

## **Método Educacional Psicodramático como metodología activa en el contexto de la pasantía supervisada**

**Maisa Helena Altarugio**

Universidade Federal do ABC, Centro de Ciências Naturais e Humanas – Santo André/SP – Brasil

ORCID: 0000-0002-7647-5630

e-mail: [maisahaufabc@gmail.com](mailto:maisahaufabc@gmail.com)

### **Resumen**

Este relato de experiencias tiene como objetivo mostrar cómo es posible hacer un ejercicio de reflexión más amplio y profundo acerca de las escuelas, la enseñanza, las necesidades y los conflictos de los profesores y los pasantes, a partir de una vivencia utilizando el Método Educacional Psicodramático, como metodología activa y lúdica de enseñanza, con un grupo de alumnos de un curso de licenciatura en Química, en el contexto de las pasantías supervisadas.

**Palabras clave:** pedagogía, psicodrama, formación de profesores.

**Recibido:** 12/4/2019

**Acepto:** 19/6/2019

### **INTRODUCCION**

En el contexto de la formación de futuros docentes con perfil cuestionador e investigativo, consideramos fundamental iniciar las discusiones sobre la escuela y el papel del docente y sus contextos, desde las pasantías supervisadas. Así, según Pimenta y Lima (2013), los pasantes comenzarán a valorar las actividades para el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica de los contextos en los que se desarrolla la enseñanza, así como de los profesionales integrados.

Este relato de experiencias tiene como objetivo mostrar un ejemplo de cómo es posible hacer un ejercicio de reflexión más amplio y profundo sobre las escuelas y la enseñanza que se produce en ellas, a partir de las concepciones y percepciones de un grupo de graduados, en el período de pasantía supervisada en una Universidad Pública en São Paulo.

Presentamos una experiencia utilizando el Método Educativo Psicodramático (MEP) de Romana (1985, 1992), ya que creemos que, como metodología activa en el contexto de la formación de profesores, la propuesta ayuda a los futuros docentes a tomar conciencia y reflexionar sobre su papel. sin el cual "el maestro es pasivo, se minimiza, se limita a las circunstancias que se le imponen, lo que le llevaría a dar siempre las mismas respuestas a los viejos problemas" (Altarugio y Capecchi, 2016, 33).

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

María Alicia Romana creó el MEP basado en la teoría y las técnicas del psicodrama, también fue inspirada por Paulo Freire y varios filósofos, psicólogos y educadores. Su método educativo tiene la preocupación central de desarrollar una conciencia crítica y reflexiva en sus actores para obtener una comprensión del mundo con autonomía y compromiso (Romana, 2004).

De acuerdo con la teoría psicodramática, las prácticas conservadas, las *conservas culturales*, si no se revisan y reevalúan, pueden convertirse en obstáculos para el enfrentamiento de las preguntas que se presentan en lo cotidiano. Según Penteado (2007), obstaculizamos los procesos de cambio y de movimiento cuando establecemos relaciones de identificación completa con respuestas culturales cristalizadas incorporadas, por ejemplo, por mecanismos sociales de la educación familiar, escolar y mediática.

Con la dramatización, centro del Psicodrama, los individuos tendrán la oportunidad de actuar en espacios y tiempos imaginarios, construir nuevos significados, crear y experimentar colectivamente nuevas soluciones para las situaciones vividas. También es importante enfatizar el aspecto lúdico del MEP, ya que le permite al participante experimentar la libertad, la estética, la sensación de riesgo, el desafío y la perspectiva personal al interpretar roles (Romana, 1985).

Romana (1985) defiende los métodos activos de aprendizaje considerando que el estudiante: a) aprende en relación con objetos, situaciones o conceptos concretos; b) no aprende solo, es decir, todo el grupo debe ser capaz de manejar el conocimiento; c) se coloca personalmente en el proceso de aprendizaje; d) elabora, además de una idea, una imagen mientras aprende; y e) expande su experiencia en relación al tiempo y espacio cuando se dedica a una actividad rica y variada.

Los tres pasos de su metodología (Romana, 1985, 1992) se estructuran de acuerdo con los niveles de aproximación del contenido o del tema que desarrollará el profesor en el aula. En un primer paso acontece el acercamiento de los estudiantes con el conocimiento al nivel de su experiencia intuitiva y / o afectiva, realizando un análisis en el terreno de lo *Real*. En el segundo paso, los estudiantes abandonan el ámbito de la realidad y parten hacia la abstracción. En ese momento, el alumno realiza el esfuerzo racional de síntesis, caracterizado por un trabajo colectivo y simbólico. Luego, en el tercer paso, los estudiantes ponen a prueba el conocimiento movilizado en los pasos anteriores, haciéndolos funcionales. Es un trabajo de aplicación que se produce a nivel de *Fantasia*, de lo imaginario.

