



¿Se evalúa en las clases de teatro?

Magdalena Baratta | Maestra directora de Escuela de Educación Artística.
Formadora en teatro en el IFS (Instituto de Formación en Servicio).

Nadie pone en duda que es necesario evaluar en matemáticas, lengua o ciencias sociales. Pero... ¿pasa lo mismo con las clases de teatro? ¿Qué habría que evaluar? Y si el docente no sabe de teatro, ¿puede evaluar? ¿Se evalúa la expresión? ¿En qué momento de la clase de teatro debo evaluar? ¿Por qué? ¿Para qué?

El presente artículo tiene como propósito invitar a los docentes que abordan el teatro en el aula a revisar y reflexionar sobre sus prácticas, poniendo el foco en la evaluación.

El haber recibido formación tanto en la docencia como en artes escénicas me ha llevado a abordar el teatro como disciplina curricular con grupos de niños de diversas instituciones. En función de esa experiencia me propongo compartir la metodología de taller teatral, analizando los distintos momentos de la clase y observando el abordaje de la evaluación.

Es importante tener en cuenta que cuando concibo una clase de teatro no necesariamente me refiero a una obra para interpretar, ni siquiera a un cuento para dramatizar; ni a la expresión catártica sin parámetros ni rumbo pedagógico. Será una propuesta planificada, que pase por diversos momentos

estratégicamente ordenados. El resultado escénico podrá ser una creación colectiva, el ensayo de una obra, el producto de una creación solo para ese día, una improvisación; podrá tener parlamento o no.

Secuencia de actividades en la propuesta de clase de teatro

Considero óptimo comenzar la clase planteando el **encuadre** con el que se trabajará. Es necesario que los alumnos sepan que se va a hacer una propuesta de teatro pero, para bajar la ansiedad de aquellos que temen actuar, se hará explícito que solo pasará a actuar quien quiera hacerlo y que, previo a ese momento, podrá participar en varios juegos. También es importante favorecer la confianza en la propuesta, explicitar que es un espacio de creación y experimentación donde no hay respuestas únicas ni correctas a las que arribar.

En la línea de trabajo de Holovatuck y Astrosky (2009), una vez aclarado el encuadre se propone un juego **de caldeamiento** que convoque a los niños a la actividad. Algunos chicos, sobre todo en las primeras clases de teatro, se muestran reticentes o introvertidos. Es por eso que la propuesta inicial debe

acercarse a la idea de juego en el que todos participan, y que no necesariamente se vincula con el teatro. Podrán ser juegos como “Ritmo, diga usted”, “La mancha”, “Sobre el puente de Avignon”, etcétera. Para seleccionar o adaptar un juego se deberá considerar entre otros el número de participantes, las edades, el espacio disponible, la experiencia previa, lo que pretendamos abordar en esa clase.

Inmediatamente después de esa convocatoria al juego es importante preparar el cuerpo para la propuesta teatral. Es el momento del **juego corporal**; remite específicamente a la práctica psicomotriz, implica considerar el cuerpo como motor del juego. Para favorecer el registro y la escucha, así como para que pierda relevancia lo racional y lo enunciativo, la palabra queda inhabilitada en ese momento de la propuesta de clase. Se propondrán juegos donde lo corporal sea lo esencial: “El espejo”, “Las estatuas”, “La máquina humana”, desplazamientos o estatuas con diferentes puntos de apoyo, imitar animales, los muñecos. Se buscarán variantes en desplazamientos o movimientos: en diferentes niveles, velocidades, calidades, direcciones y sentidos; de manera individual, en pequeños grupos o en forma colectiva. En cualquier momento de la actividad se le podrá proponer al grupo la detención mediante una palabra: “stop”. Esta pausa será una estrategia acordada previamente con el grupo para reformular el encuadre de la propuesta, recordar la consigna o modificarla. «Una característica particular del stop es que si bien detiene el movimiento externo, los movimientos internos, emocionales y/o creativos generalmente siguen funcionando, o sea, posibilita el desarrollo de la creación de imágenes, sensaciones, etc.» (Holovattuck y Astrosky, 2009:12)

El tiempo dedicado a los juegos anteriores insueme unos quince minutos. Ese tiempo invertido en la propuesta lúdica y corporal es de fundamental importancia porque se convoca y motiva al grupo al juego, se favorece la integración, se prepara el cuerpo, se facilita la disponibilidad.

