



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Ensayo.

“Psicodrama en la escuela: estrategia de intervención subjetivante en tiempos de adolescencia”.

Autora: Truccone, Guillermina Soledad.

Legajo: T-5094/6.

Docente responsable: Dra. Maltaneres, Valentina.

INDICE:

Sinopsis.....	2
Introducción.....	3
Primer Cuadro: <i>“El mundo entero es un teatro”</i>	5
Segundo Cuadro: <i>“La escuela constructora de subjetividad”</i>	10
Tercer Cuadro <i>“Psicodrama como estrategia de intervención Psi”</i>	15
Cuadro Final <i>“El ser de la espontaneidad”</i>	19
Referencias Bibliográficas	20

SINOPSIS:

El presente ensayo tiene como objeto principal ahondar en la concepción de una de las etapas vitales del desarrollo del ser humano, a saber, la Adolescencia. La misma, ha producido infinidad de teorizaciones que tergiversan la unanimidad del concepto. Asimismo, se prefiere hablar de adolescencias, en plural, tratando de reflejar la particularidad que guarda la misma en la forma en que cada sujeto transita por ella.

Se parte de diferentes interrogantes que colocan a la escuela como institución fundante y resignificante de subjetividad considerando la brecha manifiesta entre los tiempos modernos y las condiciones actuales.

Más específicamente profundiza sobre las problemáticas inherentes a la adolescencia en el marco de la escuela secundaria, con el objeto de establecer una nueva modalidad de intervención psicológica, que permita mediante la libre expresión reelaborar aquello que produce queja, angustia, violencia. En este sentido se plantea la pregunta:

¿Puede el Psicodrama constituir una estrategia alternativa de intervención Psi, en las instituciones educativas, capaz de brindar sostén a los jóvenes en tiempos posmodernos?

Las conclusiones arribadas sugieren que el Psicodrama, estrategia de intervención subjetivante en tiempos de adolescencia debería estar presente en el ámbito escolar, ya que el mismo mediante el drama y la invitación a accionar por fuera en un cuerpo que cesa con sus defensas, permite reelaborar las cuestiones internas en una escena que se produce de forma grupal con otros que significan constantemente su manera de actuar.

Palabras Claves: Adolescencia, Subjetividad, Escuela Secundaria, Psicodrama.

INTRODUCCIÓN:

Qué importa quién habla, alguien ha dicho qué importa quién habla. En esta indiferencia pienso que hay que reconocer uno de los principios éticos fundamentales de la escritura contemporánea. Digo «ética» porque esta indiferencia no es exactamente un rasgo que caracterice la manera como se habla o se escribe; es más bien una especie de regla inmanente, retomada sin cesar, nunca enteramente aplicada, un principio que no marca a la escritura como resultado sino que la domina como práctica. (Foucault, 1984, p.58).

Introducción: *s. f.* Acción y resultado de introducir o introducir(se). ¿Qué es un autor? obra de M, Foucault que traigo a mención a los fines de producir en la misma una breve presentación que haga de intersección entre quién narra, quién lee y su contenido.

Guillermina Soledad Truccone como nombre propio que, si bien es lo más impropio, hoy sirve para testificar ante la pregunta de quién soy. Pregunta que lleva instituida una radicalidad imposible de limitar.

El Trabajo Integrador Final (TIF) marca el final de una etapa que certifica en algún punto una nueva forma de ser, el advenimiento profesional de Psicóloga y, como todo final plantea la idea de un comienzo y viceversa, me remonto a los tiempos de inicio, aquellos en los que la carrera planteaba la duda del mañana, pero también quisiera apostar al inicio que deviene luego de este final. Entre uno y otro punto no hay más que una correlación que durante el recorrido se ha hecho fuerte, son los aires de la educación anterior y venidera que hoy se transforman en apuesta incesante que desde dicha profesión intentará hacer de la misma su labor.

La psicología en educación me lleva a contemplar el escenario de la educación a través de la materialidad que otorga la escuela a actores tales como docentes y alumnos, con el objeto de buscar nuevas formas de convocar al otro donde el proceso de enseñanza y aprendizaje sea mutuo. Para ello me valgo de un recurso y/o herramienta capaz de sortear obstáculos y problemáticas inherentes al campo, tal recurso es el método del Psicodrama.

Ante los conflictos que se ven envueltos los adolescentes en el marco de la escuela secundaria, ¿puede el psicodrama ser una herramienta capaz de lograr cambios que redunden en mejoras a la hora de retrabajar ciertas cuestiones en el aula? ¿será un dispositivo donde las defensas se aminoran y la libre expresión permita drenar conflictos internos? ¿podrá crear nuevos lazos donde se minimicen las diferencias y crezcan las similitudes entre sus participantes? ¿logrará poner en relieve aquello que aprisiona con el objeto de ser reelaborado conjuntamente? ¿se convertirá en recurso que permita la integración de grupos? Y, sobre todo ¿se abrirá lugar institucional para el Psicodrama en las escuelas?

Tal propuesta constituye mi humilde aporte al campo de la Psicología en Educación, con el objeto de que pueda tornarse un recurso de intervención frecuente en escuelas secundarias de la provincia de Santa fe.

La temática nace al pensar la adolescencia como etapa de cambios que sugiere ensayos constantes en un tiempo moratorio a la par de aquel acto teatral que representa el actor al encarnar diferentes personajes en un escenario. Si el actor desde su interior configura un rol y lo expone mediante la dramatización teatral, quizás el Psicodrama pueda funcionar a la inversa, es decir, mediante el drama externo reconfigurar lo interno.

El recorrido narrativo, pensado en actos de una obra de teatro, partirá de la idea de Williams Shakespeare, al considerar que “el mundo entero es un teatro” con el objeto de mostrar cómo el teatro penetra en la vida cotidiana y hace de reflejo a la metamorfosis producida durante una de las etapas vitales de desarrollo humano como es la

Adolescencia. Etapa crucial donde la subjetividad imprime nuevas formas de pensar, hacer y actuar producto de su contexto próximo como así también histórico-social e institucional en el cual está inserto. Dicho ello, se trabajará sobre la institución escolar secundaria revisando su lugar como constructora de subjetividad en la adolescencia, tarea que presenta a su vez diversos obstáculos y/o problemáticas específicas al campo de la educación como son: la deserción, la violencia, el desinterés, la falta de motivación, entre otras. Finalizando, el último cuadro tendrá el propósito de reflexionar sobre las cuestiones tratadas y analizará la posibilidad de incluir al Psicodrama como posible estrategia de intervención para que los adolescentes reelaboren cuestiones que puedan presentarse como conflictivas en las escuelas secundarias.

Primer cuadro: “El mundo entero es un teatro”.

