

---

# SOCIOMETRÍA y SOCIODRAMA EN LA PREVENCIÓN PRIMARIA. INTERVENCIONES PSICOSOCIALES

---

PABLO ÁLVAREZ VALCARCE

*Médico psiquiatra*

*Grupo de Estudio de Psicodrama de Madrid*

## RESUMEN

Se pone de manifiesto los criterios que diferentes autores piensan debe cumplir un programa de prevención primaria. Se explican los fundamentos teóricos y las técnicas de intervención sociodramáticas. El autor propone la utilización de los métodos de intervención grupal sociodramáticos como los más adecuados para intervenir en la red social desde los servicios sociales y de salud mental con fines de prevención primaria. Se relatan algunos ejemplos de intervenciones prácticas con grupos de sociodrama comunitario.

## ABSTRACT

Includes an abstract of what different authors think about primary prevention. It's been explained the fundamentals of theory and techniques of Sociodrama. The author says that sociodramatic group methods are very useful to work with social network in primary prevention from social services and mental health services. Practical examples of Community Sociodrama are explained.

## PREVENCIÓN PRIMARIA EN SALUD MENTAL

### **El uso de la sociometría y el sociodrama en los programas de apoyo a los servicios sociales**

Desde los años 60. una de las ideas básicas en prevención primaria en salud mental ha sido la de dotar con una formación psicológica básica a las personas de determinada comunidad, en un movimiento de *sa-car a la calle el supuesto saber* de aquellos profesionales que practican la psicoterapia dentro de los consultorios.

Se hizo hincapié en la importancia de los grupos sociales y la dinámica de las fuerzas socio-emocionales en su seno, para el desarrollo de un aprendizaje social suficiente que dotara al individuo de un esquema de roles bien estructurado con el que anclarse en su red social de pertenencia mediante vinculaciones estables con los roles complementarios ofrecidos.

Este madeja teórico de desarrollo, propuesto por el paradigma sociodramático-sociométrico parecía tener un valor preventivo, en aquellos sujetos que lo alcanzaban, contra la crisis de salud mental. La teoría

los roles, la teoría de] proceso de memoria, juego y dramatización y la teoría de las matrices de identidad brindan un modelo de aprendizaje social que puede ser fomentado en la matriz social que supone cualquier grupo de determinada comunidad, mediante el desarrollo de programas específicos.

La familia, como grupo social básico en nuestra cultura, ha sido objeto de numerosos estudios e intentos de intervención preventiva sobre todo secundaria: los *grupos de madres*, la *terapia familiar sistémica*, el *sociodrama familia*; etc. Desde la prevención primaria se han desarrollado *escuelas de padres*, *grupos de habilidades sociales*, etcétera.

Este especial hincapié en el grupo familiar queda justificado cuando se observa que a pesar de los intentos de los niños y adolescentes por manejarse con los modelos ofrecidos por sus padres (vividos como destructivos y represivos la mayor parte de las veces), y los intentos de los padres por ser unos educadores competentes y unos progenitores responsables (usualmente tratando de repetir u oponerse contra el modelo de sus propios padres), el resultado final es un aumento en la incidencia de los trastornos psicosociales (mentales, corporales y ambientales) ya a partir de una temprana edad, en el núcleo familiar.

Una observación importante es el hecho de que al analizar el proceso de emparejamiento y matrimonio que siguieron los

padres de niños, adolescentes o adultos jóvenes que han llegado a consultar en un servicio de salud mental, puede verse cómo sus roles de educadores de hijos son aspectos muy poco desarrollados en su átomo social, observándose una creencia excesiva y a veces exclusiva en los métodos de recompensa y castigo, unos patrones de comunicación con los hijos de similar distorsión, unas ideas muy similares y simples sobre autoridad y disciplina y una ausencia de conocimientos absoluta sobre aspectos básicos de las relaciones parentofiliales como son el autoconcepto, los estilos de lideraz-

go, la agresión-frustración, el círculo de hostilidad, la pertenencia-pertinencia, el valor del juego, los modos de comunicación, las situaciones intermediarias, el contacto físico, la aceptación, la resolución de conflictos y problemas, los diversos efectos del castigo, la toma de decisiones por consenso, el aprendizaje por el vivir, el cambio de roles, etc.

Los programas que pueden diseñarse deben de tener una línea básica de *entrenamiento*. Hasta ahora, la mayoría de las actividades programadas por los servicios de salud mental para intervenir primariamente en la comunidad han tenido un carácter informativo, donde el oyente de una *charla* mantiene un rol pasivo.

Los Servicios Sociales comunitarios (de ayuntamientos y comunidades autónomas) tienen más experiencia en la organización de actividades de entrenamiento más formativas que informativas, si bien aún están demasiado restringidas a áreas cultural-deportivas y aún deben desarrollarse más en el sentido de las habilidades y competencias sociales específicas. Es en este último aspecto donde los profesionales de salud mental pueden apoyar a los servicios sociales, aportando no sólo contenidos, sino formas específicas de actuación comunitaria que permitan no sólo informar, sino entrenar-formar a la población a la que se dirigen. Muchos años de actividad principalmente asistencial (secundaria) han producido que en el currículum de estos profesionales brille por su ausencia la formación en métodos específicos de intervención preventiva primaria en los grupos de la comunidad. La sociometría y el sociodrama son métodos (en el sentido de ayuda a la estrategia del sujeto) que se adecuan muy bien a estas necesidades. Los servicios sociales poseen la suficiente infraestructura de comunicación con la red social como para convocar, a través de las entidades comunitarias locales, a aquellos grupos de personas interesadas en la realización de este tipo de actividades de aprendizaje social.

Por otra parte, las personas que acuden a una convocatoria de este tipo (p. e., Curso de Habilidades de Comunicación y Relación Interpersona), por ser personas de cierto riesgo, con conflictos latentes o abiertos en su átomo social, se sienten menos *designados* y más abiertos a aceptar esa ayuda psico-social, si ésta proviene y se desarrolla en un centro cultural, más que si la oferta viniera y se desarrollara en un local de un servicio de salud, donde las formas del contexto favorecerían una auto o heterodesignación en el *rol de enfermo*.

### ALGUNOS ACERCAMIENTOS REPRESENTATIVOS A LA PREVENCIÓN PRIMARIA

THOMAS G\_O\_R\_DON propone algunos *principios para diseñar /In programa de aprendizaje social*: el entrenamiento se realiza mejor dentro de un grupo; el instructor debe presentar alguna forma o modelo de las actividades y habilidades que se propone enseñar a otros; la resistencia al cambio debe de poder ser expresada y aceptada libremente; darse cuenta pasivamente o tener sensibilidad para lo que se presenta no es suficiente para los participantes que deben entrenarse activamente en las habilidades que se pretenden. El clima de la clase debe hallarse relativamente libre de aspectos evaluativos o que introduzcan tensión. Las diferencias de poder en las relaciones humanas son la variable crítica.

Recomienda asimismo este autor, que el programa diseñado pueda ser transportado fácilmente a otras comunidades y sea fácilmente transmisible a otros profesionales. Propone que sea breve (48 horas) y presentado en un contexto del lenguaje de la educación, con un costo por persona reducido (200 ptas/hora), debiendo ser atrayente en sus formas y contenidos para las personas de la comunidad a las que se dirige y geográficamente accesible.

E. TAYLOR VANCE, al estudiar los pro-

blemas sociales debidos a desequilibrios de poder que afectan a la ecología social, describe tres interacciones a tener en cuenta:

Los diferentes parámetros ambientales, físicos y sociales (niveles de cambio social y ambiental; organización y consistencia del entorno; estrategias de poder de las familias e instituciones).  
Diferencias intra e interindividuales.  
Los cambios de edad.

