

El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa

Un análisis didáctico de la formación en artes escénicas

Carolina Merchán Price



EL CUERPO ESCÉNICO COMO TERRITORIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
UN ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LA FORMACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS

EL CUERPO ESCÉNICO COMO TERRITORIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
UN ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LA FORMACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS

Colección 
Tesis
Doctorales

POR
CAROLINA MERCHÁN PRICE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: un análisis didáctico de la formación en artes escénicas / Carolina Merchán Price. 1ª. ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019 310 páginas.—(Colección Tesis doctorales)

Incluye: Referencias bibliográficas.
ISBN impreso: 978-958-5503-35-9
ISBN PDF: 978-958-5503-36-6
ISBN ePub: 978-958-5503-37-3

1. Artes Escénicas - Enseñanza. 2. Artes Escénicas - Investigaciones. 3. Actuación teatral – enseñanza. 4. Expresión Corporal – Enseñanza 5. Destreza Escénica. 6. Teatro – Enseñanza. 7. Teatro – Técnica. 8. Actores y Actrices de Teatro - Enseñanza. 9. Métodos de Enseñanza. 10. Formación Profesional de Maestros – Artes Escénicas. I.Tit.

370.2 cd. 21 ed.

EL CUERPO ESCÉNICO COMO
TERRITORIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
UN ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LA
FORMACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS

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

© Universidad Pedagógica Nacional

© Carolina Merchán Price

Leonardo Fabio Martínez Pérez
RECTOR

John Harold Córdoba Aldana
VICERRECTOR DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Lya Constanza Mora Mendieta
VICERRECTORA ACADÉMICA

Fernando Méndez Díaz
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL

ISBN impreso: 978-958-5503-35-9
ISBN PDF: 978-958-5503-36-6
ISBN ePub: 978-958-5503-37-3
DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/td.2019.3366>
Primera edición, 2019

PREPARACIÓN EDITORIAL
Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Miguel Angel Pineda Cupa
EDICIÓN

JOHN MACHADO MUÑOZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

Claudia Patricia Rodríguez Ávila
DISEÑO DE CUBIERTA

Fredy Johan Espitia Ballesteros
DIAGRAMACIÓN

Johny Adrián Díaz Espitia
FINALIZACIÓN DE ARTES

Impreso en Imageprinting Ltda.
Bogotá, D. C., 2019

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

Fechas de evaluación: 17-02-2018/11-03-2018
Fecha de aprobación: 29-06-2018

Prohibida la reproducción total o parcial sin
permiso escrito.

Para Alejandro y René

CONTENIDO

Agradecimientos	15
Prólogo	17
Introducción	19
Capítulo 1. Tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y como disciplina escolar en el espacio de la práctica pedagógica	25
El modelo de formación en alternancia	27
Capítulo 2. El oficio del actor como protagonista de la transmisión del teatro	31
El teatro como campo de saber	32
Las dos dimensiones del concepto de “obra”	33
Capítulo 3. El saber especializado como base de la profesionalización	37
La mente propone exigencias: la vivencia	38
El cuerpo responde adecuadamente: la personificación	39
Un cuerpo para la obra	41
Cuerpo-mente orgánico	42
Primer desplazamiento: de la obra como producto (<i>operatum</i>) a la obra como proceso (<i>operans</i>)	46
Segundo desplazamiento: de la obra como proceso (<i>operans</i>) hacia el proceso creativo	51
Declaración de principios	57

Capítulo 4. La preexpresividad o el cuerpo como material semiótico	59
La práctica artística como terreno de investigación	60
La formalización de las prácticas artísticas	61
La situación de representación organizada	63
Las funciones socioprofesionales del <i>training</i>	66
Capítulo 5. Las formas de transmisión del teatro: un proceso de institucionalización de la disciplina	69
Los contenidos para un teatro físico	71
Las formas de transmisión	79
Con respecto a los contenidos	84
En el caso de la universidad	85
La actividad y sus eslabones	87
El proceso de formación como progresión en espiral	93
El <i>training</i> como situación de enseñanza-aprendizaje	95
La progresión en el medio marca la progresión en los ejercicios	99
La mediación del otro en los dispositivos de enseñanza/aprendizaje de teatro	106
Capítulo 6. Metodología	109
Medio didáctico	109
Métodos	122
Contextos escolares específicos referentes a este estudio	126
Capítulo 7. El dispositivo Énfasis como sistema didáctico	129
Contenidos disposicionales, condiciones de lo didáctico	132
Articulación de contenidos y dimensiones de disposición	136
La composición como medio para construir el objeto teatral	152
De las peripecias en la narración	161
De los puntos de giro que alimentan la veracidad de la escena	164
Actividad principal y producto final	166
Del monólogo de acción al diálogo	168
Sesión 10, segunda parte de la actividad principal	171
La coevaluación, una actividad de institucionalización compartida	174
Capítulo 8. Pero... ¡es que lo que queremos es actuar!	193
Análisis de caso: primeras prácticas pedagógicas	193
Caso 1. Las expectativas institucionales frente a los objetivos de desarrollo	196
Los procesos del <i>operans</i> como estructura didáctica	198
Formas de trabajo y contenidos teatrales... sin proyecto de desarrollo	199