El mundo entero es un teatro, y todos los hombres y mujeres simplemente comediantes. Tienen sus entradas y salidas, y un hombre en su tiempo representa muchos papeles, y sus actos son siete edades. Primero, es el niño que da vagidos y babea en los brazos de la nodriza; luego, es el escolar lloricón, con su mochila y su reluciente cara de aurora, que, como un caracol, se arrastra de mala gana a la escuela. En seguida, es el enamorado, suspirando como un horno, con una balada doliente compuesta a las rejas de su adorada. Después, es un soldado, aforrado de extraños juramentos y barbado como un leopardo, celoso de su honor, pronto y atrevido en la querella, buscando la burbuja de aire de la reputación hasta en la boca de los cañones. Más tarde, es el juez, con su hermoso vientre redondo, relleno de un buen capón, los ojos severos y la barba de corte cuidado, lleno de graves dichos y de lugares comunes. Y así representa su papel. La sexta edad nos le transforma en el personaje del enjuto y embabucado Pantalón, con sus anteojos sobre la nariz y su bolsa al lado. Las calzas de su juventud, que ha conservado cuidadosamente, serían un mundo de anchas para sus magras canillas, y su fuerte voz viril, convertida de nuevo en atiplada de niño, emite ahora sonidos de caramillo y de silbato. En fin, la última escena de todas, la que termina esta extraña historia llena de acontecimientos, es la segunda infancia y el total olvido, sin dientes, sin ojos, sin gusto, sin nada. (Shakespeare, 2016, p. 121).

El mundo entero es un teatro, tal equivalencia trata de representar las escenas cotidianas que vivencia el sujeto al actuar, al transcurrir en su mundo, que no puede crearse y recrearse sin colocar delante a otro que signifique nada más ni nada menos que su existir.

La palabra teatro proviene del griego theatron que significa “lugar para mirar” nunca mejor señalado el mundo para que ello se lleve a cabo.

Shakespeare señala que el hombre representa diferentes papeles y que a lo largo de su vida interpretará con sus actos siete edades. Prefiero diagramar la metáfora que llevamos presente al decir que el mundo entero es un teatro en una edad en particular que, al decir del autor representaría al escolar lloricón que como un caracol se arrastra de mala gana a la escuela. Pienso en la adolescencia como la edad en la que se materializa y en algún sentido se vuelve literal lo que simbólicamente aparece aquí presente como simple metáfora.

El actor, que aparece como uno de los elementos indisolubles del público al colocar en escena todo tipo de transformación previa que sirva de base para poder encarnar cierta representación no podría tener más similitud con aquella etapa vital del adolescente que coloca diariamente su metamorfosis vital a la vista de los demás.

Actor-público, sujeto-otro, conceptos que mutuamente se retroalimentan sin pensarlo, y que, tal vez el texto, la palabra, sea quien acuda como intermediaria para poder significar la relación que guardan entre ambos. Texto que, como el presente alguien trata de narrar, de crear casi por arte de magia algo nuevo que hasta el momento no irrumpía en escena.

Ahora bien, ¿a qué refiere el término adolescencia? ¿Podría pensarse como un término unívoco o más bien, cabe hablar de adolescencias?

Firpo (2008), señala que etimológicamente la palabra adolescente proviene del latín “adolescens” que hace mención a aquello que está en período de crecimiento, a decir, que está creciendo. Podría afirmar rotundamente que crecer implica un riesgo, un dolor, una pérdida, un duelo, una transformación y quizás también una gran decisión.

García Suárez y Parada Rico (2018), sostienen que históricamente el concepto se ha ido configurando a partir de dos dinámicas principales. La primera, en Europa en el siglo XVIII, influenciada por una parte, por la revolución industrial, debido a la emergencia de tribunales de “menores” y legislaciones laborales que poco a poco clasificaban a los sujetos

por edades para calificarlos como trabajadores; y por otra, por la propuesta de Rousseau, que consiste en la organización por grupos de edad de las personas que asistían a las escuelas, lo cual rompió con la heterogeneidad en el aula, dio origen a los grupos etarios en la educación e incidió, a su vez, en el nacimiento de lo que actualmente se clasifica por franjas de edad como infancia, adolescencia, juventud y adultez. Posteriormente este invento social se expandió a otros países occidentales. En Latinoamérica esta noción se construye bajo la influencia de normas internacionales como la Convención de los Derechos del Niño, dada en 1989 y adoptada por diferentes países, la cual entiende a los niños y adolescentes como sujetos de derechos.

Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, (2011) afirma que definir la adolescencia con precisión es problemático por varias razones, primero, se sabe que la madurez física, emocional y cognitiva, depende de la manera en que cada individuo experimenta este período de la vida; y, hacer referencia al comienzo de la pubertad como línea demarcatoria entre la infancia y la adolescencia, no resuelve el problema. El segundo factor son las grandes variaciones en las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos, como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. El concepto de "mayoría de edad", también varía entre países.

Ejemplo de ello queda establecido en el Artículo 2º de la Ley registrada bajo el N°12.967 PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, sancionada el 17 de abril de 2009, al considerar que la misma comprende a todas las personas hasta los (18) años de edad.

La tercera dificultad es que, independientemente de lo que digan las leyes acerca del punto que separa la infancia y la adolescencia de la edad adulta, innumerables adolescentes y niños pequeños de todo el mundo trabajan, están casados, atienden a familiares enfermos o participan en conflictos armados, todas ellas actividades que corresponden a adultos y que les roban su infancia y adolescencia.

Sin embargo, a pesar que no existe una definición de adolescencia aceptada internacionalmente, las Naciones Unidas establecen que los adolescentes son personas con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años, es decir, la segunda década de la vida.

Ahora bien, hablar de adolescencia es sacar a luz numerosas representaciones sociales e imaginarios, factibles de encontrar en producciones artísticas de todo tipo:

Volver con la frente marchita
Las nieves del tiempo platearon mi sien
Sentir que es un soplo la vida
Que veinte años no es nada
Que febril la mirada, errante en las sombras
Te busca y te nombra
Vivir con el alma aferrada
A un dulce recuerdo
Que lloro otra vez.¹

Yo tenía veinte años. No permitiré que nadie diga que es la edad más hermosa de la vida. Todo amenaza con la ruina a un hombre joven: el amor, las ideas, la pérdida de la familia, la entrada en el mundo de los adultos. Le es duro aprender cuál es su lugar en el mundo.²

¹ Gardel, C. Volver. Canción de Tango, interpretada y compuesta en 1934.

² Nizan, P. Adein Arabia. Buenos Aires. Ediciones de la Flor, 1967.

Volver a una edad, los 20 años, a la que muchos visualizan como paradisíaca, mientras que otros sin dejarse engañar por el simple brillo que la segunda década esconde, se atreven a desafiar.

En 1904, Stanley Hall, considerado por muchos como el padre de la “psicología adolescente”, comienza a teorizar sobre esta etapa, publicando dos obras. Hasta el momento, la literatura científica no tenía a la adolescencia como objeto de estudio, se mencionaba la pubertad o se hablaba del joven. Para Hall, al decir de Firpo (2008), la adolescencia es el período que se extiende desde la pubertad (alrededor de los 12 a 13 años) hasta alcanzar el estado de adulto, finaliza entre los 22 y 25 años. La describe como un segundo nacimiento, ya que es cuando aparecen los rasgos más evolucionados y más esencialmente humanos.

Aberastury y Knobel (1984) definen a la adolescencia como la etapa de la vida en la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificadas en la realidad que el medio social le ofrece, mediante elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que solo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil.