ROBERT L. OKIN resalta el alto coste humano y financiero que supone para una sociedad el permitir que se desarrolle la psicopatología. El campo de la prevención Primaria se ha caracterizado más por la retórica que por la acción. Las dificultades para financiar investigaciones cuantitativas de largo plazo sobre los factores que inciden en el desarrollo de psicopatología y sobre la eficacia de los métodos preventivos, hacen que le sea difícil al profesional de la salud mental el convencer a la sociedad de que el cambio en una serie de variables vaya a producir un demostrable y saludable cambio en otra serie de ellas. Los profesionales tienden a ver con escepticismo sus propias capacidades en esta tarea.

Otra de las dificultades que encuentra la prevención primaria es la profunda ambivalencia cuando orientan sus recursos a las necesidades de los profesionales e instituciones por proveer servicios, más que en alterar las condiciones ambientales que las animan.

La pobreza generada por la estructura socio-económica de nuestra sociedad impone un límite claro a todos los intentos de prevención primaria. La gran presión pública sobre los niveles secundario y terciario, hace que la atención a la prevención primaria sea escasa todavía. Sería deseable una mayor formación de los profesionales de la salud mental en métodos de prevención primaria que incidan saludablemente sobre las instituciones sociales que mayor impacto preventivo puedan tener sobre el desarrollo de psicopatología, evitándose la competen-

cia de estas actividades con las de tratamiento secundario o terciario, mediante el desarrollo de redes específicas de prevención primaria en contacto con los servicios sociales.

STEPHEN D. GOLDSTON en una revisión de las actividades de prevención primaria del NIMH en EE.UU., resalta lo siguiente:

En los informes no era posible definir exactamente la cantidad total de dinero dedicada a prevención. Había un total de 60 becas de investigación para temas más o menos relacionados con la prevención. Los proyectos tenían una gran diversidad de contenidos. El tiempo dedicado a prevención en los centros de salud mental era mínimo. Muy pocos miembros del staff estaban interesados en prevención y menos aún poseían un concepto claro de los programas y de sus técnicas. Los proyectos estaban focalizados en temas como diseñar y evaluar entornos habituales más satisfactorios, mejorando el clima socio-emocional de escuelas, guarderías, desarrollo de programas para la tercera edad, educación para las relaciones de pareja, proveyendo de soportes comunitarios que ayuden a prevenir las crisis, entrenamiento anticipatorio para resolver las situaciones de crisis en el ciclo vital, programas de estimulación precoz y desarrollo cognitivo para los niños, desarrollo de un currículum de educación afectiva, programas de educación afectiva, programa de educación en relaciones familiares y cuidados prenatales; programas de presentación de estilos familiares alternativos; programas sobre adopción, programas de entrenamiento para trabajadores de salud mental no clínicos, programas de entrenamiento en salud mental para maestros, etc.

El esfuerzo de los programas en funcionamiento se centra en temas como el apoyo a las familias donde sucede una muerte infantil o parental, planificación familiar, educación sexual, madres primíparas, niños hospitalizados, y poco más.

Este autor propone algunas medidas para dirigir los esfuerzos preventivos: promoción

del vínculo afectivo materno-infantil y las percepciones positivas tempranas de la madre para con su hijo, a través de películas y demostraciones; prevenir los trastornos del postpartum trabajando junto a los servicios obstétricos; brindando algún soporte emocional a los niños que pierden

a uno de sus padres por divorcio; promocionando la salud nutricional; mejorando la comunicación entre padres e hijos acerca del tema de la muerte; entrenando para el rol de padres; y los grupos de auto-ayuda.

GOLDSTON propone también unos elementos básicos para todo el programa de prevención primaria:

- Establecimiento del problema, identificación de los grupos de riesgo y especificación de los objetivos a conseguir.

- Enumeración de las técnicas y estrategias específicas que van a ser utilizadas.

- Conocimiento y conexión con los recursos comunitarios necesarios.

- Determinación de las medidas de evaluación. Puede comenzarse por cualquiera de los puntos habituales de crisis esperables en el ciclo vital.

Por donde empezar, es una cuestión de las necesidades de la comunidad local y las percepciones de las personas envueltas, más bien que de procedimientos profesionales preestablecidos.

MARC KESSLER y GEORGE W. ALBEE, en una revisión de la literatura sobre prevención primaria, señalan como la hipótesis psico-social concerniente a los orígenes de los trastornos mentales, ha llevado a desarrollar muchos programas que van desde la educación general en la línea de la higiene mental hasta los programas más específicos de intervención.

G. CAPLAN discute en su obra programas orientados a fortalecer los recursos físicos y sociales.

BLOOM hace hincapié en el de las reuniones de los trabajadores sociales con grupos de padres.

EISEMBERY se preocupa más de la plani-

ficación familiar, la educación para la salud, la salud ambiental, la habitabilidad para viviendas, la cobertura de desempleo, el entrenamiento en el rol profesional, la asistencia social domiciliaria, el enriquecimiento de los programas escolares, los recursos comunitarios recreativos y la orientación vocacional-ocupacional.

El ya citado programa del NIMH resalta el aprendizaje social, el desarrollo de habilidades específicas y la mejora de la autoestima como los elementos comunes a las distintas áreas de actuación.

"KELLY resalta el efecto de radiación hacia otros miembros de la comunidad que tienen las intervenciones preventivas sobre pequeños grupos. Los sujetos sobre los que se interviene funcionan como correa de transmisión de lo aprendido, a condición de estar situados en lugares de la red con un alto índice de frecuentación.

POSER sugiere que la prevención primaria puede ser lograda mediante la exposición deliberada de los sujetos de alto riesgo a experiencias de aprendizaje que son espontáneamente encontradas en la mayoría de los individuos normales. El aprendizaje por el vivir que se utiliza en el método sociodramático, se adecua muy bien a este supuesto.

En esta misma revisión, KESSLER y ALBEE describen los tipos de programas que se han puesto en marcha. La línea general de las técnicas preventivas en [la planificación social] es el uso del sistema social para consolidar conductas adaptativas. Se interviene sobre los componentes principales del sistema social, tales como la familia, la escuela, el mundo del trabajo y la comunidad. Muchos de estos programas están más orientados a lograr competencias y habilidades en los individuos, que a lograr mejoría en los desórdenes emocionales incipientes. Pero muchos autores revisados piensan que estos dos aspectos son interdependientes.

La prevención primaria en muchas áreas puede requerir cambios sociales y políticos

que mejoren la calidad de vida. Se observan resistencias sociales específicas a los cambios que se requerirían para lograr un efecto significativo. Un tipo de resistencia que fomenta la inacción en este terreno, es la extendida idea de que la prevención real debe poder efectuar cambios importantes en el conjunto del sistema social. Con cierta justificación se piensa que la verdadera prevención sólo podrá lograrse cuando puedan abolirse las evidentes injusticias de nuestra sociedad de rendimientos (paro, vivienda deficiente, discriminación racial, pobreza, incultura, etc.).

Otra de las resistencias latentes es aquella que el sistema establecido opone al pensar que el aprendizaje social de las clases menos favorecidas pueda suponer un atentado al *status-quo*, una mayor redistribución de su poder basado en la posesión de un saber real o supuesto. Otra resistencia importante proviene de determinados sectores de la sociedad, que ven como una invasión de la privacidad de cada persona o cada familia, el desarrollo de programas tales como la educación sexual, grupos de crecimiento personal, aprendizaje social para adolescentes, etc.

