



LA TEATRALIZACIÓN GEOGRÁFICA COMO MODELO PEDAGÓGICO DE LA EMPATÍA

García Ríos, Diego

ISFD y T N°81 - Miramar

graciasdieguish@hotmail.com

Resumen

Aprendizaje es el proceso instrumental de la realidad para modificarla. Todo aprendizaje es aprendizaje social, aprendizaje de roles. Lo que se internaliza en este proceso de apropiación de la realidad son funciones, las que pueden ser descritas en forma de roles en situación” (E. Pichón Riviere).

Palabras clave: América Latina, Migraciones, Empatía, Integración, Teatro.

Introducción

Este trabajo es el resultado de tres años de prácticas áulicas de quien desarrolla esta línea de investigación, las cuales han llevado adelante la *teatralización* como *modelo pedagógico* en la materia Geografía de la escuela secundaria. Tal como muchas otras veces sucede, la riqueza de la experiencia en la práctica fue una verdadera motivación para emprender esta investigación, donde, debido a inquietudes propias que tienen que ver con la dramatización educativa, pero también, a partir de los resultados y devoluciones de los propios alumnos que fueron protagonistas, se comenzó a leer y luego, a sistematizar sobre cuestiones vinculadas con la aplicación del teatro en la educación y a darle forma en su contenido teórico.

En la sociedad y en la escuela se están produciendo cambios que, a primera vista, vaticinan un proceso que intenta fugarse de la debacle neoliberal y sus secuelas económicas, sociales y culturales, de las cuales las comunidades con las que trabajamos y, en definitiva, las instituciones educativas, son víctimas directas.

La continuidad y coherencia de la Geografía en la Escuela Secundaria dentro del nuevo Diseño Curricular (DC) de la Provincia de Buenos Aires posibilita el estudio de los fenómenos humanos con su profundidad temporal y su delimitación espacial, lo que pretende *refundar* una *interpretación geográfica* en los alumnos. Así es como el





mismo intentare pensar la formación del estudiante, en tanto sujeto de derecho y motor de cambio, haciendo hincapié en la reflexión y la crítica.

Partiendo de la hipótesis de que muchas veces la disciplina geográfica ha construido históricamente una imagen vinculada a procesos físicos y descripciones enciclopédicamente inocuas, se vuelve un verdadero desafío el hecho de que los estudiantes aprehendan contenidos de fuerte carácter social de una manera significativa.

Este trabajo intenta brindar una contribución teórica y un marco de referencia a aquellos profesores de Geografía –o de las Ciencias Sociales- que tomen la decisión de no reproducir las mismas estrategias didácticas –a menudo, tradicionales- en todas las realidades educativas en las que trabajan, apostando por darle un *sentido personificado* a sus dinámicas áulicas, a partir de la acción teatral de los contenidos.

El teatro como acto pedagógico

La mayoría de los docentes que poseemos una formación de grado como profesores, hemos sido formados en el método que va de la teoría a la práctica. A priori, esto no constituye un problema en sí, sino que lo es el hecho de haber visto correr delante de nuestras retinas ríos de tinta de una pedagogía generalista que, en el caso de quien escribe, poco tenía que ver con la realidad de la escuela actual y, más aún, con la relación y aplicación en la propia disciplina. Asimismo, el hecho de que muchas carreras humanísticas de profesorado –principalmente universitarios- discurran entre dos líneas paralelas –la formación específica y la formación pedagógica- sin aparentes puntos de contacto, hacen que los egresados, devenidos en profesores, tal vez pierdan la dimensión relacional entre estos dos aspectos necesariamente indisociables.

En el caso concreto de la Geografía, el campo de la didáctica específica –o de la práctica- quedó algo estancado en cuanto a la producción escrita para la implementación de técnicas didácticas de aplicación, en el sentido que no se ahonda más allá de la recomendación de fotografías, películas, documentales o el uso de canciones con letras alusivas para el trabajo de diversos temas geográficos. Más aún, existe escasa bibliografía sobre la manera en que podemos abordar la enseñanza general mediante el *dispositivo teatralizado*. Tal vez el paso más aproximado a esta investigación es el trabajo con guiones para realizar videos o los llamados *juegos de rol*.