Desde esta línea teórica los autores afirman que, para lograr una identidad madura, el adolescente tendrá que pasar por tres duelos básicos, a saber:

El duelo por el cuerpo infantil el cual consiste en ir aceptando las modificaciones biológicas, ante las cuales siente impotencia. Ya que no puede hacer nada para frenar estos cambios.

El duelo por el rol y la identidad infantil, donde el niño en su infancia, acepta su relativa impotencia, necesita de otras personas que cumplan sus funciones yoicas, y su yo, mediante la proyección e introyección configura su identificación. En la adolescencia, sufre un “fracaso de personificación”. No se da cuenta de cómo debe actuar, ya que no es un niño pero tampoco un adulto.

El duelo por los padres de la infancia, se produce cuando el adolescente empieza a separarse de sus padres, lo que marcará el fin de la relación de dependencia que tenía con ellos. Búsqueda de un nuevo status que le es transferido a este por su nuevo cuerpo, nueva búsqueda de identidad y un nuevo rol por el infantil superado.

Asimismo, Elsa Emmanuele (1993), trae a mención una cita de una de las obras de Erikson quien afirma que:

La mente adolescente es (...) una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez y entre la moral aprendida por el niño y la ética que ha de desarrollar el adulto. Es una mente ideológica y, de hecho es la visión ideológica de la sociedad la que habla más claramente al adolescente. (Erikson, 1966).

En ello coincide Viñar (2013), cuando considera que el término adolescencia, no es un objeto natural sino una construcción cultural. Su alcance y resonancia no cesan de modificarse en subordinación a las transformaciones de la cultura. La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, que tiene logros y fracasos.

Las sociedades son quienes “construyen” siempre la juventud como hecho social inestable, y no solo como un hecho biológico o jurídico petrificado. Agregan que, entre los principios de clasificación de las personas, el de la edad tiene la propiedad de definir unas condiciones meramente pasajeras; se hace hincapié con ello en la característica de liminalidad propia de la adolescencia, la cual se sitúa efectivamente entre los márgenes movedizos de la dependencia infantil y de la autonomía de los adultos. (Giovanni y; Schmitt, 1996 p.8).

Firpo (2008), sostiene que, si bien el concepto de adolescencia carece de aceptación unívoca, la gran mayoría de las definiciones coinciden en señalar que se trata de un momento de pasaje, en el cuál los jóvenes ocupan un lugar ambiguo entre la infancia y la vida adulta. Ellos transitan una zona de frontera, transicional, plena de conflictos, de dificultades, pero también de múltiples posibilidades.

Giovanni y; Schmitt (1996), afirman que la pertenencia a una categoría de edad, y en particular a la edad juvenil, es para cada individuo un estado provisional. Los individuos no pertenecen a ella, sino que no hacen más que atravesarla. La liminalidad esencial de la juventud, conjugada con la brevedad mayor o menor de su travesía, es lo que en resumidas cuentas la caracteriza, pero de manera diferente según las sociedades, y por consiguiente determinan tanto las actitudes de “los demás” respecto a ella como la visión que los jóvenes tienen de sí mismos.

Al decir de Firpo (2008), lo que fundamenta pensar en una especificidad y no en una especialidad de la adolescencia es considerarla como momento que hace a la constitución subjetiva, más allá de consideraciones biológicas o cronológicas. Los adolescentes están en un momento transicional, ocupando un lugar ambiguo entre el “ya no” de la infancia y el “aún no” de la vida adulta. Ocupan una zona de frontera, un umbral, es decir, una zona de liminalidad, que es zona de conflictos y de potencialidades. La adolescencia supone las marcas de un pasado, pero también un protagonismo. Hay búsqueda de otros puntos de referencia, a través de los cuales se va construyendo un lugar nuevo. Firpo rescata el pensamiento de Rodolfo (1991) y cita:

(...) algo debe pasar en el sentido de desplazamiento libidinal o de sublimación, pasar de un campo a otro, y el momento, el tiempo en que algo debe pasar, es justamente una de las cosas más cruciales que especifican a la adolescencia más allá de consideraciones puramente biológicas o cronológicas.

En relación a la adolescencia, Ricardo Rodolfo, piensa dicha especificidad en la perspectiva de trabajos a realizar, que se podrían sintetizar considerando al menos seis:

- 1) Pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar.
- 2) Pasaje o transformación del yo ideal, es decir, que el acento se desplace del yo ideal al ideal del yo.
- 3) Pasaje de lo fálico a lo genital, como la primera gran tarea de la pubertad, pasaje de la sexualidad autoerótica de la infancia a la sexualidad como experiencia intersubjetiva.
- 4) Desamparo puberal como un dejar de estar protegido por la imagen especular. Con un consecuente desacomodo de la identidad producida en la niñez junto a los padres que sufre un profundo desacomodo en relación con ella. Toda la identidad construida en la niñez junto a los padres, sufre un profundo desacomodo.
- 5) Pasaje del jugar al trabajar. Debe existir una articulación inconsciente donde el trabajar herede lo lúdico retransformándolo, y;
- 6) Pasaje del desplazamiento a la sustitución particularmente en términos de elección de objeto desde el sepultamiento de Edipo.

El sujeto adolescente está en una nueva posición, nueva en relación con su posición infantil, posicionado desde otro lugar, se relaciona con el mundo, poniendo a prueba todo y a todos/as, con la capacidad real de cuestionar.

Dicho ello, se podría establecer que la mutación que atraviesan los adolescentes es objeto de miradas, tal como el actor cuando expone sus expresiones internas al encarnar ciertos roles de la trama misma que acontece en su escenario actual.

Se dice a menudo que el adolescente que comienza a perder sus antiguas identificaciones toma el aspecto de algo prestado. Sus ropas no parecen ser las suyas, ya se trate de vestidos de niños, ya de vestidos de adultos; y sobre todo ocurre lo mismo con sus opiniones: son opiniones tomadas en préstamo. (Mannoni, 2001, p.19).

El ropaje prestado no es más que la vestimenta con la que el actor, el adolescente, trata de representar el papel que otros delinean, toma prestadas identificaciones que aprueben el deber ser, o que, en todo caso se le rebelen.

En nombre de una supuesta autenticidad Rodolfo (2015), admite que el adolescente construye una máscara, literal y no literal, que bordea una obediencia secreta a las instituciones que formalmente desafía.

En lo que respecta a las instituciones, conviene referir a la escuela como la responsable de producir subjetividad moderna, la misma fue el principal instrumento de penetración ideológica con el que el Estado intentó adoctrinar y nacionalizar a sus ciudadanos. La institución escolar se constituyó como dispositivo para encerrar a la niñez y la adolescencia, con el objeto de disciplinar ambas.

La escuela como institución social representó un campo social de fuerte contenido constitutivo en la subjetividad adolescente, que no hizo más que colocarlo en el lugar de alumno, a saber, un sujeto desprovisto de luz al que hay que iluminar.

La subjetividad es una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir. La existencia humana. A través de lo que llamamos "subjetividad", el ser humano se constituye como tal, ingresando al mundo simbólico, cultural y regido por las lógicas del lenguaje. Resulta irreductible a la trama que conforman la sociedad y los sujetos que la componen. (Rascovan, 2013, p.16).