Un espacio para movilizar las herramientas del actor-director	200
La dimensión temporal como dimensión articuladora de base	202
Transferencias desde la formación: un problema de contrato didáctico	205
Capítulo 9. El caso 2, un escenario inicial para la transposición	207
El espacio de aula como situación didáctica	212
De las actividades “mágicas” a los contenidos específicos: emergencia de agentividades	214
La situación de representación como situación didáctica	222
La responsabilidad delegada: la importancia de una devolución coherente	226
La acción conjunta es acción en responsabilidad sobre el medio	229
El <i>gestus</i> del profesor y la progresión de topos recíproca en el medio	233
Capítulo 10. El caso 3, el dispositivo “práctica” como medio de formación	237
Las reglas de la clase y la pertinencia de las actividades	240
De la definición de tareas y contenidos hacia la instalación de un rol docente	259
La situación de representación como situación didáctica	267
Entender las palabras y sus implicaciones corporales	270
Capítulo 11. Discusión: la construcción de la mediación docente en el aula	273
Un aprendizaje desde la interacción con el entorno material y humano	274
Una isotopía en cuestión	276
Una lectura sistémica del ámbito del aula	281
Ventajas y límites del teatro como disciplina vocacional	284
De la transferencia hacia la transposición	288
Esfera de los saberes ligados a la disciplina en la formación	293
Del estudiante en una formación de actores hacia el alumno en la escuela	294
Del director (en situación de montaje) y el guía experto (en situación de <i>training</i>) hacia el docente en teatro escolar	297
Referencias	299
Índice temático	307

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1. Contenidos complejos y contenidos simples en el dispositivo Énfasis	73
Tabla 5.2. Estructura del programa en relación con la estructura del <i>training</i>	89
Tabla 5.3. Secuencia de calentamiento en un taller de voz	101
Tabla 5.4. Finalidades y funciones de la secuencia de desinhibición	103
Tabla 5.5. Secuencia de entrenamiento	104
Tabla 6.1. El corpus de investigación	122
Tabla 6.2. Marcación de indicios	125
Tabla 7.1. Tres primeras sesiones de la secuencia y movilización de contenidos	134
Tabla 7.2. Tipos de contenidos	145
Tabla 7.3. Síntesis por etapas de incorporación de impulso	146
Tabla 7.4. Etapas relativas a las disposiciones individuales en la realización de las tareas concernientes al contenido impulso	150
Tabla 7.5. Etapas que constituyen la muestra: <i>Antagonías bifurcadas</i>	158
Tabla 7.6. Síntesis de articulación de partituras físicas, primera etapa	161
Tabla 7.7. Síntesis de articulación de partituras físicas, tercera etapa	161
Tabla 7.8. Síntesis de articulación de partituras físicas, sexta etapa	165
Tabla 7.9. Contenidos que se complejizan en aras de componer	168
Tabla 7.10. Sinopsis sesión 10	172
Tabla 7.11. Síntesis de muestra Ju	182
Tabla 8.1. Síntesis de fragmentos de <i>El génesis del fin del hombre</i>	197

Tabla 9.1. Síntesis de la secuencia de aula PP2	208
Tabla 9.2. Las primeras reflexiones de P1	215
Tabla 9.3. Ejemplo de presentación de planeación de clase	220
Tabla 9.4. Síntesis de presentación pública de <i>Caperucita Roja y el lobo</i>	223
Tabla 10.1. Síntesis de tres sesiones de la secuencia PP3	238
Tabla 10.2. Síntesis de instalación de reglas de la clase	242
Tabla 10.3. Síntesis de la planeación de las actividades de la S1	243
Tabla 10.4. Síntesis de contenidos de la tarea de pensar en un personaje	248
Tabla 10.5. Síntesis del funcionamiento de la fase entrenamiento sesión 2	253
Tabla 10.6. Síntesis de la fase de calentamiento, sesión 2	256
Tabla 10.7. Actividades de calentamiento proyectados hacia el entrenamiento sesión 2	257
Tabla 10.8. Texto guía para ser dramatizado	261
Tabla 10.9. Síntesis fase de calentamiento, sesión 4	262
Tabla 10.10. Síntesis del proceso primario de construcción del personaje	268
Tabla 11.1. Comparación del orden de prioridades que se fijan los maestros principiantes y expertos	278

