anexo F). Al finalizar la actividad psicodramática (semestre 96-1) se hace una encuesta a los *padres* de familia cuyo objetivo primordial es evaluar el *proceso* psicodramático a partir de los cambios observados en los niños, (ver anexos (3 y H).

También se *programa una* reunión final evaluativa con las profesoras, Directora y padres de familia quienes notifican los resultados obtenidos. Como constancia de lo anterior se anexa, además, la evaluación de la Hermana Directora, (ver anexos I, J, K, L y M).

Todos los *padres* encuestados, exceptuando los de Mario y los de Sonia, observaron cambios positivos, en cuanto al comportamiento y el rendimiento académico, responsabilidad, dedicación y gusto en la realización de las tareas. En los niños con extrema timidez se observó una mejor socialización. Los dos niños *mencionados* (según sus padres) *no experimentaron* cambio alguno.

6.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES PSICODRAMATICAS

VER ANEXO N

Para el inicio de las actividades, y buscando propiciar un ambiente que permitiera una comunicación más desinhibida, se utilizaron estrategias de trabajo grupal cuyo énfasis recaía sobre la mejor integración del grupo.

El trabajo psicodramático se planea con la asistencia de quince niños de la Escuela Departamental Madre Marcelina remitidos por sus respectivas profesoras por diversos motivos así:

1. Sonia: de 6 años de edad, estudiante de tercer grado. A su profesora le preocupa la exagerada timidez de la niña que "no modula palabra alguna" según expresión de la profesora.
2. Mauricio: 5 años. Cursa el grado 3°. Es remitido por sus manifestaciones agresivas, tanto físicas como verbales, hacia sus compañeros y por bajo rendimiento *académico*.
3. David: 7 años. Adelanta el *grado 2°*. Su remisión obedece a bajo rendimiento *académico*, desmotivación por el estudio y timidez.

4. Juan: de & años de edad. Cursa 4^o *grado* y su motivo de remisión es la agresividad física y verbal, lo mismo que el desacato a la autoridad.
5. Alberto, 9 años. Cursa 3er *grado*. Es remitido por agresividad física y bajo rendimiento escolar.
6. Arturo, 3 años de edad. Adelanta el grado 2^o. Fue remitido por inquietud, desobediencia y bajo rendimiento académico.
7. Ferney, 7 años. Cursa el grado 1^o. Su comportamiento se caracteriza por la inquietud, el desacato a las normas, la inestabilidad y bajo rendimiento.
8. Julio, 7 años. Cursa el grado 3^o. Fue remitido por su alto índice de agresividad.
9. Mario, 7 años. Estudia el grado 1^o. Obedece su remisión a mal comportamiento que se expresa a través de inestabilidad, indisciplina y desobediencia. También presenta bajo rendimiento académico.
10. Martha, 8» años. Estudiante de 1^o. Su motivo de remisión obedece a notable timidez y bajo rendimiento académico.

11. Elizabeth, 8 años. Cursa el *grado* Es remitida por timidez, desmotivación escolar y bajo rendimiento *académico*.

12. Carlos, 7 años. Cursa el grado 1°. Presenta bajo *rendimiento* escolar, inestabilidad e indisciplina.

13. Rafael, 7 años. Adelanta el grado 1°. Fue remitido por agresividad física hacia sus compañeros y bajo rendimiento académico.

14. Jorge, 7 años. Cursa el grado 1° y es remitido por bajo rendimiento *académico*, actos de indisciplina e inestabilidad y actos *marcados de* agresividad.

15. Lina, 9 años. Cursa *grado 4°*. Es *remitida por deficiencia académica*.

El inicio del trabajo en la escuela se da con una reunión el ocho de septiembre de 1995, con los padres de los niños, a la cual asistieron todos. Tuvo un carácter divulgativo de lo que se *pretendía* con el trabajo. Se enuncia el objetivo del mismo, la naturaleza de lo que se *pretende* realizar, la metodología, la frecuencia y *duración de* las sesiones y se abre un espacio para compartir las dudas o apreciaciones de los *padres* de familia con respecto al trabajo propuesto. La atmósfera que se percibió durante la reunión fue de expectativas, optimismo y deseos de colaboración por parte de los

asistentes, quienes se *comprometieron* a enviar a sus hijos *de* manera puntual y asistir a la escuela *cuando* el grupo *de* trabajo lo requiera.

PRIMERA SESION.

El día 15 de septiembre de 1995 se cita a los niños a las 2:30 p.m. para dar inicio al trabajo psicodramático. Asisten todos. En esta *primera* sesión se realiza la presentación de las *personae* que van a facilitar la actividad del psicodrama. Se explica el *encuadre*, o sea, los días de reuniones, el tiempo de duración, el lugar y las características y las reglas del trabajo.

Como reglas del trabajo psicodramático se tienen:

- Verbalizar y representar debe ser algo espontáneo y nada *preparado*.
- Abstención: hace relación a la no cercanía ni al compromiso afectivo.
- Confidencialidad: o sea, no comentar nada de lo que ocurre en el grupo por fuera del grupo.
- Hacer "como si": quiere decir como si la escena fuera real, pero, sin pasar al acto.
- Respeto por el otro: Valorar lo que el otro diga o haga.

También durante esta primera sesión se lleva a cabo un ejercicio de presentación e integración de los niños asistentes.

En general, los niños se muestran espontáneos, motivados y dispuestos para el trabajo, salvo dos niñas que se *comportan* de manera tímida. Son ellas Elizabeth y Martha.

Esta *primera* sesión se caracteriza por estar *rodeada* de ambientes de diversos matices. Inicialmente hay expectativa, luego se pasa a una participación activa y finalmente se cae en actos de indisciplina que ameritan la intervención de una de las psicodramatistas en el sentido de recordar las condiciones del trabajo.

