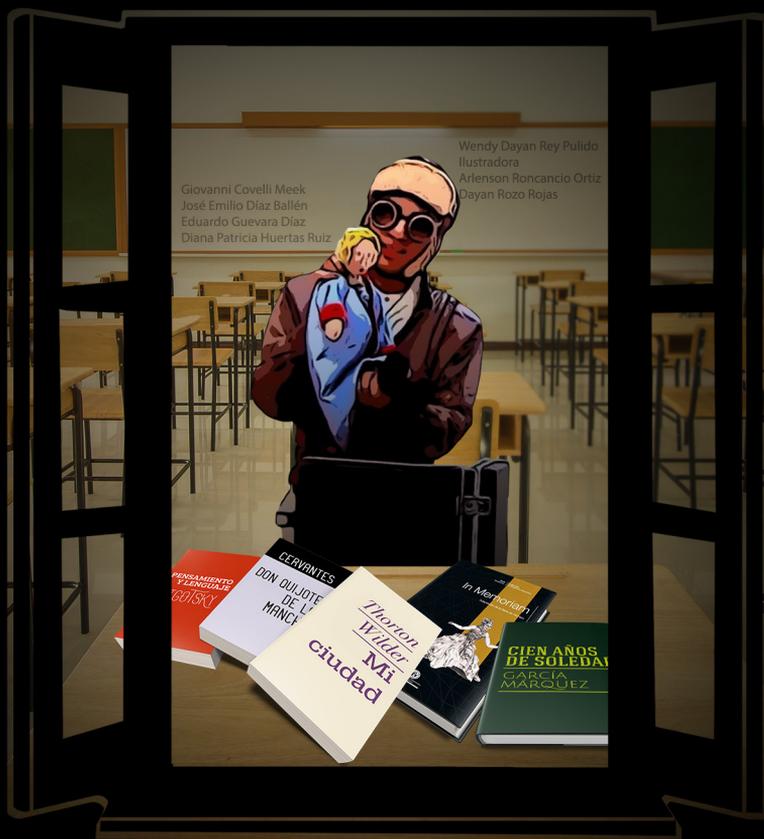


Serie  
Artes Escénicas

Colección  
Artes para la Educación

# Quiproquo o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación



Carolina Merchán Price  
—Edición académica—



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Educadora de educadores

# *QUIPROQUO*

---

O LAS PERIPECIAS DEL FORMADOR DE ARTES ESCÉNICAS EN LA EDUCACIÓN



# QUIPROQUO

---

O LAS PERIPECIAS DEL FORMADOR DE ARTES ESCÉNICAS EN LA EDUCACIÓN

Carolina Merchán Price  
—Edición académica—

**Serie** | **Colección**  
Artes Escénicas | Artes para la Educación



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

Quiproquo. O las peripecias del formador de artes escénicas en la educación / Carolina Merchán Price, editora académica y otros Autores.  
-- Primera edición. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2020.  
263 páginas. Ilustrado.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN: 978-958-5138-25-4 (Impreso)

ISBN: 978-958-5138-32-2 (PDF)

ISBN: 978-958-5138-33-9 (ePub)

1. Artes Escénicas – Enseñanza – Investigaciones. 2. Teatro - Enseñanza - Técnica. 3. Teatro en la Educación. 4. Actuación Teatral – Formación Profesional. 5. Arte – Enseñanza - Metodología 6. Arte en la Educación. 7. Formación Profesional de Profesores. I. Roza Rojas, Dayan. II. Roncancio Ortiz, Arlenson. III. Rey Pulido, Wendy Dayan. IV. Huertas Ruiz, Diana Patricia. V. Guevara Díaz, Eduardo. VI. Díaz Ballén, José Emilio. VII. Covelli Meek, Giovanni. VIII. Merchán Price, Carolina, editora académica.

792.

QUIPROQUO  
O LAS PERIPECIAS DEL  
FORMADOR DE ARTES  
ESCÉNICAS EN LA EDUCACIÓN

**Universidad Pedagógica Nacional**

Carrera 16A n.º 79 - 08, Edificio Administrativo  
editorial.pedagogica.edu.co  
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894  
Bogotá, Colombia

Leonardo Fabio Martínez Pérez  
**Rector**

John Harold Córdoba Aldana  
**Vicerrector Académico**

María Isabel González Terreros  
**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Fernando Méndez Díaz  
**Vicerrector Administrativo y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez  
**Secretaria General**

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Giovanni Covelli Meek, José Emilio Díaz Ballén, Eduardo Arturo Guevara Díaz, Diana Patricia Huertas Ruiz, Carolina Merchán Price, René Rickenmann, Arlenson Roncancio Ortiz, Dayan Roza Rojas

© Jhonnatan Velásquez Serrano, por la fotografía de cubierta

© Wendy Dayan Rey Pulido, por las ilustraciones de portadillas y capítulos

ISBN impreso: 978-958-5138-25-4

ISBN PDF: 978-958-5138-32-2

ISBN ePub: 978-958-5138-33-9

DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/ae.2020.8322>

Primera edición, 2020



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Preparación editorial**

Universidad Pedagógica Nacional

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Coordinación**

Miguel Ángel Pineda Cupa  
**Edición**

Martha Moreno Igua  
**Corrección de estilo**

Juan Camilo Corredor  
**Diseño y diagramación de páginas  
internas y cubierta**

Hecho el depósito legal que ordena  
la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460  
de 1995.

**Fechas de evaluación:** 12-12-2019

**Fecha de aprobación:** 27-02-2020

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido  
total o parcialmente, por ningún medio o método,  
sin la autorización por escrito de la universidad.

*A los estudiantes de licenciaturas en artes.*

*A los profesores de artes escénicas.*

*A los artistas formadores.*

*A los artistas profesionales que se encuentran fungiendo  
como profesores y salen de clase con ecos de contradicción.*



## CONTENIDO

<b>PRÓLOGO</b>	11
<i>René Rickenmann</i>	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	27
<i>Carolina Merchán Price</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>FORMACIÓN DE PROFESORES DE TEATRO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL</b>	47
<i>Diana Patricia Huertas Ruiz</i>	
La formadora	48
Contexto de la educación inicial para formar profesores de teatro	58
La planeación, una de las principales competencias del profesor en formación	73
Trazar objetivos, diseñar actividades y evaluar los aprendizajes	77
Conclusiones	81
Referencias	84
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>AVANCES TOPOGENÉTICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE FORMATOS DE TEATRO PARA EL AULA: DE DIRECTOR DE TEATRO A FORMADOR DE PROFESORES</b>	89
<i>Eduardo Arturo Guevara Díaz</i>	
El formador	89
El plantel	99
El unipersonal como formato para el aula	107
A modo de conclusiones	120
Referencias	122
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>APRENDIZAJES DEL FORMADOR EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	127
<i>Arlenson Roncancio Ortiz</i>	
El formador	128
El plantel: un escenario educativo de educación especial	139
De la práctica pedagógica en escenarios de educación especial inclusiva	142
Temas y contenidos disciplinares explorados	146
A manera de conclusión: la retroalimentación a los nuevos profesores en formación	165
Referencias	169