En efecto, la adolescencia es una segunda oportunidad de subjetivación que implica un "barajar de nuevo" lo ya inscripto y la posibilidad de abrirse a nuevas inscripciones. (Rodolfo, 1991).

Por su parte, Grosser Guillén (2005), afirma que la adolescencia es parte del proceso de estructuración subjetiva. El adolescente está atravesando un proceso de construcción de ser, por eso, los vemos ensayando posturas y posiciones, partiendo de sí mismo, de ese que empieza a descubrirse y busca figuras de identificación: personas, instituciones, ideologías, causas, palabras.

Dentro de este panorama, la escuela secundaria, como lugar donde mayoritariamente se desenvuelven, tiene un papel fundamental y una gran responsabilidad depositada en esos adultos que cumplen un rol de maestros y figuras de autoridad que tienen la tarea de acompañarlos, en este proceso de estructuración.

Segundo Cuadro: “La escuela constructora de subjetividad”.

En el comienzo nuestra educación está librada a las particularidades de nuestros padres o familiares más cercanos. Luego, nuestra formación es confiada a actores e instituciones cuya especialidad y cometido principal es educar. Ingresamos entonces en un complejo sistema de instituciones que, si todo sale según lo previsto, sólo abandonaremos cuando hayamos desarrollado las habilidades necesarias para desenvolvemos como miembros plenos de la sociedad. (Tenti Fanfani, 2004, p.2).

Una institución al decir de Lourau (1994), es entendida como una construcción que designa no sólo un espacio físico, sino que va más allá y comprende un ámbito que está en permanente gestación, que se sostiene por el movimiento dialéctico entre lo instituido (lo establecido) y lo instituyente (lo cambiante), de tal modo, las instituciones nos habitan y nos constituyen como sujetos sociales. Castoriadis (2007), sostendrá que, de conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla.

Diversos autores tales como Puebla (2000), Paviglianitti (1993), Pineau, Dussel, y Caruso (2001), han realizado una teorización acerca del papel de la educación, afirmando que es una actividad común a todas las sociedades, pero que la misma se concreta con diferencias tanto en su concepción como en su distribución. Es a partir del siglo XVIII y principalmente los siglos XIX y XX donde nos encontramos con actividades sistemáticas, organizadas, administradas y dirigidas, en mayor o menor grado por el Estado, cuando se forman definitivamente los Estados-Nación y se organizan los sistemas educativos. La escuela y los sistemas educativos se configuran, cuando el Estado asume la función docente. Es así como un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica.

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (Pineau, Dussel, y Caruso 2001, p.12).

Al indagar acerca del discurso pedagógico que en la segunda mitad del Siglo XIX estructuró el sistema educativo argentino, aparece en primer término el horizonte del proyecto modernizador que remite “a una comprensión conceptual de la tarea educativa articulada a una constelación moderna de conceptos, razón, identidad, progreso, historia, ciudadanía, y otros fácilmente reconocibles” (Cullen, 1997 p.42).

A la escuela pública le cabía una tarea que excedía ampliamente la mera intención de inculcar los saberes de base; su obra civilizadora perseguía un propósito de socialización política, siendo imprescindible conformar una identidad común. “Para conseguir transmitir a los escolares ese sentido de argentinizar se diseñaron contenidos, estrategias de enseñanzas y una generosa producción de textos escolares” (Lionetti 2007, p.12).

Se podría decir que la escuela en la modernidad cumplía una doble finalidad: por un lado, como creadora de una producción de subjetividad determinada, la del ciudadano; por otro, como constructora de un orden social que legitimaba la ideología dominante, los intereses del Estado.

Corea y Duschatzky (2002), plantean que la escuela sabe mucho de los tiempos estables, regulares y de progreso porque fue creada justamente en tiempos estables, en condiciones regulares y para asegurar el progreso, pero no se trata de eso ahora. De lo que se trata, al decir de las autoras, es de pensar la declinación de la escuela; se trata de pensar qué estatuto tiene la escuela en la subjetividad de unos chicos que pasan gran parte de sus vidas en ella.

¿En qué medida el tránsito por la escuela deviene experiencia de construcción subjetiva?

La producción de subjetividad designa un concepto sociológico que alude al modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a un sistema que les otorga un lugar. Bleichmar (2005), advierte que la producción de subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. La autora sostiene que la escuela es por ello, un organizador simbólico de la sociedad fundamental como productora de subjetividad.

El adolescente debe poder encontrar un punto de anclaje o soporte simbólico para poder vivir y lograr una inserción social, razón por la cual juega un lugar primordial en este proceso, entre diversas instituciones sociales, la institución educativa.

La institución educativa es entendida como un espacio dinámico donde se ejercen saberes y donde se construyen formas particulares de las relaciones sociales, en función de la participación que se tiene con el saber (Augsburger, 2000, p.11).

Desde el lugar adolescente, la posibilidad de enunciar un proyecto identificador tiene que ver con la posibilidad de una salida al mundo exogámico, con el lugar que la cultura y la sociedad puedan ofertar y/o demandar. En este sentido, Aulagnier (1994), otorga al conjunto social un estatuto constitutivo para el sujeto. El sujeto puede constituirse sólo a partir de que lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social.

La subjetividad es constituyente de la objetividad y se constituye a sí misma en relación con las características y límites que dicha objetividad le produce (Schlemenson, 1998, p.12).

Corea y Duschatzky (2002), sostienen que las prácticas de la subjetividad permiten rastrear las operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límites y las simbolizaciones producidas. Destacan, asimismo, una alteración fundamental en el suelo de constitución subjetiva: el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado; ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores.

El Estado-nación, forma clave de organización social durante los siglos pasados, se muestra impotente para orientar el devenir de la vida de las personas. A diferencia del Estado, el mercado se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor, y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano.

García (2013), sostiene que el Neoliberalismo encuentra su máximo potencial y arraigo en la Argentina durante la década de 1990 con las dos presidencias de C. Menem, donde la política educativa puede resumirse en el ajuste de la educación al plan neoliberal. La estrategia consistía en:

- Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.
- Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades.
- Achicar el sistema de educación pública hasta el mínimo posible mediante la transferencia de los establecimientos a jurisdicciones.

Durante este período se decretan tres Leyes fundamentales: La Ley de Transferencias de Escuelas (Nº 24.049/92); la Ley Federal de Educación (Nº 24.195/93); y la Ley de Educación Superior (Nº 24.521/95).

La función social de la escuela aparece totalmente segmentada y fragmentada por las políticas educativas de ésta época. El cambio de siglo llegaba al país con una crisis inigualable desde lo económico, lo social y lo institucional privilegiando la individuación y el consumo.

El consumo no requiere la ley ni los otros, dado que es en la relación con el objeto y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción (...). El otro como espejo, como límite, como lugar de diferenciación y de deseo se opaca. Nuestros tiempos nos inundan con

mandatos en los que el otro es prescindible; para satisfacer el “deseo” de consumo necesito del objeto y no del sujeto. (Corea y Duschatzky, 2002, p.21).