SEGUNDA SESION.

Fecha: septiembre 22 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

A esta segunda sesión no asiste Jorge.

Se recuerdan las reglas del trabajo, se *continúa con* el proceso de motivación y de ambientación para el trabajo psicodramático propiamente dicho. Se les pide a los niños que realicen un dibujo libre y que lo expliquen a todos.

Se puede observar una mejor integración y participación de cada uno de los asistentes, lo mismo que una atención aceptable, aunque no permanente, ya que, los niños se distraen con facilidad *cuando* el otro

está *exponiendo* su dibujo. *Dueña parte de* los dibujos *hacen* alusión a héroes, hombres poderosos y fuertes.

Todos expresaron algo de su dibujo excepto Sonia y Martha. Como *significante fundamental* se observa un *proceso* de individualización y de identidad a través de la alusión a los héroes. Mediante éstos, los niños tratan de dar un sentido a su existencia, ya que la necesidad más urgente y difícil para el ser humano, es la de *encontrar* un significado a su vida.

El niño va tras una madurez psicológica que solo se obtiene mediante la comprensión cierta de lo que es o debe ser el sentido de la vida.

En este caso los héroes le ayudan al niño a clarificar sus dudas, a dirigirle sus afectos y a permitirle entender las ventajas del obrar rectamente. También le *procuran* una idea de las dificultades que hay que vencer en la vida y las posibilidades que ésta entraña para su solución.

Los héroes, entonces, se constituyen en soportes para el niño en su lucha contra un *mundo exterior* al que concibe como peligroso y complejo. Le brindan seguridad y sustentan su confianza en las bondades de su existencia.

TERCERA SESION .

Fecha: septiembre 29 de 1995

Hora: 2:30 p.m.

No asisten Jorge ni Rafael.

Se inicia el trabajo con el saludo respectivo. Para esta sesión se trae el cuento "Los tres cerditos", que *corren* el peligro de ser devorados por el lobo. El más pequeño construye su casa con paja y sin cuidado alguno; el segundo utiliza troncos, pero ambos completan su refugio lo más rápido que pueden y sin el menor esfuerzo, pudiendo así jugar el resto del día. Sólo el mayor de los tres cerditos ha logrado ponerse a salvo junto con sus dos hermanitos, venciendo al lobo feroz ya que pudo preveer la *reacción* de este al construir su casa con adobe fuerte.

El cuento se hace porque al mismo tiempo que divierte al niño le ayuda a *comprender* y alienta el desarrollo de su personalidad, le brinda significados a diferentes niveles y enriquece su existencia de muy diversas maneras. En efecto, los cuentos *aportan* importantes mensajes al conciente, *preconciente* e inconciente.

Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su

yo en *formación* y estimulan su desarrollo, al tiempo que lo liberan de presiones pulsionales.

Los cuentos de hadas le *ofrecen* ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes de su vida y su desarrollo. Permiten a la imaginación del niño *acceder a* nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo. Le sugieren imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida.

Se ofreció el cuento "los tres cerditos" porque el niño necesita que se le de la *oportunidad de comprenderse* a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que *aprender* a enfrentarse, precisamente, por que su vida, a *menudo* le desconcierta.

Una vez concluido el cuento, se permite a los niños la libre expresión de sus afectos a través del modelado en plastilina. Se pudo observar una mayor *participación* y entusiasmo por parte de los niños, aunque Sonia y Elizabeth siguen reticentes al trabajo.

En la representación se percibió *predominio* de las escenas agresivas. Alberto, Juan, Julio, Arturo y Carlos representaron al lobo a quien le atribuyeron el papel de feroz. Ferney, David y Mauricio lo representaron no tan feroz, pero sí muy fuerte, Mario y Carlos representaron al cerdito que construyó su casita de fino material.

Sonia y Martha realizaron un modelado pero no quisieron hablar nada al respecto y lo desbarataron antes de ser observado por otros. *Cuando* estas niñas se daban cuenta de que eran observadas no continuaban con el trabajo. Se comportaron como queriendo ocultar algo.

Como significantes fundamentales están la identificación con el agresor (lobo feroz) y con el cerdito que venció al enemigo (quien representa las fuerzas inconscientes que hay que vencer).

CUARTA SESION .

Fecha: octubre 6 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

Todos los niños asisten puntualmente, menos Lina quien *confirma* su retiro voluntario argumentando "no *aprender* nada allí", porque lo que pretendía era *aprender a* dividir.

Se *proyecta* la película "Historia sin fin I" que es observada con mucha atención por los niños.

Esta película sobre un niño héroe que lucha por salvar a una princesa. La fantasía juega aquí un factor *determinante* y las peripecias que el

joven héroe tiene que *realizar* para lograr su objetivo son notables, especialmente, el vencerá una bruja malvada.

El protagonista cuenta *con* la ayuda de un *dragón con* el que rápidamente entabla sólida amistad de la que saca gran provecho.

Como significantes fundamentales están la fantasía, la aventura, la amistad, el amor, el valor y el riesgo. Todos ellos son necesarios para enfrentar con éxito el exigente mundo.

Toda la sesión se desarrolló en función de la película.

QUINTA SESION.

Fecha: octubre 13 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

Asisten todos los niños.

Después del respectivo saludo, se retoma la película y se invita a los niños a que dramaticen algo de ella. La identificación general es con el niño protagonista de la película y con las escenas de aventura.

Martha se identifica con el *dragón* que ayudó al niño, y por primera vez se atreve a hablar.

Sonia sigue retraída pero se le nota atenta e inquieta.