## CAPÍTULO 4

### **LECTURA DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS COMUNITARIOS ARTICULADA A LA INVESTIGACIÓN • CREACIÓN/FORMACIÓN**

<i>Dayan Rozo Rojas y Giovanni Covelli Meek</i>	175
“Yo profesor”, Dayan Rozo Rojas	175
“Yo profesor”, Giovanni Covelli Meek	181
Investigación • Creación/Formación	188
<i>Modellbuch</i> : método didáctico para las artes escénicas	196
Articulación Énfasis-Práctica en contextos comunitarios de Bogotá: antecedentes en clave del teatro aplicado	207
Consolidación de la articulación Práctica-Énfasis: Ópalas	212
Reflexiones	214
A manera de conclusión: “nosotros profesores”	221
Referencias	222

## CAPÍTULO 5

### **EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: POSIBILIDADES Y CAMINOS POR TRANSITAR EN ARTES ESCÉNICAS**

<i>José Emilio Díaz Ballén</i>	227
El formador: trayectoria académica y profesional	227
Consideraciones preliminares	228
El modelo de formación en alternancia como catalizador en las prácticas pedagógicas	234
Hallazgos y discusión: integración de saberes y experiencias de formadores y de profesores en formación	236
La evaluación formativa significativa en las prácticas pedagógicas: posibilidades y caminos por transitar	247
A manera de conclusiones preliminares	251
Referencias	253

### **EPÍLOGO**

*Carolina Merchán Price*

### **SOBRE LOS AUTORES**

## AGRADECIMIENTOS

A los profesores del Programa y a la decana Martha Ayala por su apoyo y confianza.

A los egresados que quisieron en su momento hacer investigaciones sobre sus propias prácticas pedagógicas en didáctica de las disciplinas y otras metodologías. Sin ellos no podríamos avanzar.

A los estudiantes de prácticas pedagógicas por su participación y confianza en nuestros proyectos, y por su trabajo permanente en desentrañar los horizontes de sentido de las artes en la escuela y otros escenarios educativos.

A los formadores de terreno por su disposición y generosidad al recibirnos en las aulas.



## PRÓLOGO

Uno de los aspectos fascinantes de hacer investigación en el aula, o en otros espacios en los que se trata de describir y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es que para el investigador se hace evidente la necesidad de pensar en el *sujeto de la educación*. Cuando estamos investigando los procesos de aprendizaje de los alumnos o de los docentes en formación, llega el momento en que no podemos eludir las preguntas sobre qué relación se establece entre lo que se supone que se está enseñando y lo que se supone que están aprendiendo y, en consecuencia, para qué o con qué efectos inmediatos y más duraderos lo estamos haciendo.

Asociar la observación de aula con la perspectiva de las didácticas de las disciplinas conlleva, además, preguntarnos sobre la pertinencia de los saberes disciplinares que se enseñan, no solamente en cuanto aprendizaje sino en cuanto a desarrollo de comunidades y de personas (el orden, veremos más adelante, tiene su importancia desde esta perspectiva). ¿Para qué sociedad estamos formando las personas en estos saberes disciplinares?, ¿qué tipo de personas contribuimos a formar y para cuáles roles y funciones?, ¿qué materiales y herramientas les estamos ofreciendo para que puedan actuar y ser en este horizonte de expectativas?

Así, observar y describir lo que sucede en el aula implica sobre todo ser *capaces de dejarnos sorprender* —y posteriormente tratar de comprender— por el contraste entre *lo que creemos que deberíamos ver* en las interacciones entre esos agentes a propósito de ciertos saberes disciplinares y *lo que realmente está aconteciendo* desde las lógicas emergentes del hacer conjunto. Entonces, surgen más preguntas, más cercanas, más concretas: ¿por qué estos alumnos hacen lo que hacen y dicen lo que dicen es este momento preciso?, ¿por qué el profesor reacciona de esa manera a lo que hacen o dicen sus alumnos?, ¿por qué y cómo la actividad observada se desenvuelve en cierto sentido y transforma el medio didáctico a partir de las acciones de esos alumnos y de ese profesor?

Tratar de comprender lo que hacen los agentes que observamos requiere herramientas —conceptuales y metodológicas— que nos permitan *reconstruir* las lógicas subyacentes de esas acciones, a partir de los indicios que dejan en el espacio de lo observable. Lo anterior reafirma la necesidad de tener en cuenta el campo disciplinar dentro del cual se sitúa la actividad observada, así como los saberes específicos a propósito de los cuáles esta se desarrolla: unas patadas en el aire o un grito ensordecedor no tienen el mismo significado en clase de Teatro que en una de Matemáticas, aunque el segundo podría tenerlo además en una lectura dramática en clase de Español y Literatura o en una secuencia didáctica sobre apreciación artística a propósito de *El grito* (1893) de E. Munch.

Volvamos a lo fascinante: la posibilidad de acercarse un poco más a las *prácticas auténticas* en el aula y al trabajo *constructor de realidad* de sus agentes, para comprender cómo los roles y las acciones relacionadas que asumen los forman como personas. Y, por lo tanto, desde nuestro lugar de investigadores y formadores de docentes, acompañar colectivamente estos procesos hacia los proyectos de sociedad que queremos.

\*\*\*

El libro que el lector tiene entre sus manos es, en gran parte, testimonio de los vuelcos y transformaciones provocados por la investigación en el aula, en los formadores, en los estudiantes y en el programa de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Es, principalmente, testimonio y resultado hasta hoy de la extensión de este tipo de investigación en el aula particular constituida por los diferentes espacios, agentes y momentos de la formación profesional de los futuros docentes en artes escénicas en el dispositivo de las prácticas pedagógicas. Este es un dispositivo de investigación semiexperimental<sup>1</sup> que se basa en la hipótesis de trabajo, según la cual los espacios de prácticas pedagógicas se constituyen en un medio didáctico para los profesores en formación.