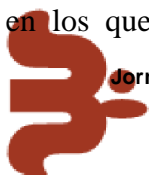


Ambos conforman una interesante actividad que hace hincapié en la evaluación como proceso, como articulación de clases, en un sentido en que el profesor va dando cuenta de la tarea de sus alumnos a la hora de buscar información, leerla, seleccionarla, jerarquizarla, discutirla, reescribirla y argumentarla. En este sentido, han enriquecido a este trabajo dos autores que trabajan en esta línea argumental de la didáctica, como son Daniel Martínez Parra con *La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales* y *La representación de roles en la enseñanza*, un clásico libro de Anselm Ernst.

La aplicación de diferentes estrategias didácticas se comporta como una herramienta de la práctica docente que constituye el medio por el cual se trabajará un determinado contenido, de un modo integral. Por ello, para el profesor se vuelve imprescindible lograr un buen manejo de lo grupal en tanto *acto pedagógico*, articulado, sustentado con un corpus teórico que permita solventar estrategias didácticas, más allá del curso con el que le toque trabajar. Marta Souto (1993) define el acto pedagógico como un constructo que se compone de los siguientes elementos:

- es un encuentro,
- es una relación,
- se da en un espacio y un tiempo,
- surge en un contexto sociocultural,
- en un tiempo histórico social,
- desde tiempos históricos personales,
- es una realidad concreta,
- es un escenario imaginario,
- es acción entre el que aprende y el que enseña,
- surge en torno a la función de saber,
- es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro) (Souto, 1993, P.41)

Como decíamos anteriormente, el profesor debe reunir los elementos teóricos y las herramientas prácticas necesarias para comprender cada uno de los actos pedagógicos en los que se desenvuelve. Más aún, teniendo en cuenta las complejas y diversas





situaciones sociales con las que se encuentra en las instituciones educativas. Es casi imposible que un docente pueda aplicar y transpolar las mismas estrategias o dispositivos, de forma mecánica, en realidades diferentes. Cada grupo tiene su historial, sus complejidades, sus relaciones, sus tiempos, sus formas de asimilar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces allí radica la astucia o el carácter pedagógico del docente a la hora de proveer lo que Jerome Bruner (1976) denomina “andamiaje” hacia el grupo.

“Es desde el rol de coordinador docente que se facilitan los procesos grupales, la reflexión sobre lo social, lo grupal y lo individual y la aproximación al saber, función social en estos grupos. Dicho rol se complejiza, se despliega en tanto experto en contenidos disciplinares (materia) en su enseñanza y en procesos grupales.”(Souto, 1993, p.61)

Siguiendo estos postulados, la presente investigación se propone demostrar cómo ciertas temáticas que suponen una fuerte carga social en sus contenidos, pueden ser trabajadas de un modo más significativo para los alumnos.

“La *relevancia social* [de una disciplina], se vincula con los fines más amplios que persigue la enseñanza y se refiere al valor educativo de los contenidos de cada asignatura, en el sentido de su aporte a la formación de futuros ciudadanos. Considerar la relevancia social de los saberes escolares supone una selección de contenidos atenta a los requerimientos de la sociedad en función de las preocupaciones o problemas que forman parte de la agenda sociopolítica contemporánea.”(Fernández Caso, 2007, p.30).

Para este caso específico, a modo de ejemplo, abordaremos el trabajo pedagógico teatral de los procesos migratorios latinoamericanos hacia Estados Unidos en las últimas dos décadas, tema que es conceptualizado en 2do y 4to año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

La modalidad de trabajo expuesta pretende representar los diferentes hechos anteriormente descriptos en un guión teatral. Nuestra hipótesis radica en que el estudio generado a partir de la lectura, el trabajo colaborativo, el andamiaje provisto por el profesor, los videos, las imágenes y, finalmente, la *actuación*, contribuirán a generar un reconocimiento más acabado de la problemática; condiciones que, a la postre, fortalecerán la *empatía del estudiante* con el proceso social comprendido.

