

Sociedad de control y la pedagogía psicodramática

María Alicia Romaña

Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (ABPS)

Revista Brasileira de Psicodrama. 2012. 20(1), 57-70.

Resumen

Con la intención de mostrar por qué la Pedagogía Psicodramática constituye instrumento pedagógico apropiado para enfrentar las características de la sociedad actual, este artículo invita a encontrar el todo en el fragmento y en el detalle. Para ello, ofrece conceptualizaciones que solicitan una nomenclatura adecuada y microanálisis resultantes, de forma a constituir una composición que convoca saberes provenientes de otras ciencias sociales, además de la educación en conjunto con las voces fraternas de los profesores. En ella la autora se refiere a la práctica educativa que llamamos la pedagogía psicodramática, corre el riesgo de opiniones sobre el sistema en que vivimos, dignos de la sociedad de control y aproxima breves informes como muestras concretas de situaciones de aprendizaje para llegar a consideraciones concluyentes, basadas en los principios valorados en el cuerpo del artículo.

Palabras clave: sociedad de control, pedagogía psicodramática, educación, microanálisis, fragmentos de sentido.

"Más importante que la evolución de la creación es la evolución del creador".

(Divisa, L. Moreno , J. L.)

BUSCAR RESPUESTAS

Entre los pensadores que marcaron la segunda mitad del siglo XX, Theodor Adorno (1903/1969) vino a ofrecer con sus ideas, a una sociedad cargada de frustración y escepticismo, un horizonte que, invirtiendo conceptos y saberes aparentemente inmutable, podría aproximar un perdido optimismo y guiar por un nuevo camino. Avanzando por esa pista, especialmente en lo que se refiere a la comunicabilidad y a las contradicciones que ella comporta, espero aclarar algunos aspectos que permitirían a una propuesta pedagógica enfrentar la red sofocante de la sociedad de control. Adorno consideró que uno debe resistir a la tendencia irrestricta a comunicar de inmediato todo lo que consideramos cierto, teniendo sólo este argumento como un principio. La comunicación requiere selectividad (lo que produce una de sus contradicciones), además de una reflexión para determinar cuándo y por medio de qué soporte esa comunicación tendrá que ser hecha. Y, completando el panorama inicial, no podemos olvidar que también él llama la atención sobre el hecho de que en la medida en que se critica el sistema

imperante (que denominó "existente"), se debería tener en cuenta que estamos inevitablemente contaminados por su ideología, sus prácticas y sus vicios. Quiero escribir sobre lo "existente" que en este momento dispara mis reflexiones y mis acciones.

FRAGMENTOS DE SENTIDO

Dar importancia a los fragmentos tiene que ver con la necesidad de pensar alternativas a una tendencia que impregna gran parte de nuestras reflexiones, al punto de aparecer como la única expectativa posible. Me refiero a la tendencia a ser satisfecho sólo cuando llegamos a la totalidad armoniosa y conciliadora, a menudo pasando por encima de la evidencia de la incompatibilidad de los términos de emparejar. Es decir, hay ocasiones en que se elige forzar o imponer la solución que hemos idealizado, antes de aceptar que existen situaciones, seres o fenómenos que son simplemente diferentes. Por la lógica de la dialéctica (método considerado el más acertado para el análisis de las contradicciones), todo sería resuelto avanzando a través de tres momentos o movimientos: tesis, antítesis y síntesis (universal abstracto, concreto y espíritu absoluto o razón). Es justamente el momento de síntesis, o razón absoluta, lo que viene siendo cuestionado en la posmodernidad. Se considera que elimina la subjetividad y la libertad del sujeto al prevalecer el universo de las ideas. Este modo de pensar a considerar la síntesis como la única manera de obtener una respuesta favorece la homogeneidad, impuso la igualdad y la repetición, de modo que, al negar su presencia como algo esencial, que sería el rescate de lo diferente, lo singular de cada ser, cosa o cada situación. Aquel resto que se rebela contra el absolutismo de la idea (que podemos llamar fragmento) niega para afirmar, abriendo nuevas posibilidades de creación de instrumentos para transformaciones personales y sociales. Es así que en la época post-moderna surge una articulación con lo negativo, que no ofrece el peso del rechazado, sino que nos hace recuperar el derecho de pensar al otro. Podría ese otro ser un pensamiento aún no pensado, otro ser humano concreto y diferente o un fenómeno no catalogado.