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. El espacio escolar concebido como parte del espacio de formación diferencia los componentes del sistema didáctico	28
Figura 3.1. Del modelo de obra como producto pasando por la obra como proceso hacia los procesos de formación del artista	53
Figura 5.1. Estructura de la actividad sobre dos niveles según Leontiev	96
Figura 6.1. En el juego el niño aprende a ser actor y el aprendizaje se cristaliza en el personaje	111
Figura 7.1. Estructura general del dispositivo Énfasis en teatro gestual	130
Figura 7.2. Funcionamiento de la fase de entrenamiento	132
Figura 7.3. Lugar de las actividades hacia la composición	153
Figura 7.4. Movimientos de los topos hacia la construcción de experticias compartidas	155
Figura 7.5. Concepciones de diferenciadas del proceso de creación	164
Figura 8.1. Un sistema didáctico en construcción	196
Figura 8.2. Esquema del dispositivo de práctica PP1	201
Figura 8.3. Tiempo didáctico vs. cronogénesis de producción de obra	203
Figura 9.1. La progresión del medio didáctico	212
Figura 9.2. La representación pública da sentido al trabajo en el aula	225
Figura 11.1. Esquema de la práctica en el modelo aplicacionista	277
Figura 11.2. El medio escolar como medio didáctico de la formación del rol docente	289

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes y profesores de práctica pedagógica por su entusiasmo de aprender conmigo los caminos de enseñar.

PRÓLOGO

ESTUDIAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En el campo de la formación disciplinar de docentes en artes, lo que en principio pareciera una solución de continuidad de una praxis (artística) a otra (pedagógica), se convierte en el nudo del problema. La confrontación con el contexto escolar a partir de esta concepción de la *tecné* artística genera el asombro de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas, al descubrir en el alumno escolar un “público” particular. De esta manera, entre tropiezos y pequeños logros, las expectativas de aprendizajes de estos alumnos reconfiguran en profundidad las concepciones sobre los aportes del arte al desarrollo de las personas y de las comunidades, así como el rol del artista-pedagogo como mediador de dichos procesos.

Evitando juiciosamente coronar como fracasos aquellos problemas que enfrentan los estudiantes en sus prácticas pedagógicas, este estudio analiza las debilidades, pero también las fortalezas de los principales dispositivos que entran en juego. En un primer lugar, hace el análisis de un dispositivo universitario, *Énfasis*, emblemático de la formación disciplinar, gracias al cual logra poner en evidencia las lógicas inherentes a la formación práctica basada en la forma escolar del taller y en la estructura ternaria “calentamiento-ejercicios-composición”. El análisis evidencia en particular la sutileza de los cambios funcionales de la actividad según las fases de desarrollo de esta estructura. Cambios funcionales que constituyen una muy buena ilustración de los procesos de desarrollo descritos por Vygotski, en particular en su obra *Pensamiento y lenguaje*, según los cuales cada nueva etapa de la actividad reconfigura en profundidad los significados y funciones de las etapas anteriores. El estudio describe de esta manera procesos de aprendizaje que

van más allá de la suma y acumulación de contenidos y habilidades hacia una visión más precisa de los aportes disciplinares al desarrollo profesional del estudiante y, en consecuencia, a la configuración del teatro como disciplina escolar y los aportes al desarrollo de niños y jóvenes. En segundo lugar, la investigación organiza una lectura de comprensión progresiva de los dispositivos de tres experiencias de prácticas pedagógicas. Lectura que permite no solamente entender los asombros y reacciones sucesivas de las estudiantes ante las dificultades de intervenir en el espacio escolar, sino el uso incipiente de algunas herramientas disciplinares que podrían constituirse, a término, en herramientas profesionales de construcción y ejercicio del rol docente.

¿POR QUÉ UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DE LAS DIDÁCTICAS?

Además del rigor metodológico que provee el paradigma antropológico en las didácticas disciplinares, la adopción de este marco tiene un valor central para los procesos actuales de reconfiguración de los dispositivos de formación, en particular desde la introducción de las prácticas pedagógicas tempranas.