## EL TERRENO DE PRÁCTICAS: UN MEDIO ANTAGÓNICO DEL PROFESOR EN FORMACIÓN

El dispositivo de prácticas pedagógicas rompe con una concepción, aún bastante arraigada, según la cual los contextos profesionales son espacios de aplicación de conocimientos y habilidades previamente adquiridos en las aulas de formación. Por el contrario, la concepción subyacente a la hipótesis de trabajo es que el terreno de prácticas, el escolar y los otros espacios educativos que se documentan en este libro contribuyen al desarrollo de procesos de aprendizaje fundamentales para la profesión de ser docente en artes. Estos aprendizajes no se hacen “antes” sino “con” el terreno educativo, sus agentes, sus contextos, sus expectativas. Se trata de

[...] considerar un problema o un ejercicio, no como una simple reformulación de un saber, sino *como un dispositivo, como un medio que “responde al sujeto”* siguiendo algunas reglas. ¿Qué juego debe jugar el sujeto para tener necesidad de dicho conocimiento? ¿Qué aventura —sucesión de juegos— puede llevarlo a concebirlo o a adoptarlo? En este acercamiento, no hay necesidad de describir al

---

1 *Es semiexperimental* en el sentido de que ha sido orientado principalmente hacia la formación de los futuros docentes. Durante su desarrollo ha primado este horizonte sobre las expectativas de la investigación. Sin embargo, al dotarse de referentes conceptuales comunes así como de herramientas sistematizadas, el conjunto de trazas y de testimonios de los procesos se constituye en un primer paso investigativo que permitirá afinar y contar con evidencias empíricas relacionadas con la hipótesis de trabajo.

sujeto mejor que a un jugador de ajedrez, que mueve las piezas blancas o negras siguiendo una estrategia impersonal. ¿Qué información, qué sanción pertinente debe recibir el sujeto por parte del medio para orientar sus elecciones y comprometer tal conocimiento en lugar de tal otro?

El mismo camino conduce entonces a *considerar al medio como un sistema autónomo, antagonista del sujeto* [...]. (Brousseau, 2000, p. 10; énfasis añadido)

El poder potencialmente formativo de estos terrenos de prácticas proviene del hecho de constituirse como sistemas autónomos. Es decir, no “hacen” necesariamente lo que el profesor en formación quiere que se haga o que suceda. Por el contrario, tienen lógicas propias de funcionamiento que el profesor en formación debe *comprender* con el fin de encontrar *formas de interactuar exitosas* para su propio proyecto; en otras palabras, para ir construyendo saberes profesionales con el propósito de tener un lugar (un *topos*) dentro de ese sistema y, sobre todo, para poder *actuar* en este. Varios de los textos, en los apartados autobiográficos del “yo profesor”, dan testimonio de este antagonismo del medio. Un antagonismo que a veces condujo al fracaso doloroso de los proyectos iniciales, y otras veces se constituyó en importante motor de transformación y construcción de conocimientos y habilidades que permitió a estos hoy formadores universitarios sobrevivir como profesionales de teatro para la educación, e inclusive hacerlo exitosamente.

Cabe aquí poner de relieve otra característica del dispositivo de prácticas pedagógicas descrito en este libro que evita caer en el extremo contrario a la concepción aplicacionista: el considerar que solamente se aprende la realidad del trabajo en la práctica. Por el contrario, para superar un proceso de formación basado en el ensayo-error, generalmente costoso, doloroso y poco eficaz, es necesario disponer de momentos y espacios protegidos de las urgencias y exigencias de la vida real. Los espacios y momentos académicos del dispositivo de formación en alternancia, adoptado por el Programa, son indispensables para que los docentes en formación puedan leer, documentarse, diagnosticar, preparar y reflexionar sobre lo acontecido en el terreno de prácticas, construir alternativas y autoevaluarse. Son estos espacios y momentos para “tomar distancia” en los que también se dispone del acompañamiento necesario (tutores, formadores de terreno, pares en formación) para ir construyéndose como profesional.

Dentro de las “vulgatas” que se han hecho de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, incluidas las propias (Rickenmann, Angulo y Soto, 2012; Rickenmann y Juanola, 2013), no se ha insistido suficientemente en este carácter antagonístico, que deviene fundamental en el marco de los procesos de profesionalización en educación superior. En efecto, en la vida real, el entorno material y humano de los contextos educativos *confronta* los proyectos, los deseos y las expectativas de los profesores en formación y los obliga a adaptarlos para poder actuar con éxito. Por esta razón, es relevante la anotación sobre la dimensión *impersonal* de las estrategias de adaptación, presente en el fragmento de Brousseau ya citado, sobre todo en el contexto de la educación artística, que

desde principios del siglo pasado, ha sobrevalorado el rol de la subjetividad y muchas veces ha confundido funciones y contextos. Un solo ejemplo: cuando en el contexto escolar un alumno se opone con vehemencia al profesor, la gran mayoría de las veces no lo hace contra la persona sino que confronta la función, lo que esta representa. En consecuencia, aprender a actuar profesionalmente implica saber hacerlo desde los atributos de la función y de las acciones asociadas a esta. Comprender este aspecto en los procesos de profesionalización es fundamental, y nos permite avanzar en un segundo aporte central de los escritos reunidos en este libro.

## PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DEL SABER PROFESIONAL: UNA LABOR COLECTIVA

Otro de los aportes de las transformaciones en los dispositivos de prácticas pedagógicas descritas en varios capítulos es la actividad desde lo colectivo, que cubre una amplia gama de niveles. Subrayemos, en primer lugar, el hecho de que las intervenciones formativas presentadas se realizan mediante un esquema de trabajo colaborativo, todavía en construcción, que implica una comunidad de mirada sobre el dispositivo (cuáles son los espacios y qué se espera que se realice en cada uno de ellos), además de co-construir unos referentes y léxico compartidos, así como formas de hacer adoptadas colectivamente, aspecto que se manifiesta incluso en la escritura a dos voces del capítulo 4, dedicado a la lectura didáctica en contextos comunitarios. Se trata de transformaciones importantes en los modos de funcionamiento de la academia en los que, a pesar de que sustenta varias de sus actividades en la labor colectiva de producción y circulación del saber, sigue privilegiando paradójicamente el individualismo y fomentando más la competencia que la cooperación.