NEGANDO PARA AFIRMAR

Surge así el concepto de dialéctica negativa, introducido por Adorno en 1966, que se complementa con el no-lugar ya no se dan límites y perfiles precisos al mundo fáctico y tecnológico en la que estamos sumergidos.

El término identidad nos da varios significados como la nacionalidad, la evidencia de pertenecer a una familia en particular, la ubicación geográfica, la cultura o la sociedad; como documento, clasificación o lugar dentro de una determinada escala. Utilizando identidad en este último sentido, se puede componer un mundo organizado a nuestro gusto, que ocurre sólo en el campo de las ideas, y no en la realidad. En esta situación, la cosa, el ser o el fenómeno puede todavía no estar catalogado o puede compartir de varias de ellas en la composición de la propia identidad. Cuando esto sucede, especialmente en la técnica, se utiliza el término hibridación (CANCLINI, 2008). Y en caso de que acentúan la falta de identificación, no forzando su existencia, podríamos hablar, como Deleuze (1925-1909), en la no identidad. La lógica del sistema nos pide constantemente para asignar un lugar determinado para cada ser, para cada conjunto de ideas, para cada cosa o existencia. Sin embargo, el lugar de que el sistema habla está predeterminado por él. En la medida en

que todo debe encontrar su lugar en el ya existente, el sistema mantiene el sostenimiento de su estabilidad. En contrapartida el no-lugar es lo que surge como posible perspectiva de que, siendo seres únicos y diferentes, también pueden ser las ideas y aspiraciones en cuanto a su existencia. El no-lugar es más una grieta que un espacio (DI PAOLA y YABKOWSKI, 2008).

DISCIPLINA Y CONTROL: PRIORIDADES DE LA SOCIEDAD

Después de la Segunda Guerra Mundial, se introdujo en los Estados Unidos una estructura social que pretendía dar contención a la ciudadanía afectada por la conflagración. Este modelo, con el nombre de *New Deal*, ofreció cierta protección del Estado en lo que respecta a la salud, al bienestar, al empleo, a los subsidios y al reconocimiento de los sindicatos. Posteriormente, Europa incorporó el *New Deal* con adaptaciones propias, legitimando las conquistas de la ciudadanía. Se fortalecieron los papeles sociales y se mejoraron los lugares para su funcionamiento. En general, no había dudas para entender lo que era una familia, una escuela, un hospital y cuál el lugar para los bandidos, los locos y los rebeldes. De la misma forma, no se dudaba sobre lo que se podía esperar de padres, profesores, médicos, policías, etc. Michel Foucault (1926-1984) mostró que la estructura de esos lugares era la reproducción, en otra escala, de los mismos principios de represión y castigo que habían sido combatidos. En el caso, el propio *New Deal* estaría optimizando la disciplina del sistema, mientras que la disciplina legitimaba el *New Deal*.

Sin embargo, el mundo así organizado sufrió transformaciones geopolíticas sin resolver las problemáticas de base relacionadas con la aceleración de la tecnología, el ritmo de la evolución del capitalismo y la imposibilidad de absorber las secuelas de la Guerra Fría. De ese modo, a consolidarse el camino neoliberal, fue siendo descalificada la tan preciada disciplina. La sociedad, nuevamente indisciplinada, con un mercado global ávido y destructivo, comenzó a operar con las más diversas formas de control: reales, simbólicas y virtuales. Y la subjetividad fue nuevamente postergada en nombre de otros intereses.

EFFECTOS COLATERALES DEL CAPITALISMO

Uno de los motivos por los que el enfoque del aspecto estructural de cualquier situación o objeto de reflexión se vuelve difícil, a punto de evitarlo la mayoría de las veces, es el hecho de que él exige un estudio (aunque sea elemental como éste) del capitalismo y de su evolución, como patrón de la organización de las relaciones humanas en la sociedad actual. A pesar de que el término capitalismo es bastante indefinido, podemos intentar algunas aproximaciones para otorgarle mayor consistencia. Se sitúa su aparición en Europa en el siglo XIV, organizándose, al principio, de forma rudimentaria y posteriormente (utilizando un lenguaje actual) a través de tres ejes: apoyar a las mayores empresas comerciales, favorecer diversas formas de especulación y hacer más sofisticado el sistema financiero. Los hechos posteriores vinieron a fortalecer esas expectativas:

1. La era de los navegantes que hizo de los siglos XV y XVI tiempos del descubrimiento de nuevos territorios y oportunidades, revigorizando la competencia entre los diferentes mercados (competencia no siempre pacífica).