Juan dice que es el niño que va a salvar a la princesa.

Rafael se siente *emocionado* porque, después de tantos peligros, el protagonista logra su objetivo.

Mario dice que le gusta ser como el héroe.

Como significante primordial aparece, nuevamente, la identificación con el héroe quien despierta las simpatías de los niños y el deseo por imitarlo.

Se da también la lucha entre el bien y el mal y sobresale la defensa del valor a la amistad, al amor y al riesgo.

SEXTA SESION.

Fecha: octubre 20 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

Asisten todos menos Rafael y Martha.

En esta sesión se invita a dramatizar alguna escena que se les *ocurra*. Las representaciones giran en torno a problemáticas de tipo social.

Juan inicia con escenas violentas. Dice que en su barrio matan mucho.

Alberto habla del Presidente y de la necesidad de que halla paz.

Arturo dramatiza a la autoridad: es un policía y quiere matar a todos los marihuaneros de los alrededores de su casa.

David replica que uno no debe matar a nadie.

Julio habla de la pobreza en que se encuentran muchos niños.

Elizabeth dice que hay mucha gente mala que roba y mata.

El resumen de esta sesión es el afloramiento de significantes referidos a la situación de violencia, asociada con aspectos socioeconómicos de los niños y de la situación actual del país.

Una psicodramatista interviene y retoma el hecho de la prueba de realidad compleja y dura que el ser humano le toca enfrentar y *modificar* merced a su esfuerzo constante. Se articula con el papel del heroe que tiene que vencer múltiples obstáculos para lograr los objetivos.

SEPTIMA SESION.

Fecha: octubre 27 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

No asistieron Rafael, Carlos ni Elizabeth.

Después del saludo y de una *corta* retroalimentación sobre el encuadre, se *procede* a la audición del cuento "El Flautista de Hamelin".

Acto seguido, los niños dramatizan algo del cuento y se obtiene lo siguiente:

Juan se refiere a la importancia del cumplimiento de una *promesa*.

Alberto se expresa sobre el compromiso y dice que la gente es muy mentirosa.

Arturo se *centra* sobre la ley y la *norma* al argumentar que si uno no hace lo que debe hacer es castigado.

Sonia no ha podido hablar nada y Martha que tímidamente lo había hecho en la quinta sesión, *adopta* nuevamente una actitud silenciosa. Sin embargo, las niñas, a pesar de su silencio, atienden lo que dicen sus *compañeros*.

Como significantes se encuentran: la validez ante la palabra empeñada (*promesa*), la necesidad del cumplimiento de lo que se promete y los estragos que puede causar la mentira.

OCTAVA SESION.

Fecha: noviembre 3 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

Asisten todos los niños.

Una vez hecho el saludo, se *procede* a invitar a los niños al juego de roles, que consiste en que cada uno puede interpretar el papel que desee.

Inicialmente se muestran reacios. Hay silencio, luego risas, luego actos de indisciplina y nuevamente risas.

Una de las psicodramatistas vuelve a motivar el trabajo para que se inicie el juego propuesto.

Juan inicia la verbalización nombrando a un amiguito vecino a su casa, con el que hace travesuras.

Alberto alude a que él tiene pocos amigos porque por donde vive es peligroso tener amigos y sus *padres* no lo dejan salir.

Martha expresa que sus muñecas son sus mejores amigas.

David *reconoce* que pelea mucho con sus amigos, pero que *rápidamente* hace las paces con ellos.

Julio habla y se refiere a que el mejor amigo del hombre es el *perro*.

Arturo dice que le gustaría tener muchos amigos.

Como significativo emerge la *Importancia de la* amistad en las relaciones humanas.

NOVENA SESION.

Fecha: noviembre 10 de 1995.

Hora: 2:30 p.m.

No asistió Rafael. Esta sesión tuvo carácter evaluativo.

Se escucharon las vivencias de los niños, en torno a lo que fué su participación en el primer semestre del trabajo psicodramático. Sus expectativas, sus temores y sus apreciaciones sobre el proceso grupal.

Todos dicen sentirse muy a gusto con la actividad que realizan. Les gustaría (a los niños *varones*) que les permitieran jugar fútbol y preguntan si en vacaciones no van a tener ninguna actividad.

Se da un cierre que incluye la devolución *corta* de lo obtenido como: lo frecuente de las escenas violentas, la presencia de ideales como héroes, hombres fuertes y también se hace énfasis en que para alcanzar un mejor provecho del trabajo (mejorar académica y disciplinariamente), es necesario un *mayor* esfuerzo en cuanto a la representación de las escenas.

SESION EVALUATIVA INTERMEDIA

Fecha: noviembre 15 de 1995

Asistieron todos los padres de familia, excepto los de Rafael. También asistieron la *directora* de la escuela y profesoras.

Para este proceso de evaluación intermedio se tuvo en cuenta la *apreciación* de las diferentes profesoras, lo mismo que la versión de los padres de familia.

La evaluación con las profesoras arrojó los siguientes resultados:

- Mayor aceptación del reglamento institucional por parte de los niños a excepción de Arturo y Mario.
- El *rendimiento* académico ha experimentado una mejoría, aunque leve.
- Los comportamientos en el aula de clase han *mejorado* ostensiblemente.
- La timidez *marcada* de las niñas sigue igual, lo mismo que las manifestaciones de agresividad por parte de Mauricio y Alberto.

Los *padres* de familia manifiestan la gran motivación de los niños para el trabajo psicodramático y escolar. También son conscientes de que los cambios duraderos *demandan* un trabajo permanente y se muestran optimistas con la continuación del trabajo el año siguiente. Un gesto notable es que *agradecen* al grupo de *psicodramatistas* el esfuerzo y la atención dispensada a los niños.