La forma misma en la que se organizan los capítulos podría parecer *formalmente* colectiva: una primera parte traza los procesos de transformación de los formadores desde su participación en el dispositivo de prácticas pedagógicas y una segunda analiza los aportes a la formación de los docentes a partir de evidencias. Una mirada más fina muestra, sin embargo, que más allá de esta estructura, circulan muchos rasgos comunes desde conceptos (medio didáctico, *topos*, cronogénesis, contenidos de enseñanza, entre otros), pasando por herramientas (como mallas de observación, bitácoras y entrevistas), hasta diagnósticos comunes que entrelazan los recorridos biográficos. En el capítulo 1, Diana Patricia Huertas ilustra lo anterior de la siguiente manera:

Por primera vez en muchos años, mis colegas y yo estábamos trabajando en conjunto, aprendiendo de nuestra práctica profesional, cuestionándola, organizando estructuras de formación entre los diversos semestres; comprometiéndonos con la co-construcción de experiencias de aprendizajes, de un currículo que daba estrategias concretas para ser profesor de artes escénicas. Estos esfuerzos revirtieron en los estudiantes y sus procesos. (p. 52 de este libro)

Con la lectura de este texto asistimos a un momento privilegiado en el que surge una comunidad académica en torno a un propósito común de organizarse (conceptual y metodológicamente) para beneficiar a los estudiantes, futuros colegas. Además, en tiempos de tendencias integristas de los discursos únicos, este libro confirma la diversidad de miradas que alimentan este propósito común. En un futuro cercano sería deseable ver otra publicación que retome los espacios de discusión, argumentación, confrontación de análisis y evidencias que hacen parte de la vida académica y gracias a los cuales se avanza, de modo lento y dispendioso, hacia saberes colectivamente compartidos y siempre estabilizados en el tiempo.

Regresemos al estudiante en formación y sus procesos de aprendizaje del rol profesional, tópico de la segunda parte de cada capítulo. Este es otro nivel en el que se manifiesta la dimensión colectiva de la obra. En la mayoría de los testimonios citados por los autores se cumple que hay muchos momentos en los que los estudiantes se enfrentan, solos, a grupos de escolares o a grupos en educación informal. Sin embargo, también en su mayoría, vemos cómo estas confrontaciones con el medio antagonista son acompañadas en este dispositivo por espacios y momentos, así como por diversos agentes (coordinación y grupo docente de las prácticas, formadores universitarios, profesores de terreno, pares en formación) que desde sus diversos *topos* y especialidades, contribuyen tanto a la reflexión como a la acción en el proceso de formación. Contrasta este acompañamiento colectivo con el testimonio de Dayan Rozo cuando describe su propia práctica:

Recuerdo un salón atiborrado, sobrepoblado, con mucho polvo en el piso y una profesora de Español con una avanzada afección de la voz. Nos recuerdo solas con 35 o 40 jóvenes de noveno grado. La profesora de Español se iba tan pronto llegábamos y el tutor o tutora de la Universidad nos acompañó tan pocas veces que no recuerdo ni su nombre, ni su rostro. (Roza, p. 178 de este libro)

Terminemos este apartado con un tercer elemento: todo acompañamiento, por bien intencionado que sea, no necesariamente es útil y benéfico. Entra aquí en escena un elemento central, asociado al concepto de medio didáctico que hemos planteado desde el inicio: el saber en cuanto conjunto de conceptos y discursos, maneras de hacer y maneras de actuar, producido y compartido por un colectivo profesional. Todos los capítulos, en la segunda parte en la que analizan los procesos de construcción del perfil y actuar profesional de los estudiantes, aportan evidencias empíricas de la construcción en paralelo del colectivo de docentes de teatro para la educación. En los textos se incluyen múltiples ejemplos de la construcción de estas maneras de formar profesionales. Eduardo Guevara en el capítulo 2 nos ofrece uno de ellos:

Un hallazgo de este momento fue el descubrir que, por medio de las escenificaciones, como parte de la clase, el profesor en formación rompe de manera consciente con el contrato didáctico “típico” instaurado por el profesor titular de

la asignatura de Español, quien la mayor parte del tiempo se mantiene al margen del encuentro con el alumno, poniéndoles tareas sin involucrarse en su propia clase. (p. 114 de este libro)

También están presentes ejemplos de espacios y herramientas que acompañan e instrumentan estos cambios, como el incluido en el capítulo 1:

*En los espacios de tutorías en donde se presentaba y hablaba sobre la planeación, previa a ser ejecutada, [...] se debatía la pertinencia de cada una de las actividades propuestas en las diferentes fases y se preguntaba siempre el porqué y qué se pretendía con cada una de las actividades y cómo se relacionaba directamente con el propósito de la clase; para no tener actividades únicamente como diversión y esparcimiento para el salón donde se adelantaba la práctica. (DAR, 2016, Informe de prácticas; énfasis añadido). (p. 79 de este libro)*

Por su parte, Dayan Rozo y Giovanni Covelli precisan la importancia del *Modellbuch* en las siguientes palabras:

En las tres partes se hacen presentes las reflexiones de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes (autoformación). Adicionalmente, los materiales recopilados en este *Modellbuch* fueron el insumo para la creación escénica *Nidos*. Hoy entendemos que esta estructura fue el prototipo del *Modellbuch* de práctica pedagógica en su versión actual. (p. 210 de este libro)

Compartir un vocabulario y conceptos comunes así como las maneras de hacer y de comportarse profesionalmente podría ser visto como un encerramiento y limitante de la acción. Y es cierto que cuando las estrategias y los gestos se acartonan, cuando se repiten de manera irreflexiva más como un reflejo que como gesto consciente, lo heredado de otros por imitación y aprendizajes puede transformarse en una camisa de fuerza. Sin embargo, bajo condiciones de empatía, organización y acuerdo de la labor conjunta y objetivos comunes, el saber *habilita* la acción.

Andrew Abbott (1988) propuso en *El sistema de las profesiones* tres fases que definen un actuar profesional: diagnóstico, inferencias y solución. En ellas, el saber es siempre central: para hacer un diagnóstico, el profesional se refiere a los conocimientos acumulados por su profesión (y los de su propia experiencia como miembro de ese colectivo) para buscar casos similares al observado, para comparar y diferenciar lo concreto de la situación actual y poder así identificar (*formular*, en el vocabulario de la profesión) lo que constituye el problema; en la fase de inferencia vuelve a viajar entre los conocimientos acumulados y la situación presente para poder identificar características de lo actual que le sugieran herramientas, métodos y posibles soluciones; finalmente, en la elaboración de una solución o de una respuesta, moviliza conceptos, formas de actuar, instrumentos que le permiten implementarla. Todos estos conocimientos son, en gran medida, impersonales en el sentido que cualquier profesional de la misma rama haría algo similar. Formarse como profesional es, en suma, *hacer como hacen*

*todos los que pertenecen y se reconocen como miembros de esa misma profesión: ingeniero civil, médico, arquitecto... o docente de teatro para la educación. A estos tres elementos apuntados por Abbott tenemos que adicionar uno indispensable: el monitoreo y evaluación de todos los procesos, que se aborda en el capítulo 5, escrito por José Emilio Díaz.*