Por otro lado, la sociedad es ambivalente respecto a una excesiva terapeutización de sus miembros y la discusión filosófica es enconada cuando se trata de lograr determinado modelo de salud mental a través de determinados procedimientos de intervención. Sin embargo, el paradigma sociométrico-sociodramático nos muestra con evidencia científica cómo la mayor parte de los desequilibrados emocionales están inmersos en una red de vínculos donde existe alguna forma excesiva de poder, o dicho en lenguaje sociométrico, una configuración sociométrica oficial muy alejada de la configuración sociométrica objetiva. Estas situaciones impiden que los individuos en ellas inmersos puedan desarrollar sus potencialidades y aceptar sus limitaciones.

Es por ello que los intentos de desarrollar actividades comunitarias de aprendizaje

je social que favorezcan la limpieza higiénica de los contaminantes que se producen en una sociedad industrial consumidora de poder, puede ser una importante justificación para continuar desarrollando la prevención primaria, a pesar de las limitaciones referidas.

Favorecer el desarrollo de sistemas sociales abiertos donde prime la toma de decisiones por consenso y el liderazgo múltiple, favorecer las habilidades sociales de comunicación y relación interpersonal puede ser la mejor manera de aprovechar los conocidos efectos preventivos de una amplia y satisfactoria vinculación del individuo a su red social de pertenencia.

### ALGUNOS FUNDAMENTOS DE LA SOCIOMETRÍA Y EL SOCIODRAMA

Hemos visto que el mayor problema que se presenta al elaborar programas de prevención primaria, es el encontrar un método o técnica que se adecue a lo que se pretende. Pronto se vio que los grupos de discusión verbal no eran suficientes, pues favorecían la recepción pasiva de la información, aunque la dinámica de grupos era una situación básica a tener en cuenta. Hoy en día prevalece la utilización del modelo conductista de entrenamiento de las habilidades sociales, donde se hace hincapié en los hábitos saludables de conducta, en los incitadores, atribuciones, expectativas y creencias de los modos cognitivos de pensamiento, en el incremento de las actividades productivas y agradables, en el método de solución de problemas, toma de decisiones y en las técnicas de relajación y autocontrol.

Este modelo, basado en la actividad reforzadora de los monitores y en la propuesta de tareas a realizar en el contexto social de cada miembro, tiene un indudable valor. Sin embargo, favorece menos el aprendizaje social del grupo, que el aprendizaje indi-

vidual en el grupo, y este aprendizaje se hace según una *metodología*, en el sentido original del término, lo que supone una «guía *a priori* que programa el conocimiento».

El psicodrama en general y el sociodrama en particular son definidos como método en el sentido de «ayuda a la estrategia del sujeto». Los sujetos que realizan acciones comprometidas en el contexto dramático, se ven cognitivamente y afectivamente estimulados a lograr una explicación metódica de los sucesos que van creando espontáneamente. El aprendizaje por el vivir que se propicia con el método sociodramático, supone una estrategia de construcción en movimiento que transforma los constituyentes que la forman, de tal modo que el sujeto pueda encontrar su propio modo de ser resuelto en el mundo, articulando su conocimiento del objeto (en este caso los contenidos del programa preventivo) con su conocimiento de sí mismo como sujeto que conoce al objeto.

La estrategia de conocimiento en sociodrama está regida por el *principio dialógico*, establecido en la *teoría del encuentro* con el fenómeno de la complementariedad de roles, por el *principio de la interdependencia* o *principio recursivo* y por el *principio holográfico de la técnica de construcción de imágenes*, en las que «el todo está en la parte que está en el todo».

En sociometría, antes de trabajar con cualquier grupo social, interesa diagnosticar cuál es el estado del difícil equilibrio sociodinámico entre las necesidades de pertenencia y cohesión, y la necesidad de desarrollo de los roles potenciales y la espontaneidad del individuo.

Si lo que se pretende con el aprendizaje social es favorecer el desarrollo de un mayor número de roles sociales bien estructurados, habrá que tener en cuenta las importantes diferencias que la *teoría de la espontaneidad* marca entre los procesos de recepción de roles, interpretación de roles y creación de roles. También debe delimitarse la operatividad actual de determinadas

*conservas culturales*, o la necesidad de que algunas de ellas sean colocadas en proceso de cambio mediante los métodos espontáneos-creativos de objetivación sociodramática. Solamente un cuidadoso estudio sociométrico del grupo social con el que se pretende trabajar, nos dará la información necesaria para un buen desarrollo del método.

En la teoría psicodramática que alienta el método de sociodrama se explica el aprendizaje de roles sociales a través del llamado proceso de Memoria, Juego y Dramatización, mediante el cual el niño al desarrollarse va registrando los estímulos, elaborándolos en imágenes, conjugándolas con las leyes naturales, descubriendo las interacciones como formas sociales, construyendo mediante el juego una imagen real en el ambiente, y descubriendo de forma simultánea los vínculos y la complementariedad de roles al dramatizarlos. En los adultos, el juego físico y concreto con las cosas es cambiado por el juego mental con las huellas mnémicas y las abstracciones.

Los modelos de análisis de la realidad aprendidos durante la construcción de las imágenes remes en la etapa de juego, son utilizados como formas estables de cosmovisión en las que se modifican los contenidos de acuerdo a las necesidades situacionales.

Es por ello que podemos diagnosticar, en las personas que acuden a un programa de prevención primaria, multitud de nuevas informaciones sociales en las áreas de la salud, la comunicación, el trabajo, etc., que habiendo sido recibidas en etapa de memoria (muchas de ellas no han pasado el proceso de juego y dramatización necesarios para que se desarrollen nuevas actitudes y valores sociales asentados sobre roles suficientemente desarrollados). El uso de métodos de sociodrama favorece la integración formativa de la mera recepción informativa, apoyando la estrategia del sujeto mediante el estímulo de su espontaneidad-creatividad.

Al emplear el sociodrama en el aprendizaje de habilidades sociales, debe investigarse *in situ* si las condiciones de un hecho microsocial surgido en el pasado aún se dan en el presente o, por el contrario, se trata

de una *conserva cultural* que demanda ser transformada creativamente. Este proceso se lleva a cabo con los contenidos del programa, mediante dramatizaciones exploratorias y demostrativas en el contexto dramático. Posteriormente se procede a su discusión en el contexto grupal.

Ciertos sentimientos colectivos que forman la base de la moral y el derecho, deben de tener tan sólo una energía moderada y por tanto no ser refractarios al cambio. Cuanto más intensos sean esos sentimientos colectivos, menos plasticidad tendrá el sistema social y más necesario se hará el empleo de técnicas de confrontación socioterapéutica, donde lo actuado de forma comprometida en el contexto dramático, tenga la evidencia de lo irrefutable.

El desarrollo sociogenético necesita, para producirse, un cierto salto cualitativo. Muchos sistemas sociales han carecido de un *momento* (en el sentido moreniano) para que los individuos deliberaran su nivel de adhesión a la vida colectiva y su elección de este o aquel modelo. Los sistemas sociales cerrados permanecen estancados en el nivel sociométrico de adhesión, sin poder avanzar y estabilizarse en un nivel más evolucionado donde primen el compromiso de discusión lógico, la toma de decisiones por consenso, el liderazgo múltiple y objetivo y la madurez experiencial.

En el grupo de aprendizaje social, se pone de manifiesto la ansiedad básica de exploración y transformación de los participantes, los cuales, como individuos, buscan la transformación autorreferencial y egocéntrica de lo desconocido en conocido. Las relaciones socio-emocionales (relaciones *Tele*) que se establecen en el curso del progresivo acercamiento al objeto de conocimiento, entre los miembros del grupo, van a organizarse de manera distinta según

se trate de conocer figuras lógicas o esquemas lógicos y según la ayuda que el coordinador brinde a las estrategias del grupo. La instrumentación de los liderazgos sociométricos objetivos y la elaboración psicodramática de las ansiedades de abandono de lo conocido y de miedo a ser atacado en la nueva situación, favorecen el buen funcionamiento del método de aprendizaje.

