

PSICODRAMATISTA EN FORMACIÓN EN SU DEVENIR QUIRÓN: SANADORA HERIDA

María Soledad Manrique^{1,2,*} , Graciela Stefani² 

El tema del trabajo es la dinámica del proceso de transformación de una psicodramatista en formación, sus dificultades y los recursos puestos en juego para sortearlas. Desde el marco epistemológico y metodológico del enfoque clínico se diseñó un estudio de caso que involucra el análisis inductivo sobre 10 encuentros psicodramáticos coordinados por ella y una compañera, las 9 resonancias escritas por la propia psicodramatista en formación luego de cada encuentro, 10 supervisiones posteriores a cada encuentro y 3 entrevistas en profundidad. La teoría Jungiana sirve como base para la interpretación de la dinámica del proceso, permitiendo analizar el recorrido de la psicodramatista a través de la activación de ciertos arquetipos, su simbolización y su progresiva integración.

PALABRAS-CLAVE: Formación. Psicodrama. Supervisión. Psicodramatista. Transformación.

PSICODRAMATISTA EM TREINAMENTO TORNANDO-SE UM QUIRÓN: CURANDEIRO FERIDO

RESUMO

O tema do trabalho é a dinâmica do processo de transformação de uma psicodramatista em formação, suas dificuldades e os recursos empregados para superá-las. A partir do referencial epistemológico e metodológico da abordagem clínica foi desenhado um estudo de caso que envolve a análise indutiva de 10 encontros psicodramáticos coordenados por ela e um parceiro, as 9 ressonâncias escritas pela própria psicodramatista em treinamento após cada encontro, 10 supervisões após cada reunião e 3 entrevistas em profundidade. A teoria junguiana serve de base para a interpretação da dinâmica do processo, permitindo analisar a trajetória do psicodramatista por meio da ativação de certos arquétipos, sua simbolização e sua integração progressiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Psicodrama. Supervisão. Psicodramatista. Transformação.


PSYCHODRAMATIST IN TRAINING IN HER PATH OF BECOMING A CHIRON: WOUNDED HEALER

ABSTRACT

The subject of the work is the dynamics of the transformation process of a psychodramatist in training, her difficulties and the resources put into play to overcome them. From the epistemological and methodological framework of the clinical approach a case study was designed that involves the inductive analysis of 10 psychodramatic encounters coordinated by her and a partner, the 9 diary entries written by the psychodramatist herself in training after each encounter, 10 supervisions after each meeting and 3 in-depth interviews. Jungian theory serves as the basis for the interpretation of the dynamics of the process, allowing to analyze the path of the psychodramatist through the activation of certain archetypes, their symbolization and their progressive integration.

KEYWORDS: Training. Psychodrama. Supervision. Psychodramatist. Transformation.

1. Universidad de Buenos Aires  – Facultad de Filosofía y Letras – Departamento de Ciencias de la Educación – Buenos Aires, Argentina.

2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  – Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental – Buenos Aires, Argentina.

*Autora correspondiente: solemanrique@yahoo.com.ar

Recibido: 14 Abr. 2021 | Aceite: 27 Ago. 2021

Editora de sección: Clara Paz

INTRODUCCIÓN

La dirección de una escena psicodramática representa una tarea altamente compleja, no solo en términos técnicos, sino también desde el punto de vista psíquico. La función del psicodramatista implica, más allá de la técnica, el sostén de la emocionalidad del protagonista de una escena y del grupo, el funcionar como continente que aloja el contenido emocional para permitir la mayor espontaneidad posible en el juego de roles que habilite el pasaje de lo imaginario a lo simbólico que la representación psicodramática supone. Desde la línea psicoanalítica inglesa se ha referido a esta función con el nombre de “reverie” (Bion, 1980). Esta función depende del desarrollo de una conciencia capaz de tolerar los hechos. El trabajo con la propia herida (Jung, 1999) es fundamental en este sentido, porque el director de escenas no ejerce su rol de manera neutral, sino que está inmerso y atravesado por la acción de la escena; comprometido emocionalmente con ella (Davolio, 2019; Pavlovsky, 2020; Santos & Torres de Vasconcelos, 2016) a partir de su herida y del modo en que la va significando una y otra vez.

Tal como se puede apreciar, en relación al debate sobre el vínculo transferencial entre director y protagonista, en este trabajo nos ubicamos en una postura que García Beceiro (2013) designa como intermedia. Este posicionamiento se funda en la idea de que la dirección de escenas requiere necesariamente de dos “estares” (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991): uno más analítico –“molar”-, que permite pensar sobre lo que se trabaja en la escena y otro estado molecular, que implica la inmersión del director en el clima afectivo de la escena, implicándose emocionalmente. De acuerdo a esta postura el acompañamiento del director de escenas implica la apertura de sus propios archivos dolorosos en sintonía con los de la escena (Davolio, 2019). Se espera que un director sea capaz de valerse de esas emociones que suscita la contratransferencia, como catalizadoras del proceso terapéutico (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991; García Beceiro, 2013; Santos & Torres de Vasconcelos, 2016). Su funcionamiento como resonador del acontecer de la escena es clave para la toma de decisiones que permitirá el despliegue de la escena y la aparición de la multiplicidad de sentidos. El trabajo sobre sí facilitará que las propias emociones no se actúen en la escena (Filgueira Bouza, 2014; Kesselman et al., 1984; Michel, 2014) sino que puedan ser usadas como brújula en la dirección. De allí el cuidado que requiere la formación para el desempeño de este rol profesional (Filgueira Bouza, 2014; Krall & Furst, 2013; Pavlovsky, 2020).

Este trabajo se enfoca precisamente en el proceso de entrenamiento en el ejercicio del rol de directora de escenas psicodramáticas y en los correlatos subjetivos de dicho proceso. El proceso de formación conllevaba la participación de dos psicodramatistas en formación de la coordinación de un grupo de docentes en ejercicio – “Entre Docentes” - para trabajar con los conflictos de su práctica, supervisado por una psicodramatista formada. Este proceso de formación de psicodramatistas, a su vez, se enmarca en un proyecto del CONICET que desde 2011 investiga la formación como transformación subjetiva promovida a través de diversos dispositivos que se valen de técnicas lúdico-expresivas que involucran el cuerpo, el movimiento y las emociones.