«Desde el punto de vista didáctico creemos que todo tránsito por medio del cuerpo y del juego, genera una aprehensión y apropiación de los diferentes conceptos y contenidos más profunda que si sólo trabajamos con la racionalidad y provocamos de este modo la reflexión. En otras palabras, primero el tránsito (me sumerjo, me comprometo, modifico) luego reflexiono (saco la cabeza y pienso).» (ibid.)



El juego corporal predispone y prepara a los niños para el tercer momento de clase de teatro: **el juego dramático**. Este es un momento de improvisación colectiva y simultánea, en el que el único espectador es el docente; no llega a constituirse en juego teatral, porque no hay espectadores. El docente promueve la participación activa de los estudiantes, proponiendo jugar diferentes roles, respondiendo a diversas consignas relacionadas con el propósito de la clase y el contenido a desarrollar, coherente también con los dos momentos de juego antes propuestos.

El cuarto momento es el de **juego teatral**. Aquí se constituyen dos grupos con roles bien diferenciados: los espectadores y los que actúan. Estos roles serán rotativos. En el salón o espacio de trabajo se habrá demarcado previamente una zona como espacio escénico, frente a la cual se disponen los espectadores. Si bien en una concepción contemporánea del teatro no se reconoce un espacio único y frontal para la escena, al comenzar a abordar teatro en el aula es conveniente acotar las posibilidades a un espacio escénico definido. Los niños que hacen de público desarrollarán el sentido crítico al tener la posibilidad de observar el trabajo de los compañeros de clase. Lo que se presente a escena podrá haber sido preparado previamente (se les puede dar a los subgrupos un tiempo de creación colectiva) y tiene relación con los tres juegos que lo precedieron.

La evaluación en la clase de teatro

Se relató una secuencia de actividades a desarrollar durante cuarenta minutos aproximadamente, pero la clase de teatro aún no ha terminado. Falta el momento del cierre y el de evaluación con los alumnos. Para ambas instancias es imprescindible tener en cuenta cuáles fueron los propósitos planificados y, por lo tanto, cuáles fueron los contenidos. ¿Por



qué? Porque la evaluación tiene que estar en función de dichos contenidos; si, por ejemplo, se abordó el contenido "Transformación de espacios en la construcción de escenarios", se hará foco sobre la concreción de ese aspecto.

¿Quién evalúa?

Propongo una instancia donde sean los propios alumnos los que evalúen a sus compañeros (coevaluación) y se evalúen a sí mismos (autoevaluación), con el siguiente objetivo: «Promover un proceso de cierre consciente y sensible» (Albistur et al., 2018:55). Al llegar al juego teatral e invitar a uno de los subgrupos a presentar su propuesta de actuación en el espacio escénico, se les solicita a los espectadores que afinen su mirada hacia determinado aspecto de la escena. Ese aspecto tendrá que ver con el contenido que se esté abordando, que estará referido en el propósito redactado en la planificación. Asimismo, si estuviéramos en la etapa de ensayos de una obra, también tendríamos propósitos específicos para cada ensayo; los mismos tendrán que ver con lo que en cada instancia se quiera investigar sobre aspectos que el grupo necesita mejorar, sobre la incorporación efectiva de alguno de los elementos del teatro, etcétera.

Es el docente quien guía la mirada del estudiante, abordando así lo apreciativo, el sentido crítico, y promoviendo el análisis, evitando el juicio de valor que poco aporta y que puede ser contraproducente. Entonces, una vez que finaliza la actuación se inicia un diálogo tendiente a buscar la reflexión sobre los aspectos antedichos. Algunas preguntas generadoras para el intercambio de ideas sobre la evaluación son: ¿En qué momento se pudo apreciar lo que estamos trabajando hoy? ¿Qué pudieron destacar con relación a lo que estamos trabajando hoy? ¿Hay

algo que le podamos decir al compañero que lo ayude a que sea más clara esa escena? ¿Qué notan como positivo en el trabajo de tal compañero? ¿En qué aspectos se aprecia como interesante (atractiva, cautivante, etc.) esta escena?