En efecto, este marco epistemológico permite seguir en el análisis no solamente los procesos de transposición didáctica de los saberes teóricos, prácticos y disposicionales de lo disciplinar artístico hacia la construcción de la disciplina escolar, sino también las interacciones sistémicas de estos conocimientos con los actores del sistema didáctico, docente y alumnos. Además de la identificación minuciosa de aquellos saberes disciplinares, contenidos y formas de trabajo, que podrían contribuir al proyecto escolar de desarrollo de los alumnos, uno de los aportes de este libro es el seguimiento de la construcción paulatina del rol docente y del rol de “alumno de teatro escolar”.

De esta manera la investigación logra no quedarse solamente en la constatación de fallas y ausencias de formación desde una visión aplicacionista de las prácticas que conduciría a destacar solamente las deficiencias de articulación entre aportes disciplinares y aportes de la pedagogía en el programa de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Por el contrario, desde el punto de vista de la formación de docentes en artes, los resultados de esta investigación se constituyen en un primer paso para la identificación de saberes y competencias disciplinares que pueden constituirse en verdaderas herramientas profesionales para el trabajo docente hacia los aportes del teatro como disciplina escolar en pos del desarrollo de los niños y jóvenes.

René Rickenmann

INTRODUCCIÓN

En el caso que nos ocupa, la formación de profesores en artes escénicas para la escuela básica y media¹ está directamente articulada con identificar y ampliar el significado del teatro para la escuela, el teatro como objeto de enseñanza, el proceso de identificación del campo del teatro escolar y de definición específica de sus contenidos. Sin embargo, el teatro como área curricular escolar no está institucionalizado, lo que quiere decir que no hay un horizonte ya establecido que dé lineamientos sobre los recursos necesarios para que orienten e instrumenten al profesor de teatro escolar, diferenciando el teatro profesional de aquel que contribuye al desarrollo de la persona en la escuela. En el caso de las matemáticas, por ejemplo, hay todo un campo definido como campo socioprofesional específico para la escuela, que dialoga en permanencia con los programas de formación de profesores para la escuela básica y media. En nuestro caso no.

Los parámetros de referencia iniciales en la construcción del proyecto curricular de la universidad fueron desagregados directamente de las escuelas de formación de actores y es cuando ya está instalado este modelo y compite con programas de formación profesional afines (profesionales del teatro) que evidenciamos que no es

1 Cuando sea el caso hablaremos en este documento de escenarios educativos diferenciados en el entendido de que hay multiplicidad de espacios que acuden a esta disciplina para desarrollar procesos educativos y lúdicos. Pero priorizamos la *escuela* como horizonte de trabajo de los estudiantes, toda vez que, organizamos las prácticas pedagógicas que incluimos en las investigaciones y análisis en la educación básica y media. Los resultados y evoluciones de nuestros resultados han permitido enfocar los ajustes necesarios tanto en el rol de docente como en los ajustes de contenidos según el interés y contextos de otros trabajos.

lo mismo formar actores que formar profesores de teatro para la escuela básica y media. Es decir, que no es el mismo objeto teatro el que le compete a un actor (o a un director de teatro) que el objeto teatro que le compete a un profesor de teatro que va a trabajar con niños y jóvenes, y en muchos casos con comunidades en procesos educativos desde las artes. De hecho, no es el mismo perfil profesional, no es la misma agentividad. Tampoco lo es y no se ha definido el marco de referencia que acompaña la construcción del rol de alumno de teatro escolar.

Es así como llegar al momento de iniciar la práctica pedagógica con las primeras cohortes pedíamos a los estudiantes que indagaran ellos mismos, sin mayores herramientas ni acompañamiento, cómo habrían de hacer para realizar su práctica y cumplir con lo que en ese momento consideramos un requisito de su entera responsabilidad para graduarse. Con el paso de una cohorte a otra las dificultades para los estudiantes² en el terreno escolar se incrementaron, apareciendo en sus reflexiones solitarias un sinnúmero de cuestionamientos alrededor de la profesión docente instando a los formadores a iniciar proyectos de investigación para encontrar respuestas. Surgieron preguntas alrededor de los aportes de la *educación artística* en la formación de profesores, si la obra de arte era un medio o un fin en el proceso de enseñanza, si el profesor es artista primero que profesor o viceversa.