Dentro de este proyecto, el trabajo toma como estudio de caso a una de las dos psicodramatistas y busca responder a las preguntas ¿Qué forma tomó el proceso de formación? ¿Qué obstáculos tuvo que sortear la psicodramatista? y ¿De qué recursos se valió para hacerlo? y ¿Qué soporte obtuvo del ambiente durante su proceso? Para responder a estas preguntas analizamos el recorrido de esta psicodramatista a lo largo del dispositivo “Entre docentes” y nos valimos de la teoría Jungiana como marco de sentido para interpretar nuestros resultados.

La potencia del estudio radica en la posibilidad de iluminar en profundidad el proceso de formación de una psicodramatista a lo largo del tiempo con sus características, dificultades y modos de sortear obstáculos que se presentaron.

ANTECEDENTES

Hay numerosas investigaciones en diversos campos que han mostrado la efectividad del psicodrama. Como muestran Fernandes et al. (2021) en una revisión sistemática sobre intervenciones psicodramáticas en 13 países, el psicodrama ha permitido cambios significativos en los patrones de comportamiento de los participantes en variedad de contextos y poblaciones.

Existen asimismo estudios que muestran la potencia del psicodrama en la formación profesional, como por ejemplo en la formación de coordinadores grupales (Kim, 2012), docentes (Altarugio, 2019; Ferracini & Ruiz-Moreno, 2017), médicos (Liberali & Grosseman, 2015), psicólogos (Antonietta Pezo, 2016; Chesner, 2008), psicodramatistas (Krall & Fürst, 2013), entre otros. Estos estudios muestran que da lugar a la reflexión crítica y al cuestionamiento de la práctica profesional y que contribuye al trabajo con aspectos inconscientes y a disminuir la ansiedad, el miedo y el sufrimiento psíquico.

Si bien existe bibliografía técnica y teórica sobre el psicodrama, los resultados de investigaciones empíricas sobre formación de psicodramatistas y su supervisión son escasos. Entre ellos es importante el trabajo que realizaron Krall y Fürst (2013) quienes compararon supervisiones verbales con supervisiones con dramatizaciones a través de encuestas a 302 supervisados que estaban formándose como psicodramatistas en Austria, Alemania, Portugal y Grecia. Sus resultados mostraron que la dramatización no solo aumenta la reflexión sobre cuestiones personales y biográficas estimuladas por la práctica psicodramática con sus clientes, aportando al psicodramatista una imagen clara de lo que está sucediéndole, sino que también reduce su angustia y su sufrimiento.

Otros trabajos (Chesner, 2008; Krall et al., 2012) han mostrado que la supervisión a través del psicodrama es útil para explorar la contratransferencia y las emociones y actitudes hacia los pacientes y subrayan el potencial que tiene para la formación poniendo en evidencia las vulnerabilidades, necesidades y desafíos de cada aprendiz.

Nuestro antecedente central en este trabajo es el estudio de Kesselman et al. (1984) quienes diseñaron un método de trabajo psicodramático para abordar la formación de psicodramatistas a través de la evocación de sus “escenas temidas” dentro de la dirección psicodramática. En su estudio mostraron que los temores en la dirección de escenas estaban ligados a escenas primarias de cada director que podían ser evocadas a través del trabajo psicodramático. Despliegan en su libro el modo de realizar este trabajo y muestran de qué manera permite la elaboración psíquica que habilita la posibilidad de conectar emocionalmente con la escena que se dirige sin actuar las propias emociones. Esta conexión emocional con la escena durante la dirección fue también abordada por estos autores en relación con su descripción de dos modos de comprender del director de escenas, uno más racional y el otro que surge del dejarse atravesar por el devenir caótico de la escena, al que denominaron “molecular” (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991). García Beceiro (2013) y Davolio (2019) estudiaron más recientemente el rol de psicodramatista. Davolio (2019) establece una distinción entre este rol y el del director en teatro espontáneo, señalando que el primero se caracteriza por el compromiso emocional en la acción. García Beceiro (2013), por su parte, refiere a tres modos de conceptualizar la relación entre psicodramatista y protagonista en psicodrama entendiéndola en términos de contratransferencia. La posición fóbico-paranoide se identifica con la concepción del terapeuta neutral, la posición ingenua directa, representa el grupo de quienes consideran que la contratransferencia da acceso a la verdad del paciente por la existencia de una relación biunívoca entre el material inconsciente de uno y otro, y la tercera posición - intermedia - plantea el uso cauteloso de la contratransferencia como herramienta privilegiada que facilita la comprensión del paciente. En este trabajo nos ubicamos en línea con esta tercera posición, tal como planteamos en la introducción. Dentro de esta posición se ubican Santos y Torres de Vasconcelos (2016) y Pavlovsky (2020) quienes describen el proceso de dirección como el de quien colabora para que el protagonista despliegue su expresividad para encontrar la propia verdad de su inconsciente, entendido como instancia pre-individual y como multiplicidad de encuentros. Pavlovsky (2020) específicamente señala que la dirección se realiza desde una densidad deseante y habilitando la circulación de las múltiples versiones y sentidos que presta el grupo, renunciando a la captura de un sentido hegemónico. Subraya la importancia que tiene para el psicodramatista, entrenar la escucha racional y corporal y la capacidad imaginante.

Otro grupo de antecedentes que tomamos son aquellos trabajos que, como el nuestro, han enfocado en el estudio de algún aspecto del psicodrama desde la teoría Jungiana. Reyes Contreras (2016) puso de manifiesto una posible articulación entre una concepción junguiana y la intervención psicodramática. Mostró que el psicodrama posibilita la exploración y profundización e intervención sobre el inconsciente personal y algunos componentes del inconsciente colectivo, a través del trabajo con los arquetipos y su simbolización y que permite la confrontación e integración de los opuestos, para el desarrollo de la personalidad. Henche Zabala (2019), por su parte, ha creado una línea que integra los aportes de Moreno con los de Jung a la que llama psicodrama simbólico. Propone el trabajo psicodramático a través de cuentos de hadas para propiciar el diálogo fructífero entre inconsciente y conciencia.

La originalidad de nuestro trabajo radica en la utilización de la teoría Jungiana para abordar el análisis minucioso de un proceso singular de formación de una psicodramatista dentro del enfoque del Psicodrama Grupal de la Multiplicidad (Kesselman & Pavlovsky, 2006).