2. La Revolución Industrial que, en el siglo XIX, abrió nuevos horizontes para el comercio con la producción masiva, acabando gradualmente con las fronteras sociales para el consumo.

En este momento de nuestra explicación, podemos empezar a vincular el fenómeno educativo con la existencia del sistema capitalista, ya que toda la estructura social sufre las consecuencias de su hegemonía. El capitalismo vincula decisiones acerca de la utilización de recursos naturales, de la producción de políticas internas y externas de los estados-nación y, actualmente, de las configuraciones territoriales, llegando a intervenir en los criterios de desarrollo (en el sentido de progreso) de los aspectos culturales y, entre ellos, ellos, la educación. Hay que recordar que la primera etapa del desarrollo capitalista es la expansión (HARDT Y NEGRI, 2002), lo que lleva a este anhelo necesidad de descubrir nidos renovados para la producción y el consumo. En las primeras fases de su evolución, el régimen capitalista exige un punto de partida (capitales, puertos, países o regiones) desde donde se buscan fuera los lugares más apropiados para la reproducción de su ideología. A medida que la producción se va haciendo más importante, se avanza hacia la etapa de la acumulación. La dependencia resultante en el consumo y la sumisión a las reglas del mercado van haciéndose más compleja, diversificando las formas de capitalizar los beneficios. El modelo así diseminado no se satisface con el resultado sólo económico, pero procura introducirse en las formas de ver el mundo y de los individuos se realizar dentro de él. De ese modo, el capitalismo entra en la fase de colonización y en su avance en el imperialismo, en busca de la amplitud mundial para su expansión. La globalización es la última fórmula, que transforma la estructura global de una sociedad de mercado, también llamado imperio (HARDT Y NEGRI, 2002), nombre dado por la falta de centros desde las cuales operan, y el conjunto del territorio considerado una posible área capitalista. Esta es la estructura actual que merece el nombre de capitalismo tardío (Di PAOLA Y YABKOWSKI, 2008). Para completar estas consideraciones, vale la pena recordar que la economía y el capitalismo no son los mismos. El capitalismo es una de las formas de orientar la economía, exitosa en sus aspiraciones de favorecer lucro y control, pero con efectos colaterales destructivos con frecuencia y perversos en no pocas ocasiones.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PSICODRAMÁTICA

En ese contexto contradictorio, ¿qué queda para la educación hacer?

Si las decisiones se mantienen en un nivel superficial (como en la mayoría de los casos), cambian-se tecnologías, modifican-se los programas, con la intención de actualizar y establecer nuevas especialidades, tratando de diversificar las habilidades profesionales, pero poco cambian la naturaleza de la enseñanza. Es decir, delante de la imposibilidad de dar cuenta de la transmisión de los conocimientos acumulados por la humanidad, se acentúan los errores. Entre ellos están apuntando la segmentación de los contenidos, los sabores prefijados y repetidos, aprendizaje con soporte en la actividad racional, olvidando las áreas de los sentidos, afectos, el cuerpo y la sociabilidad, que constituyen la subjetividad. La exageración y el abuso en el uso del nominalismo (cada cosa con su nombre incrustado en su lugar, las definiciones, las burocracias) y cuantificación (cantidades, valores, evaluaciones estadísticas), propio del siglo XX, son muy difíciles de superar en una base diaria del profesor. Trabajando en profundidad se

convierte en una batalla diaria para el educador que aspira a brindar a los estudiantes, los subsidios para que aprendan a pensar cierto (con claridad y hacer relaciones significativas), en primer lugar (Freire, 1996). Las relaciones significativas son fundamentales para que ellos compongan las futuras acciones creativas indispensables para su supervivencia en la edad adulta.