## CONTEXTO Y PROCEDIMIENTO

Este es un relato de una experiencia con dos grupos, de 4 y 9 alumnos, de las clases diurnas y nocturnas respectivamente, que asisten a una de las reuniones semanales de la pasantía supervisada con el profesor supervisor, que también desempeñará el papel de director de la experiencia. En los análisis, no distinguiremos entre los dos grupos.

Los estudiantes son graduados en Química en una Universidad Pública en São Paulo y están realizando pasantías supervisadas obligatorias en escuelas de enseñanza media públicas y privadas. Son de ambos sexos y tienen entre 20 y 25 años. La mayoría ya había participado en experiencias psicodramáticas en otras disciplinas administradas por el tutor. La experiencia se filmó con el consentimiento de los participantes, quienes también están acostumbrados a este tipo de práctica en la carrera.

El procedimiento se dividió en: *Primer paso (Real)*, donde se extendieron varias telas de colores en el suelo. La idea era que cada alumno eligiera y vistiera los tejidos, "incorporando" su escuela. El director dio al grupo algunas instrucciones: "Preséntese al grupo y diga su nombre"; "Cuenta tus buenas y malas características"; "Di cuántos alumnos y profesores tienes"; "Explica dónde te colocas y cómo es la enseñanza de la química". El *Segundo paso (simbólico)*, donde a partir de las características de cada escuela, se les pidió que se unieran y construyeran una estatua / escultura para representar / simbolizar sus aspectos comunes. En el *Tercer paso (Fantasía)*, el director les pidió que imaginaran que a este grupo de escuelas se les había dado la tarea de pensar en cinco medidas para mejorar la enseñanza, tres de ellas para mejorar la enseñanza de la química.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La vivencia en lo *Real*, se inició reactivando y dramatizando los recuerdos de las escuelas donde los estudiantes realizaban las pasantías. Las telas de colores claros y neutros se asociaron con el clima de calma, de paz entre estudiantes y profesores; y los colores más cálidos y brillantes se asociaron con la energía y el dinamismo de sus alumnos. El color negro se asoció con el lado que no es visible para el público.

En la enseñanza de la Química aparecieron diferentes relatos, como los de los siguientes ejemplos:

*"Mi enseñanza de Química es realizada por profesores muy tradicionales. . . Tiene una estructura de laboratorio, tiene un técnico, pero no se puede usar porque tiene que cumplir con el contenido. "(EC)*

*"Mi enseñanza en Química tuvo su edad de oro, pero ahora acabó. Mis estudiantes lo extrañan. Necesitamos un cambio. . . Estoy un poco triste por la enseñanza de la Química actual ". (ER)*

*"Mis alumnos son activos, les gusta hacer cosas diferentes. Mi profesora de Química es una de esas profesoras que acepta la creatividad de los estudiantes. Trabaja la química utilizando obras de teatro, utilizando el arte. . . Estoy muy orgulloso. "(EF)*

En los discursos de los pasantes, podemos ver la capacidad de analizar lo real en un contexto más amplio, que va más allá de la observación habitual de lo que sucede en

las aulas y de los profesores que acompañan. Los licenciandos enfatizan el uso de diversos recursos didácticos (instalaciones, clases, obras de teatro, exposiciones, seminarios) y asocian estos aspectos con las características del ambiente (tener o no un laboratorio, un técnico), al enfoque de enseñanza (tradicional, de contenidos) y a sus profesionales (creativos).

Las expresiones afectivas, que no se valoran en el entorno escolar, fueron utilizadas por los pasantes que tenían vínculos de larga duración con las escuelas, como en el caso de ER y EF. El desarrollo de relaciones afectivas con el ambiente del pasante, especialmente con los supervisores, es el resultado del establecimiento de un clima de confianza y seguridad necesario para el trabajo del pasante (Correa Molina, 2008). Sin embargo, los pasantes también abordaron ciertos aspectos conflictivos:

*"Tengo un profesor que es muy trabajador, muy comprometido y con mucho conocimiento y trata de ponerlo en práctica. Y tengo profesores que hacen lo básico". (ET)*

*"Hay una parte que quiere hacer un buen trabajo y hay una parte que simplemente existe. Es una batalla dentro y quien va ganando no son los que quieren cambiar las cosas, desafortunadamente". (ED)*

Los alumnos reconocen que la escuela es un lugar genuino de contrastes, ya sea en el campo de las ideologías, posturas, acciones pedagógicas, corroborando con las ideas de Libâneo, Oliveira y Toschi (2003), quienes afirman que las prácticas de los profesores en diferentes escuelas, no pueden ser las mismas.

En el segundo paso del MEP, los pasantes ingresan en el *Simbólico*, que representa la síntesis del conocimiento involucrado en el tema trabajado. En uno de los grupos, elaboraron una escultura con los tejidos de colores entrelazados, representando la diversidad, que es un rasgo característico de las escuelas. La diversidad es una característica de la identidad de la escuela, o más bien, de las identidades que, según Oliveira, Silva, Cardoso y Augusto (2006), deben entenderse dentro de las relaciones cargadas de poder, subordinación, cooperación o competencia.