MARCO TEORICO

Formación y desarrollo personal en psicodramatistas en formación

Entendemos la formación como un proceso autónomo de desarrollo y crecimiento que puede ser acompañado, pero es básicamente un proceso de cada persona. Implica transformación, esto es el pasaje de una forma a otra forma (Blanchard-Laville, 2017; Souto, 2016). La formación para psicodramatistas, particularmente, favorece este crecimiento personal a partir del ensayo de la dirección de escenas psicodramáticas y la reflexión posterior sobre el propio desempeño. Este tipo de reflexión requiere, además, el trabajo sobre sí para atender a las dimensiones psíquicas involucradas y a las ansiedades que provoca la exposición (Kesselman et al., 1984; Pavlovsky, 2020). Un dispositivo que permite el trabajo sobre sí que este tipo de formación requiere es el Psicodrama Grupal de la Multiplicidad (Kesselman & Pavlovsky, 2006) que fue utilizado no solo como bibliografía para la formación de las psicodramatistas y contenido de su formación, sino también como fundamento metodológico que sostiene la modalidad de acompañamiento en las instancias de supervisión en este proyecto. El psicodrama grupal de la multiplicidad es un dispositivo de producción de la subjetividad que integra mente, cuerpo y afecto (Pavlovsky, 2020). Propone representar el mundo interno y los múltiples posicionamientos subjetivos, que algunos consideran “personajes internos” (Bustos, 2000) a través de la actuación en el plano del como si (Moreno, 1993; Soledad Manrique, 2017). Da lugar, así a la visibilización del material inconsciente que se puede externalizar en imágenes y movimientos (Michel, 2014; Moreno, 1993; Soledad Manrique, 2017). A partir de la puesta en escena de conflictos reales que cada persona actúa como protagonista de una escena dirigida por un psicodramatista, estos personajes internos pueden dirimir sus conflictos en el aquí y ahora de la escena, amparados por el como si (Michel, 2014) y pueden enriquecerse de los múltiples sentidos que surgen de los cambios de posición y del grupo, estallando la visión monocular de la escena (Pavlovsky, 2020). Se habilita no solo la toma de conciencia sobre el modo de desempeño de diferentes roles y el propio posicionamiento subjetivo, sino también, un tipo de elaboración psíquica que otros dispositivos de reflexión sobre la acción no habilitan, en tanto implica la apertura de canales que van más allá del discurso y de la intelectualización (Michel, 2014; Soledad Manrique, 2017). El empleo de la acción, junto a la palabra y los recursos que se ponen en juego durante el rodado de la escena -soliloquios, inversiones de roles, doblajes, esculturas, multiplicación dramática, entre otros - favorecen el desbloqueo de intensidades capturadas en los conflictos escenificados (Moreno, 1993) habilitando la producción de multiplicidad de sentidos, la resonancia plural de imágenes (Pavlovsky, 2020) que conlleva el pasaje de lo siniestro, que es aquello que nos posee sin que nos demos cuenta, a lo patético y de allí a lo maravilloso, elaborado como vivencia estética que abre a nuevas producciones deseantes (Pichón-Rivière, 1971).

Si consideramos los efectos del psicodrama desde el punto de vista de la teoría de Jung podemos afirmar que este dispositivo ofrece la posibilidad de trabajar con material bruto del inconsciente que emerge en las escenas representadas. Al habilitar el diálogo entre ambos sistemas consciente e inconsciente permite la transformación de la conciencia que va integrando esos contenidos revelados (Reyes Contreras, 2016). En este sentido da lugar a lo que Jung define como desarrollo de la personalidad a través de la función imaginativa de la psique.

Desarrollo de la personalidad en la teoría junguiana

Jung parte de una noción de psiquismo creador y productor de imágenes. Reconoce en el inconsciente no solamente aquello que ha sido reprimido, sino también la presencia de una fuerza viva, de un potencial de realización que señala una dirección en el crecimiento psicológico.

A partir de un vasto estudio empírico sobre sí mismo, sobre sus pacientes y sobre diferentes culturas y recuperando la tradición hermenéutico-alquímica, Jung (1921) explica el desarrollo de la personalidad como un proceso de diferenciación

de lo general hacia lo singular. Este proceso al que llama de “individuación” supone la posibilidad de que la conciencia pueda asimilar los contenidos del propio inconsciente, a través de lograr una comunicación más fluida entre el yo o ego -agente del sistema consciente- y el sí mismo - centro de la personalidad total, consciente e inconsciente. Esta comunicación más fluida constituirá un cambio cualitativo en la dinámica del funcionamiento de la conciencia que involucrará mayor capacidad del conflicto, integración de polaridades psíquicas y retirada de las proyecciones (Jung, 1991; 1999). La retirada de las proyecciones favorece, a su vez, la emergencia de una autoimagen menos distorsionada y acompañada de una creciente postura de autoaceptación que favorece el reconocer y asumir las posibilidades y recursos y la responsabilidad sobre las propias decisiones y acciones (Reyes Contreras, 2016).

El proceso de Individuación también conlleva la integración de contenidos de lo que Jung denominó el inconsciente colectivo. La hipótesis de Jung es que así como el contenido del inconsciente personal es lo reprimido de la historia personal, que da lugar a lo que entiende como “complejos”, existe otra instancia inconsciente a la que llama inconsciente colectivo y cuyo contenido son los símbolos o arquetipos. Este inconsciente colectivo constituye el reservorio del material inconsciente de toda la humanidad. En la interacción entre personas cada situación precipita procesos psíquicos. Se constelan así los complejos –del padre, de la madre, etc., marcas que las vivencias personales han dejado en cada uno, con la forma de una herida. Esta herida nunca se agota, pero puede actualizarse. Cuando un complejo se constela la persona es tomada por este complejo y actúa bajo sus influjos (Stein, 2004).

Sin embargo, estos acontecimientos en relación con los complejos y con el inconsciente personal - con la propia herida-, son la llave de acceso a los grandes temas de la humanidad que los arquetipos representan.