Inspirado por el psicodrama Moreniano (MORENO, 1889 a 1974), en lo que tiene de original y revolucionario, la pedagogía psicodramática (ROMAÑA, 2010) proporciona herramientas concretas para hacer frente a la sociedad de control, con respecto a la educación, mostrando una alternativa a su aspiración a la repetición, a la reproducción y al homogéneo. La pedagogía psicodramática tiene como principal fundamento la propia teoría psicodramática (matriz de identidad, la teoría de los roles, de la cultura, la teoría de la espontaneidad-creatividad-tele, los conceptos aquí y ahora y el locus nascendi y elementos de Sociometría. Como recursos de su didáctica participativa son empleadas las técnicas básicas y secundarias (ROMAÑA, 2004). El ejercicio de los roles psicodramáticos comporta una respuesta que integra sentimientos, emociones, pensamientos y acciones. La palabra recupera su sentido, convoca argumentos, produce responsabilidades. La inclusión de valores se constituye en algo natural, no algo programado necesariamente con antelación. Abre el paso de mano doble entre lo imaginado y la realidad. Socializa el conocimiento y le permite crear saberes no pensados en el currículo escolar. La tranquilidad para reflexionar, y también un resultado natural, las tensiones y la violencia se pueden superar mediante el uso cuidadoso de sociometría. Como un complemento, incorpora referencias de lo pensamiento de Vygotsky (1896-1934) y de Paulo Freire (1921-1997) conformando un complejo pedagógico biopolítico que aspira fortalecer los seres humanos, por la adición de la historicidad en el pensamiento.

VIDA, SALUD Y APRENDIZAJE

RELATO I - EL ÉXODO JUJEÑO

Estamos en la escuela primaria Gabriela Mistral, el público en Santa Rosa de Calamuchita (Córdoba - Argentina). La profesora de ciencias sociales está explicando en la 6ª serie que los gobernantes del recientemente emancipado *Virreinato del Río de la Plata* (1810) debían difundir las ideas revolucionarias en toda la extensión de su territorio y al mismo tiempo tener que enfrentarse a las fuerzas militares dispuestas a reprimir a aquellos rebeldes en nombre de España. El más poderoso de ellos era el Virreinato del Alto Perú, contra el cual se envió una columna más o menos improvisada, a instancias del general Manuel Belgrano, abogado de profesión, que se había convertido en militar por la fuerza de los acontecimientos. En la historia argentina, una página especial dedicada al hecho de Belgrano tener que elegir entre la visualización de batalla contra un poderoso ejército que estaba cerca de la ciudad de Jujuy, al norte del país (vecina de la actual República de Bolivia) y de ser derrotado por él, o pedir a los habitantes dejar la ciudad para salvar sus vidas y algunos animales, documentos y víveres. La profesora (con entrenamiento en pedagogía psicodramática) relata los hechos conforme a la historia oficial. Ella procede dentro de los parámetros de una didáctica clásica. A continuación, se abre para investigar los hechos en otra dimensión, al proponer a los alumnos para escoger las escenas significativas de aquella historia y reproducir lo ocurrido en 1810, tomando los papeles de los protagonistas de aquel tiempo. La clase se moviliza y

rápidamente llega un Belgrano (*H*) y una niña (*M*), lo que lleva a la organización de la población. *H* sorprende al maestro, porque a pesar de ser un niño con gran dificultad en la expresión verbal, como Belgrano, camina de un lado a los demás haciendo soliloquios sobre la difícil decisión, y luego frente a la población que habla con fluidez y convicción.

H había perdido a su padre poco tiempo, en un accidente de moto en un día lluvioso, en el que no quería que el padre saliera (¿intuición? ¿premonición? ¿tele?). Hasta había vaciado los neumáticos de la moto para impedirlo y sufrido un castigo por ello. *M* también sorprendió a la profesora porque es una niña boliviana, tímida y solitaria, que por regla general desaparece en el grupo. Que pertenece a una familia humilde de inmigrantes bolivianos, que sólo se habían establecido en la región a poco, y sólo se conecta a cuidar de sus hermanos pequeños que estudian en los grados inferiores.¹ Lo que deseo señalar aquí es como hechos ocurridos hace 200 años, en un aprendizaje que da oportunidad a la expresión de sentimientos y emociones alineados con un pensamiento fortalecido por la acción, permiten la elaboración en alguna medida, como valor agregado, de experiencias de vida con fuerte carga de dolor y violencia.

Fragmentos de sentido para pequeñas vidas.