“[...] este criterio supone sopesar la relevancia y complejidad de los problemas que se presentan en la realidad, porque cuanto más nos





acerquemos, desde el punto de vista de la propuesta de enseñanza, a los modos en que la realidad se presenta en la vida cotidiana y cuanto más demos cuenta de la importancia política, económica o cultural que socialmente se concede a los distintos fenómenos y problemas socioterritoriales, los estudiantes estarán en mejores condiciones de lograr aprendizajes relevantes” (Fernández Caso, 2007, p.30)

De hecho, esta estrategia contribuye al desarrollo del estudiante como ciudadano, en un sentido que excede a cualquier disciplina y que se relaciona con su crecimiento autorreferencial y vivencial, lo cual lo lleva a su aproximación más sensible en tanto sujeto social.

“[...] la representación de roles posee esta doble función de diagnóstico y terapia, pues el efecto de la representación es siempre catártico, nto en los actores como en los compañeros de clase que observan y se identifican con sus condiscípulos y sus roles. En la representación, los alumnos tienen posibilidad ante todo de desahogarse, de liberar sus emociones reprimidas y, en especial, de descargar la agresividad en forma verbal y, en parte, motriz. [...] En esos momentos (al coordinador) se le ofrece la ocasión de detectar por medio de una cuidadosa observación experiencias sociales y problemas de los alumnos” (Ernst, 1980, p.26).

De ese modo, este *constructivismo teatral* se convierte en una evaluación procesual, donde se evalúan características que comienzan en la presentación de un tema por parte del profesor. Allí, se ponen en juego desde interpretaciones orales, textuales y audiovisuales, hasta los roles de la obra final, donde se evalúan características sensoriales y la puesta en práctica de los diferentes discursos que se dan en torno a la interpretación de los actores sociales intervinientes en una migración latinoamericana hacia un país desarrollado. En este sentido, y para no recaer sólo en la actuación y/o improvisación, los alumnos deberán tener la gimnasia lectora de los procesos sociales migratorios para ser capaces de redactar un guión que sea lo más respetuoso posible del fenómeno social. Allí, podrán mixturar –y hasta *confundir*- la realidad de los sujetos sociales que representan, con sus propias vivencias y símbolos culturales. Es lo que Ángel Pérez Gómez denomina *cultura experiencial*:

“Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios ‘espontáneos’ con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de





la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto” (Pérez Gómez, 1999, p.198)

De los vicios academicistas al teatro como evaluación poderosa

En los últimos años, a partir de la Ley Nacional de Educación (26.206) y de la Ley Provincial de Educación (13.688), los nuevos Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires y el programa Conectar Igualdad; se instaló la idea de que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria y superior deben contribuir a reflexionar y repensar acerca de las prácticas de transposición didáctica que se están llevando a cabo. En este sentido, estamos atravesando un momento de *inflexión*, de cambio en los paradigmas educativos, donde las nuevas concepciones acerca del rol del profesor, el alumno como sujeto activo, los procesos de evaluación, la significancia de los contenidos, la construcción de pensamiento crítico; buscan darse espacio ante una lógica aún presente de currículums residuales y vetustez en la epistemología de las disciplinas que todavía se rehúsan al cambio. A partir de este diagnóstico, seguiremos el análisis de Roberto Vega, quien ofrece interesantes reflexiones a partir de los postulados que propone en su libro *El teatro en la educación*.

“En la escuela encontramos asignaturas injustificadas o temas sin atractivos o curiosidad; y temas que cuando responden a expectativas e intereses del educando, en general se desarrollan informativamente, sin que el educando participe de manera vivencial en el proceso de aprendizaje. La consecuencia es que las energías se desaprovechan y no se despiertan inquietudes” (Vega 1981, p.9)

A este carácter unilateral de las clases, donde el profesor es la única fuente de conocimientos, debemos sumarle la *pasividad* que galvaniza al alumno en el aula, el cual es identificado como un mero receptáculo donde deben incorporarse conocimientos que luego serán *medidos* en evaluaciones que usualmente trabajan la pregunta-respuesta. “Esta acentuación en las áreas de conocimiento intelectual, enciclopédico, informativo, produce educandos memoristas y anecdóticos, opuestos al niño perceptivo, crítico y creativo que propone la nueva ética educativa” (Vega, 1981, p.9)