Los arquetipos en la teoría junguiana

Jung (1921, 1995) los define como formas vacías de contenido, patrones simbólicos o moldes heredados en calidad de elementos constituyentes de la dotación genética colectiva, inherente al ser humano. Representan la experiencia decantada, a manera de patrones de comportamiento y reacciones conductuales o afectivas típicas, de la especie humana. Esbozan potencialidades de representación que se rellenan y actualizan de manera singular moldeados por las circunstancias externas y las experiencias de cada individuo (Jung, 1995). Las manifestaciones arquetípicas se presentan de manera colectiva bajo la forma de “motivos” recurrentes en mitos y cuentos; y se despliegan de manera individual en fantasías, visiones y mitos personales, entre otros (von Franz, 2006).

Los arquetipos son importantes porque constituyen el fundamento libidinal de la psique, la potencia instigadora de toda la vida psíquica, otorgando un sentido ordenador a las percepciones y funcionando como sistemas de aptitud para la acción.

El arquetipo del puer o puella / senex, el arquetipo del freak y el arquetipo de Quirón

Describiremos 4 arquetipos que nos han permitido analizar la dinámica del proceso de transformación de una psicodramatista en formación.

El arquetipo del Puer representa tanto el niño prodigio, pura potencia, como el Peter Pan, que rechaza los límites y las responsabilidades. Con el nombre de Puer Aeternus (Hillman, 1983; von Franz, 2006) se hace referencia a lo eternamente joven en el ser humano, el predominio de lo dionisiaco, lo lúdico, la espontaneidad, la creatividad y el cuerpo en movimiento. von Franz (2006) ha descrito en detalle la identificación con este arquetipo y los problemas psicológicos que esto puede provocar. El par antitético puer/puella – sennex (López-Pedraza, 1991) representa el tránsito hacia la madurez que requiere la integración de las características del sennex: la aceptación de los límites del tiempo y del cuerpo, la responsabilidad, la disciplina y el orden.

Henderson (1995) refiere a la activación del arquetipo del Puer en momentos de crisis como una oportunidad, en tanto esa regresión constituye un retorno a las raíces vitales, de donde es posible tomar el impulso para la renovación.

El arquetipo del *freak*, relacionado con el Mito de Príapo (López-Pedraza, 1991), por su parte, representa lo grotesco, lo diferente o extravagante, lo que no se adapta o lo que es rechazado por su diferencia. Está asociado a la locura tanto desde el punto de vista patológico -como pérdida de control- como desde su contrapartida creativa y artística.

El arquetipo de Quirón, o el sanador herido, por último, se basa en el mito griego del centauro sabio, Quirón, quien, aún herido por una flecha envenenada, tenía el poder de curar a los demás (Lodi, 2019). De acuerdo con el relato, Quirón, repudiado por sus padres por su aspecto monstruoso (mitad humano, mitad equino), es adoptado por Apolo quien lo instruye. Esa enseñanza lo convierte en un maestro. Por portar una herida incurable, se vuelve capaz de enseñar acerca de lo que produce dolor y de lo que sana.

Este arquetipo permite pensar la función del terapeuta o, en sentido amplio, de cualquiera que ejerza la función de alojar a otros, como es el caso de un psicodramatista. La herida de cada uno devenida símbolo, fuente incesante de significados, constituye el filtro desde el que leemos la vida. De acuerdo a este arquetipo todos portamos para siempre esa herida, pero también portamos un sanador interior. Solo es posible acompañar a otro una vez que se ha transitado el propio camino explorando ese sanador interior a través del trabajo con la propia herida (Jung, 1999).

Las características asociadas a los arquetipos están presentes en las personas, pero no siempre de modo integrado. El desarrollo de la psique involucra una conciliación de las polaridades, de las características del Puer con las del Sennex; las de la locura con las de la singularidad, las del sanador con las del herido. Cuando están escindidas, un polo se activa en el mundo exterior, mientras que el otro polo queda en el inconsciente, ejerciendo efectos. En el caso del arquetipo de Quirón, cuando no se concilian ambos polos, quien ejerce la función de contención - terapeuta o en este caso psicodramatista - corre el peligro de identificarse de manera inconsciente con el sufrimiento del paciente, convirtiéndose en el herido, y de activar en la conciencia solo el polo del sanador. Por el contrario, Jung comprendía el proceso terapéutico como una alquimia en la que dos sustancias se transforman, cuando ambas activan respectivamente sus polaridades de sanadores y de heridos.

Complejos, arquetipos y psicodrama

La escena psicodramática se sustenta sobre un proceso de interpretación - acción, en el que convergen los aspectos simbólicos particulares proyectados por el protagonista con los del director y los del grupo. Las personalidades se afectan unas a otras, y cuando entran en interacción, se crea un campo psíquico que estimula la apertura de las heridas de cada participante -la constelación de complejos - y, en términos del inconsciente colectivo, la activación de arquetipos. Si un arquetipo se activa, se activa una particular configuración de sentires, imágenes, respuestas fisiológicas y conductuales que funcionan asociadas a ese organizador. Cuando estas representaciones arquetípicas se externalizan a través de la dramatización de multiplicidad de roles, mediadas por el símbolo, revelan aspectos negados por la conciencia individual y colectiva. Los significados ligados a estas representaciones pueden ser modificados y la energía libidinal adherida a ellos se libera. Desde el punto de vista del inconsciente individual los complejos se reactualizan - la herida se rellena de otro significado; desde el punto de vista del inconsciente colectivo se actualizan los arquetipos. El psicodrama habilita esa representación simbólica, de un modo diferente pero similar a como lo hacen el arte, el mito o los cuentos, y da así lugar a la paulatina transformación de la conciencia que va integrando este material (Reyes Contreras, 2016).

METODO

En el marco de un proyecto de CONICET que aborda la formación como transformación subjetiva, el problema central se plantea como: ¿Qué forma toma el proceso de formación de psicodramatistas? El objeto de estudio es el proceso de transformación de psicodramatistas en formación. Epistemológicamente se enmarca en las hipótesis de la complejidad (Morin, 1996) y en el enfoque clínico como posición frente al conocimiento y a la realidad (Souto, 2010) que sostiene el

estudio en profundidad de casos singulares a lo largo del tiempo. La estrategia metodológica general se inscribe en la lógica cualitativa del estudio de caso con un tipo de diseño observacional de campo y exploratorio.