Se *agradece* la asistencia y la colaboración y se extiende la invitación a retomar el trabajo el año siguiente.

DECIMA SESION :

Fecha: febrero 16 de 1996.

Hora: 2:30 p.m.

A esta primera sesión del año 96-I, no acuden Rafael, Jorge ni *Carloe*, quienes no continúan en la escuela por cambio de domicilio.

Se da un saludo de bienvenida y se retoman las reglas del encuadre.

Se hace hincapié en las características del psicodrama y en la necesidad de hacer efectiva su realización. Se escucha a los niños. Casi todos hablaron de las vacaciones de fin de año y de las expectativas que tienen para el año que comienza.

Juan empezó *diciendo* que pasó muy bueno en vacaciones y que extrañó el trabajo de los viernes.

Alberto dijo que había estado donde unos primos, en Rionegro, jugaron mucho y visitaron a comfama.

David se expresó muy efusivamente de la navidad y contó que el Niño Jesús le había *traído* unos patines, por haber *gañado* el año.

Juan retomó lo del Niño Jesús y dijo que a pesar de que no le trajo lo que quería (una bicicleta), si le trajo *ropa* que le servía más.

Ferney argumentó que *descansó* mucho, durmió hasta tarde y que anhelaba volver a la escuela y a las sesiones psicodramáticas.

Se presentó un poco de indisciplina entre los niños lo que motivó a una de las psícodramatistas a recordar las reglas del encuadre.

La atmósfera percibida es de camaradería, alegría y confianza entre los participantes.

Como significantes de esta *primera* sesión están el *descanso*, las vacaciones, la *recreación* y el compartir de actividades diferentes a las escolares.

Simultánea a esta sesión con los niños se lleva a efecto una reunión con los padres, a la que solo faltaron los de David, quienes enviaron una excusa.

Los *padres* siguen mostrando simpatías hacia el trabajo y varios *informan* que sus hijos estaban ansiosos por retornar al mismo.

UNDECIMA SESION :

Fecha: febrero 23 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

A esta sesión faltó Martha.

Después del saludo, la sesión *psicodramática se inicia con una escena* de violencia.

La inicia Mario quien dramatiza una pelea que observó en un *descanso*.

Juan interviene mostrándose agresivo y ofuscado argumentando que las palabras son muy fuertes y que muchos niños las dicen.

Alberto representa la forma como se *agreden en los descansos*.

La orientadora invita a otros integrantes a intervenir en ecos y Julio lo hace en una dirección apaciguadora y dice: "las personas deben hablar y no pelear".

Una de las psicodramatistas retoma este acontecimiento para resaltar que, mediante la verbalización y representación de los conflictos (lo que ellos están haciendo), se pueden resolver sin pasar a agresiones reales. Los demás integrantes escuchan y observan con atención. Las niñas asistentes, Elizabeth y Sonia, *parecen* especialmente impactadas por esta escena de violencia, aunque sin intervenir verbalmente.

Como significativo aparece la violencia que cotidianamente anima las relaciones entre los seres humanos. Una psicodramatista interviene en dirección, en que la violencia es una fuerza que hay que *dominar*, así como el cerdito *mayor* lo hizo con el lobo feroz en el cuento "Los Tres Cerditos".

DUODECIMA SESION :

Fecha: *marzo* de 1996.

Hora: 2:30 pm.

Todos asisten a esta sesión. Martha se disculpa por no haber estado en la sesión pasada ya que se encontraba enferma.

La sesión se desarrolla centrada en el castigo. Juan la inicia representando una escena en que es castigado violentamente por su *padre*. Relata detalladamente el castigo, incluyendo la fecha (agosto 6 de 1995). Expresa que *cuando* descubrió que sangraba al ser golpeado con un cable sintió ganas de matar a su papá. Después representa la escena, verbaliza y gesticula como si estuviera *ahorcando verdaderamente* a su padre.

Arturo toma la iniciativa y dramatiza un castigo que a él le inflingen. Dice que los *padres* se ofuscan y reaccionan de *manera* violenta sin tener en cuenta que los niños no son animales.

Otros integrantes participan con sus ecos *haciendo* alusión al castigo.

Sonia, por primera vez verbaliza y tímidamente argumenta que a veces el castigo es justo. Ante esta intervención se escuchan voces de rechifla, (la rechifla a Sonia es en el sentido que le dicen la muda porque nunca antes había hablado).

Una psicodramatista interviene y *recuerda* al grupo el respeto que merece la intervención del otro.

Alberto expresa que a él le pegan mucho y que ésto le da rabia.

Jorge dice que por qué le tienen que pegar tanto a los niños.

El *significante* primordial en esta sesión es el castigo que los participantes sienten como indeseable.

Se interviene en la dirección del efecto formativo que puede tener el castigo *cuando* es justo y se hace la distinción entre castigo y maltrato.

DECIMA TERCERA SESION :

Fecha: marzo 3 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

Faltan Alberto y Julio.

La sesión la inicia Martha y se vuelve a *retomar* el tema del castigo. Dramatiza el cómo su *padre* la castiga a ella y a su hermanito. Relata un día en que su *padre* golpeó a su hermanito *contra* un muro.

Ante esta situación la niña pensó en irse de la casa, lloró mucho y clama para que su padre no les pegue tanto.

Mario continuó dramatizando el episodio de una borrachera de su padre. Este preguntó si habían hecho las tareas y Mario respondió *bromeando* que él sí, pero que su hermanito no. Su padre enfurecido golpeó violentamente a su *hermano*. *Maño* se sintió hondamente *conmocionado*.