Firpo (2014), afirma que en lo que refiere a la constitución del psiquismo, el semejante, tiene una función subjetivante, dado que es la presencia del otro, inherente a la construcción misma de un sujeto.

El sujeto se constituye con el otro, en el otro, sin el otro. Con el otro desde los momentos iniciales del psiquismo, en el otro, otro que esté al lado (no del lado), que acompañe, no incondicional pero si disponible, es decir, que no abdique, y sin el otro, porque en algún momento deberá sustraerse de ese otro, lo que llamamos desasimiento parental. Desasimiento que será posible, si esa autoridad ha funcionado y fundamentalmente podrá dejar un lugar, siempre y cuando previamente ese lugar le haya sido otorgado. Ese otro de la adolescencia, en este momento está cada vez más desdibujado, se presenta como otro que no se tiene al alcance de la mano, sino otro que muchas veces abdica. El otro que debería estar en asimetría, muchas veces está en simetría, o se destaca por su ausencia (Firpo, 2014, p.115).

Diversos autores han destacado como en las últimas décadas del siglo XX, se desencadenó un proceso vertiginoso que ha llegado hasta nuestros días: la transición del régimen industrial propio de la modernidad, hacia un nuevo tipo de capitalismo, globalizado y postindustrial. La globalización de los mercados está provocando profundos cambios geopolíticos, y se debilita el protagonismo absoluto de los Estados Nacionales.

Un aspecto central de estas transformaciones es el impulso promovido por la Revolución Científico-Técnica (RCT), con la renovación extensa de los medios de producción, producida a mediados de los años setenta, que conduce a una nueva reorganización productiva y genera las condiciones materiales en las que se asentará si contraparte cultural, que asoma y se asume como el ocaso de la modernidad o deberíamos decir, de la racionalidad moderna, sala de partos de la posmodernidad (Balardini, 2010, p.3).

En la sociedad contemporánea, marcada por cambios rápidos y constantes, imperan ciertas técnicas de poder cada vez menos evidentes, pero más sutiles y eficaces, pues permiten ejercer un control total en espacios abiertos. Las sólidas paredes de aquellos edificios que vertebraron la sociedad industrial están agrietándose: tanto los colegios como las fábricas, las cárceles, y otras instituciones están en crisis en todo el mundo (Sibilia, 2005 p.14).

Sibilia (2005), trae a mención un postulado foucaultiano al decir que: las sociedades industriales desarrollaron toda una serie de dispositivos destinados a modelar los cuerpos y las subjetividades de sus ciudadanos. Son las técnicas disciplinarias, rigurosamente aplicadas en las diversas instituciones de encierro que componían el tejido social de los Estados Nacionales: escuelas, fábricas, hospitales, prisiones, cuarteles, asilos. Entre estos dispositivos, cabe destacar la arquitectura panóptica, la técnica de confección y la reglamentación del tiempo de todos los hombres, desde el nacimiento hasta la muerte. Esos mecanismos promovieron una autovigilancia generalizada, cuyo objetivo era la normalización de los sujetos: su sujeción a la norma.

En el contexto actual, cabe suponer que están emergiendo nuevos modos de subjetivación; los modos de ser constituyen mercaderías muy especiales, que son adquiridas y de inmediato descartadas por los diversos targets a los cuales se dirigen, alimentando una espiral de consumo de aceleración constante. Se trata de modelos subjetivos efímeros y descartables, vinculados a las caprichosas propuestas y a los volátiles intereses del mercado.

La lógica del mercado se ha generalizado. En esas circunstancias, a la escuela parece no quedarle más remedio que entrar en el juego como lo único que podría ser, un producto entre muchísimos otros, que debe competir para capturar la atención de sus potenciales clientes si desea conquistar adeptos y subsistir.

Debido a ese desmantelamiento de la lógica disciplinaria, las enseñanzas y moralizaciones otrora contundentes ahora no se asientan ni son absorbidas por esos cuerpos estudiantiles, sino que se resbalan y escurren entre los viejos pupitres que todavía intentan sostenerlos. El resultado suele ser el aburrimiento, la indiferencia, la frustración y en algunos casos, la violencia (Sibilia, 2012, p.24).

Por su parte Balardini (2010), sostiene que los adolescentes, llegan ahora a la escuela como portadores de una propia cultura (o mejor en plural, culturas), estimulada por los medios y la propaganda, por su legitimación en el sistema de producción de bienes y consumo, y por una nueva relación con la tecnología, que reconfigura el lugar de los saberes y sus poseedores. En este marco. Las instituciones escolares, afincadas en la cultura del libro, del texto y la palabra escrita, tienen dificultades, en la medida en que los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, de la fragmentación y de la imagen, y los adultos enfrentan el desafío de seguir enseñándoles de manera secuencial y en base al texto.

La emergencia de una cultura de la imagen frente a la cultura del texto escrito propio de la cultura escolar es uno de los elementos que mayor impacto han producido. Frente a los procesos de diálogo, debate y reflexión, que necesitan siempre un tiempo extendido para poder desarrollarse, aparece la sociedad del vértigo, de la fragmentación, del salto de una secuencia a otra. Del mismo modo, emergen las dificultades de los docentes para concitar y retener la atención de los alumnos, que aparecen como desmotivados y desinteresados, derivando en fracasos y deserción.

Estas nuevas culturas juveniles, comparten un sentimiento comunitario y grupal desde el cual procesan sus conflictos entre pares y enfrentan su vulnerabilidad ante un exterior hostil. Desde esta perspectiva, la construcción de las identidades basadas en la diferenciación por el estilo y las prácticas culturales, se ven tamizadas por la tecnologización de la sociedad, generando una estética novedosa, acompañada por una teatralidad enfatizada y por rituales y códigos que ayudan a construir el lugar propio y que se presentan como claves de pertenencia, a través de conductas y acciones diseñadas por los propios adolescentes. (Balardini, 2010, p.15).

Si bien existen invariantes, como el lugar del semejante para que algo de la subjetividad pueda advenir, esta invariante convive hoy, con otros agentes subjetivantes. Además de los agentes subjetivantes tradicionales como el otro, los otros, la familia (en sus diversas formas), la escuela, hay otros agentes no familiares que tienen funciones tan primarias como las familiares, además de los amigos y los pares en la adolescencia. (Firpo, 2008).

La función de lo tele-tecno-mediático, más que ser medios de comunicación, son medios de invención de la subjetividad, donde se vulnera la distinción clásica entre lo familiar y lo extrafamiliar.

(...) asistimos a un desdibujamiento de la figura del semejante como ese otro que da un plus, que auxilia, sanciona y habilita. El semejante que es condición de nuestra existencia no sólo material sino subjetiva, es lo que nos pone en el mismo lugar en cuanto a nuestra responsabilidad hacia otros semejantes. Insiste en considerar que la particularidad de nuestra época es que la adolescencia pasa a ser un modelo para otras edades –para los niños que anticipan la etapa que vendrá, para los adultos, creando fantasías de adolescencia eterna a través del mismo consumo, pero también de los mismos ideales- así, la adolescencia se libera de la edad y se convierte en imaginario que obsesiona a los mayores (Firpo, 2014, p.116).