El dispositivo metodológico “Entre Docentes”: Constituye un doble dispositivo de investigación y de formación en cascada. Como dispositivo de investigación tuvo como objetivo explorar el proceso de formación de dos psicodramatistas - su dinámica, las dificultades encontradas y los modos de sortearlas a través de recursos propios y apuntalamientos externos. Como dispositivo de formación, se propuso formar a 2 psicodramatistas a través del ejercicio de la coordinación de un grupo de 9 docentes en ejercicio, bajo la supervisión experta de la formadora – investigadora.

El espacio coordinado por las dos psicodramatistas en formación contó con 10 reuniones de grupo de dos horas de duración realizadas en una Unidad Ejecutora del CONICET bajo la supervisión de la formadora – investigadora. Fue diseñado como un taller psicodramático experiencial para trabajar conflictos en la práctica docente, abriendo canales que fueran más allá del discurso y de la intelectualización. Tuvo como objetivo favorecer la toma de conciencia de las dificultades en el desempeño docente de las participantes y a la elaboración psíquica. (Para más detalles ver Soledad Manrique, 2020). Las 9 participantes y las 2 psicodramatistas firmaron su consentimiento para participar de la investigación.

Los encuentros contaron con 4 momentos: lectura de resonancias del encuentro anterior de todas las participantes, caldeamiento corporal y juegos dramáticos orientados a alguna temática particular seleccionada; trabajo psicodramático con una escena real dentro del aula de alguna de las participantes elegida por el grupo y sharing con comentarios verbales finales.

Sujetos: La psicodramatista en formación, en quien se hace foco en este trabajo, de nombre ficticio Desiree, de 37 años de edad, es docente desde hace más de 10 años, trabajando en el nivel medio y ha recorrido varios años como participante y formándose luego en un grupo psicodramático en una institución educativa. Ha reforzado esta formación con otros cursos de psicodrama durante 2 años en instituciones privadas.

Procedimiento de recolección y análisis: El corpus se conformó a partir de registros de campo de 10 reuniones grupales coordinadas por las 2 psicodramatistas en formación; la grabación de 2 entrevistas iniciales y finales a Desiree y de 10 encuentros de supervisión posteriores a los encuentros grupales con la formadora –investigadora y las dos psicodramatistas en formación (25 horas de grabación transcritas en detalle para su análisis); registros del diario de resonancias escrito luego de cada encuentro grupal por Desiree.

Como estrategia de análisis se aplicó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a los encuentros grupales, las entrevistas individuales, las supervisiones y las resonancias escritas, lo cual permitió organizar la información en torno a cuatro categorías claves para responder a las preguntas de investigación: hitos del proceso de formación, dificultades del proceso, recursos puestos en juego por la psicodramatista, soportes del ambiente. Se elaboraron luego hipótesis inductivas que permiten dar cuenta del proceso a partir de la utilización de la teoría Jungiana. Los resultados se presentaron a modo de relato para reconstruir el recorrido en su temporalidad a partir de todas las fuentes de información recolectadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso de formación de Desiree puede describirse identificando una serie de hitos o momentos, dificultades que encontró, recursos que puso en juego para enfrentarlas y a soportes que tuvo del ambiente. Mostraremos la forma que toma este recorrido para Desiree como posibilidad de trabajo con su propia herida a través de la activación de diferentes arquetipos y su simbolización. Mostraremos cómo el recorrido le permite ir transformando sus patrones de comportamiento (Fernandes et al., 2021) y reduciendo su miedo y su sufrimiento, tal como encontraron otras investigaciones (Altarugio, 2019; Antonieta Pezo, 2016; Chesner, 2008; Ferracini & Ruiz-Moreno, 2017; Kim, 2012; Krall & Fürst, 2013; Liberali & Grosseman, 2015).

Al comienzo del proceso Desiree expresa “Siento tensión entre mi rol de coordinadora y participante, me dan ganas de ser participante.” Reconoce que hay aspectos de sí que debería trabajar para estar en condiciones de dirigir escenas. Estos aspectos de sí tienen que ver con su herida. En efecto Desiree recupera en las primeras supervisiones una escena psicodramática que trabajó en su formación previa, en la que su padre en la cama de un hospital le decía “Yo esperaba más de vos”. Refiere al dolor que esas palabras le provocan. Reconoce allí el origen de una demanda asfixiante. Dice también:

“Me di cuenta de que yo también esperaba más de mí, y me puse a imaginarme cómo sería la demanda si fuera un personaje: le puse una peluca fucsia y una voz de petisa chillona a esa demanda y pude reírme de ella.”. Ya desde el comienzo se manifiestan las cuestiones a trabajar de Desirée: “Esa demanda asfixiante, que no la deja respirar” así como uno de sus recursos más importantes - su capacidad simbólica e imaginante que le permite idear una peluca fucsia para esa demanda. Ya en esta instancia podemos observar en el mecanismo compensatorio puesto en juego, elementos grotescos propios del arquetipo del freak (López-Pedraza, 1991) que más adelante veremos activarse.

En la resonancia posterior a esa clase escribe: “A veces nuestros muertos no descansan en paz dentro de nosotros. Y la pregunta es lo más vivo que podemos generar. ¿Por qué no te puedo o no te quiero perdonar?”. Ante la constelación del complejo del padre, se advierte la actitud inicial de Desirée, dispuesta a descubrirse. Explícitamente reconoce que se propone como objetivo para trabajar consigo misma la aceptación de sí, la capacidad de escucha, el no juicio, para poder salir de lo que llama “furor curandis” que asocia con la exigencia de “salvar al otro”. Se trata de encontrar los límites. “Confiar en los tiempos del otro es también saber que a veces no habrá descarga ni finales felices.” se dice a sí misma. Señala también la importancia de que haya figuras de protección: allí ubica a la formadora y a su compañera.

Durante 3 encuentros Desirée evita la dirección de escenas, dejándola en manos de su compañera, porque considera que se encuentra fuera de su capacidad.

Si tomamos en cuenta todo esto, podemos hipotetizar que, en un comienzo, habiéndose constelado el Complejo del Padre, parecería estar activo el arquetipo de la puella herida. La activación de la puella parece asociada a un acontecimiento arquetípico: la muerte del padre, que ocurrió tempranamente y que se revelará en la escena temida que luego trabajará, y la reciente pérdida de su antiguo mentor de psicodrama, duelo que aún se encuentra en proceso. Ahora bien, el arquetipo de la puella contiene además de la vulnerabilidad, la potencia de las cualidades de la creatividad, la espontaneidad y lo lúdico (Hillman, 1983). La activación de este arquetipo en un momento de crisis como el que Desirée está experimentando, además, representa una regresión que puede permitirle la posibilidad de regenerarse. En esta regresión radica la posibilidad de reconocer los límites, propia de la madurez. La activación del arquetipo constituye, entonces, un obstáculo y también una oportunidad (Henderson, 1995).