Es en el anterior sentido que nuestra investigación se propone como un nuevo aporte al enriquecimiento de la disciplina geográfica en tanto asignatura escolar





significativa, por cuanto las corrientes que permearon a la disciplina geográfica en las últimas décadas, requieren de una implementación conjunta a partir de herramientas que le den sentido, carisma. De este modo, el teatro viene a capitalizar ese reclamo de una nueva generación estudiantil que, construcción de los actores mediante, brega por un lugar más activo dentro de la escuela, y más concretamente, el aula. El hecho de que se comprendan hechos espaciales y sociales desde su propia actuación permite que, a la postre, la obra final conforme, no sólo una satisfacción para el alumnado en tanto grupo, sino como realización personal de cada interviniente, en el sentido que se logra el objetivo de hacer que el alumno “viva en carne propia” aquello que les sucede a otras personas.

Sin embargo, el panorama en la práctica no es tan esperanzador. En la fundamentación del último DC de Geografía para sexto año, los encargados de la redacción identificaron algunos desajustes en las prácticas áulicas o, mejor dicho, una contradicción entre lo propuesto en las planificaciones anuales, donde preponderan experiencias y dinámicas de enseñanza y aprendizaje de carácter *constructivista*, cuando en realidad, las clases continúan en las prácticas tradicionales más acérrimas.

[...] los diseños curriculares elaborados desde el 2° año de la Escuela Secundaria para la enseñanza de la Geografía en la provincia de Buenos Aires consideran la necesidad de discutir ciertas tendencias en la enseñanza de la disciplina que requieren de un examen crítico, preguntas y prácticas alternativas. Entre ellas, se encuentran:

- la preeminencia del tratamiento de los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social, tanto en lo que refiere a sus dimensiones políticas y económicas como a las de tipo cultural;
- los temas de estudio y los modos en que se los problematiza, ya que éstos se plantean sin establecer vínculos directos y significativos con las relaciones sociales que estructuran el espacio geográfico;
- la prevalencia de prácticas de enseñanza tales como la exposición, el dictado, la utilización casi exclusiva del libro de texto y la fragmentación entre el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y la geografía;
- el aprendizaje por memorización y repetición vinculado con la disolución de los sentidos y la relativa incompreensión de los mismos, lo cual contribuye a su vez a la fragmentación de los saberes geográficos;
- el desarrollo exiguo de las prácticas de lectura crítica y escritura entre las actividades que realizan los estudiantes;





- la débil consideración del conflicto social y el análisis de los intereses y necesidades contrapuestas de los sujetos sociales a la hora de pensar el espacio geográfico;
- el predominio de la descripción por medio de la enumeración de los componentes de determinados espacios geográficos, por sobre la explicación y la búsqueda de la formulación de relaciones complejas, especialmente cuando se trata de continentes, países u otras unidades espaciales de menor escala (DGCyE, p.86)

Es necesario transcribir cada uno de los ítems que detalladamente diagnostica el Diseño Curricular, porque sin ellos y, claro está, sin la observación cotidiana en las escuelas, este trabajo no tendría asidero.

Sabemos que el desarrollo de la creatividad es tarea de todo educador, el cual debe reflexionar permanentemente sobre sus propias prácticas a la hora de generar ambientes y dispositivos que se direccionen hacia la estimulación y el crecimiento formativo de los estudiantes. Sin embargo, no podemos descargar todas nuestras tintas en el eslabón docente a la hora de pensar prácticas pedagógicas conservadoras. Existe un sinnúmero de consideraciones que debemos hacer a la hora de pensar el dictado de clases de un determinado docente en la escuela secundaria: la formación de grado que el profesor adquirió, su propia biografía escolar, el contexto institucional, las cargas culturales que los mismos alumnos llevan consigo mismos, entre otros. En este sentido, surge la siguiente pregunta formulada por Roberto Vega: ¿Cómo puede hacer un educador para desarrollar la creatividad de los educandos si él está formado enciclopédicamente, si fue desvalorizado creativamente como alumno, durante su tránsito por los distintos niveles educativos? (Vega, 1981, p.9)