## CONSTRUIRSE COMO DOCENTE: APRENDER LOS GESTOS PARA QUE LOS ALUMNOS PUEDAN HACER

El gesto de evaluación permea todos los procesos a los que hemos hecho alusión en este prólogo, en el sentido primero de la autorregulación. Ciertamente, muchas de nuestras acciones cotidianas, la gran mayoría de hecho, obedecen a patrones y algoritmos que nos permiten actuar sin estar evaluando permanentemente todo lo que hacemos (caso en el cual tendríamos muchas dificultades para llevar a cabo estas acciones, muchas de ellas vividas de modo cuasiautomático). En el mundo profesional también disponemos de acciones y herramientas distintivas que responden a situaciones típicas, gracias a las cuales muchas veces logramos hacer un número importante de tareas con relativa eficacia: tomar una regla para dibujar un trazo recto, utilizar una calculadora para ayudarse en un proceso complejo, hacer una tabla de doble entrada para organizar y sistematizar información, estructurar un texto con párrafos y títulos para facilitar la comunicación de las ideas, esbozar un paisaje para materializar un inicio de idea de construcción arquitectónica... Todas son acciones muy complejas que realizamos con seguridad y eficiencia porque nuestro actuar reposa en los campos de saber, en los procesos y las herramientas con que cuenta la profesión en que ejercemos. Incluso en aquellas ocasiones en las que debemos tener consciencia y analizar la situación, utilizamos conceptos y herramientas producidos por otros para regular y monitorear nuestra propia acción. Si empleamos estos saberes con seguridad es porque sabemos que reposan sobre evaluaciones (a veces puramente empíricas como las que surgen de nuestra experiencia de vida, otras instrumentadas y metodológicamente estructuradas como las que hemos ido aprendiendo a través de la educación y la formación profesional) que nos informan sobre su eficacia y pertinencia. Terminemos entonces por subrayar que la evaluación, en el sentido amplio, proviene de la dimensión colectiva de la acción profesional: no hacemos solos sino con los otros y para los otros, lo que implica discusión y acuerdos sobre saberes, procedimientos o comportamientos.

En la tradición de los oficios, la base era la imitación de gestos y conductas altamente codificados, producto por lo general de la experiencia acumulada por los miembros antiguos y expertos de cada gremio. Con la modernidad renacentista, y luego con la creación de las academias hacia el siglo XVII en Europa, se buscó que el saber fuera cada vez más conceptualizado, organizado, estructurado... y formalizado en escrituras impresas *independientes* del solo ejercicio de sus poseedores. Estas organizaciones de saberes institucionalizados constituyen el origen de las profesiones y facilitan, sobre todo, su transmisión de una generación a otra, a la vez que su especialización permite, de parte de quienes

lo detentan y ejercen, un cierto control de las prácticas sociales que dependen de esos conocimientos. Es este el sentido del saber que defendemos en este texto y que nos parece es la definición pragmática hacia la que confluyen los esfuerzos investigativos consignados en esta publicación: *el saber como poder y capacidad de acción*.

Surge aquí la pertinencia de ciertos gestos docentes que aparecen en los diferentes capítulos. Para nosotros, uno fundante del trabajo del docente es el *gesto de devolución*, ser capaz de devolver a quien aprende la responsabilidad de su acción. Si nos parece fundante es porque, para ejercerlo, es necesario reconocer la realidad antagónica del alumno que se tiene en frente (por lo tanto, fundador igualmente del ejercicio de formador universitario frente a sus estudiantes). Este gesto implica confianza, empatía, interés por ese otro, y deseo de que gane en autonomía y pueda devenir miembro cada vez más activo y responsable de sus acciones en sociedad. De él se desprenden, en el marco de las instituciones didácticas, otros gestos no menos necesarios: si quiero que el alumno sea capaz de hacer, tengo que definir para él la situación y lo que está en juego. Un poco como el entrenador que da instrucciones al jugador, pero no puede entrar al campo a jugar por él, el *gesto de definición* consiste en dar pistas, reglas y herramientas para que el alumno pueda asumir su propio juego. Tal como hace el entrenador, se trata de constatar que a veces la actividad no se desenvuelve según lo previsto y entonces se deben regular los parámetros de dicha actividad para que el jugador pueda actuar de la manera más exitosa; y de observar, siempre observar, lo que realmente está aconteciendo con el fin de poder *institucionalizar* aquello que el jugador hace bien porque corresponde a los saberes reconocidos como útiles y pertinentes para la situación, e incluso a veces, institucionalizar gestos y descubrimientos novedosos que alimentarán los saberes para el futuro y para otros. A lo largo de estos procesos, es imprescindible *evaluar de manera formativa*: mostrar con claridad metas intermedias y criterios de logro durante el proceso que, con devolución, le permitan a quien aprende saber “en qué se encuentra” con respecto a las expectativas y eventualmente “corregir el tiro” o seguir adelante.

## EL INTERÉS DE ADOPTAR UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL SABER Y LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARES DE LAS ARTES

La perspectiva adoptada colectivamente por los autores de esta publicación tiene implicaciones en diversos niveles: ontológico (qué sujetos queremos contribuir a formar como personas), ético y político (para qué tipo de relaciones entre las personas y qué tipo de sociedad), epistemológico (en qué ciertos saberes particulares de las prácticas y patrimonio de las artes y la cultura producen qué tipo de desarrollo para esas personas) y metodológico (qué maneras de proceder, con qué herramientas conceptuales y de procedimiento vamos a asumir el reto de ayudar a quienes aprenden a “ser” y “a hacer”).

La adopción de una perspectiva de didáctica de las disciplinas para la intervención formativa y el análisis de los procesos educativos que permea todos los artículos de esta publicación y, por supuesto este prólogo, está ligada al concepto pragmático del *saber* (Dewey, 2008), entendido como *capacidad de acción* que surge de la experiencia y los saberes acumulados por la sociedad. Por ello, es necesario enseñarlo, y acompañar los procesos de su aprendizaje para que los sujetos de la acción educativa puedan ser cada vez más autónomos en sus lecturas de la realidad y en sus acciones.

No se trata de la didáctica en cuanto campo prescriptivo del “buen enseñar”, subsector especializado en las técnicas de aplicación de los proyectos sociales de la pedagogía, sino de la perspectiva de lo didáctico disciplinar como *dominio de estudio científico* de los fenómenos que emergen cuando alguien quiere enseñar a otro algo de un campo particular de prácticas sociales y culturales con el fin de que este pueda participar plenamente de esta vida social y cultural. Desde el paradigma histórico-cultural de Vygotski (2001), la perspectiva de las didácticas disciplinares subraya básicamente el hecho de que desarrollarse como persona es ser capaz de hacer de manera autónoma lo que antes era incapaz de hacer sin la ayuda de alguien más experto. En otras palabras, es aprender a integrarse y ser cada vez más partícipe de las instituciones y prácticas socioculturales en los diferentes contextos familiares y sociales.