La sociometría se preocupa de la evaluación cuantitativa y cualitativa de las relaciones en los grupos sociales que se establecen a través de elecciones espontáneas para talo cual tarea y por uno u otro criterio. El utilizar sus instrumentos para objetivar los procesos de aprendizaje social pue-

r de ser de gran ayuda. Uno de los fenómenos a tener en cuenta es el distinto nivel sociogenético al que pertenecen los individuos que participan de la misma estructura sociodinámica.

De tenerse en cuenta esta situación pueden evitarse numerosos trastornos sociodinámicos que dificultan la labor del coordinador del grupo como analista social, labor ésta que al poner en relación lo creado en la etapa de dramatización con los distintos niveles sociogenéticos de los protagonistas, favorece la integración del conocimiento en la etapa final de cada encuentro. Determinado equilibrio de niveles sociogenéticos de los participantes, puede ser indicado para grupos de aprendizaje social específico.

En sociometría, se piensa que el cambio o evolución sociogenética, una vez desvelados sus supuestos teleológicos, pasa a ser función de la estructuración sociométrica situacional en las relaciones interhumanas. La estructura de las fuerzas psíquicas (la espontaneidad) está directamente relacionada con la estructura de las fuerzas sociales (las relaciones *te le*). En los grupos de aprendizaje social, las relaciones interpersonales van creando un orden superior de interdependencia, independiente de los actores, aunque nacido de ellos, y este ordenamiento sociométrico funda la marcha evolutiva del cambio sociogenético mínimo.

Desde el punto de vista de la capacidad de *percepción télica*, existe para el individuo una zona de clara conciencia donde las elecciones interpersonales son bien percibidas. Existe otra zona confusa, cuyos errores perceptuales relativos a la actitud del compañero elegido, pueden dar lugar a toda una variedad de relaciones vinculares patológicas. Así puede darse el caso de individuos que sean objeto de múltiples elecciones, pero cuyas elecciones carecen de eco. Casi no perciben el efecto que suscitan en aquellos a quienes no han elegido, pero que les eligen.

Estos individuos suelen tener una percepción confusa de los roles sociales asumidos por los sujetos a quienes eligen, a pesar de tener una gran motivación para desempeñar esos mismos roles sociales que tan mal perciben. Cuanto mayor es la distancia que separa a un sujeto de 'otros en su común espacio social (menor frecuentación), hay mayor riesgo de que su evaluación social de sus relaciones con esos individuos y de sus relaciones mutuas, sea inexacta.

La distancia afectiva existente en el átomo social del sujeto se modifica a su paso por las diferentes matrices de identidad. En los grupos de aprendizaje social ha de crearse una verdadera matriz social, cuyo entramado socioafectivo facilite la reducción de la distancia afectiva necesaria para mejorar la capacidad de percepción sociométrica de sus miembros y corregir así las distorsiones que hayan podido resultar de las vicisitudes pasadas en las matrices familiar y de identidad.

Con el uso del análisis de motivaciones en sociometría, no se pretende tan sólo evaluar cualitativamente a un grupo social determinado. Al emplear métodos de acción profunda, se pretende que una vez reconocidos los deseos de cada miembro (motivaciones de sus elecciones y rechazos) en relación a sus diversos objetivos, los sujetos sean ayudados a reflexionar sobre sus acciones mediante la objetivación psicodra-

mática, para que el método les impulse a reconocer y alcanzar sus objetivos por sí mismos, desarrollando su propia estrategia de actuación espontánea. Más que probar una teoría ajena (metodología), se trataría de que los miembros del grupo formularan una teoría de sus propias acciones en vías de realizarse (metódica)

El análisis de los rechazos y el papel que éstos juegan en las distintas fases del cambio sociodinámico, introduce una complejidad enorme en el trabajo, ya que las motivaciones para el rechazo son más variadas que las de las elecciones. Sin embargo, tener en cuenta esta fuerza socio-afectiva, puede ayudar a esclarecer muchos puntos difíciles de la tarea de aprendizaje, y en particular el tema de liderazgo oficial y objetivo en los grupos, y la posibilidad del método sociodramático de propiciar estructuraciones sociométricas de liderazgo consensuado y múltiple tiene un gran valor en el aprendizaje social.

Se sabe que la actitud del líder oficial del sociogrupo determina en parte las reacciones afectivas de los miembros. Existe una presión, basada en distintos factores de estructuración sociométrica situacional, para que unos de los miembros tomen hacia otros la misma actitud de rechazo o preferencia que toma el líder. Una adecuada instrumentación de este fenómeno y su posterior análisis favorece mucho la concreción en un protagonista adecuado del tema que emerge del interés grupal, con vistas a alcanzar el clima emocional pertinente para que aparezcan fenómenos de integración en el grupo de aprendizaje social.

En la teoría psicodramática, el modelo original de cambio nos lo brinda el proceso de estructuración de] rol psicósomático de respirador y su desarrollo posterior en las interacciones complementarias con el yo-auxiliar primitivo que es la madre. Bien por liberarse de una situación antigua insatisfactoria, o bien por experimentar una fuerza exterior que le arranca de la situación antigua, el sujeto se ve abocado a una con-

moción transitoria entre la situación que acaba de abandonar y a la que no puede retornar, y una situación nueva que debe alcanzar para su equilibrio y seguridad.

Al emplear el método del sociodrama, se puede lograr que con la categoría de *momento sui géneris*, los individuos del grupo de aprendizaje social, entren en contacto con el estado espontáneo de otra persona que toma el rol de yo-auxiliar, para caldearse, liberar su espontaneidad y lograr un acto creativo integrador. Tanto la persona en el rol de protagonista, como aquella otra en el rol de yo-auxiliar, son portavoces de un pensar y un sentir resultante de la integración de la sociodinámica grupal situacional, la cual es a su vez puesta en marcha por el caldeamiento efectuado por el coordinador.

El equilibrio de las actitudes socio-emocionales de simpatía y antipatía dentro de un grupo social, tiende a permanecer estable en lo que se ha llamado sociostasis. El nivel de evolución de un grupo social puede reconocerse por su diferenciación estructural en una situación dada. Para que el grupo social evolucione, ha de pasar por una serie de experiencias de interacción que teniendo en cuenta la tendencia a la sociostasis, anime a desarrollar nuevos factores sociométricos.

Permitir la expresión espontánea de atracciones y rechazos en el contexto dramático favorece la expresión de desacuerdos y acuerdos activos en el contexto grupal, lo cual estimula el progreso desde la afiliación, a la pertenencia y al compromiso de discusión lógico. Este trabajo grupal se efectúa con material proveniente del contexto social en el que viven las personas del grupo. Este material, una vez difundido en la estructura sociométrica del grupo, pasa al contexto dramático donde puede reestructurarse para volver al contexto grupal donde produce modificaciones en la estructura sociométrica. Toda esta experiencia es transportada al nuevo contexto social, cerrándose así el círculo. Es por esto que en la

promoción de la salud y el aprendizaje social interesa tanto contar con los grupos de participación ciudadana. Son estas asociaciones naturales de cada barrio o pueblo los que pueden canalizar mejor las necesidades concretas de aprendizaje social que plantea la población.