Sonia continúa la participación y también evoca una escena con su padre. Tiene un *recuerdo* muy vago de este, pues *cuando* lo mataron ella sólo tenía tres años. Sin embargo, lo *recuerda* como una *persona* cariñosa. Martha retoma la palabra y se *centra* sobre la separación de sus padres, escena que la *conmueve* intensamente. Habla de los deseos de ver a su *madre* y las negativas de su *padre* quien se lo impide.

Sonia vuelve a centrarse sobre el acontecimiento de su padre asesinado y dice que le gustaría haber compartido más con él.

Arturo dice que aunque su *padre* lo castigue es mejor a que estuviera muerto.

El significante de esta sesión es la presencia de la figura paterna en una dimensión ambivalente: afectuoso y hostil. También se da una remembranza por el *padre* bondadoso.

DECIMA CUARTA SESION:

Fecha: marzo 15 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

Todos los niños asisten a la sesión.

Inicia Juan la representación en la que está su madre. La siente cariñosa pero le disgusta que *ponga* tantas quejas y que lo haga castigar tanto del papá (relación ambivalente).

Alberto interviene y verbaliza que su madre es mucho más cariñosa que su *padre* quien lo castiga mucho.

Arturo entra en acción verbalizando lo melosa que es su *madre*; (los otros ríen ante la manera como Arturo representa su relación con la madre) e inmediatamente cambia de semblante y de actitud cuando se dirige a su padre al que percibe como rabioso. Dice, además que se siente muy bien *desempeñando* este papel.

Mauricio interviene para decir que se debe querer mucho a los padres ya que "ellos nos protegen".

Elizabeth *permanece* callada y melancólica.

Julio representa una pelea entre sus padres, dice que le desagrada que peleen tanto y se griten por todo. Esto lo pone nervioso y no lo deja concentrarse en clase.

Alberto habla sobre las continuas peleas entre sus padres y dice que le da mucha rabia que lo hagan.

En esta sesión se aprecia la manera como los participantes se ubican ante sus padres. Le atribuyen más *cariño* a su madre y más frialdad y violencia a su padre. También se puntualiza sobre la naturaleza de las relaciones humanas, que son a menudo conflictivas.

DECIMA QUINTA SESION:

Fecha: marzo 22 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

A la sesión no asiste Elizabeth.

Julio inicia la sesión verbalizando y *actuando* alegremente, *diciendo* que a él le gusta mucho asistir al psicodrama porque así "se quita todo lo de *adentro* y se puede desahogar".

Continúa Alberto representando una escena escolar. Se ubica en el papel *de* una profesora quien lo castiga con frecuencia y lo grita mucho (ridiculiza a la profesora intentando imitarla).

Juan interpreta el papel de la misma profesora y regaña a todos los demás quienes ríen. Se da un silencio, al que siguen otras intervenciones, todas, dirigidas *contra* la severidad de la profesora mencionada y de las otras profesoras.

Martha verbaliza que le tiene miedo a su profesora ya que la presiona mucho para que hable sin ella querer.

Mauricio dice que las profesoras son más gritonas que las mamás.

Juan representa el papel de un militar al que hay que obedecer.

El significante básico de esta sesión es el de la autoridad castrante (autoritarismo) y sus implicaciones. Este tipo de autoridad se asume como algo desagradable y se trata de ridiculizar a quienes la ejercen.

DECIMA SEXTA SESION :

Fecha: marzo 29 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

No asisten Elizabeth ni Mario.

Alberto inicia el tema de la sesión y verbaliza un sueño que tuvo la noche anterior. Se siente un cantante que tiene un carro-casa, en donde vive, va de paseo con su guitarra a un lugar muy concurrido. Empieza a representar como tocaría la guitarra si fuera un rockero. Los demás ríen.

Acto seguido, interviene Juan que representa otro sueño en el que es convertido por el diablo en una *moneda* para ser arrojado al fuego. Escoge a Ferney para que haga el rol de diablo a quien le pide que no se lo lleve.

Ferney, entre risas, le dice que sí se lo va a llevar por *peleador*.

Juan dice que eligió a Ferney como diablo por que juntos realizan "fechorias". Se escuchan algunos ecos que *expresan* que a los dos se los va a llevar el diablo por malos.

Juan *retoma* la dramatización argumentando que el diablo le chupa la sangre.

Alberto narra un sueño donde *aparece en* una esquina de su barrio jugando y pasa un *carro* disparando. Agrega que por su casa se

escuchan muchos tiros, especialmente por las noches y que esto no lo deja *dormir*.

Mauricio dice que él sueña mucho que lo persigue un perro *grande* y feroz y que cada que está a punto de alcanzarlo se despierta sobresaltado y llamando a su mamá.

Arturo verbaliza un sueño en el que cae y cae desde un gran edificio. Se asusta con este sueño y dice que le tiene mucho miedo a las alturas.

David dice que él, en cambio, sueña mucho *volando* y que esto le agrada.

Martha interviene *contando* que a ella le gusta *cuando* sueña que está *rodando*.

Ferney comparte un sueño en el que su hermanita es muerta por diablo.

El significante más destacado es el sueño. A través de él se *expresan* ciertos temores, especialmente a ser agredidos por una fuerza malvada.

Una psicodramatista interviene puntualizando sobre el cuento "los tres cerditos" en donde, precisamente, el lobo significaba esa fuerza mala que había que vencer.

DECIMA SEPTIMA SESION :

Fecha: abril 12 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

Nuevamente falta Mario.