Dado lo anterior, decíamos al principio de este texto que la transición *del colectivo hacia el sujeto, de la actividad hacia la acción*, tiene una importancia fundamental en relación con el proyecto social de la educación, a través del cual se transmiten y transforman el patrimonio y las prácticas sociales del arte y la cultura. No se trata entonces de ignorar o de anular la subjetividad de los diferentes agentes: ni la de los educandos en los terrenos educativos, ni la de los profesores en formación, ni la de los formadores-artistas. Por el contrario, se trata de comprender que es el *saber el que habilita esas subjetividades*. Por ello deben subrayarse algunos cambios notorios en el dispositivo, por ejemplo, cuando los profesores en formación deciden no inmiscuirse en la subjetividad de los educandos y dejar de ponerla “en la plaza pública” creyendo, como se hacía anteriormente, que es el “material” de base para el trabajo artístico en clase. Al respecto, Rozo y Covelli en el capítulo 4 recuerdan que

[...] se construyó una línea de trabajo que se ubicaba en la fisura entre arte y vida, que buscaba ofrecer a los participantes medios expresivos propios de las artes, pero sin abordar sus historias de vida, procurando el respeto de su integridad. (p. 211 de este libro)

¡Este es un avance de suma importancia! Sobre todo si se contrasta con los testimonios de los formadores sobre las situaciones de arbitrariedad y de maltrato a las que fueron sometidos, o que ellos mismos vehicularon, en una formación en la que se les solicitaba con frecuencia exponer su subjetividad sin que el contexto dispusiera de herramientas y conocimientos para construir a partir de ella. Eduardo Guevara lo describe así en el capítulo 2:

También, con mucho dolor, descubrí que el trato hacia mis estudiantes no era el apropiado y que en vez de enamorarlos del oficio generaba en ellos profundas heridas, reproduciendo sin querer, las heridas e inseguridades que mis profesores y directores me habían generado. (p. 96 de este libro)

En varias de las evidencias empíricas que ofrecen los capítulos se puede constatar no solamente el cambio en las formas de relacionamiento, sino las transformaciones mucho más profundas en los saberes de las disciplinas artísticas como *herramientas de construcción de personas*:

Al materializar las representaciones ficcionales y dar significación a contenidos, por ejemplo: las acciones del personaje, fue importante hacerlo desde la mediación entre ser “sí mismo” a partir de la experiencia propia, para permitirse “ser otro” en una situación representacional simulada, comprenderse como “actor” que conoce su papel, desarrolla sus acciones y sus potenciales. (p. 151 de este libro)

Este ejemplo de Arlen Roncancio en el capítulo 3 muestra la reorientación del quehacer didáctico hacia el principio de *la actividad hacia la acción*, en la cual los elementos constitutivos de unos saberes y unas prácticas artísticas especializadas (las artes escénicas, sus conceptos sobre el personaje, el mundo ficcional del “como si”) habilitan en estos educandos las posibilidades de *desarrollar sus acciones y sus potenciales*. En este sentido, la actividad precede y sustenta la acción: como constructo colectivo cristalizado en las formas, los textos y las performances del patrimonio teatral; es cuando el individuo integra las formas prácticas de esta herencia (saber qué es una escena, comprender qué es un rol, saber actuar un personaje en una situación, etc.), que logra *ampliar sus propios referentes y repertorios de acción*.

De esta manera, se logra visibilizar a los sujetos de la educación y preocuparse por sus necesidades y posibilidades, cuando surge la pregunta por cuáles contenidos de las artes serían los más convenientes en un contexto dado, con una población determinada para fines específicos. Esta sería una buena definición de la perspectiva de la didáctica disciplinar cuando en el transcurso de la acción profesoral se logran articular, como proyecto de desarrollo de ciertos educandos, los saberes (contenidos de enseñanza) y tareas cuyo uso les permitirá responder a necesidades y potencialidades que les son propios.

Otro de los aportes de esta publicación es el mostrar cómo el *perfil profesional* del docente de teatro para la educación —y el de sus formadores— gana en ser colectivamente construido por medio de dispositivos en los que se articulan los procesos de formación y los de investigación-evaluación.

## MATRIOSKA: UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN EN FORMA DE MUÑECA RUSA

Terminemos este prólogo insistiendo en la ventaja —y complejidad— del dispositivo de prácticas pedagógicas, tal y como se desenvuelve y co-construye

actualmente en el proceso de formación-investigación. Sobre el dispositivo hay que subrayar que su carácter particular corresponde a los cambios que han ido produciéndose en el ámbito académico nacional desde hace ya una década larga y que se relacionan con la manera en que interactúan formación e investigación como proceso de profesionalización. Como lo anotamos antes, uno de los rasgos constitutivos de una profesión es la capacidad de generar y controlar sus propios procesos de producción, circulación y validación del saber especializado. Así, lograr que la postura investigativa haga parte, desde sus inicios, de las acciones formativas constituye un paso importante en este sentido. Conseguir que, por demás, la postura investigativa permee la actividad de los diferentes agentes implicados hace que se generen poco a poco los rasgos de una identidad profesional como colectivo; una identidad profesional que se construye a partir de elementos comunes muy concretos: compartir un léxico y modelos conceptuales, modos de actuar profesionalmente y herramientas para hacerlo, horizontes de expectativas y proyectos socioeducativos.

En varios de los capítulos de este libro podemos constatar que, aunque lo que se relate corresponde a diferentes niveles (relaciones entre el educando y el profesor en formación, relaciones entre este y sus formadores universitarios, o relaciones entre estos últimos como miembros del equipo de prácticas pedagógicas), se vislumbra ya una manera común de nombrar los fenómenos; por ejemplo, *el medio, el topos, la devolución, el contrato didáctico*, conceptos que van construyendo el referente común de la acción educativa y facilitan la acción conjunta de unos y otros. El marco de la teoría de la acción didáctica conjunta, formalizado en Sensevy y Mercier (2007), nombrado por casi todos los autores, ve en esta comunidad de conceptos y expresiones un buen ejemplo de *actividad conjunta*: no se trata de repetir acartonadamente ciertos términos para “posar de académico”, sino de disponer de estos términos-conceptos como herramientas comunes para nombrar y describir las realidades compartidas. Así, por ejemplo, para lograr comunicar la especificidad de trabajar con alumnos de educación especial (Guevara, Roncancio, Roza y Covelli), poder hablar de la facilidad o de la dificultad de la gestión de clase, verbalizar o evidenciar de lograr *regular* o de *hacer una devolución* permite comprender las particularidades del gesto profesional requerido y lograr así participar en su co-construcción.