RELATO II - 30 MIL DESAPARECIDOS

Estamos en la escuela secundaria Dalmacio Vélez Sarsfield, el público en Santa Rosa de Calamuchita (Córdoba - Argentina). Estoy enfrentando una situación inédita en mi vida. Es el año 2007 y estoy participando, con otras personas, de un evento con ocasión de la implantación, por intermedio de la ley del Congreso Nacional, del 24 de marzo como *Día da Memória*, para no olvidar lo *terrorismo* de *Estado* y crímenes contra la humanidad cometidos por la dictadura militar que asoló el país entre 1976 y 1983. Entre ellos, la desaparición de 30 mil personas, especialmente los jóvenes, a la extensión de la totalidad del territorio de la nación argentina. Nos deberíamos hablar con los estudiantes (entre 13 y 18 años de edad) y sus profesores se reunieron en el patio de la escuela, en las sillas que cada uno había traído al lugar. A mi vez, empecé explicando los antecedentes ideológicos - políticos que a mi entender fueron provocadores de aquel terror. El público escuchó con atención, pero mientras hablaba mostrando la diferencia entre el héroe reconocido y el héroe mártir - anónimo, fue sintiendo que ellos no deberían ser considerados totalmente anónimo. Así nació la idea de utilizar el conocimiento matemático para suponer que, si imaginásemos nombres comunes, que, alrededor de 150 personas, aproximadamente, sería probable que, proporcionalmente gran parte de estos 30 mil desaparecidos habría sus nombres. Hecho la propuesta, todos de pie, primero tímidamente y luego con más fuerza, fuimos hablando: - *Carlos, Marcelo, Ana María, Francisco, Elsa, Ricardo, Susana...* A cierto momento, esas palabras parecían una canción y un profesor aventuró a decir - "estoy", y dijo que otros en su corazón, recordando los que no tienen es nuestro conocido; compañeros, amigos o parientes de entre los 30 mil. Pensamos que, cuanto más recordados sean, menos desaparecidos estarán.

Fragmentos de historia, memoria y justicia.

¹ El líder de los trabajadores cocaleros bolivianos y hoy presidente de Bolivia, Evo Morales, frecuente, en su infancia, una escuela pública en Argentina.

RELATO III - CLASES DE TEATRO

Estamos en la escuela Acre, de la red municipal de Río de Janeiro. En el artículo "Brasil es aquí", el reportero y productor de cine, Raquel Freire Zangrandi dice en el párrafo 53 de la revista *Piauí*, sus experiencias al compartir durante un semestre del día a día de la escuela. Entre sus comentarios destaca el relato sobre una clase de teatro que comienza con una original llamada (ZANGRANDI, 2011):

- Reginaldo? - mico león dourado.

- Rosinha? - tortuga.

Los alumnos presentes deben responder dando a ellos mismos el nombre de un animal. No pueden repetir el bicho que otro colega ya haya hablado. De esta forma, la profesora logra recuperar la disciplina entrenando atención y memoria. La periodista añade que, desgraciadamente, el espacio para escenificación es muy reducido, aunque la *Acre* tenga una pista deportiva y un gran auditorio. Cosa rara en las escuelas municipales. Esto porque la cancha sólo puede ser utilizada para la práctica de deportes y el auditorio está prohibido por haberse convertido en depósito de muebles rotos. Incluso con estas y otras dificultades, los alumnos de Acre son aprobados como mínimo con *R de regular*; la *I de insuficiente* prácticamente no existe. Por nuestra parte, podemos añadir que cuando el interés por los animales ha sido agotado, en su lugar pueden decir nombres de ciudades, ríos o frutas entre otros:

- Reginaldo? - Campo Grande.

- Rosinha? - Joazeiro.

O añadir adjetivos como:

- Reginaldo? - mico-león púrpura.

- Rosinha - Tortuga blanca.

Y, después de la llamada a la clase, podrían continuar diálogos como éstos:

- ¿Por qué el mico-león está morado?

- ¡Está enojado porque va a ser extinguido!

Proponiendo entrar en el "*como si fuera*" la clase de teatro incorporar la espontaneidad de los niños que produciendo, sin duda, continuación a un ejercicio inesperado. Sin embargo, pensando bien, ¿la profesora ya no lo hace? Existe en los maestros un enorme potencial de creatividad dormido esperando a ser activado y canalizado (LEAL,1993).

Fragmentos de conocimientos con creatividad, amor y felicidad.