Como contraparte, los adolescentes ven en muchos adultos la impotencia, la confusión, la inadecuación y una cierta juvenilización. En el nuevo clima de época aparecen como valores o atributos de identificación positiva, la energía, el vigor, la belleza física, la capacidad de consumir, que, significativamente, son asociados a un modo juvenil de vida (de cierto sector social) y exportados a todos los grupos de edad, que hacen notables esfuerzos por incluirse en el modelo, juvenalizando la vida social misma. Y al medirse frente a adultos

adolescentizados, hallan figuras e imágenes que los aproximan peligrosamente a la indiferenciación (Balardini, 2010, p.16).

Una hipótesis interesante sobre las transformaciones de las relaciones entre los padres y sus hijos adolescentes la presenta Grosser Gullén (2005) al citar a Obiols y di Segni de Obiols (1994) señalando que, la cultura posmoderna genera un fenómeno particular con lo/as adolescentes, en la medida en que propone a la adolescencia como modelo social, y a partir de ahí se “adolescentiza” la sociedad misma. Para la cultura posmoderna, la adolescencia se propone como un modelo al que habría que llegar e instalarse para siempre, se trata de una estética donde la imagen juvenil es lo hermoso y donde se promueve que ésta perdure a pesar del paso del tiempo. En consecuencia, la adultez deja de existir como modelo físico, y se pasaría casi sin solución de continuidad de la adolescencia a la vejez.

Estos adolescentes, no sólo tienen que enfrentar el desafío de desarrollar su identidad careciendo de figuras con las que identificarse, sino que deben hacerlo en el marco de una profunda crisis de sentido que atraviesa a la sociedad y, como si fuera poco, en el marco de una escolaridad que se ve desvalorizada en comparación con las nuevas subjetividades que la era digital impone.

Rascovan (2013), sostiene que las cualidades de la subjetividad adolescente y/o juvenil son efectos de los procesos de intercambio intra e intergeneracionales como factores que producen identidad y diferencia.

Por su parte, Rodulfo (1992), afirma que la adolescencia es el tiempo decisivo donde se define si algo va a quedar simplemente en la categoría de lo reprimido o si va a sufrir un cierto grado de sepultamiento. Y concluye que, como psicoanalistas, yo diría como profesionales inherentes al campo de la Salud Mental, la adolescencia es la última ocasión que tenemos de intervenir antes de lo ya terminado de estructurar.

Dicho ello, continuaré planteando como alternativa de sostén a una específica estrategia de intervención en el campo escolar, capaz de facilitar la elaboración de conflictos internos que el adolescente no puede manifestar a sus adultos, sea en el campo familiar, sea en el extrafamiliar. Esta estrategia es el Psicodrama.

Tercer cuadro: “Psicodrama como estrategia de intervención Psi”.

Actualmente la escuela está en crisis y los factores que llevaron a esa situación son inúmeros y sumamente complejos (...) ese aparataje se está volviendo gradualmente incompatible con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy. La escuela, sería entonces una maquina anticuada. (Sibilia, 2012, p23).

No alcanza con decir que la escuela está en crisis, ni mucho menos con señalar la extensa brecha que separa a la escuela con las nuevas subjetividades que aparecen producto de una sociedad que cambia tras cada parpadeo.

Rascovan (2013), señala que la subjetivación sería el revés de la subjetividad instituida. Llama subjetivación a la operación capaz de intervenir sobre la subjetividad y el lazo social instituidos. En nuestras sociedades capitalistas –tecnológicas, globalizadas y desiguales- cada vez resulta más difícil abrir nuevos surcos, nuevos recorridos de subjetivación. Sin embargo, allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, en el plus que los sujetos, los grupos y las comunidades pueden darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos por los poderes hegemónicos.

Otros horizontes que tal vez en algún tiempo se conviertan en el terreno fértil donde comenzar a producir mayor libertad. Me atrevo a decir que, si la subjetivación es el producto de intervenir sobre la subjetividad, ante lo impuesto, lo estructurado, lo que no sale de la norma, es nuestra responsabilidad idear nuevas escenas, donde el adolescente pueda despojarse a su antojo de aquellas marcas que lo han marcado, pudiendo resignificarlas eligiendo él mismo sus ropajes como quien dice, siendo el protagonista de su propia vida.

El estar-en-escena, el representar, es un modo de conducta que atañe a lo humano, quien lo adopta cuando se siente observado, es decir, contemplado por otra persona; basta incluso el sentirnos contemplados por nosotros mismos frente a un espejo (sea real, o simbólico), para desempeñar ciertos papeles.

Gustavo Bueno (2015), afirma que el estar en escena es antes un fenómeno de expresión que uno de exposición, lo que el actor dramático ofrece al público es un mundo interior, subjetivo suyo, y no un mundo impersonal del que fuera mero relator o rapsoda.

Quien se coloca asimismo en escena se expone a expresar la resultante de la asimilación interior que ha producido con anterioridad de lo devenido por fuera, a otro, a aquel público que contempla. Actores y espectadores se refieren mutuamente pero ello no significa que ambos sean dos elementos igualmente significativos para la íntegra realidad del mundo entero, que es un teatro. El espectador aunque imprescindible, es un elemento subordinado al actor, que rectifica o no el espectáculo que aquel propone. Es el otro el que otorga existencia a aquello representado. En tal acción se evidencia una retroalimentación donde el actor-sujeto y el público-otro se validan mutuamente, a saber, están conectados.

Estamos en el cuarto de los sueños: vestidos, pelucas, máscaras, pedazos de personajes esperando para ser combinados, para recibir un cuerpo, para ganar vida; queriendo ganar vida. La metamorfosis comienza. Una ropa que me es extraña, una máscara que me esconde, un pañuelo de seda que me hace desempeñar un papel. La máscara como disociación, la máscara esconde, estamos simplemente disfrazando. Estamos instalados, sin embargo, en el mundo de la representación, de la represión. “La verdad”, permanece en el universo simbólico, la esencia está por detrás de las máscaras. Aun así, hay dos mundos, somos capturados por la idea de un mundo de las apariencias y un mundo de las esencias. De allí, una maníaca necesidad de acomodarse a una representación del personaje. Aun así, creemos que la profundidad domina la superficie. Asistimos a la muerte de los cuerpos.

En su lugar, solamente representaciones. Vida y teatro, producción y deseo son una misma cosa. (Kamkhagi; Saidón, 1983, p.123).

El relato precedente describe una experiencia que aparece como punto de partida para comenzar a reflexionar sobre los efectos de las prácticas psicoterapéuticas, del psicodrama en particular.

Jacov Levy Moreno (1889-1974), fue un médico-psiquiatra rumano-vienes que creó y desarrolló el psicodrama y la sociometría. Llega a ambas, mediante sus dos grandes fascinaciones iniciales: la religión y el teatro. Respecto del primero, escribe y publica en forma anónima a sus treinta y dos años "La palabra del Padre" (1921) donde bosqueja ya su idea de hombre creador. En cuanto al teatro, lo percibía estático y anquilosado, razón que le permite experimentar y escribir en su segundo libre "El teatro de la espontaneidad" (1923) nuevas formas inherentes a la actividad dramática, el cual será el antecedente principal del Psicodrama.