Resaltamos también, además de conceptos y términos compartidos, otros rasgos que contribuyen a la profesionalización del perfil docente: la existencia de instrumentos comunes (y la paulatina estabilización de sus usos) que acompañan los procesos. Mallas de observación, bitácoras y *Modellbuch*, informes de prácticas, por ejemplo, son herramientas que facilitan la comunicación entre agentes que comparten *topos* diferenciados, a la vez que ayudan a formalizar y sistematizar la información más pertinente para cada fase de los procesos. Los capítulos presentan diferentes avances en la co-construcción de estos instrumentos y de muchas cosas que están aún por completarse y afinarse; por ejemplo, de parte de los formadores, el hecho de anticipar en la cronogénesis del proceso formativo, el tiempo que toma llenar una bitácora o de redactar un

informe de prácticas (y bajo qué formas) en comparación con peso que se le da en su función evaluativa. Al respecto, quedan rezagos de viejas costumbres y concepciones que otorgan un cierto valor mágico (Amade-Escot, 2009) a estos instrumentos al pensar que solo con usarlos el estudiante “produce espontáneamente” saber. Además, algunos autores indican la necesidad de pensar y ajustar estos instrumentos a las realidades del quehacer y los tiempos de los profesores en formación, así como incentivar su consulta durante el proceso (en cuanto evaluación formativa) y no solamente como productos finales que permiten dar cuenta de lo adquirido o lo no adquirido cuando ya no hay posibilidad de “corregir el tiro”. También es necesario hacer énfasis en la estructuración progresiva de las prácticas en el Programa, que comienzan de manera temprana con tareas de observación, gracias a las cuales los estudiantes van asumiendo una participación más importante y compleja a través de los semestres.

En suma, el sistema de formación a través de las prácticas pedagógicas funciona como una matrioska: el terreno escolar se constituye en medio didáctico principal para los profesores en formación, a la vez que este primer sistema y sus productos (planificaciones, observaciones, bitácoras, entrevistas, etc.) conforman un sistema didáctico para los formadores-investigadores, quienes refieren sus propios procesos de transformación y de construcción de este *topos* con función realmente orientadora de los procesos (Huertas). Por último, esta publicación se constituye en un medio didáctico productor de saberes para el cuerpo docente del Programa, pues este como otros productos pueden ser sometidos al escrutinio de lecturas, miradas, comentarios y reelaboraciones que irán asentando el corpus de saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Para terminar, no olvidemos los beneficios que circulan en el sentido contrario: las modificaciones en el Programa y la construcción de saberes sobre la formación de formadores en artes a través de las prácticas pedagógicas. Además los ajustes de expectativas y la realización de proyectos pedagógicos en los diferentes espacios educativos de prácticas redundan en beneficio de todos los agentes que participan: cuerpo docente del Programa, cuerpo colegiado de docentes-investigadores de las prácticas, estudiantes de los diversos semestres e incluso educandos beneficiados con las intervenciones de las prácticas pedagógicas. Un caso ilustra lo anterior. El texto de Roncancio aporta ejemplos claros de cómo las prácticas se entretajan de un semestre a otro, de unos estudiantes a otros, creando una lógica institucional de progresión en beneficio de los educandos. Sin perder especificidad, las prácticas dejan de ser momentos entrecortados en la vida de esas instituciones, para transformarse en una presencia institucional de la universidad, que es regular y de calidad constante. Se permiten de esta manera proyecciones a más largo plazo tanto en las instituciones, como en el Programa y sus estudiantes. Es decir que en el dispositivo actual se instala la *continuidad de las acciones* y se funda la *actividad* de proyectos de prácticas pedagógicas: unos estudiantes retoman los hallazgos de los anteriores, unos formadores unifican en macroproyectos las intervenciones

diferenciadas de sus estudiantes, unas instituciones incluyen dentro de la realidad de su funcionamiento cotidiano el hecho de que, en ciertos momentos del año, los profesores en formación van a estar presentes y aportar al proyecto educativo institucional.

Los testimonios y formalizaciones presentados en esta publicación aportan saberes como capacidades de acción desde un dispositivo que habilita a los diferentes agentes —educandos en los terrenos educativos, profesores en formación, formadores de terreno y formadores universitarios, cuerpo docente y programa de licenciatura en su conjunto— hacia el mejor indicio de desarrollo: la posibilidad de *proyectarse como actores* del porvenir.

RENÉ RICKENMANN

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra;  
profesor, asesor y consultor en educación superior y proyectos de  
formación profesional

## REFERENCIAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Amade-Escot, C. (2009). *La didáctica: educación física, deporte de alto nivel*. Buenos Aires: Stadium.
- Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de las matemáticas. *Educación Matemática*, 12(1), 5-38. Recuperado de <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol12/1/03Brousseau.pdf>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Rickenmann, R., Angulo, F. y Soto, C. (2012). *El museo como medio didáctico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rickenmann R. y Juanola, R. (eds.). (2013). *La acción didáctica conjunta. Diálogos sobre docencia e investigación*. Girona: Documenta Universitaria.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. (2001). *Obras escogidas. Vol. II. Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Pedagógica.





*Un mapa para el profesor.*  
Autora: Wendy Rey



## SOBRE LOS AUTORES

### **Giovanni Covelli Meek**

Doctor en Estudios Teatrales y Cinematográficos de la Universidad de Bolonia, Italia (2014). Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en las áreas de creación y práctica pedagógica; además, es el coordinador del semillero de investigación  $\int$  (Investigación • Creación)/Formación =  $\Phi$ . Hace parte del comité editorial de las revistas académicas *Corpo-grafías* y *Prove di drammaturgia*.

Sus más recientes investigaciones y reflexiones publicadas abordan las problemáticas del cuerpo, la educación, las artes y la investigación artística, las cuales se encuentran en los capítulos: “La Investigación • Creación/Formación. Nosotros en comunidad” en *Pedagogías estéticas contemporáneas* (2018); “La caravana académica, creación y procesos formativos”, en J. D. Garzón, *La caravana académica de los siete pecados capitales* (2018); y en los artículos: “Voces y cuerpos de la comunidad y sus investigadores” (2018) y “El ágora como espacio de reconstrucción del tejido social para la paz” (2019).

### **José Emilio Díaz Ballén**

Profesor e investigador de la UPN. Licenciado en Filosofía e Historia, licenciado en Teología, especialista en Didáctica en la Enseñanza de la Historia, magíster en Educación y doctor en Educación. Ha sido profesor en la escuela básica y media. Actualmente, acompaña procesos de formación de profesores en la Maestría en Educación y como formador en la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN. Por su labor investigativa y por su producción académica recibió de Colciencias el reconocimiento como Investigador Asociado en el 2019. Es líder del grupo de investigación Evaluándonos. Coautor de libros como *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (2010); *Currículo y evaluación críticos. Pedagogía para la autonomía y la democracia* (2013); *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?* (2015); *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela* (2016) y *Subsistema de formación de educadores en servicio. Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente* (2016). También es autor del libro *Balance teórico y epistémico y metodológico de la educación comparada* (2018).