Estos grupos sociales básicos (asociaciones de vecinos, asociaciones de padres de alumnos, grupos de mujeres, grupos de tercera edad, grupos culturales, grupos parroquiales, grupos de voluntariado social, etc.) deben participar ya desde el diseño de los programas concretos, lo mismo que en su ulterior evaluación. En nuestra experiencia, sabemos que los primeros cursos y programas cuentan con la participación de personas especialmente sensibilizadas y comprometidas con la acción social en su distrito. Estas personas mantienen un número muy elevado de relaciones sociales (evaluables mediante el test de frecuentación), y ocupan un status sociométrico objetivo dentro de su grupo que puede ser calificado de sujeto atrayente y líder.

En sociometría sabemos que la actuación sobre un individuo clave del tejido social difunde los cambios y valores encontrados en el seno del grupo, a lo ancho de toda la red social en la que el sujeto participa con una corriente psicológica influyente. Así lo hemos podido comprobar en nuestro trabajo, no sólo por el continuo crecimiento de la demanda de grupos de aprendizaje social en personas a las que sus líderes sociométricos se los recomendaban, sino porque las personas que pasan por estas experiencias se convierten en agentes de cambio social, en correa de transmisión de lo aprendido, difundiendo sus efectos en su medio microsocio. Nuevas formas de vinculación pueden ser efectuadas en el contexto social. Nuevos roles inician su desarrollo. Se estimula la transformación.

Otro fenómeno a tener en cuenta en el trabajo con grupos de aprendizaje social, es el hecho de que los grupos de alto riesgo son grupos sociométricamente aislados. Y

no sólo esta población de alto riesgo, sino que los sujetos que demandan este tipo de ayuda social, respondiendo a la oferta institucional, suelen ser individuos muy sensibilizados a las nefastas consecuencias del aislamiento sociométrico. Cuando se analizan sus motivaciones manifiestas para acudir a una actividad de aprendizaje social, se descubre fácilmente la existencia de un deseo de mejorar cualitativa y cuantitativamente sus contactos sociales.

La Sociometría nos enseña que los individuos de los grupos donde planea el fantasma del aislamiento son más fácilmente influenciados por su propio grupo de pares, que por un *grupo de adultos* dotado de un supuesto saber. Es ésta una razón más para que el esfuerzo sea realizado en la dirección) de conseguir la movilización de los recursos propios del grupo mediante el método sociodramático.

Ciertos recursos propios del método tenderán a lograr un primer nivel de estructuración sociométrica, el nivel de pertenencia, por debajo de] cual, la tendencia al desequilibrio es muy grande. Es en este nivel donde todo individuo puede lograr sus aspiraciones a una situación que le permita expresar espontáneamente sus sentimientos, deseos y temores.

En los sucesivos niveles de estructuración sociométrica que alcance el grupo a partir de éste, y sobre todo en el nivel de liderazgo múltiple consensuado, puede efectuarse la tarea socio-terapéutica básica consistente en la limitación de la expansividad afectiva, aprendiendo a tolerar bien las elecciones no atendidas y los rechazos no asumidos, saliéndose así del círculo patológico agresión-depresión, consecuente al prejuicio de reciprocidad.

#### **INSTRUMENTACIONES TÉCNICAS METÓDICAS**

La utilización del sociodrama en los grupos de aprendizaje social nos brinda un'

gran abanico de recursos socioterapéuticos.; Mediante dramatizaciones exploratorias y; demostrativas, pueden mostrarse las estructuras sociométricas pseudocohesivas, ponerse de manifiesto la axiología grupal" la existencia de vinculaciones angulares y; triangulares y estimarse el nivel de percepción de experiencias de novedad y el grado: de cambio. Puede asimismo, proporcionar/ se experiencias de momento e integración, en las que el grupo integra las informaciones comunicadas a través de formas naturales y formas sociales en las ejecuciones dramáticas. En las experiencias de novedad, puede estimularse la percepción de un cambio, señalando y esclareciendo lo inadvertido, pero observable, con el valor de lo irrefutable y su impacto inmediato.

Estimulando la espontaneidad de los sujetos, quedan éstos con capacidad para responder al cambio. Se puede destacar suficientemente un acontecimiento para ser focalizado cognitivamente como un momento. Para que el momento sea experimentado como *momento sui generis* o *momento con duración* o *momento fundante* de un valor positivo puro, que sustenta un nuevo rol, se requiere un cambio en la situación *aquí y ahora*, un cambio suficiente para que se tenga percepción de experiencia de novedad, y una percepción que implica actividad por parte del sujeto, un acto de estimulación para un estado espontáneo, un estado de duda real y viva que transforma la anterior creencia. La instrumentación es la herramienta básica de estos procesos.

Las metas socioterapéuticas del sociodrama aplicado al aprendizaje social, incluyen la modificación de pautas estereotipadas de conducta y pseudo-roles, estableciendo nuevos modos de comunicación, mostrando dramáticamente que las dificultades son de todos y transformando la matriz socio-emocional del grupo mediante el logro de vínculos complementarios en un plano de igualdad donde priva el compartir, posibilitándose el desarrollo de potencialidades y el reconocimiento de límites.

El cambio en la cosmovisión del grupo puede potenciarse al mostrar esquemas de interdependencia de actitudes en los roles jugados en los vínculos, al transformar las conservas culturales del ecosistema cerrado mediante la liberación de la espontaneidad-creatividad, y al evidenciar el origen y la falta de operatividad de imágenes transmitidas como creencias irracionales.

Una vez reconocidos los deseos de cada miembro del grupo (las motivaciones de sus elecciones y rechazos) en relación a sus diversos objetivos, el método consiste en ayudarles a que reflexionen sobre sus acciones (objetivación psicodramática) de modo que lleguen a ser capaces de alcanzar sus objetivos por sí mismos.

Las técnicas empleadas en el sociodrama aplicado a grupos de aprendizaje social incluyen todas aquellas técnicas de *caldeamiento* que logran poner en evidencia el material vincular pertinente para un grupo determinado. Será de ese material vincular de donde, en cada sesión, se obtendrá el emergente sobre el que operar en la etapa de dramatización. La utilización del yo-auxiliar permite introducir modificaciones formales en los roles complementarios, que apelan a cambios espontáneos en los protagonistas de la interacción.

Las técnicas psicodramáticas clásicas permiten la concretización de la dificultad interpersonal que subyace a todo estancamiento en el aprendizaje de nuevos roles sociales. El estudio de la influencia mayor o menor que ejercen los diferentes roles sobre la forma de jugar las funciones en el grupo social ayuda a delimitar los niveles de compromiso. Las dramatizaciones demostrativas sobre los distintos intereses del psicogrupo y del sociogrupo, así como la consideración de los distintos sub-psicogrupos en los diferentes contextos, ayuda en la difícil tarea de cambiar la tendencia de estructuración sociométrica.

El grupo social tiene intereses afectivos e intereses socio-económicos que generan una dinámica de alianzas y contraposicio-

nes, cuya evidenciación brinda luz sobre los procesos de estructuración sociométrica de los grupos.

El esclarecimiento de las situaciones interpersonales donde se emplean criterios para-sociométricos (aquellos según los cuales el individuo elige a otros para acciones que e] contexto se encarga de imposibilitar) ayuda a comprender cómo la falta de un aprendizaje social adecuado conlleva el desarrollo de pseudo-roles sobre un proceso meramente informativo (que no formativo), para adaptarse forzosamente a la estructura sociométrica oficial (que no objetiva) del grupo social considerado.

El análisis sociodramático de la distribución de poder en los grupos sociales pone en evidencia la historia o el proceso longitudinal del sociogrupo. En los grupos de aprendizaje social, se puede aprender a elegir adecuadamente al otro para actuaciones concretas, a partir de la correspondencia mutua y las necesidades mutuas de satisfacción. Esto mejorad la capacidad de percepción sociométrica y posibilitará al individuo para una más equilibrada distribución de sus elecciones y rechazos.