García Dávila (2007), da cuenta de que el teatro de la espontaneidad es un teatro inclusivo donde se parte del principio de que somos todos y todas actores de nuestras vidas (que constituyen el gran escenario con sus múltiples dramas), "el mundo es un escenario y todos los hombres y mujeres son meros actores, tienen sus salidas y sus entradas; y un hombre puede representar muchos papeles" (Shakespeare, 2016). Es una invitación a crear y reflexionar juntos, a re-crear la vida en el espacio escénico, a dar importancia y sentido a las historias que todos tenemos para contar. Moreno, sustentado en sus experiencias de vida, su concepción filosófica y su visión particular del teatro, logra con fundamentación teórica e instrumentalización técnica crear un nuevo espacio donde también hay dramatización.

(...) una nueva forma de psicoterapia que puede ser ampliamente aplicada. El psicodrama pone al paciente en un escenario, donde puede exteriorizar sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es un método de diagnóstico tanto como de tratamiento. Uno de sus rasgos característicos es que la representación de papeles se incluye orgánicamente en el proceso de tratamiento. Se lo puede adaptar a todo tipo de problemas, personales o de grupo, de niños o de adultos. Mediante técnicas como las del yo auxiliar, la improvisación espontánea, la autopresentación, el soliloquio, la interpolación de resistencia, se revelan nuevas dimensiones de la mente y, lo que es más importante, se las puede explorar en condiciones experimentales. (Moreno, 1992, p.16).

Al decir de Kamkhagi y Saidón (1983), si la obra de Moreno trasciende, es porque forma parte de un bloque donde la vida, el teatro y la terapia están siempre mezclados.

Ahora bien, ¿qué es el Psicodrama?

Se define al psicodrama como método que sondea la verdad a través de la acción, donde la catarsis provocada es, del mismo modo, una catarsis de acción. El método psicodramático moreniano se sirve de cinco medios diferentes: 1) Escenario: el escenario es una ampliación de la vida, que ultrapasa los límites de la vida real. Realidad y fantasía no están más en contradicción. El escenario es proyectado de acuerdo con las necesidades terapéuticas. 2) Protagonista: se le pide que sea él mismo, a diferencia del actor que sacrifica su yo, él debe actuar libre y espontáneamente. La palabra se integra a la acción. 3) Director: tiene tres funciones: director de escena, terapeuta y analista. 4) Yo auxiliar: para Moreno el significado de la función del ego auxiliar es doble: asiste al director en el análisis de la situación y en el tratamiento, sirve fundamentalmente a los pacientes ofreciéndose para ocupar los lugares o papeles de personas significativas o también partes de su ego. 5) Público: puede servir de ayuda al paciente o transformarse el mismo en

paciente. Las reacciones del público durante la dramatización son espontáneas como las del protagonista.

Hasta aquí he descripto las características del psicodrama moreniano, sin embargo, quisiera ahondar en algunas consideraciones del psicodrama psicoanalítico que se desarrolló especialmente con el Grupo Experimental Psicodramático Latino Americano, en Argentina, representado por Pavlovsky, Martínez Bouquet, Moccio y Fridlewsky. Este movimiento se diferencia del psicodrama clásico en tanto se organiza en tres momentos *warning up*, dramatizaciones y comentarios. En el psicodrama psicoanalítico estas tres etapas se dan indistintamente. De allí, que los medios cambian, el escenario será creado y producido en cada nueva dramatización en el espacio del grupo, espacio imaginario. El protagonista surge como producto de la dinámica grupal, el Director trabaja desde una lectura del inconsciente y las dramatizaciones serán propuestas desde esa perspectiva. Se desvanece la figura del yo auxiliar ya que los miembros del grupo jugarán y/o dramatizarán junto con el protagonista, y, por último, el público no existe, ya que no se permite pensar en una disociación entre protagonistas y público.

Conocer los orígenes de la práctica psicodramática me lleva ahora a la siguiente reflexión: ¿se puede plantear al psicodrama como vía alternativa de exploración de la subjetividad en otros ámbitos fuera de la clínica?

Tozzola (2013), invita a pensar al psicodrama como un método, como un camino para llegar a un fin, que, valiéndose de un conjunto de técnicas, independientemente de toda ambición artística, a través de la espontaneidad en la interpretación teatral improvisada, trata de desarrollar las disposiciones latentes, disimuladas o rechazadas de la vida mental y afectiva.

Basado en una teoría de las relaciones interpersonales, el psicodrama explora los contenidos intrapsíquicos a partir de los vínculos como punto de partida. Las dramatizaciones, están organizadas y sistematizadas, cuyo fin es hallar la espontaneidad, que es la capacidad de un organismo de adaptarse adecuadamente a nuevas situaciones. Y, agrega que “espontaneidad”, deviene del latín *sua sponte* que significa “que viene desde adentro”, por libre voluntad.

El método psicodramático reconoce la subjetividad de cada uno de los participantes, entendiéndola como un proceso en devenir, siempre abierto y en transformación. Se vale de la espontaneidad y la creatividad como recursos cánones inherentes a todo sujeto. Es así, como Pavlovsky realiza la siguiente invitación:

Los invito a que intenten imaginar. Les quiero decir que plasmen en ustedes mismos imágenes en el transcurso de mi relato. La psicoterapia muere sin la imaginación. Imaginen lo que imagino. Yo intentaré imaginar lo que ustedes imaginan. Hagamos un poco de poesía. Juguemos, hagamos de lo lúdico un continuo entrenamiento. Que la teoría nos penetre sin darnos cuenta. Aprendamos a sorprendernos, juguemos con la sorpresa. Lo terrible es dejar de sorprenderse. Ahí, en ese punto trágico muere el amor y la creación. La poesía en psicoterapia. (Pavlovsky, 1983, p.26).

El estado creativo del grupo es lo terapéutico en sí mismo por eso el psicodrama no aspira a legitimarse desde su adaptación a los parámetros vigentes de las disciplinas más rigurosas, sino más bien intenta constituirse y mantenerse como espacio alternativo de investigación y de creación. No intenta subordinarse a paradigmas de cientificidad sino a una concepción de libertad y de deseo que se crea y recrea constantemente en la práctica misma.

El terapeuta, una vez que se ha esforzado en que el grupo y el protagonista den principio a la asociación, se retira de la escena, se convierte en observador pasivo y no toma parte en la representación (...) un paciente es agente terapéutico de otro, un grupo es agente terapéutico de otro: en esto consiste el principio de interacción terapéutica. En psicodrama, el protagonista "emerge" del público como portador de un fragmento de la multiplicidad de subjetividades deseantes. (Pavlosvky, 1991, p102).

Se abre paso a la libertad, a crear de manera espontánea nuevas formas de resignificar(nos) a nosotros mismos y al otro. ¿Qué es lo que se integra en esta práctica psicoterapéutica? Al decir de Pavlosvky (1991), un capítulo censurado de la historia del sujeto, su inconsciente, para que la cadena deseante, obturada en la fijeza de la fantasmaticización, pueda seguir circulando y produciendo. Somos hablados hasta que pasamos al escenario y encarnamos, improvisamos los libretos que desconocemos. El libreto del Otro, cercenado como tal del concatenamiento de nuestra historia, es re-creado, transformado, violentado, multiplicado en versiones plurales en una catarsis de integración, y luego, en la catarsis de grupo.