Esta primera dificultad es compartida en la supervisión y trabajada psicodramáticamente a través de la representación de su escena temida siguiendo la propuesta de Kesselman et al. (1984). En la escena temida que imagina Desirée aparece ella misma siendo desautorizada por las participantes del grupo. En la representación de la escena consonante -una escena asociada emocionalmente al obstáculo que Desirée experimentaba-, se pone de manifiesto el arquetipo del freak (López-Pedraza, 1991). Aparece en este momento ligado al miedo a la locura, a perder el control. “Había muerto mi viejo y yo lloraba, me decían que no llorara, que era una boluda, que siempre exageraba.... Estoy deslegitimada, me dicen enferma. No me dejan crecer y yo me siento enferma también. Me desconecto de lo que siento porque si me conecto me duele y también me censuran, pero a la vez si me desconecto me vuelvo loca. Entonces estoy muy exigida.” Ella misma se concibe como la rara en la propia familia amenazada por la orfandad que significa quedar fuera del clan, y acuciada por el dolor de no pertenecer. Desde entonces conserva un cierto temor a la desorganización y la locura que ella denomina “pérdida del registro de la realidad”. En este trabajo psicodramático con la escena temida fue posible para ella identificar su herida, aquella que producía su labilidad y la necesidad que había planteado de ser participante y no directora de escenas. Se manifiesta nuevamente la puella herida ante una sociedad que le pide ser normal, lo que ella interpreta como dejar de sentir. Durante el trabajo con la escena temida ella advertirá que ella misma también exige, que no es solo víctima y concluirá riéndose de su propia escena fantaseada dando lugar al pasaje de lo siniestro a lo patético (Pichón-Rivière, 1971).

Luego de este trabajo en la supervisión Desirée dirige por fin una escena en el encuentro 4. Efectivamente dirigir una escena implica ocupar el lugar del senex, que es capaz de acompañar y sostener a otro. En este encuentro el complejo del padre es constelado en todo el grupo. El tema que se presenta en la escena elegida por el grupo es precisamente el de los límites: Un padre poniéndole límites a un hijo.

Durante la supervisión Desirée reconoce que “el límite es también cuidado”. El tema trabajado en la escena parece haber iluminado las cualidades del arquetipo senex no solo en su aspecto negativo como restricción y responsabilidad

-como ella previamente lo experimentaba- sino desde las posibilidades que este posicionamiento ofrece para el cuidado. Desiree comienza en este momento a tomar en cuenta fortalezas de sí misma que ya conocía, pero a las que no había otorgado tanta atención como a sus dificultades. Justamente menciona como virtudes, durante la siguiente supervisión, aquellas cualidades que son consideradas como propias del arquetipo puella- la capacidad lúdica y de exploración a través del cuerpo en movimiento. Desidentificarse de la imagen arquetípica de la Puella herida implica empezar a conocer sus propios límites y sus fortalezas reales.

Tanto las supervisiones previas, como el trabajo de su propia escena temida y esta escena que dirige ella misma constituyen instancias en que la polaridad puella – senex se pone en tensión. Y cada nueva tensión es una oportunidad que Desiree aprovecha para realizar nuevos insights y nuevas reorganizaciones subjetivas que van habilitando una integración y una síntesis cada vez mayor de estas polaridades puella – senex en su psiquis.

En el encuentro 5 tiene lugar lo que puede ser considerado otro hito en su recorrido: comete un error técnico durante la dirección de una escena al enfocarse en el yo auxiliar en lugar de en la protagonista. Al realizar el análisis de lo ocurrido, durante la supervisión, ella reconoce su identificación con la yo auxiliar como “la adolescente que nadie mira” y su necesidad de trabajar con eso que para Desiree es aún una herida abierta, descuidando a la propia protagonista. “Me enfoque en la yo auxiliar en lugar de la protagonista porque necesitaba darle voz a esa adolescente que yo alguna vez fui”. Nuevamente vemos cómo se ha activado la puella herida y cómo esta activación le ha impedido a Desiree sostener a la protagonista, en tanto se ha ocupado de sí misma, de su propio dolor; ha actuado sus emociones, en lugar de usarlas de brújula para la dirección (Kesselman et al., 1984).

Durante la supervisión Desiree empieza en este momento a reconocer patrones en su modo de dirigir, dificultades que se repiten: allí donde aparece un conflicto que la interpela subjetivamente no es capaz de habitarlo y sostener ese estar con la protagonista sino que por el contrario comienza a proponer técnicas que distraen la atención y cortan la conexión emocional del protagonista, interrumpiendo así su trabajo -por ejemplo dar consignas muy sofisticadas que el protagonista no comprende o romper el silencio del protagonista acelerando los tiempos.

Otro de los hitos en su recorrido tiene lugar durante una propuesta lúdica que coordina su compañera, en la que Desiree participa junto con el grupo. El trabajo que se propone con los mandatos familiares le permite poner en visibilidad la exigencia que experimenta y que ejerce sobre sí misma, que ya hemos mencionado. La consigna indicaba escribir en una lista los propios mandatos. Desiree reconoce: “Mis mandatos me dejan sin respirar, sin aire. ... Me di cuenta que no me creo que puedo ponerle un límite a esa exigencia. Esas exigencias me sofocan; siento mi cuerpo agujereado, en la garganta, el pecho, el esternón. Me falta el aire”. El arquetipo de la puella aparece como ahogado por su par antitético -el senex.

Un nuevo hito en su trayecto surge a partir de las palabras de un participante que la define a ella como “disparatada”. Estas palabras y el análisis que ella misma realiza sobre un comportamiento que tuvo en una salida final compartida con el grupo la llevan a un insight importante en la última supervisión. En este momento vuelve a manifestarse conscientemente el arquetipo del freak que ya había aparecido previamente. Desiree revela que siempre sintió la orfandad por ser diferente: “Siempre fui excéntrica, pero antes no lo capitalizaba. No encajaba, y no por voluntad, ... sino porque soy Freaky. Yo sufrí mucho mi freaky.”. En esta supervisión, consigue poner en palabras su miedo a la locura y su sufrimiento, pero también la posibilidad de capitalizar su singularidad. Además expresa, en relación con la dirección de escenas psicodramáticas: “Tenes que estar muy entero y presente para no irte con el sentir del otro” refiriendo a la necesidad de no abrir la propia herida durante la dirección.