A través de la propia dinámica de grupo de aprendizaje social (espontaneidad, toma de decisiones por consenso, liderazgo múltiple para el desarrollo del potencial, etc.), el individuo se traslada desde posiciones de inadaptación, a posiciones que prometen beneficiario dentro del propio grupo.

Las diferentes técnicas sociodramáticas se instrumentan en una situación de *campo relajado*. Así se pueden reducir mucho los estados de alarma que dificultarían el aprendizaje y desarrollo de roles mediante la vinculación. El manejo técnico de la teoría *memoria: juego y dramatización*, que explica en psicodrama el proceso de aprendizaje de roles sociales en una determinada cultura, favorece el aprendizaje de la complementariedad.

En las técnicas de objetivación de la estructuración sociométrica situacional para interacciones concretas, se trabaja con imá-

genes individuales y de consenso sobre relaciones jerárquicas, modelos perceptivos, auto y heterodesignaciones, elecciones espontáneas, etc. La utilización del contexto dramático hace que en el *como si*, el compromiso social disminuya para aumentar el compromiso de rol. La identidad grupal masiva e indiscriminada y las identificaciones subjetivas, sufren un proceso de transformación hacia las *identificaciones objetivas o de rol*.

Para el aprendizaje de la complementariedad de roles (donde exista un vínculo con comunicación, afecto y compromiso) es muy útil la puesta en escena de relaciones vinculares lineales, angulares y triangulares, de tal manera que puedan ser objetivadas desde distintos puntos de vista obteniéndose simultáneamente múltiples impresiones que hasta entonces eran percibidas de forma sucesiva.

Las técnicas de *cambio de roles* e *interpolación de resistencias* son utilizadas para la demostración dramática de la interdependencia de las conductas complementarias.

La interinfluencia mutua de los contextos dramático, grupal y social es mostrada como limitadora de la conducta de los individuos. Cuando determinado rol social no se encuentra suficientemente desarrollado, el individuo se relaciona a través del llamado Sí Mismo Sociológico (SMS).

En este tipo de relación el sujeto se ve sometido a una especie de tormenta emocional, no puede discriminar bien las formas ni los contenidos, se siente sometido al otro y e] compromiso es vivido como extendido al conjunto de la personalidad, en vez de poder limitarJo a un solo rol. Las técnicas psicodramáticas ayudan a corregir esta situación favoreciendo el desarrollo de los roles potenciales a través del aprendizaje de la espontaneidad.

Las técnicas sociodramáticas permiten objetivar constantemente la diferencia entre lo que el grupo dice que ve en la realidad y lo que realmente ve. La realidad, en el transcurso de la sesión, empieza a perfi-

larse como relativa al significado que se atribuye desde la relación dialógica yo-tu como una realidad necesitada de la confirmación del otro.

Sabemos que los modos de ser irresueltos aparecen, en sociodrama, estrechamente vinculados a sombras de desaprobación entre las posesiones del Sí Mismo Sociológico (SMS), lo que provoca una inseguridad, una deficiente autoimagen y una expectación aprensiva crónicas.

En el grupo de aprendizaje social, el encuentro comprometido entre *tú y yo*, la situación de campo relajado y la estimulación de la expresión espontánea, suponen una aprobación constante por parte del grupo y sancionada por el coordinador de toda acción pertinente a la tarea común de aprendizaje. Este clima que permite la libre expresión emocional es imprescindible para que el individuo aprenda.

El coordinador de un grupo de aprendizaje social opera como director de sociodrama. Como tal, debe tener una amplia experiencia personal en modos distintos de vivir la realidad, para poder ofrecer alternativas desde su función de analista social. Desde su función de productor de la acción dramática, construye en el *escenario* una matriz de realidades complejas y plurales, donde el grupo pueda reestructurarse y cambiar. Desde su función de socioterapeuta, examina junto al grupo las dificultades de roles en cada etapa de la maduración esperable para esa cultura.

El *sociodrama responde* a una actitud ética en la que se pide a los individuos que sean <sup>T</sup>generosos al mostrar sus verdaderas necesidades y temores, que se atrean a investigar dramáticamente el verdadero compromiso existente en sus vínculos.

El director de sociodrama instrumenta la empatía para aumentar el valor de las producciones. A través del manejo técnico de la atención selectiva, según el concepto de *iluminación de campo*, el director ofrece una precisa combinación de formas natura-

les y formas sociales, la cual favorece el vertido en la dramatización de determinados contenidos de difícil expresión, que son concretizados.

El *director* ayuda a discriminar los distintos contextos o niveles de inclusión crecientes. Pero el director no manipula la situación según un *a priori*. Es el protagonista el que se manipula a sí mismo, ya que su reacción ante su propio comportamiento (facilitada por las técnicas del espejo y del vídeo), no puede ser cambiada por otra persona más que por él mismo. El protagonista es el creador que realiza su propio juego. Puede cesar con el juego, cambiarlo, buscar alternativas y jugarlo en otro marco de referencia, ya que la constante labor técnica de objetivación permite autoperibirse y comentar sobre la comunicación desarrollada en los vínculos rol a rol o rol a objeto.

Las relaciones entre ambos integrantes de la unidad funcional, director y yo-auxiliar, pueden ser instrumentadas como transmisoras de un modelo de cultura terapéutica, ya que esa relación se está ofreciendo como modelo a lo largo de las sesiones. Cada vez se valoriza más a la transmisión y búsqueda de modelos relacionales, a la integración de lo afectivo en el aprendizaje y a la modalidad vincular que ofrecemos en sociodrama, como los verdaderos móviles del cambio y aprendizaje social.

La mejoría de la autoimagen y el desarrollo de la asertividad, han sido dos pilares en el modelo conductista de las habilidades sociales. En sociodrama aplicado al aprendizaje social, se utiliza la objetivación de imágenes alegóricas, toda vez que se produce un cambio integrador en *las* formas de interacción como forma de mejorar la auto-Imagen.

El análisis de los diferentes niveles de *voluntad de logro* que muestran las imágenes psicodramáticas, favorece la toma de conciencia de las áreas de fortaleza y acuerdo en la red vincular, y de las potencialidades que pugnan por ser desarrolladas.

## ALGUNOS FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE SOCIAL

El aprendizaje supone un proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad como resultado de una situación de encuentro. Ciertas necesidades insatisfechas (amor, dominación, curiosidad, etc.), motivan al individuo a explorar el medio, hasta que encuentra una reacción de comportamiento adecuada que le produce satisfacción. El aprendizaje es doloroso en el sentido en que el yo tiene que entrar en crisis para integrarse después en un nivel superior de organización.

Ciertos esquemas que fueron adecuados en su momento, tienen que ser desaprendidos para poder aprender otros nuevos. El aprendizaje es una comunicación de ida y vuelta donde existe la oportunidad de interactuar en un encuentro con el instructor. El grupo que enfrenta una tarea de aprendizaje tiene que elaborar y superar la ansiedad producida por "e-l aba;donó dCññtiguas creencias, así como la ansiedad producida por el miedo a ser atacado por el propio grupo si uno adquiere una nueva creencia.

En el aprendizaje social están involucradas tanto la interacción interpersonal y su análisis como procesos cognitivos de toma de conciencia. Estos dos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí. En todo proceso de aprendizaje, ha de existir una experiencia emocional que implique la libre expresión de los sentimientos, afectos y emociones, según el interés y la motivación.