Para estas preguntas iniciales invitamos a la escuela como protagonista de las discusiones: al inicio borboteaba en los interrogantes de los estudiantes al regreso de los distintos escenarios educativos hasta que nos impusimos disponer un gran sillón que la representara, para evitar la tentación (siempre recurrente) de centrarnos en nuestros propios intereses artísticos profesionales que la borran de tajo.

Al fin, logramos ver la escuela con los alumnos en proceso de desarrollo como los interlocutores mejores para lograr dar el punto de giro que privilegiara cuestionar el teatro para las edades de desarrollo de persona, el teatro para el profesor de teatro de la escuela básica y media, el sentido de enseñar y aprender teatro en la infancia y la adolescencia. Sobre todo, logramos ver que hacerse profesor de teatro

2 En este documento nos referimos a *maestro* para hablar de los directores artistas que, a través de la historia, especialmente del siglo xx profundizaron en el entrenamiento específico del actor como foco de sus intereses. Llamamos *formadores* a los enseñantes en la universidad y profesores a los docentes de teatro escolar. Nos referimos con estudiantes a los estudiantes universitarios, y profesores en formación cuando están en el rol de docentes en la práctica pedagógica. Nombramos con el término *alumnos* a los escolares. Estas distinciones nos permiten marcar claramente las diferencias en los objetivos que, como mediadores, realiza cada uno en los diferentes espacios de transmisión, así como el rol que juegan en cada uno de los escenarios educativos y las diferencias institucionales de cada espacio.

es parte del proceso de formación y por lo tanto es responsabilidad de la formación instrumentar, formar, construir con los estudiantes el campo de referencia.

Esos primeros proyectos pusieron en evidencia que para avanzar en la implementación de herramientas para el profesor de teatro no bastaba con preguntarse sobre la idoneidad o no de la formación del actor, sino que era necesario tener en cuenta el contexto escolar. Así comenzamos con acompañar de manera más formal a los estudiantes en las prácticas, analizando sus expectativas ante la asunción de una clase de teatro, sus propuestas, al tiempo que visualizábamos las respectivas expectativas de los alumnos de las clases de teatro, de las instituciones, de la organización y sentido de los contextos. Damos cuenta de estas discusiones en el primer capítulo.

En el capítulo II veremos los momentos de transformación del oficio del actor hasta hacerse protagonista de la acción escénica y los efectos de esta evolución histórica en los principales parámetros de la transmisión de saberes en las formaciones teatrales. Subrayaremos que esta emancipación está ligada a dos concepciones del concepto “obra”, la obra-producto y la obra-proceso, que inciden tanto en las prácticas culturales como en las formaciones teatrales, y abordaremos igualmente las posibles incidencias en la enseñanza escolar de la disciplina.

En el tercer capítulo sintetizamos los aportes de los maestros del teatro desde finales del siglo XIX en los procesos formativos del oficio del actor referidos a los contenidos y formas de transmisión utilizados en el programa objeto de estudio. La finalidad de esta revisión es poner de presente los referentes y formatos de entrenamientos desde donde construye la identidad profesional e imaginarios sobre la disciplina de los estudiantes de la Licenciatura. El cuarto capítulo describe los procesos de entrenamiento relativos a la preexpresividad del actor.

En el capítulo V abordamos el análisis de las formas de transmisión de los saberes del teatro privilegiadas hasta muy recientemente, en particular de las formas del *training*. Veremos cómo este formato atraviesa el programa de formación y justamente nos permite anticipar las tensiones a las que se enfrenta el estudiante al momento de iniciar la construcción del rol docente cuando han construido su identidad profesional desde las técnicas y las experticias el rol del actor. Las licenciaturas en artes escénicas están fundamentadas sobre todo en los contenidos y formatos del oficio del actor y del director, y poco o nada se avanza en relación con las necesidades y sentido de la disciplina (teatro) en la escuela. Por ello, el análisis desde el sentido de la actividad de Leontiev (1978), aporta grandemente a entender desde dónde se forman los futuros profesores y desde dónde reconfigurar el área de prácticas, para dar mejores herramientas para el profesor.