Aquí es donde se da el conflicto. Las tensiones internas. La resignificación es hacia nuestros propios formadores de grado, incluso, aquellos que admiramos durante nuestra carrera. No es fácil escapar del profesor catedrático, académico, que sólo se preocupa por los contenidos de su materia. La tensión se da al momento en que un profesor que posee una carga teórica importante, al salir de la Universidad y llegar a la escuela secundaria, se da cuenta de que *no puede* trabajar con los mismos procedimientos *profesor habla-alumno escribe, guía de preguntas-respuestas,*





exámenes tradicionales-estudio por parte de los estudiantes. En definitiva, operar bajo el supuesto docente activo-alumnos pasivos.

Sin embargo, conforme se va desempeñando en el nivel medio, el docente comienza a dar cuenta de un sinnúmero de realidades complejas que exceden su propio trabajo, su lugar en la escuela y en el aula. Entonces comienza a experimentar una *metamorfosis*. Se hace replanteos y cuestiona su papel de transmisor de conocimientos y contenidos, y es a partir de allí donde tiene que comenzar a buscar estrategias y herramientas para transformar a sus clases en un acto pedagógico significativo y no abandonar en el intento.

¿Por qué teatralizar una migración?

Como decíamos al principio de este trabajo, destacaremos la importancia que tiene este modelo pedagógico para el abordaje de un tema muy presente en la currícula de la materia Geografía en la escuela secundaria: las migraciones latinoamericanas hacia Estados Unidos por razones económicas vinculadas con el proceso de neoliberalización. Para ello, brindaremos una descripción conceptual del proceso histórico que funciona como acicate de las clases teatralizadas, para luego continuar con su abordaje práctico.

A partir de los años 1970, el mundo capitalista vive una serie de convulsiones políticas y económicas que se enmarcan dentro del quiebre del orden mundial imperante hasta ese momento. Esto se fundamenta en la recesión acaecida a partir del abandono de Bretton Woods (1971), de la crisis del petróleo de 1973, y la caída en las tasas de ganancia de los sectores capitalistas más concentrados. En función de ello, el capital adopta nuevas formas y plantea una ruptura del Estado de Bienestar, para sentar las bases del Neoliberalismo o Neoconservadurismo. Este lineamiento ortodoxo del liberalismo se fundamenta a partir de políticas de ajuste, donde avanza el capital y retrocede el trabajo, el Estado eclipsa sus otrora funciones sociales para ser el máximo garante de las ganancias capitalistas. Todo esto se implementa con un reguero de golpes militares en nuestro continente, los cuales apuntaban a desactivar décadas de lucha y conciencia de los trabajadores. En este contexto, se aplica una disciplina presupuestaria, un reordenamiento de las prioridades del gasto público, una reforma impositiva, una





liberalización financiera y del comercio internacional, la desregulación de los mercados, el acrecentamiento de las privatizaciones y el resguardo a ultranza de la propiedad privada.

Esta avanzada del capital transnacional concentrado se dio bajo el aniquilamiento de opositores y el fino trabajo de la conciencia colectiva a través de la imposición de la doctrina Thatcheriana “TINA” (*There Is No Alternative* o No Hay Alternativa). En definitiva, se impuso la idea de genuflexión ante el avance de la globalización, el “fin de la historia” de Francis Fukuyamay otros postulados ideológicos recostados a la derecha del espectro ideológico, de los cuales, como dijimos en la introducción, nuestra sociedad latinoamericana todavía es víctima.

En este contexto, y bajo los anteriores supuestos, el mundo del trabajo se ajusta y el desempleo crece desmesuradamente, lo cual hace que la población activa no vislumbre horizontes en sus propios países.