El trabajo con las relaciones interpersonales moviliza en cualquier caso estos estados subjetivos. El líder formal del grupo debe ser hábil para crear un clima adecuado a esta experiencia. Debe existir una estructura grupal que proporcione apoyo positivo, y en la que no exista la amenaza de abuso de autoridad.

Las situaciones de ansiedad moderada que se encuentran en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana, pueden ser

manejadas mediante el aprendizaje por el vivir. Las situaciones de ansiedad aguda implican situaciones de crisis. En ambas situaciones se utiliza la confrontación en el contexto dramático para permitir la interacción social, la expresión de sentimientos y el aprendizaje social. El resultado de la confrontación dependerá de la capacidad inherente de los participantes, de las motivaciones de los individuos involucrados y de la naturaleza y complejidad de la vinculación conflictiva.

La confrontación deberá ocurrir en su tiempo oportuno, en el aquí y ahora del aprendizaje por el vivir, para que mantenga el clima emocional adecuado para el aprendizaje. La utilización del sociodrama en el aprendizaje por el vivir supone la objetivación de aquellos vínculos de rol a rol y de rol a objeto, que muestran un nivel de ansiedad moderada que dificulta el desarrollo armonioso e integrado. En nuestros programas, lo aplicamos a aquellas situaciones de relación interpersonal, de hábitos de salud, de competencia profesional, etc., que son vividas como relativamente ansiógenas por los sujetos participantes.

Otro elemento fundamental de los programas de aprendizaje social es el aprender a manejar las situaciones de crisis para resolverlas de forma provechosa. El sociodrama nos brinda de nuevo los elementos básicos en esta tarea, permitiéndonos objetivar la estructura de la crisis al poner en escena los hechos que la preceden y el sociograma de los roles de los participantes. El bloqueo en la comunicación a través de los roles favorece las crisis. Frente a ello el sociodrama plantea ayudar a los sujetos involucrados a desempeñar sus capacidades y, esclarecer sus motivaciones. Para ello, para resolver las crisis, y lo que es más importante, para prevenirlas, para aprender a afrontarlas de forma provechosa, el sociodrama estimula a que sean presentadas en el contexto dramático situaciones de crisis típicas en la evolución de los individuos de determinada cultura. El

material de trabajo es brindado por los propios participantes. En el contexto dramático, se da la confrontación cara a cara entre los participantes que representan los roles sociodramáticos involucrados en la crisis, pero dentro de una situación de *campo relajado*.

Con el método, puede esclarecerse la sociodinámica y la psicodinámica de la crisis, en el momento oportuno y bajo el liderazgo neutral capacitado del coordinador del grupo. Sorprende comprobar cómo se logra una comunicación abierta y un alto clima emocional en este trabajo sociodramático, ya que los protagonistas que actúan la situación de crisis y su intento de resolución, son portavoces de un sentir grupal, representantes de un hecho socio-cultural y portadores de sus propias situaciones de crisis. El sociodrama, al colocar a los participantes en situación de examinar sus roles y expresarse libremente durante la etapa de comentarios y análisis en el contexto grupal, favorece la disposición de cambio.

En la medida en que la propia situación de aprendizaje en el grupo, entre en situación de crisis, y ésta sea resuelta mediante un fenómeno de «catarsis de integración», se dan las condiciones para reestructurar las configuraciones sociométricas del grupo, de tal forma que se producen cambios reales tanto en las creencias previas, como en las elecciones y rechazos socio-afectivos. Este cambio puede entonces ser paulatinamente trasladado desde el contexto grupal hacia el contexto social, cerrándose así el círculo del proceso.

Como ejemplo de lo antedicho, tenemos una situación que se dio en la cuarta sesión de un grupo de aprendizaje social en el área de la salud, las profesiones y las leyes. Se venía trabajando sobre comunicación y relación interpersonal. Se comentaba sobre las dificultades y la sensación de hacer el ridículo que sentían algunas personas cuando se efectuaban juegos de caldeoamiento en la primera etapa de la sesión. De pronto emergió un portavoz de la resistencia grupal. Era

una mujer que decía representar a una parte del grupo y que no estaba de acuerdo con la forma en que se estaba llevando a cabo éste. Surgió la situación de crisis con una decantación clara de las atracciones y rechazos sociométricos. El coordinador-director del grupo invitó a subir al escenario a esta persona que quedó perfilada como representante de una parte del grupo que no veía dificultad alguna en la comunicación, y que decía que el salir a dramatizar no suponía ningún esfuerzo, pues además «uno podía hacer cualquier cosa para no comprometerse». Confrontando el ataque defensivo contra el líder y las ansiedades de entrar en una nueva situación, el director concretizó, mediante la técnica, una situación conflictiva elegida por la protagonista. Ésta no pudo mantener su actitud de *negación* por mucho tiempo y muy pronto entró de forma comprometida a dramatizar una escena en la que consultaba a un psicólogo por un hijo deficiente psíquico.

El papel del hijo, le pidió que lo interpretara a una mujer que había declarado su temor al ridículo y su negativa a tomar parte en las dramatizaciones. Pronto pudo concretarse la dificultad para complementar roles de forma comprometida con su marido acerca del problema del hijo. La experiencia supuso un fenómeno de *catarsis de integración* para todo el grupo. Pudo aprenderse lo relativo a los contenidos latentes que provocaban determinada conducta manifiesta en el grupo; pudo aprenderse cómo una persona podía superar el miedo al ridículo cuando era requerida por otra para una actuación comprometida; pudo aprenderse la dificultad para fijar un compromiso en la complementariedad de roles y las alternativas intermedias para favorecer ese compromiso y el desarrollo de roles subsiguiente.

Los participantes expresaron, en la etapa de comentarios, su satisfacción por lo ocurrido y por la forma integradora de resolverlo el grupo, como manifestación del aprendizaje por el vivir. Además, la situación supuso una integración de escenas de



relación entre marido y mujer, que habían sido planteadas por el grupo en las primeras sesiones con respecto al tema de roles segregados y conjuntos en la pareja. También influyó en su adecuada resolución, el conocimiento por parte del coordinador, de la estructura sociométrica del grupo y especialmente de los grupos ciudadanos de pertenencia de los distintos portavoces y de sus sistemas de valores, producto de la investigación social llevada a cabo por el yoauxiliar.

Para resolver adecuadamente las situaciones de aprendizaje social en las crisis vitales, el sociodrama emplea la identificación sistemática de los distintos roles y funciones puestos en juego tanto los aceptados como los rechazados por los sujetos involucrados. La investigación *in sill* y la estimulación de la espontaneidad en sus aspectos de adecuación de la respuesta (pertinencia) y creatividad, son herramientas de trabajo muy esclarecedoras. Uno de los mayores escollos para este trabajo, lo constituye la amenaza que encierra para las figuras autoritarias, ya que la situación de igualdad social en el contexto, grupal, supone que en el aprendizaje social hay elementos de educación anti-autoritaria.

En los grupos de aprendizaje social es muy difícil aplicar en la práctica las situaciones de aprendizaje por el vivir, de modo que puedan ser vivenciadas y aprendidas para ser formativas y poder ser luego aplicadas sus principios en las situaciones de la vida cotidiana. Es inherente a los seres humanos la resistencia a examinar y comentar lo que hacen y por qué lo hacen. Esta resistencia aumenta cuando el individuo es confrontado con un nuevo conjunto de circunstancias que requieren algún tipo de respuesta por su parte.

El concepto de aprendizaje por el vivir supone una comunicación de ida y vuelta con la expresión de sentimientos y la buena voluntad necesaria como para aceptar el examen de las actitudes y comportamientos propios y de los demás, con la finalidad

de efectuar cambios y de establecer un equilibrio. Se facilita así la comprensión del pensamiento y sentimiento de los demás y una visión más completa y holística de la situación.