### **Eduardo Guevara Díaz**

Docente e investigador universitario con estudios de Maestría Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas, Especialización en Educación Artística Integral, Licenciatura en Artes Escénicas y Diplomado en Prácticas Artísticas y Construcción de Paz desde el Territorio. Hace parte del grupo de investigación en Educación Artística, como investigador en didáctica y construcción del rol docente en artes escénicas. Tiene experiencia en creación, coordinación y gestión de proyectos pedagógicos, construcción de currículos y didácticas del teatro, así como en el acompañamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje

de profesores en formación en artes escénicas. Se ha desempeñado como supervisor e interventor de proyectos artísticos y culturales en el contexto local y nacional. Cuenta con amplia experiencia y participación en procesos artísticos desde los campos de la actuación y la dirección teatral. Ha acompañado procesos de formación disciplinar desde las asignaturas de Expresión Corporal y Actuación, dirigiendo procesos de creación escolar y universitaria.

### **Diana Patricia Huertas Ruiz**

Profesora de planta de la Facultad de Bellas Artes de la UPN. Normalista, licenciada en Psicología y Pedagogía, magíster en Educación con Énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional, ambos cursados en la UPN. Actualmente realiza el Doctorado en Educación Artística en la Universidad de Lisboa y la Universidad de Porto. Investigadora en la línea de formación de docentes en artes para la educación inicial en el grupo Educación Artística. Docente de las áreas de pedagogía, prácticas pedagógicas e investigación. Dentro de sus publicaciones se destacan: “Didactics of dramatic play in the pre-school education: background check” (Porto, Portugal, 2019) y “La enseñanza de las artes en la educación inicial. Una mirada desde las aulas” (2019). En coautoría con H. Parra y L. Caicedo, ha publicado en *Tsantsa: Revista de Investigaciones Artísticas*.

### **Carolina Merchán Price**

Profesora de la Facultad de Bellas Artes de la UPN, líder del grupo de investigación Educación Artística. Profesional en estudios literarios de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Como coordinadora del área de práctica pedagógica, desde 2013 ha liderado las investigaciones para la construcción de contenidos, instrumentos y competencias apropiados para la formación de profesores en artes escénicas. Entre estos, la identificación, caracterización e instrumentación del eje de apreciación de las artes escénicas como parte de la palestra de los saberes del profesor en formación.

Entre sus publicaciones se cuentan el artículo “Gestión cultural y educación artística en artes escénicas” (2009) y el libro *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Un análisis didáctico de la formación en artes escénicas* (2019) y en coautoría con N. Rosas Martínez, el artículo “El ‘lugar del otro’ en la construcción del rol docente a partir de la construcción del rol de director” (2011).

### **Wendy Dayan Rey Pulido**

Estudiante de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN. Ha participado como actriz en montajes como *Marco, la instantánea fisura de la realidad* (2016) y *El diario de una joven llamada Ana Frank* de la compañía coreana Bae Wan Gong (2017). Es parte del grupo independiente de teatro físico *Createurs Teatro*. Por

otro lado, se ha formado como ilustradora en *Trazos, academia de arte* y actualmente participa en el Taller Distrital de Novela Gráfica de Bogotá. Ha desarrollado investigaciones acerca de la relación entre el dibujo y el teatro, así como entre el receptor y la obra de arte.

### **Arlenson Roncancio Ortiz**

Normalista, licenciado en Psicopedagogía, especialista en Cooperación Cultural y magíster en Desarrollo Educativo y Social. Actualmente, se desempeña como docente e investigador universitario en pregrado y maestría en áreas como pedagogía, currículo, didáctica y saberes corporales. Tiene amplia participación en procesos artísticos y la formación de futuros docentes en artes escénicas como también en la formulación y desarrollo de investigaciones cualitativas en contextos educativos. Ha participado como asesor en la formulación de las Orientaciones Curriculares en Educación Artística y Cultural para la Educación Media para Colombia, en desarrollo del convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la UPN. Es autor de diferentes ponencias como “La práctica pedagógica en futuros docentes de artes escénicas: una apuesta didáctica por la calidad y la inclusión en diversos escenarios en la III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes” (2018), así como artículos de investigación como “Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas” (2018).

### **Dayan Roza Rojas**

Profesora, actriz, directora de teatro e investigadora. Licenciada en Artes Escénicas de la UPN, magíster en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes-ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es directora y actriz de las obras de teatro *El viaje de la Niña Álbum* y *Auxilio y Socorro* del colectivo LaGrupada. Ha obtenido reconocimientos como la Beca de Creación para Jóvenes Directores de Bogotá (2009), Apoyo a la Creación Dramatúrgica en Residencia de Iberescena (2011-2012), Beca de Investigación en Arte Dramático del Instituto Distrital de las Artes de Bogotá (2015), Beca de creación del VII Festival Sala B (2016) de Bogotá y Beca de Circulación en Arte de Diversidad Sexual Expresarte (2019). Es autora del libro *Constelaciones teatrales: interacciones entre el personaje teatral en crisis y la barroquización de la contemporaneidad* (2018).

*Quiprooquo*  
*o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación.*  
Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,  
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro.  
Bogotá, Colombia, 2020

Este libro recoge las reflexiones sobre los procesos de actualización docente de siete formadores de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional durante el proceso de construcción de un modelo curricular propio e instrumentado del área de práctica pedagógica. En la escritura se sintetizan las experiencias, los avances, los equívocos y los desatinos de los formadores cuando comenzaron a estudiar o trabajar en el área desde su propia experiencia hasta conformar un colectivo profesional que construye diariamente un programa didáctico común orientado a la enseñanza de las artes escénicas en la escuela y en otros escenarios educativos. En esta obra se reúnen las principales pesquisas, preguntas, cuestionamientos y problematizaciones sobre cómo llevar el teatro a la escuela, al aula, al mundo y a la vida de los alumnos y profesores de las escuelas.

Para los autores es fundamental entender que los dispositivos de práctica (escenarios educativos y proyectos de aula de los profesores en formación) son parte del currículo educativo, y que, por tanto, una de las funciones de los formadores es instrumentarlos y darles contenidos, para asumir la estructura de un modelo de formación en alternancia como una apuesta propia, particular, según necesidades académicas, humanas y socioculturales.

**Serie**  
Artes Escénicas

**Colección**  
Artes para la Educación

ISBN: 978-958-5138-25-4