La larga noche neoliberal anteriormente explicada ha sido la gran causa de los procesos de pobreza y exclusión social, haciendo que muchos latinoamericanos, a partir de su dificultad por conseguir un empleo digno, tomen la difícil decisión de emigrar en busca de trabajo a los países más desarrollados. El caso más paradigmático, por su flujo migratorio y por su resonancia mediática, es el de mexicanos y centroamericanos hacia Estados Unidos. Sin embargo, su empresa migratoria y el sueño de llegar quedan muchas veces trancos debido a una multiplicidad de factores.

Diagnosticando a partir de experiencias personales de quien escribe, sucede que, si bien los dispositivos tecnológicos –videos, fotografías, canciones- coadyuvan a abordar mejor esta temática en el aula (más allá de la lectura de textos), los alumnos no logran tomar real dimensión o, al observar la problemática como algo muy lejano a sus realidades, no logran *identificarse* o lograr *empatía* con el fenómeno. Ni siquiera, aquellos que provienen de familias migrantes, dado que en la mayoría de los casos, lo desconocen. Por ende, los estudiantes no logran deducir la complejidad del fenómeno como producto de procesos económicos ni se interesan demasiado en comprender la angustia o las penurias que atraviesa una familia que decide tomar la complicada decisión de irse de su país, con todo lo que ello implica.





Así, el trabajo en la modalidad teatral se muestra como un *campo de aplicación significativo* para que los alumnos internalicen los roles de los distintos actores sociales involucrados en las migraciones latinoamericanas. De esta forma, ellos mismos irán construyendo su propio *camino pedagógico*, distribuyéndose los papeles y armando el guión de la obra.

“[...] la ventaja inminente del teatro estriba en la forma vívida como se desarrollan los argumentos y en su capacidad envolvente. Los espectadores se funden con el actor, se convierten en testigos de su personificación y rebasan los límites imaginarios del proscenio cuando los sentimientos y las pasiones se conjugan con lo histriónico y lo real.”(Romo Limón, 2008)

Si bien esta metodología se propone trabajar fuertemente en la autonomía de los estudiantes, es imprescindible el rol del profesor proveyendo el andamiaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje y seleccionando la bibliografía y el material de trabajo que los alumnos emplearán.

A partir de allí, se crea el escenario para generar una aproximación a lo que es la *dinámica de grupos*, logrando que los estudiantes comiencen a considerar al aula como un espacio donde cada una de las partes se vuelve imprescindible para la consecución de una clase *potente*. Un grupo compacto que se piense como sujeto, con todas sus complejidades y contradicciones. Una idea de trabajo que busque resultados en sí mismos, en tanto grupo, para lograr objetivos finales. Para ello, citando a Cirigliano y Villaverde, es necesario propiciar un *medio ambiente*:

“[...] educar (o la función del educador) es estricta y únicamente crear un medio ambiente que favorezca o produzca las experiencias con su concomitante aprendizaje. Las experiencias que el educando tendrá con ese medio serán de diferente tipo, a los efectos de la tarea escolar (pueden ser hábitos, conocimientos, destrezas, actitudes, ideales, apreciaciones, habilidades), pero todas han de permitir ese “más” que queda como disposición para la conducta futura.”(Cirigliano y Villaverde, 1997, p.41)

Conclusión

Lo sucedido con este trabajo quizás coloca en cuestionamiento un principio de investigación básico: el hecho de invertir los pasos metodológicos. Pero tal vez tratándose de un docente de escuela secundaria, el cual permanentemente se ve





apremiado por los tiempos de su ocupación cotidiana, se le permitan estas concesiones. Esta investigación fue consecuencia del trabajo práctico del teatro en Geografía con diferentes cursos. En un principio, iniciado como un juego o una forma de evaluación diferente, la cual también colocaba en un desconcierto a los propios alumnos que preguntaban en qué momento se iba a evaluar el examen *en serio*. Luego, con el paso de las *puestas en escena*, se comenzó a leer material teórico sobre cuestiones vinculadas al manejo de grupos y al aporte que el teatro puede hacer a la educación, por fuera de la materia escolar que lleva ese nombre.