La iniciativa la toma Alberto representando el sueño del robo de su hermanita pequeña. Se muestra muy apesadumbrado y casi a punto de llorar. Interpreta el rol de su *hermana* y pide auxilio. Todos los asistentes enmudecen y luego el mismo, como un super héroe, salva a la hermana de las garras de una prima que fue quien se la robó. Verbaliza la angustia *diciendo* que él no quiere que le pase nada a su hermanita.

David dice que él tiene un ángel que lo cuida de todos los peligros porque le reza *cuando* se acuesta y *cuando* se levanta.

Arturo manifiesta miedo ante los peligros que hay en la calle y dice que hay gente que roba niños para sacarle los ojos.

Juan cuenta que *cuando era* pequeño fué asustado por una bruja.

Sonia dice que *cuando era* más pequeña le tenía mucho miedo a los payasos.

Martha manifiesta tenerle mucho miedo a los enanitos.

Jorge habla que las culebras son peligrosas y dan mucho miedo.

En esta sesión se *imponen* los contenidos que indican peligro. *De nuevo* los niños exteriorizan temores acompañados por un deseo de controlar las situaciones peligrosas.

Una de las psicodramatistas destaca que la vida es un constante riesgo, pero que el ser humano puede enfrentar los peligros del mundo y salir adelante.

DECIMA OCTAVA SESION :

Fecha: Abril 19 de 1996.

Hora: 2:50 pm.

No asiste Elizabeth.

Después del saludo y de *recordar* que es la penúltima sesión, David *inicia* la dramatización *haciendo* referencia a la alimentación. Expresa que lo que más le disgusta es que le hagan comer la sopa de verduras porque estas están envenenadas. Finge vomitar y todos ríen.

Juan *continúa dramatizando* lo mucho que le *incomoda* que su hermanito lo moleste.

Mauricio entra en escena y dice que Juan le recuerda a su hermanito con el que tanto pelea. Siguen varias escenas de agresiones entre los asistentes, que *parecen* querer descargar la rabia por algo.

David dice que se siente mal porque le van a seguir obligando a tomar la sopa que le hace vomitar.

Juan participa y le dice a David que tiene que *aprender a votar* la sopa donde sus *padres no se den cuenta*.

Julio dice sentir pesar porque *pronto no se volverán a encontrar en* las sesiones.

Mauricio expresa su descontento por el hecho de no *poder* continuar con el psicodrama.

Juan pregunta el por que no se puede continuar con el trabajo.

Sonia expresa que le gusta mucho asistir al psicodrama, a pesar de intervenir muy poco.

Una *psicodramatista* les recuerda a todos las reglas del psicodrama, una de las cuales es su duración.

Los significantes de esta penúltima sesión giran en torno de la elaboración del duelo por el inminente final del trabajo psicodramático.

Los niños expresan su agradecimiento y nostalgia por la disolución del grupo.

DECIMA NOVENA SESION :

Fecha: abril 26 de 1996.

Hora: 2:30 pm.

No asistieron Elizabeth ni Mario.

Después del saludo y de reiterar que es la última sesión, todos *proceden* a expresarse libremente. Se observó agradecimiento por parte de los niños. Lo más notable fue una nota de Julio en la que agradecía a cada una de las psicodramatistas el haber compartido con ellos sus deseos, entenderlos, escuchar sus inquietudes y conflictos.

Juan toma la palabra y dice que no olvidará a las psicodramatistas.

David habló de los buenos momentos que pasó *compartiendo con todos*.

Sonia se expresó muy *agradecida* y que había *aprendido* muchas cosas.

Arturo dijo que le sirvió lo que se había hecho porque se *podía* controlar mejor.

Alberto expresó su *agradecimiento* y dijo que le había servido mucho el *psicodrama para* no pelear tanto.

Esta última sesión se caracterizó por las voces generales de *agradecimiento*, mediante las cuales, los niños exteriorizan sus afectos.

Las psicodramatistas realizaron una corta devolución del material *encontrado como* era: lo conflictivo del ser humano, las dificultades que día a día hay que enfrentar para vivir y las ventajas que tiene para el ser humano hablar sobre sus problemas.

El grupo de trabajo se despide, *dando* un reconocimiento a los niños por su esfuerzo y resaltando los logros obtenidos.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el trabajo, que constituyó un intento de establecer puntos de *contacto* entre el psicoanálisis y la pedagogía se lograron extraer las siguientes conclusiones:

- La educación desborda la sola transmisión de conocimientos.
- La capacidad del hombre para *aprender* se sustenta y se explica por la existencia de una pulsión de conocimiento, de saber o epistémica.
- El desarrollo de la pulsión de saber o epistémica está estrechamente emparentado con el desarrollo de la pulsión sexual.
- El desarrollo de la pulsión de saber o epistémica puede verse obstaculizado por conflictos de naturaleza psíquica que hunden sus raíces en la más *temprana* infancia.
- El potencial terapéutico y pedagógico del *psicodrama* es altamente estimable ya que permite la clarificación de los conflictos puestos en *común*.

- El *psicodrama* se acerca mucho a la *vida misma* porque es un encuentro consigo mismo y con el otro.

- El *psicodrama*, gracias a su efecto liberador a través de la representación y la verbalización de los conflictos psíquicos, tiene repercusiones favorables en todo el ámbito de la vida del sujeto incluido, por supuesto, el educativo.

- Los niños al poseer una mayor espontaneidad, representan un grupo notablemente favorable para la implementación y la puesta en marcha del *psicodrama*.

- El *psicodrama* reúne, en sí, los métodos individual, de grupo y de acción, por lo que representa una posibilidad de vastos alcances para el *adecuado* desarrollo pedagógico.

- El estado de bienestar alcanzado a través del *psicodrama* incide considerablemente en el rendimiento escolar ya que favorece la imaginación, la actividad y *recupera* la pasión por el saber que se veía opacada por los conflictos.