PRODUCINDO RESPUESTAS

Los relatos se han incorporado al texto como muestras de fragmentos de sentido. En el fragmento, en detalle, encontraremos el todo si conseguimos hacer las conexiones necesarias. En ellos podemos ver que los hechos descritos están en no-lugares para aprender uno conocimiento aún no identificado, en una dialéctica que no funciona en la expectativa de conciliar, pero para afrontar la "otredad". (ROMAÑA, 2010 b).

Poético y mostrando siempre su amor por los complementarios, J.L. Moreno dijo que cada respuesta provoca cien preguntas, de lo que se desprende que la riqueza del pensar es consecuencia de las nuevas respuestas que surgen para esas cien o más preguntas. Por regla general, las preguntas están ligadas a lo desconocido, a las dudas, a la curiosidad o aquello que se ha vuelto problemático. La mentalidad conservadora busca soluciones, dando preferencia a las ya experimentadas y exitosas. Hay un pasatiempo conocido, que consiste en unir sólo con cuatro líneas nueve puntos colocados como un cuadrado con tres puntos por cada lado y una en el centro. El problema está dado por el hecho de que las líneas no pueden pasar dos veces por los mismos puntos. Parece imposible de resolver, sin embargo, la respuesta consiste en permitir imaginar dos puntos estratégicamente ubicados fuera del cuadrado. Este juego se convierte en una metáfora de situaciones que la realidad o el "existente" nos presenta solicitando para buscar la respuesta fuera del lugar en que el problema ocurre. De alguna forma, las soluciones conducen a la búsqueda dentro del propio problema, con la intención de no tener que lidiar más con él. La respuesta es más puntual y flexible, aun exigiendo principios éticos y coherencia en el sentido de que cada una de ellas deberá compartir los mismos presupuestos de las respuestas anteriores y abrir el camino hacia las posteriores, en el intento de no perder el rigor del hilo de la secuencia ideológica y / o metodológica (MORIN, 1998). Este es el tipo de pensamiento que la pedagogía psicodrama tiene como objetivo desarrollar en los alumnos, estimulando de manera que cada respuesta haga emerger nuevas y múltiples preguntas. Es evidente que esa aspiración nos empuja al territorio inverso del escogido por la sociedad de control para establecerse. Siempre en busca de llegar a soluciones finales aumenta sus controles y, cuando no se consiguen a través de medios pacíficos, llama a la violencia, la agresión y la intolerancia, convirtiéndose en el principal difusor de esos ingredientes que terminan contaminando todos los ambientes. No se trata de querer debilitar al otro, identificado como adversario, la mayoría de las veces de manera irrestricta y arbitraria, sino de fortalecernos en la práctica sistemática y crítica de los principios en que creemos. Hacemos nuestras las palabras de Michel Foucault, que propone que los hombres no busquen refugio en otro mundo o en otra vida, pero construyan una vida y un mundo diferente (FOUCAULT, 2011). Las respuestas tienen que ser creadas día tras día sin debilitarse. Las ideas son como ríos, que se juntan y forman un estuario. Es sólo una cuestión de óptica. Sí, la práctica de la pedagogía psicodrama requiere una formación para los profesores, pero en cambio, tendrá la espontaneidad (y por lo tanto siempre va a estar abierto a la posibilidad de nuevas respuestas), acompañándolos en sus actuaciones profesionales (VILASECA, 2010).

Y, mientras vamos aprendiendo, no debemos olvidar que la salud mental de las nuevas generaciones es uno de los mayores tesoros de la humanidad, por lo que tendría que preservarse sin estar sujeta a las oscilaciones de las cotizaciones del mercado. (ETCHEVERRY, 2008).

EL CAMINO DE UNA EDUCACIÓN BIOPOLÍTICA

Hoy, 11 de marzo del 2011, estoy llegando a la conclusión de estas líneas y Japón está siendo devastada una de las mayores catástrofes ecológicas do mundo en el que vivimos. La tierra, el mar y la energía nuclear, en una síntesis macabra, nos dicen que son superiores a los controles de la tecnología y de algunas soluciones de la sabiduría humana.