Por último, en este encuentro final tiene lugar también un nuevo momento en que Desiree ocupa el lugar del senex, esta vez en el vínculo con su compañera, que era la que en general ocupaba esa posición. Ante la vulnerabilidad con que se muestra su compañera en esta instancia, los arquetipos vuelven a activarse y a actualizarse, pero con las coordinadoras ubicadas en los roles opuestos. Cuando su compañera lo requiere, Desiree se muestra como capaz de cuidarla, aun cuando necesite ser cuidada. Las palabras de su compañera ponen en evidencia estas fortalezas de Desiree. “Yo te veía a vos como mucho más libre, vos te permitías cosas. Te das lugar para el encuentro con tus heridas siendo fiel a vos misma, te conectas con tus instintos y amas lo propio”.

Se manifiesta en este momento una mayor integración en Desiree que le permite abrazar los aspectos totales de los dos arquetipos que se han activado: el de la puella-senex y el del freak. En el caso de la puella,- senex integrando su potencia creadora y su capacidad de limitar - cuidar, y de aceptar los límites; en el caso del freak, abrazando su singularidad. En sus palabras: “Soy freak, y ahora me lo apropie sin la máscara. Que lo normal sean los otros. Hay que animarse a ser singular.”.

CONCLUSIONES

Tal como mostramos en este trabajo, el recorrido a lo largo de una experiencia de formación como directora de escenas psicodramáticas puede constituirse en oportunidad de crecimiento personal. Las situaciones que fueron consideradas hitos en este proceso pueden orientar futuros dispositivos de formación de psicodramatistas. Nos referimos específicamente al trabajo con una escena temida propia, a la dirección de escenas - tanto por el contenido que en ellas se manifiesta, como por las propias acciones como directora - y al análisis del comportamiento de la psicodramatista con el grupo y su modo de vincularse con él, a condición de que sea retomado reflexivamente durante una instancia de supervisión.

El trabajo también ha revelado algunas de las dificultades que pueden surgir en un proceso formativo: el miedo a la locura, a perder el control, a ser diferente (en el ámbito personal); el miedo a la mirada del otro, a involucrarse, a dirigir una escena (en el ámbito intersubjetivo). En el ámbito grupal se puso de manifiesto, asimismo, la dificultad que surge cuando tiene lugar una identificación de la psicodramatista con algún personaje de la escena que reabre su propia herida. El trabajo mostró que esta afectación personal puede incluso interrumpir el trabajo del protagonista, cuando la psicodramatista actúa según su sentir, en lugar de valerse de este como herramienta privilegiada para guiar al otro (García Beceiro, 2013; Pavlovsky & Kesselman, 1991).

En el trabajo se ubicó también la relevancia de los recursos personales que se ponen en juego para enfrentar las dificultades. Se puede concluir, en este sentido, como resultado del análisis, que al actualizar los arquetipos es posible extraer de ellos su potencia. Como se mostró en el trabajo, Desiree consigue integrar polaridades: la capacidad lúdica y creativa que va unida a la vulnerabilidad del puer y las cualidades del senex expresadas en la capacidad de cuidar y de aceptar límites; y en el caso del arquetipo del freak, nuevamente la creatividad y la singularidad. En esta integración Desiree es capaz de apropiarse de la potencia de cada uno de estos arquetipos que en su comportamiento se actualizan.

El trabajo mostró también el tipo de apoyos del propio dispositivo y del entorno que pueden constituirse en soportes para el proceso formativo. En efecto, en el caso de Desiree podríamos enumerar las instancias de trabajo personal con los símbolos que aparecen y con las emociones asociadas a los mismos, luego de las propias direcciones de escenas y en la escena temida durante la supervisión. Todo este trabajo parece estar habilitado por el soporte emocional, la aceptación y la confianza depositadas por parte de la coordinadora y de la compañera y la imagen que ambas le devuelven de sí misma. Es a través del establecimiento de estos vínculos, que las situaciones vividas durante la formación pueden constituirse en analizadores del propio posicionamiento, como lo fueron para Desiree, espejos que le mostraban su propio reflejo no solo en los sentidos en los que ella misma se hubiera mirado, sino también matizado por las miradas de la compañera y de la formadora y del resto del grupo. Se advierte cómo, más allá de las circunstancias particulares que adquiere este caso, en este proceso, el desarrollo profesional tracciona el desarrollo personal que implica el despliegue de una potencia. Y a la vez, solo este desarrollo personal habilita el desarrollo profesional como psicodramatista. Los obstáculos que surgen al dirigir son los mismos que limitan el crecimiento personal. La demanda de dirigir una escena de psicodrama, al exigir la elaboración de estos aspectos, habilita el desarrollo personal. Más allá de cuáles dificultades se presenten para cada psicodramatista en formación, el trabajo muestra cómo al ocuparse de ellas es posible tornarse continente apropiado para alojar el material inconsciente (Bion, 1980) que surge en cada escena. En otras palabras, en coincidencia con lo que han encontrado García Beceiro (2013) y Davolio (2019), la posibilidad de conectar con la emoción contenida en cada escena parece surgir de la conexión con

los propios archivos personales, pero sin dejarse tomar por la emoción. De esta manera es posible comenzar a sostener un estar “molar” y “molecular” (Frydlewsky & Pavlovsky, 1991) necesarios para dirigir una escena.