- El *psicodrama* es un método pedagógico y gracias a su implementación, el sujeto amplía no solo la conciencia de sí mismo, sino también del *mundo* que lo rodea.

- El *psicodrama* y la *pedagogía* pueden *interaccionar* para *hacer más humana* la labor educativa.

PROYECCIONES

El *psicodrama*, por sus efectos terapéuticos y pedagógicos, debería erigirse como punto de referencia para todo aquel que tenga funciones educativas.

Las facultades de educación lo *deberían* adoptar como asignatura y se *deberían* realizar intentos de incluirlo *dentro* de las reformas educativas que se están *implementando* (si no en el plazo inmediato, al menos en el mediano) para que la educación cuente con un gran aliado.

Es *recomendable* que toda institución educativa habilite un espacio y un tiempo para que sus alumnos tengan la posibilidad de *acceder a esta experiencia* que no ha sido suficientemente *considerada* en nuestro medio.

Resultaría de sumo beneficio para la educación que todo maestro pudiera acceder a experimentar los efectos del psicodrama.

El psicodrama debería implementarse, siquiera, en la educación básica e irse *haciendo* extensivo paulatinamente en la secundaria y, por qué no, en la profesional.

Esperamos que con nuestro trabajo *yodamos* contribuir en parte a la materialización de esta propuesta.

BIBLIOGRAFIA

- ANZIEU, Didier y JACQUES-YVES, Martin. *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1971.
- ANZIEU, Didier. et al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Ed. Siglo XXI, 1973.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Ed. Crítica, 1990.
- DOLTO, Françoise. *Seminario de psicoanálisis de niños*, s.l.: siglo XXI Editores, 1954.
- FLORES, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Ed. Me Graw Hill, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas. Tomos II y III*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1973.
- Tres ensayos para una teoría sexual. 1905.

FREUD, Sigmund. El *carácter* y el erotismo *anal*. 1908.

La moral sexual cultural y la nerviosidad *moderna*. 1905.

Análisis de la fobia de un niño de cinco años. 1909.

Múltiple ínteres del psicoanálisis. 1913.

Las pulsiones y sus destinos. 1915.

La *organización* genital infantil. 1923.

La disolución del Complejo de Edipo. 1924.

El malestar en la cultura. 1935.

GAUDE, Serge. Psicodrama de niños: la ley y la gracia. *Cuadernos de psicodrama* freudiana N° 9, 10, 11 y 12. V Congreso de psicodrama psicoanalítico de la S.E.P.T. Madrid 9 y 10, 1956.

MARIN GOMEZ, Luz M. e£ *MÍ* Experimentación del *psicodrama* con *personas* que han sufrido *pérdida* de seres queridos, por muerte real en la ciudad de Medellín, 1996. Tesis.

CASTRO, Mónica L. et al. Crónica de un grupo de *psicodrama* con estudiantes de la Universidad de Antioquia. Medellín, 1993. Tesis.

KLEIN, Melanie. Obras completas. Tomos I y II. Buenos Aires: Ed. Manantial, 1976.

LACAN, Jacques. Escritos I. México: Siglo XXI Editores, 1979.

LEMOINE, Gennie y Paul. *Jugar y Gozar. Barcelona:* Ed. Gedisa, 1980.

Teoría del psicodrama. *Barcelona:* Ed. Gedisa, 1979.

MANNONI, Maud. La primera entrevista *con el* psicoanalista. *Barcelona:* Ed. Gedisa, 1994.

MASOTTA, Oscar. Lecturas de *psicoanálisis:* Freud, Lacan. Buenos Aires: Ed. Paidós S.A.I.C.F., 1992.

MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Barcelona: Ed. Paidós, 1979.

O'DONNELL, P. et al. Análisis freudiano de grupo. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1993.

RAB1NOV1CH, Diana. Sexualidad y significante. Argentina: Ediciones Manantial S.R.L., 1936.

RAMIREZ, *Hernando*. Psicoanálisis y *proceoe* de aprendizaje (Traducción: Fabio Gómez). En: Educación y pedagogía. N° & y 9. Medellín: U. de A., 1992-1993.

RIOS, Clara Inés, et al. Memorias Primer Seminario-Taller Educación y Efecto Social. El compromiso Etico del maestro. U. de A. Medellín: Enlace Gráfico, 1993.

ROGERS, Cari R. Grupos de encuentro. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

SCHMIDT, Vera. Psicoanálisis y Educación I. Barcelona: Ed. Anagrama, 1973.

ANEXO A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

AGENDA REUNION INFORMATIVA CON PADRES DE FAMILIA.

Día:

Hora:

1. Saludo y presentación del equipo de trabajo.

2. Explicación de la propuesta de trabajo.
 - Por qué se eligieron los niños.
 - Qué se va a hacer con ellos.
 - En qué consiste el trabajo psicodramático.

3. Espacio para preguntas sobre el trabajo propuesto y para enunciar las expectativas sobre el mismo.

4. Entrega de encuesta sobre aspectos personales y familiares del niño.

ANEXO

N

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA.

OBJETIVO: visualizar aspectos relacionados con datos personales y familiares del niño.

- Nombre del niño;
- Nombre del *padre*;
- Ocupación;
- Nombre de la madre;
- Tipo de vínculo: Matrimonio_____Unión Libre_____Separados;
- Dirección de la residencia;
- Teléfono;
- Número de hermanos;
- Lugar que *ocupa* entre los hermanos;
- Con quién vive el niño;
- Enfermedades padecidas;
- Accidentes sufridos;
- Actividades preferidas por el niño;

ANEXO

N

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA.