Una vez que todos los subgrupos hayan hecho su puesta en escena, se inicia el momento del cierre de la clase, cuando también se aborda la evaluación, pero hacia aspectos diferentes. Una vez explícitos los contenidos abordados como forma de conceptualizar y sistematizar el conocimiento, es el momento de apostar a una autoevaluación en función de recuperar la experiencia y reflexionar sobre lo sucedido, sobre lo que nos ha movilizado.

«El cierre de este taller es una oportunidad para conocer qué sentimos en la experiencia del ejercicio de un rol pautado. Es el momento de conversar para encontrar el vínculo de lo vivenciado con la realidad personal y relacional. [...] Es posible diferenciar lo naturalizado de lo nuevo en tanto creación.

Respecto a la explicitación relacional es muy valioso insistir que está en juego aquello que somos en el vínculo con otros/as, donde podemos reconocer la importancia de los procesos implícitos en la comunicación, en la vivencia y en la convivencia.» (Albistur et al., 2018:35)

¿Y el docente no evalúa?

También es el docente el que evalúa (heteroevaluación) al grupo y a cada niño, tomando notas mentales o escritas durante o a posteriori de la clase con relación a diferentes parámetros. Podrá poner énfasis en aspectos de la dimensión crítico-estética, de la dimensión productiva o de la dimensión contextual-cultural. Observará aspectos



relacionados con lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual. Será importante reconocer cuánto se integra cada niño, cómo se relaciona y vincula con los otros y con las actividades, cómo participa, cómo se dispone a las tareas de expresión y comunicación, si posee capacidad de iniciativa y creación, si logra moverse de los estereotipos, si se implica en la escena, si utiliza conceptos del arte dramático trabajados, si logra trabajar la concentración, la atención y la escucha.

Cuando apostamos a estas formas de evaluación, en las que no se busca la calificación certificadora ni realizar un diagnóstico, estamos valorando a la evaluación como proceso formativo. Anijovich y Cappelletti (2017) consideran la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza; argumentan que no es posible concebir buenas prácticas de enseñanza independientes de buenas prácticas de evaluación. Conciben a la evaluación como una oportunidad cuyo propósito es que «los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes» (*idem*, p. 13); es decir, establecen dimensiones del proceso de evaluación vinculadas

con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices. Este proceso va mucho más allá de recibir una calificación, se trata de que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje.

El docente también puede evaluar al comenzar un proyecto de teatro en el aula. En este caso hablamos de la evaluación diagnóstica. Servirá para conocer cuál es el punto de partida en aspectos relacionados con la disciplina teatro. Estas observaciones y constataciones pueden ser valiosas además para el abordaje de otras áreas del conocimiento.

Por último, y para que no haya dudas sobre la necesidad de evaluar en las clases de teatro, tenemos que tener en cuenta que esta es una propuesta de enseñanza, y como toda propuesta de enseñanza es evaluable. Al estar enmarcada en un currículo del Área del Conocimiento Artístico, todos los insu-
mos que obtengamos los docentes serán tenidos en cuenta para tomar decisiones pedagógico-didácticas, procurando apostar a la formación integral del estudiante, reconociendo el valor de las clases de teatro para sensibilizar al niño como creador y como “apreciador” de este arte escénico. 

Referencias bibliográficas

- ALBISTUR, Mariana; BRUN, Analía; PIÑEYRO, Ana Laura; TOCOLI, Rossana (2018): *Guía metodológica de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas*. Intendencia de Montevideo–Teatro Solís/IDH. En línea: http://www.iidh.ed.cr/iidh/media/5993/guiamet_solisidh.pdf
- ANIJOVICH, Rebeca (comp.) (2015): *La evaluación significativa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (2017): *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- HOLOVATUCK, Jorge (2012): *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Ed. Atuel.
- HOLOVATUCK, Jorge; ASTROSKY, Débora (2009): *Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral*. Buenos Aires: Ed. Atuel. En línea: <https://bululuteatro.files.wordpress.com/2013/05/manual-de-ejercicios-teatrales-recopilac3b3n-por-emilia-conejo.pdf>
- PAVIS, Patrice (2005): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Ed. Paidós.