En, el tercer paso del MEP, *Fantasia*, se lanzó el desafío de imaginar una situación hipotética en la que las escuelas se unieran para pensar en medidas para mejorar su enseñanza. Este momento implica pensar seriamente en el asunto.

Para mejorar la enseñanza se señalaron las siguientes medidas: formación continua para los docentes; gestión colaborativa; valorización del profesor; interacción con la comunidad. Y para la enseñanza de Química: uso del laboratorio como recurso didáctico; transversalidad; relación profesor-alumno; innovación en estrategias; trabajo en grupo entre profesores; enfoque en la formación ciudadana.

Fue interesante observar que las propuestas de los pasantes no trataban de idealizaciones, o de un reflejo de las referencias teóricas de su formación académica, sino intentaron traer a la universidad un conocimiento de la experiencia para ser debatido a la luz del conocimiento teóricamente construido. (Tardif, 2010).

[Digite aqui]

Según los alumnos, estas medidas apuntan a la esencia de los problemas de las escuelas y enfatizan la necesidad y la capacidad de las mismas para unirse y solidarizarse de forma empática en torno a las dificultades comunes. Esta percepción de los pasantes ilustra claramente uno de los principios de la Pedagogía del Drama (Romaña, 2004), donde el ejercicio colectivo de pensar el espacio escolar, como parte de una realidad social, se incorpora de forma individual y se revierte nuevamente al colectivo, pero de manera comprometida consigo mismo, con su prójimo y con la sociedad.

Para concluir, tuvimos un momento de compartir sobre las dinámicas realizadas, en las que se destacaron las siguientes afirmaciones:

*"La parte de vestirse como una escuela fue una sorpresa. Porque tenemos el hábito de juzgar desde fuera. Cuando te metes en el problema, ¿cómo vas a apuntar el dedo hacia mí mismo? Fue más complicado." (ET)*  
*"Es muy fácil hacer críticas, lo difícil es pensar en las cosas buenas. Cuando hice este ejercicio. . . es salir de la idea que solo hay cosas malas, de criticar ". (ED)*

Es muy común, en el contexto de las reuniones de pasantías, que los alumnos relaten un clima de desaliento, frustración e indignación ante la realidad experimentada. En este caso, interpretamos que, según Moreno (2013), se dio una *nueva respuesta* a una *situación vieja*, caracterizando así una ruptura de conserva en relación a un patrón de rutina encontrado en los discursos de los pasantes.

## CONCLUSIONES

La propuesta de un trabajo con el MEP en el contexto de las pasantías supervisadas terminó por revelar los matices del espacio físico escolar, de la enseñanza que tiene lugar en estos espacios, de los profesionales que trabajan en ellos, así como las posibilidades, las necesidades y los conflictos, de una manera que solo se logra cuando el aprendiz es activo y protagonista de su aprendizaje, como sostiene Romaña (1985).

La experiencia con el MEP, en la que se invita al alumno a involucrarse emocional y lúdicamente con los contenidos, contribuyó a que el grupo expusiera lo que ya sabía por medio de la "acción", rompiendo la estructura más tradicional de trabajar el conocimiento. Las respuestas fueron sorprendentes incluso para los propios participantes, quienes se dieron cuenta de las cosas buenas que se resaltaba de las escuelas.

A pesar de que este fue un momento puntual, merece una mayor reflexión, ya que ha planteado cuestiones apremiantes sobre lo que debe valorarse, cuestionarse e investigarse, no solo en las pasantías supervisadas, sino también en la capacitación inicial de los profesores y la profesionalización docente.

## REFERENCIAS

Altarugio, M. H., & Capecchi, M. C. de M. (2016, maio). Sociodrama pedagógico: uma proposta para a tomada de consciência e reflexão docente. *Alexandria*, 9(1), 31-55, maio. doi: 10.5007/1982-5153.

Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage: des qualités pour un rôle formateur. In E. Correa Molina, C. Gervais, & S. Rittershaussen. *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 205-219). Québec, Canadá: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, SP: Cortez.

Moreno, J. L. (2013). *Psicodrama*. São Paulo, SP: Cultrix.

Oliveira, Z. de M. R., Silva, A. P. S., Cardoso, F. M., & Augusto, S. O. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 547-571. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>.

Penteado, H. D. (2007). *Psicodrama, televisão e formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Pimenta, S.G., & Lima, M. S. L. (2013). Diferentes concepções do estágio obrigatório. In V. M. Guridi, & F. C. Pioker-Hara (Orgs.). *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios* (pp. 17-38). Campinas, SP: Alínea.

Romaña, M. A. (1985). *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. Campinas, SP: Papyrus.

Romaña, M. A. (1992). *Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama*. Campinas, SP: Papyrus.

Romaña, M. A. (2004). *Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (11a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

**Maisa Helena Altarugio** Doctora en Educación. Máster en Enseñanza de Ciencias. Licenciada en Química por la Universidad de São Paulo (USP). Psicodramatista didacta por la Asociación Brasileña de Psicodrama y Sociodrama (ABPS).