OBJETIVO: *Detectar el tipo de relación del niño con los integrantes de la familia, su comportamiento dentro de la misma y las expectativas que hay con respecto al trabajo.*

- Cómo es la relación del niño con el *padre*;

- Cómo es la relación del *niño con la madre*;

- *Cómo* es la relación del niño con los demás humanos:

- Cómo es el *comportamiento* del niño en la casa:
 - a. A nivel *disciplinario*;

b. A nivel académico: _____ ANEXO D _____

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- Qué esperan del trabajo psicodramático con su hijo: _____

_____ DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA _____

AGENDA REUNION INICIAL CON MAESTROS _____

Día: _____

Hora: _____

ANEXO D

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

AGENDA REUNION INICIAL CON MAESTROS.

Día: _____

Hora: _____

1. Saludo y presentación del equipo de trabajo.

GRUPO: _____

2. Sustentación de la propuesta de trabajo.

- Su comportamiento en clase es: _____

3. Espacio para preguntas de los maestros.

- Su rendimiento académico es: _____

4. Entrega de encuesta inicial.

ANEXO

A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A MAESTROS.

OBJETIVO: Adquirir un informe acerca de los rasgos más notorios de los alumnos.

NOMBRE DEL ALUMNO: _

GRUPO;

- Su *comportamiento* en clase es;

- Su rendimiento *académico* es:

- Su principal dificultad es;

- Que estrategias ha utilizado para tratar de *remediar* la situación:

ANEXO

A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A MAESTROS.

OBJETIVO: realizar una evaluación intermedia del alumno, con el fin de evaluar los avances del proceso psicodramático.

Describir el comportamiento actual del alumno;

Explicar el rendimiento académico del alumno en estos momentos:.

Definir los aspectos que debe mejorar el alumno en su comportamiento y rendimiento:

ANEXO

A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

AGENDA REUNION INTERMEDIA CON PADRES DE FAMILIA.

Día:

Hora:

1. Saludo a los padres asistentes.
2. Conferencia sobre "El niño y su entorno familiar y escolar" a *cargo* del psicólogo de la Universidad de Antioquia: Luis Alberto Urrea.
3. Inquietudes sobre la conferencia.
4. Entrega de encuesta evaluativa intermedia.

ANEXO

A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA.

OBJETIVO: *comparar el estado actual del niño con el del momento inicial del trabajo peicodramático.*

- Su hijo antes *de iniciar* el trabajo se *comportaba*:

- El *comportamiento* actual *de* su hijo es:

- Su hijo ha mejorado en:

- *Cómo* le ha parecido el trabajo *peicodramático* hasta el momento:.

ANEXO

A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

AGENDA REUNION FINAL CON MAESTROS.

Día:

Hora:

1. Saludo a los maestros.
2. Conclusiones y observaciones sobre el proceso *peicodramático*.
3. Evaluación final de los alumnos.
4. Despedida y *agradecimiento* a los maestros por la colaboración prestada.

ANEXO

N

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A MAESTROS.

OBJETIVO: evaluar los resultados del trabajo psicodramático.

- Que aspectos del comportamiento mejoró el alumno;

- Que aspectos del rendimiento *académico* mejoró el alumno:.

- En que aspectos no se vieron resultados;

- Qué opinión le merece el trabajo realizado con ellos:

- Qué sugerencias tiene para un trabajo futuro;

El equipo de trabajo agradece la colaboración recibida durante el transcurso del *proceso* psicodramático.

ANEXO

A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

AGENDA REUNION FINAL CON LOS PADRES DE FAMILIA.

1. Saludo a los padres asistentes.
2. Intervención del grupo de trabajo exponiendo las conclusiones y observaciones de lo realizado durante el año.
3. Espacio para las preguntas y las reflexiones de los padres.
4. Agradecimiento a los padres de familia por la colaboración prestada.
5. Entrega de encuesta final.

ANEXO

N

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA.

OBJETIVO: evaluar los resultados finales obtenidos con el trabajo *peicodramático* y escuchar observaciones de los *padree* con respecto al mismo.

- Qué cree usted que *aportó* el trabajo *peicodramático* a su hijo;

- Qué aspectos positivos destaca del trabajo;

- Cómo es el *comportamiento* actual de su hijo:
 - a. A nivel académico:

 - b. A nivel disciplinario;

- Qué sugerencias tiene para *mejorar el* trabajo:.

Agradecemos muy gentilmente su disposición para la buena marcha del trabajo y su alto *grado de* colaboración.

Escuela Departamental
Madre Marcelina
Calle 54 No. 53-51
Tel: 513.31.30
Medellin

ANEXO M

Medellín, junio 20 de 1996

La Directora de la ESCUELA DEPARTAMENTAL MADRE MARCELINA, certifica que: las estudiantes FAE3I0LA DE JESUS RICO GIL carnet No. 9423193. BLANCA LUCIA GIRALDO AGUIRRE carnet No. 9423166 y MARIA EUGENIA ARROYAVE carnet No. 3110014, realizaron la práctica de profesionalizaron en esta Institución, que fue dirigida a 15 niños, durante un año.

Através de este trabajo se logró cambios muy positivos de comportamiento, convivencia social y rendimiento *académico*, en aquellos niños que contaron con un acompañamiento permanente de sus padres.

Las Directivas del establecimiento *agradecen* a las estudiantes el trabajo realizado en favor de los educandos.

Atentamente,

Hna. Leticia Peña Rivas

Directora

ANEXO N

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

GUIA DE LAS SESIONES PSICODRAMATICAS.

Día: _____

Hora: _____

ASISTENTES: _____

SIGNIFICANTES DESTACADOS DE LA SESION: _____

OBSERVACIONES: _____