Después de todo lo expuesto, tal vez sea el teatro el trasfondo metafórico necesario para producir en la escuela, nuevas formas de subjetivar al otro y de permitir que los actores sociales inmersos en aquella escena se coloquen como protagonistas de lo producido en cada inmediatez. Quizás así, con la improvisación misma de la puesta en escena de ambas partes, que se conectan con el objeto de otorgarse existencia, "el lloricón, con su mochila y su reluciente cara de aurora, no se arrastre como un caracol, de mala gana a la escuela" (Shakespeare, 2016).

Cuadro Final: “El ser de la espontaneidad”.

La vida no es más que una sombra en marcha; un mal actor que se pavonea y se agita una hora en el escenario y después no vuelve a saberse de él: es un cuento contado por un idiota, lleno de ruido y de furia, que no significa nada (Shakespeare, 2016).

“Que no significa nada”, tal vez la cuestión sea comenzar a significar, a producir sentidos en aquellos lugares donde aparece el vacío, donde el adolescente en la multiplicidad de trabajos que tiene que llevar a cabo se sienta sobre todo acompañado, por otro, que demarque no sólo una forma de identificarse sino también de diferenciarse. En un espacio, un escenario cotidiano, que intentará educar desde otro lugar.

Si el mundo entero es un teatro y la vida una constante que se desplaza mediante actos que uno ensaya, quizás sea hora que el protagonista devenga director fundante de un guion que no esté supeditado al orden impuesto. Que diagrama al inscribir su texto, su vida, desde la espontaneidad que conlleva el vivir en libertad, el asumirse como responsable de sus representaciones, como heredero de un pasado que se puede reelaborar con el objeto de producir nuevas formas de subjetividad que se adecuen a su propio ser.

El ser de la espontaneidad, no es más que la invitación más genuina de volver a crear, mediante la imaginación como recurso reparador, nuevas escenas que signifiquen los ensayos cotidianos de un sujeto-actor que escenifica diariamente su vida, su obra, su historia, con el objeto de que el telón no baje. Es una invitación a que el otro-público no brinde los aplausos esperados, sino que simplemente, esté presente.

El drama, como forma de exposición, tendrá el objeto de inscribir sobre la acción, sobre el cuerpo propio y del otro, la espontaneidad misma que deviene de la acción demandada por las cuestiones subjetivas internas que afloran de la psique. Permitiendo a su vez, la conexión y el juego constante de un adentro-afuera que significa y reelabora en carne propia, con el afán de que el sujeto no deje de actuar, vale decir, que sus pulsiones de vida lo mantengan reelaborando las representaciones que realiza al actuar los diferentes roles.

Después de todo, un mal actor que se pavonea y se agita una hora en el escenario y después no vuelve a saberse de él es como si no viviera, si no sintiera, si no creyera, su propia historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aberastury, Arminda; Knobel, Mauricio. (1984). *La adolescencia Normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, Piera. (1994). *A propósito de la realidad: saber o certeza*. México: Siglo XXI.
- Ausburger, Cecilia. (2000). *El oficio del psicólogo educacional*. Instituto de Investigaciones psicológicas. Facultad de Psicología UNR. Rosario.
- Balardini, Sergio. (2010). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Proyecto Juventud.
- Bleichmar, Silvia. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bueno Martínez, Gustavo. (2015). *Revista de ideas estéticas: La esencia del Teatro*. Madrid.
- Castoriadis, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Segunda edición. Buenos Aires: Tusquet.
- Corea, Cristina; Duschatzky, Silvia. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, Carlos. (1997). *Criticas a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Primera parte. Buenos Aires: Paidós.
- Emmanuelle, Elsa. (1993). *Encuentros 1: Adolescencia, crisis y Discursos Sociales*. Rosario: Dirección de publicaciones UNR.
- Erikson, Erik. (1966). *Infancia y Sociedad*. Hormé.
- Firpo, Stella Maris. (2008). *Diversas adolescencias*. Segunda edición. Rosario: UNR Editora.
- Firpo, Stella Maris. (2014). *La construcción subjetiva y social de los adolescentes: Vigencia del psicoanálisis*. Segunda edición. Buenos Aires: Letra Viva.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Febrero 2011. La adolescencia: una época de oportunidades. Pg8-14.
www.unicef.org/spanish/adolescencia/épocadeoportunidades/org.wf
- Foucault, Michele. (1984). *¿Qué es un autor?* Argentina: Conjetural, 4ta edición.
- García, Carlos. Iván; Parada Rico, Amparo. (2018). *Construcción de adolescencia: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas*. Universitas Humanística, 85, 347-373.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>
- García Dávila, Celia. (2007). *Teatro espontáneo terapéutico. Transformando desde adentro*. Revista científica – ALFEPSI.
- García, Vanina. (2013). *Resignificar la escuela: ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Para qué?* Rosario: Trabajo de descripción.
- Giovanni, Levi; Schmitt, Jean-Claude. (1996). *Historia de los Jóvenes I: De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.
- Grosser Guillén, Katty. (2005). *La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural dl capitalismo tardío*. Costa Rica: INIE.
- Kamkhagi, Rachel; Saidón, Osvaldo. (1983). *Lo grupal 4: Psicodrama y proceso creador*. Buenos Aires: Ayllu.
- Lionetti, Lucía. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Lourau, René. (1994). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mannoni, Octave; Deluz, Ariane; Gibello, Bernard; y Hébrad, Jean. (2001). *La crisis de la adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, Jacob Levy. (1992). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Paviglianiti, Norma. (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional*. Buenos Aires: OPFYL.
- Pavlosvky, Carolina. (1991). *Lo grupal 9: La letra de moreno*. Buenos Aires: Ayllu.

- Pavlosvky, Eduardo. (1983). *Lo Grupal 4: Creatividad en los grupos terapéuticos*. Buenos Aires: Ayllu.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puebla, Susana. (2000). *El carácter político de la Educación*. Rosario: Mimeo.
- Rascovan, Sergio. (2013). *Entre adolescentes, jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, Ricardo. (1991). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, Ricardo. (1992). *Estudios clínicos. Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, Ricardo. (2015). *Padres e hijos, en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Sibilia, Paula. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividades y tecnologías digitales*. Rosario: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, Paula. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Capítulo 5: El derrumbe del sueño letrado: desazón, deserción y zapping. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Schelemenson, Silvia. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Shakespeare, Williams. (2016). *Como gustéis*. Traducción de José María Valverde. Madrid: Gredos.
- Shakespeare, Williams. (2016). *Macbeth*. Introducción, traducción y notas de José María Valverde. Madrid: Gredos.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2004). *Sociología de la Educación. Cap. La educación como asunto de Estado*. Buenos Aires: UNQUI.
- Tozzola, Inés. (2013). *Psicodrama con niños y adolescentes*. Revista Psi-Campo Grupal.
- Viñar, Marcelo. (2013). *La mirada a las adolescencias del siglo XXI*. Buenos Aires: Noveduc.