Recuerdo que, en la parábola De *La salvación por las obras*, Jorge Luis Borges dice que en un otoño cualquiera de los tiempos, 8 millones de las divinidades del Shinto, reunidas en Izumo, estaban decidiendo castigar al hombre por no haber atendido el imperativo de la esencia pacífica de su creación. Ante el peligro de que la historia acabara si las cosas continuas de esa manera, era el hombre que debía ser extinguido. Sin embargo, uno de los dioses habló que, a pesar de eso, él también había sido capaz de componer una pequeña poesía llamada haikai con apenas 17 sílabas y que, por ese hecho, en aquella ocasión al menos, la humanidad merecía ser perdonada.

No imaginé que "lo existente" llegase a pedirme con esa intensidad. Los hechos, sin embargo, han entrado en mi escrito sin pedir permiso, exigiendo mi atención y su registro. No puedo mirar hacia otro lado y fingir que no ocurrió el desastre de Japón y muchos otros hechos que provocan nuestra indignación. No es éste el hacer como que fuera que la gente práctica.

Tal vez ahora es nuestra responsabilidad para llegar a componer nuevos haikais, nuevos paradigmas inscritos en un concepto de biopolítica de la educación para otorgar mejores condiciones a la pedagogía psicodramática para ser más eficiente como un instrumento alternativo a la práctica irrestricta de los códigos y de las expectativas del capitalismo post-industrial y sus dispositivos de control.

REFERENCIAS

ADORNO, T. **Dialéctica Negativa**. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

ALTENFELDER, L. S. F. Uma visão holística do Psicodrama. In: **Rosa-dos Ventos da Teoria do Psicodrama**, Silvia Petrilli (org.). São Paulo: Ágora, 1994.

BAREICHA, P. Psicodrama, teatro e educação: em busca de conexões. In: **Revista Linhas Críticas**, v. 4, n°s 7-8. Brasília: Faculdade de Educação, 1999.

BORGES, J. L. De la salvación por las obras. In: **Atlas**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1984.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CEPEDA, N. A. e MARTIN, M. A. F. **Masp 1970: o psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2010.

CORREA, A. R. M. Infância e patologização: crianças sob controle. In: **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 18, n. 2. São Paulo: Febrap, 2010.

DE BONO, E. **El uso Del pensamiento lateral**. Barcelona: Editorial La Isla, 1974.

DI PAOLA, E. y YABKOWSKI, N. **En tu ardor y en tu frío: arte y política en Theodor Adorno y Gilles Deleuze**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

ETCHEVERRY, J.A. **Sufrimiento mental: depredador de la felicidad humana**. Buenos Aires: Dunken, 2008.

FOUCAULT, M. **El coraje de la verdad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HARDT, M e NEGRI, A. **Império**, São Paulo: Record, 2002.

LEAL, A. **Fala Maria Favela: uma experiência criativa de alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

_____. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e do sociodrama**. São Paulo: Daimon, 2008.

MORIN, E. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento no processo sócio-histórico**. São Paulo: Editorial Scipione, 1995.

PAVLOVSKY, E.; KESSELMAN, H. **A multiplicação dramática**. São Paulo: Hucitec, 1991.

PEYCERE, I. A. R. Adolescência: forma e liberdade. In: **Caderno da primeira jornada de terapia artística antropsófica**. São Paulo: Aurora, 2010.

ROMAÑA, M. A. Desenvolvendo um pensamento vivo, mediante uma didática sócio-psicodramática. In: **Revista Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8. Brasília: UNB, Faculdade de Educação, 1999.

_____. **Pedagogia do Drama. 8 perguntas e 3 relatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. **Pedagogía psicodramática y educación conciente**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.(a)

_____. y otros. En el lugar del otro. In: **Revista Saberes**, n. 8, Córdoba: Ministerio de Educación, 2010. (b)

VILASECA, G. A. **Deconstrucción Dramática: entrenamiento y saneamiento del rol profesional**. <<http://www.clinicagrupales.com.ar>> .

WEISTEIN, G. y FANTINI, M. **La enseñanza por el afecto**. Buenos Aires: Paidós,

1973.

ZANGRANDI, R. F. O Brasil é aqui. In: **Revista Piauí**, n. 53. Rio de Janeiro: Editora Alvinegra, 2011.

María Alicia Romaña. Educadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y psicodramatista (Argentina). Profesora (1958-1976) y decano (1973), de la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, Buenos Aires. Iniciadora de la Pedagogía psicodramática del psicodrama en Argentina y Brasil. Enseñada-Supervisora en la Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (ABPS). 1927-2012.