La presente ponencia partió de la necesidad de sistematizar diferentes argumentos teóricos que se venían leyendo de manera aislada y sin relación aparente. Sin embargo, a medida que se fue avanzando en la lectura de los autores que fueron proveyendo el corpus teórico de este trabajo, comenzaron a aparecer imágenes de representaciones áulicas que se construyeron con los alumnos en el proceso migratorio a partir del teatro.

La significatividad del trabajo con esta modalidad teatral no sólo es importante a la hora de pensar *buenas clases* o prácticas innovadoras de enseñanza, sino que es importante a la hora de reflexionar sobre lo que Mariana Maggio denomina una evaluación *potente, poderosa* (Maggio, 2012). Este tipo de evaluación trabaja sobre una multiplicidad de aspectos que entienden el proceso como resultado en sí mismo.

“[...] la enseñanza poderosa nos conmueve. No salimos de la clase como habíamos entrado y allí hay mucho por explorar. Muchas veces escuchamos, frente al desafío de educar jóvenes en el nivel medio, que son apáticos, que mandan mensajes de texto cuando damos clase, que se sientan con el walkman en la última fila. Cuando la enseñanza es poderosa, esos mismos alumnos se involucran y comprometen, y entonces se amplían enormemente las oportunidades para su formación.”(Maggio 2012)

En nuestro caso, desde que el tema es presentado en el aula por primera vez hasta la presentación final de la obra, en tanto evaluación, se construye pedagógicamente desde el modelo *problematizador*, el cual apunta a generar un mayor compromiso por parte de los alumnos.

“En la nueva agenda escolar, la problematización de los temas de enseñanza no se limita al preámbulo motivador, a la frase o consigna “disparadora”, sino que se la considera una estrategia integrada que habilita el despliegue





de múltiples competencias y habilidades comprometidas con la formulación de interrogantes, el pensamiento complejo, la elaboración de hipótesis. A diferencia de otras formas de abordaje centradas en la memoria, la descripción, la enumeración y la repetición, el trabajo con problemas invita a la búsqueda de causalidades, al debate informado y a la toma de posición” (Fernández Caso, 2007, p.29)

Claramente, este trabajo es mucho más arduo que evaluar con un examen escrito luego de desarrollar un determinado tema. Incluso, muchas veces debemos enfrentar un sinnúmero de dificultades que pueden obstaculizar el desarrollo de la evaluación procesual. Sin embargo, aquí es donde debemos estar bien posicionados a la hora de pensar a la evaluación como un *acto político*, como una toma de postura frente a un curso. Como profesores, debemos reunir los argumentos necesarios para fundamentar por qué es *poderoso* que ellos trabajen la temática migratoria latinoamericana desde el teatro. Allí radicará nuestro trabajo como educadores verdaderamente formativos.

Referencias Bibliográficas

- Bustillos, G.; Vargas Vargas, L. (1997). *Técnicas participativas para la educación popular. Tomos I y II*. Buenos Aires: Ed. Lumen Hvmanitas.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Ed. Lumen Hvmanitas.
- DGCyE (2012). *Diseño Curricular de Geografía*. Provincia de Buenos Aires.
- Ernst, A. (1980). *La representación de roles en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Fernández Caso, Ma. V. y Gurevich, R. (comp.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Lozano Ascencio, F. (2005). *Tendencias recientes de las remesas de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*. Mexico D.F.: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.
- Maggio, M. (2012). La enseñanza enriquecida como desafío de la tecnología educativa. En Programa “Medios en la Educación”. Conferencia ofrecida en el Diario Los Andes. Mendoza.





- Martínez Parra, D. (2012). *La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Tesis de Maestría en profesorado de Educación Secundaria – Especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Universidad de Almería. España.
- Medaura, O. y Monfarrell, A. (2008). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires: Ed. Lumen Hymnitas.
- Pérez Gómez, A.(1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata. Madrid.
- Romo Limón, Ma. E. (2009). *El teatro y su valor educativo*. En Revista Académica Electrónica “e-scholarum”. Universidad Autónoma de Guadalajara. Guadalajara.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Vega, R. (1981). *El teatro en la educación*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra.