Al utilizar técnicas sociodramáticas, no sólo se está jugando con la percepción consciente habitual, sino que en ocasiones se logra la percepción acrecentada de un *plus de realidad*, la percepción simultánea de impresiones anteriormente sucesivas, y la creación de imágenes reales a partir de imágenes internas subjetivas. La exposición frecuente a este tipo de situaciones, contribuye al crecimiento de la personalidad, a la maduración y desarrollo de roles. El coordinador del grupo debe manejar adecuadamente la situación de forma integradora. El grupo debe estar motivado para enfrentar y decidir el problema a tratar.

Las situaciones de aprendizaje por el vivir ocurren en todas las situaciones de grupo, pero los grupos sociales deben aprender a aprovecharlas mediante la confrontación inmediata de cualquier problema de interacción *surgido*. La utilización de los estados emocionales del grupo para producir cambios *in situ* que alivien la tensión, equipan mejor a los individuos para afrontar situaciones similares en el futuro. Sin embargo, hay que tener en cuenta que algunas personas nunca logran acostumbrarse a la práctica de examinar sus conductas en público, a pesar de que el coordinador se haya mostrado hábil en relajar el campo con un buen caldeamiento. En ocasiones, es inevitable la aparición de contenidos personales latentes, pero en general nos ocupamos de la interacción emocional objetivable.

Veamos ahora un ejemplo del proceso de aprendizaje social, relatando lo acontecido en la sesión quinta, la siguiente a la ya relatada donde se dió la situación de crisis grupal, en la cual podrá verse el proceso de interacción en «etapa de análisis y comentarios», y su dinámica integradora y de objetivación. Veamos unos comentarios: «A veces pedimos que nos den recetas fá-

...iles para relacionarnos mejor; «Cuando se personaliza el problema, la comunicación es más fácil»; «Con P. hubo una comunicación completa que le ayudó a sus problemas»; «Yo con este curso me fijo más en la gente»; «P. se levantó con ganas de pelea y al final dijo lo que no quería decir: Creo que cayó en su propia trampa»; «Yo me sentí un poco obligada a salir, pero fui espontánea al plantear el tema. Pero en casa no es así. Bueno, esa noche no había dormido y me encontraba mal físicamente. Me molestó el comentario que oí de que «hay que tener valor». No sé si aprendo algo aquí». Ahora que el protagonista ha hablado, los miembros del grupo pueden posicionarse y estructurarse sociométricamente a través de sus comentarios y análisis «Creo que interpretaste el comentario en sentido negativo. El grupo quiso ensalzar tu valor y no criticar tu atrevimiento». «Aquí se aprende si se viene todos los días. Tú faltas mucho. La clase a veces parece quedar en el aire, pero todo se concreta en las siguientes». «Once años de democracia. Gente que no ha podido decir nada. P. tenía necesidad de contar su dolor». «La sesión anterior te ha *sido* útil; hay que poner algo para el grupo». «Pero, ¿qué quieres decir con eso de que en este grupo hay poco o mucho nivel»: «El coordinador se enriquece con nosotros. Tú debes dar una respuesta concreta, no general. Tú debes responderme aunque yo haga mal la pregunta». «Yo esperaba un curso con muchos contenidos y mucha información. Pero me ha sorprendido gratamente el nivel de relación que es más importante. Estoy consiguiendo entender mejor a los que me rodean y vencer mi timidez». «P. lo que pide es un mayor nivel de captación, no de contenidos, que se entiendan mejor las cosas. Todos están en contra de P. porque ella se ha atrevido a decir su crítica». «No debemos analizar a la persona que dramatiza». «Todos nos vemos reflejados en las escenas».

Es a partir de elaboraciones integradoras como la descrita, que el grupo puede cen-

trarse en la tarea de aprendizaje y progresar.

En el grupo descrito, la comunicación enriquecedora llegó a puntos de gran compromiso y afectividad cuando se pudo ir avanzando en los contenidos de las actitudes de salud, actitudes profesionales y actitudes legales. Las fuerzas socio-afectivas de elección-rechazo, sufren entonces transformaciones cualitativas y cuantitativas. En el grupo de aprendizaje social, se trabaja pues con las imágenes de voluntad de *logro*, con el desarrollo de roles potenciales, teniendo en cuenta las limitaciones que impone determinado contexto social según la oferta de roles e instrumentando el clima emocional del contexto grupal con la finalidad de lograr un equilibrio sociodinámico que favorezca la tarea de aprendizaje.

Importa tener en cuenta los roles segregados y conjuntos a la hora de favorecer la comunicación que permita el intercambio de afecto y compromiso en los vínculos. El monitor instrumenta los fenómenos de estructuración sociométrica situacional al lograr producir dramáticamente niveles de significación objetivados, que resuelven las ansiedades de transformación al reorientar el *tele* positivo de los miembros del grupo hacia el protagonista y el monitor simultáneamente, ayudando a resolver la confrontación y dejando al protagonista con la sensación de haber sido descubierto y comprendido a la vez. Efectivamente resuelta cada situación de aprendizaje por el vivir como si de una unidad de acción dramática se tratara, el grupo puede reorientarse hacia la tarea de aprendizaje y desarrollo de nuevos roles, siendo los miembros más capaces de manejar situaciones sociales similares en el futuro.

El concepto de aprendizaje social presupone que el instructor es él mismo parte integral del proceso, por lo que la *de supervisión*, bien sea *in situ* o a través de un espejo-unidireccional es imprescindible. En toda la larga experiencia de los grupos de aprendizaje social, el proceso de aprender se vio que sus resultados depen-

dían en gran manera de la capacidad del líder o líderes para favorecer la comunicación de ida y vuelta y la libre expresión de los sentimientos. La prevención primaria en salud mental presupone que los profesionales de la misma deben aprender a relacionarse con el común de las gentes en su comunidad y comprender sus modos de vida' *in situ*.

## BIBLIOGRAFÍA

1. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: *Teoría del Sociodrama Familiar*: Informaciones Psiquiátricas nº 140, 2.º Trimestre, 1995.
2. TAYLOR, F. K.: *Un Análisis de la Psicoterapia Grupal*. CEPE, Buenos Aires, 1975.
3. MORENO, J. L.: *Fundamentos de la Sociometría*. Ed. Paidós.
4. MORENO, J. L.: *Psicodrama*. Ed. Horme Paidós.
5. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: El psicodrama en la Unidad de Agudos del Hospital Psiquiátrico. Aspectos técnicos diferenciales. Informaciones Psiquiátricas nº 95, 1.º Trimestre, 1984.
6. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: *Psicodrama y Esquizofrenia Crónica. Un estudio clínico y sociométrico*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vol VIII, nº 24, 1998.
7. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: *Tratamiento con Sociodrama Familiar de un niño epiléptico con disconductas*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, nº 13, 1985.
8. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: *Sociodrama y Psicopatología Vincular del epiléptico*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, nº 16, 1986.
9. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: *Teatro de la Locura, el rito y la transgresión*. Informaciones Psiquiátricas nº 132, 2.º Trimestre, 1993.
10. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: *Psicodrama y Sociodrama. Teoría de la Técnica. Las técnicas de Sociodrama Familiar*. Informaciones Psiquiátricas nº 140, 2.º Trimestre, 1995.
11. ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO: Psicodrama, trabajo en grupos, formación y análisis-supervisión institucional en servicios sociales. Rev. Entorno Profesional, nº 3, abril 1995.
12. W. ALBEE, GEORGE y M. JOFFE, JUSTIN: *Primary Prevention of Psychopathology*. University Press of New England Hannover New Hampshire 1977