Llamamos la atención en este acápite sobre los conceptos movilizados en la metodología, toda vez que el análisis didáctico aportó elementos particulares para ampliar el significado de los componentes del aula, sobre todo desde una visión

sistémica de sus diferentes componentes, docente-alumnos-saberes de enseñanza. Sustentamos el modelo sistémico, desde el que se analizan las incidencias de uno de los componentes en los otros dos, desde los conceptos aportados por la *Teoría de las situaciones didáctica* y la *Teoría de la Acción didáctica Conjunta* (TADC). Conceptos como los de contrato didáctico y de medio didáctico de la formación (universidad) y de la enseñanza (prácticas en el terreno escolar) permiten así identificar los contenidos que están en juego en los diferentes espacios. Conceptos como los de procesos de mesogénesis (evoluciones del medio didáctico y los contenidos), topogénesis (evoluciones de las actividades e interacciones entre los agentes como son los formadores universitarios, los estudiantes, los alumnos en el espacio escolar) y cronogénesis (ritmos de las evoluciones temporales de los procesos de enseñanza o de aprendizaje) nos permiten describir y comprender las dinámicas de los sistemas estudiados y las interacciones entre los componentes mencionados.

Los capítulos de análisis muestran que para ampliar la comprensión de las formas de acción de los profesores en formación era necesario caracterizar el dispositivo énfasis como modelo de clases, de actividad y de interacciones en tanto que área emblemática del programa de formación. Por otra parte, los análisis de las prácticas pedagógicas muestran en cada uno de los tres casos los avances en el medio didáctico escolar (y sus consecuencias en el medio didáctico de la formación), los procesos de identificación de vacíos de la formación para la asunción del rol de profesor y sus funciones, y los avances en visibilizar a los escolares desde la construcción de un rol que apenas hoy es inicial: el rol del alumno de teatro escolar.

EL PROBLEMA

El objeto de investigación de nuestro estudio es el espacio de la práctica pedagógica entendida como espacio de formación. La elección de este objeto resulta de cuestionar el proceso de construcción del rol docente como un proceso “ajeno” y desescolarizado de los estudiantes, contradiciendo el objetivo principal del programa de formación: formar profesores de teatro para la escuela básica y media.

Integrar la práctica pedagógica como parte de la formación define el problema de investigación consistente en indagar sobre las tensiones que se generan entre el teatro como práctica disciplinar orientada hacia formación de actores y, el teatro, como disciplina escolar orientada hacia el desarrollo de los alumnos. Entendemos por tensiones, los espacios vacíos a los que se enfrentan los estudiantes en el momento de tomar decisiones sobre las situaciones en el aula, en función de los objetivos que se han fijado que están ligados al proceso de “hacerse” profesores de teatro, con base en un conocimiento específico de las técnicas propias del oficio del actor.

Consideramos que comprender la práctica pedagógica como parte integrante del sistema de formación, en un modelo de formación en alternancia (Merhan, Ronveaux y Vanhulle, 2007; Schubauer y Rickenmann, 2008) aporta:

- En el tipo de transposiciones hacia el teatro como disciplina escolar,
- En la construcción del rol de docente y sus funciones,
- En la construcción del rol de alumnos de teatro.

Lo anterior con relación a nuestra tesis: en el dispositivo de formación en alternancia, la práctica pedagógica en el aula funciona como medio didáctico principal en la construcción de las bases del rol docente y de los contenidos para el teatro como disciplina escolar.

El tema principal que se desarrolla en este libro es el espacio de la práctica pedagógica entendida como espacio de formación. La elección de este asunto resulta de cuestionar el proceso de construcción del rol docente como un proceso “ajeno” y desescolarizado de los estudiantes, contradiciendo el objetivo principal de los programas educativos: formar profesores de teatro para la escuela básica y media. Para la autora, integrar la práctica pedagógica como parte de la formación define el problema de investigación, que consiste en indagar sobre las tensiones que se generan entre el teatro como práctica disciplinar orientada hacia formación de actores, y el teatro como disciplina escolar orientada hacia el desarrollo de los alumnos. Así, se entiende por tensiones como los espacios vacíos a los que se enfrentan los estudiantes en el momento de tomar decisiones sobre las situaciones en el aula, en función de los objetivos que se han fijado que están ligados al proceso de “hacerse” profesores de teatro, con base en un conocimiento específico de las técnicas propias del oficio del actor.

El aporte principal que hace esta publicación es ofrecer un análisis y una reflexión exhaustivos sobre la práctica pedagógica como parte integrante del sistema de formación, en un modelo en alternancia que contribuye en tres vías fundamentales: en el tipo de transposiciones hacia el teatro como disciplina escolar; en la construcción del rol de docente y sus funciones, y en la construcción del rol de alumnos de teatro. En el dispositivo de formación en alternancia, la práctica pedagógica en el aula funciona como medio didáctico principal en la construcción de las bases del rol docente y de los contenidos para el teatro como disciplina escolar.