Todo este trabajo revela la profunda imbricación entre el desarrollo personal y el profesional en la formación de una psicodramatista. Desiree advierte que “para meterte en el barro del psicodrama necesitas una cuatro por cuatro”. Su recorrido a lo largo del dispositivo “Entre Docentes” parece haberle ayudado a comenzar a construir ese vehículo. Al crear bordes para contener las propias emociones que la abrumaban parece haber puesto a jugar su propia sanadora, al igual que Quirón, sanador herido (Lodi, 2019), quien, paradójicamente, es capaz de realizar su tarea no porque haya superado el dolor, sino precisamente porque lo sufre. A través del recorrido del proceso de Desiree, el trabajo pone en evidencia la necesidad de que estén activos y en la conciencia en todo psicodramatista lo que Jung designaría como el polo del sanador y el del herido no para “salvar al otro” sino para acompañar en su recorrido.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Conceptualización: Soledad Manrique M and Stefani G; Investigación: Soledad Manrique M; Metodología: Soledad Manrique M and Stefani G; Obtención de financiamiento: Soledad Manrique M and Stefani G; Recursos: Soledad Manrique M and Stefani G; Escritura primera versión: Soledad Manrique M and Stefani G; Corrección y edición: Soledad Manrique M; Validación y Supervisión: Soledad Manrique M.

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

Los datos estarán disponibles a pedido.

INSTITUCIÓN FINANCIADORA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

<https://doi.org/10.13039/501100002923>

Grant: PUE 2018-2021. Resolución: 8085/17.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más profundo agradecimiento a las psicodramatistas en formación de nombre ficticio Desiree y Celina que abiertamente aceptaron este desafío y al grupo de docentes en ejercicio que dio su consentimiento para las observaciones y publicación de este trabajo. Extendemos nuestro agradecimiento también al CIIPME (CONICET) que nos ha facilitado el espacio físico para la realización del taller, así como los recursos económicos que sostienen nuestro trabajo cotidiano desde hace años.

REFERENCIAS

- Altarugio, M. H. (2019). Método educacional psicodramático como metodología activa en el contexto de la pasantía supervisada. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27(1), 118–124. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20190012>
- Antonietta Pezo, M. (2016). Las mediaciones terapéuticas y su uso en la formación de trabajadores de salud: El sufrimiento psíquico familiar. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 62–68.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Au cœur de la transmission: favoriser l'introjction identificatoire. *Canal Psy*, 119, 22–24. <https://doi.org/10.35562/canalpsy.1722>
- Bustos, D. M. (2000). El test sociométrico. *Momento: Revista del Instituto de Psicodrama J. L. Moreno*, 12, 33–44.

- Chesner, A. (2008). Psychodrama: A passion for action and non-action in supervision. In R. Shohet (Ed.), *Passionate supervision*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Davolio, E. (2019). La dirección en teatro espontáneo y en psicodrama. *La Hoja de Psicodrama*, 68, 43–49.
- Fernandes, V. A., Cenci, C. M. B., & Gaspodini, I. B. (2021). Intervenções em psicodrama: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.21992>
- Ferracini, L. G., & Ruiz-Moreno, L. (2017). Dramatización psicodramática en la formación docente de profesionales de la salud. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 25(1), 18–27.
- Filgueira Bouza, M. (2014). Propuestas de intervisión y autocuidado con psicodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 22(1), 32–42.
- Frydlewsky, L., & Pavlovsky, E. (1991). Sobre dos formas de comprender del coordinador grupal. In E. Pavlovsky, H. Kesselman, G Baremlitt, & J. C. Brassi (Eds.), *Lo Grupal: Devenires e Historias* (pp. 75–85). Buenos Aires: Galerna.
- García Becceiro, C. A. (2013). Contratrtransferencia: Cenicienta, princesa o todo lo contrario. *Psicoterapia y Psicodrama*, 2(1), 67–87.
- Henche Zabala, I. (2019). La transformación a través del psicodrama simbólico. *La hoja de psicodramam* 69, 20–29.
- Henderson, J. (1995). Los mitos antiguos y el hombre moderno. In C. G. Jung (Ed.), *El hombre y sus símbolos* (pp. 104–157). Buenos Aires: Paidós.
- Hillman, J. (1983). *Puer Papers*. Dallas: Spring Publication.
- Jung, C. G. (1921). *Tipos psicológicos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Jung, C. G. (1991). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jung, C. G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1999). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- Kesselman, H., & Pavlovsky, E. (2006). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Atuel.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E., & Frydlewsky, L. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Buenos Aires: Busqueda.
- Kim, L. M. V. (2012). Intervenção sociodramática breve operacionalizada (ISBO). *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(1), 93–114.
- Krall, H., & Fürst, J. (2013). Psicodrama na supervisão de alunos em formação: impacto na aplicação de intervenções verbais e dramatização na aprendizagem. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 21(2), 117–132.
- Krall, H., Fürst, J., & Fontaine, P. (2012). *Supervision in psychodrama: Experiential learning in psychotherapy and training*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19679-4>
- Krippendorff, K. (1990). *Métodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Liberali, R., & Grosseman, S. (2015). Use of psychodrama in medicine in Brazil: A review of the literature. *Interface*, 19(54), 561–571. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0524>
- Lodi, A. (2019). *Quirón y el don de la herida: El símbolo de la resiliencia en astrología*. Buenos Aires: Kier Editorial.
- López-Pedraza, R. (1991). *Hermes y sus hijos*. Barcelona: Anthropos.
- Michel, M. (2014). Algunas consideraciones sobre el acting-out en Psicodrama y Psicoanálisis. *Psicoterapia y Psicodrama*, 3(1), 79–100.
- Moreno, J. L. (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Lumen.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pavlovsky, E., & Kesselman, H. (1991). Dos estares del coordinador. In *Lo grupal*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Pavlovsky, M. C. (2020). *Clínica Grupal con Psicodrama: Ética y estética*. Buenos Aires: Tahlíel.

- Pichón-Riviere, E. P. (1971). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Reyes Contreras, G. (2016). *Exploración empírica teórico de la construcción del concepto psique arquetipal femenina, desde la mirada psicodramática y junguiana* [Doctoral Dissertatiton, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. <https://doi.org/10.14201/gredos.137138>
- Santos, F., & Torres de Vasconcelos, T. (2016). Leitura conceitual sobre o fenómeno da transferencia na cena do psicodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 7–15.
- Soledad Manrique, M. (2017). Aportes del psicodrama al campo de la formación. *Didac*, 70, 29–34.
- Soledad Manrique, M. (2020). Entre docentes: Una propuesta innovadora de formación en cascada [Webinar]. 1^{er} Congreso Caribeño de Investigación Educativa: *Repensando la formación de los profesionales de la educación*. ISFODOSU.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 17(29), 57–74.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Stein, M. (2004). *El mapa del alma según C. G. Jung*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Von Franz, M. L. (2006). *El puer aeternus*. Barcelona: Kairós.