

Internacionalización y Formación Docente en Artes Escénicas: Conexiones Curriculares entre Brasil y Colombia

Internationalization and Teacher Education in Performing Arts: Curricular Connections between Brazil and Colombia

Christiane Araújo 

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Brasil

Recibido:

03 de abril, 2025

Aceptado:

07 de julio, 2025

Publicado:

02 de diciembre, 2025

*Autor de

correspondencia

Christiane Araújo
Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul

Correo electrónico:

chris.araujo@uems.br

Como citar:

Araújo, C. (n.d.).
Internacionalización y
Formación Docente en
Artes Escénicas: Conexiones
Curriculares entre Brasil y
Colombia. *Revista De Estudios
Y Experiencias En Educación*,
24(56), 124-138. [https://doi.
org/10.21703/rexe.v24i56.3146](https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3146)

RESUMEN

Este estudio cualitativo tiene como objetivo explorar la formación docente en el proceso de internacionalización en las licenciaturas en Teatro e Danza de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-Brasil) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Colombia). Insertado en un proyecto de posdoctorado, destaca la importancia de la cooperación académica para el desarrollo de prácticas pedagógicas y curriculares innovadoras, especialmente en la educación artística en contextos latinoamericanos. La metodología aplicada es el estudio de caso, con múltiples fuentes de evidencia, e incluye análisis de documentos, entrevistas, observación directa y participante, y artefactos físicos de las instituciones. Este planteamiento permitió un análisis detallado de las prácticas pedagógicas y curriculares en la UPN, con un enfoque en la licenciatura en Teatro, que posee una estructura curricular holística e interdisciplinaria, abarcando componentes de formación disciplinar, pedagógica e investigativa. Los resultados destacan la relevancia de la formación interdisciplinaria y práctica de los licenciandos, especialmente en el contexto de las prácticas supervisadas, que siguen el modelo de alternancia, combinando teoría y práctica en entornos educativos reales, favoreciendo el desarrollo de competencias docentes reflexivas y críticas. Además, los programas de intercambio propiciaron intercambios culturales y metodológicos que enriquecieron la práctica pedagógica y fortalecieron la investigación en artes en la UEMS, promoviendo un currículo ajustado a las necesidades locales y globales.

PALABRAS CLAVE

Formación de docentes; Educación intercultural; Plan de estudios; Teatro; Cooperación educacional; Enseñanza superior.

ABSTRACT

This qualitative study aims to explore teacher training within the process of internationalization between the undergraduate programs in Performing Arts at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS-Brazil) and the National Pedagogical University (UPN-Colombia). As part of a postdoctoral project, it highlights the importance of academic cooperation for the development of innovative pedagogical and curricular practices, particularly in artistic education within Latin American contexts. The applied methodology is a case study, utilizing multiple sources of evidence, including document analysis, interviews, direct and participant observation, and physical artifacts from the institutions. This approach allowed for a detailed analysis of pedagogical and curricular practices at UPN, focusing on the Theatre undergraduate program, which features holistic and interdisciplinary curricular structure, encompassing disciplinary, pedagogical, and investigative training components. The results underscore the relevance of interdisciplinary and practical training for undergraduates, especially within the context of supervised internships, which follow an alternating model, combining theory and practice in real educational settings, fostering reflective and critical teaching competencies. Additionally, exchange programs facilitated cultural and methodological exchanges that enriched pedagogical practice and strengthened research in the arts at UEMS, promoting a curriculum adapted to both local and global needs.

KEYWORDS

Teacher training; Intercultural education; Curriculum; Theatre; Educational cooperation; Higher education

1. Introducción

El intercambio de saberes entre instituciones de diferentes países es central para la formación inicial de profesores y la difusión de investigaciones en Brasil. Este trabajo forma parte de las investigaciones desarrolladas por el Grupo de Investigación de Poéticas y Educación en Danza (GPPED – Núcleo CRI(s)ES) y de la investigación de posdoctorado en curso (2024-2025) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el cual se constituyó de tres fases. La primera etapa (2021-2022) involucró entrevistas con profesores supervisores de Prácticas Supervisadas Obligatorias (PSO) de 23 Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen licenciaturas en Danza en Brasil, con resultados publicados en revistas nacionales.

La segunda fase se cumplió en 2023, y que aquí traemos a colación, fue un proyecto de internacionalización contemplado en el Edicto N° 14/2022 ARELIN-PROPPI-PROEC de la Universidad Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) que, junto con acciones de investigación y extensión, entrelazó conocimientos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia mediante un enfoque cualitativo de análisis. El proyecto de este intercambio promovió entre las dos universidades latinoamericanas vínculos científicos, artístico-pedagógicos y culturales, tanto al colaborar con la investigación de la docente de la UEMS actuante en las licenciaturas en Teatro y Danza (LTD-UEMS), como en la oferta de conferencias y talleres sobre la Transposición entre los Lenguajes Artísticos (TLA) desarrollada por Araújo (2021) en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la institución colombiana.

La visita al país citado tuvo como objetivo general investigar las características pedagógicas y las prácticas profesionales de los profesores de la formación inicial en teatro en dicho país, así como los objetivos específicos de: estrechar vínculos internacionales con el fin de fortalecer acuerdos de cooperación en enseñanza, investigación y extensión; promover la cualificación internacional y el intercambio de conocimientos culturales y profesionales entre investigadores; y mejorar la investigación científica ya desarrollada en el campo de la danza y el teatro en la educación por la docente de la UEMS y conocer las metodologías de enseñanza y el currículo desarrollado por la LAE.

Para este texto haremos un recorte de los datos recolectados, analizando la Licenciatura en Teatro de la UPN, ya que, al igual que en la UEMS, gradúa profesores en Teatro. Utilizamos en esta segunda fase la metodología de estudio de caso, según Yin (2001), con el fin de aumentar la validez del constructo, cuyas evidencias, según el autor, pueden provenir de seis fuentes distintas: 'Documentos', en este caso el Proyecto Pedagógico del Curso (LAE-UPN) y textos contenidos en el sitio web de la institución; 'Registros en archivo' que contienen orientaciones generales para los académicos y profesores también encontrados en la web institucional; Entrevistas semi estructuradas con docentes del curso; 'Observación directa' de clases y la rutina del curso ofrecido; 'Observación participante en congresos asistidos durante el período'; y 'Artefactos físicos – infraestructura del espacio' (Yin, 2001).

Además de la formalización de las entrevistas mediante el consentimiento libre e informado, se adoptaron principios éticos fundamentales para la realización del trabajo de campo, en conformidad con los lineamientos internacionales de investigación cualitativa en educación. Las entrevistas fueron grabadas en audio, con la autorización expresa de los participantes, y posteriormente transcritas en su totalidad para fines de análisis. Se garantizó el anonimato de los docentes entrevistados, quienes optaron por ser representados con seudónimos inspirados en artistas colombianos significativos en su trayectoria personal. Asimismo, se preservó la confidencialidad de las instituciones y contextos mencionados. Durante las observaciones y conversaciones informales, se mantuvo una postura ética reflexiva, reconociendo los límites de la intervención investigativa y cuidando el bienestar emocional de los interlocutores. El registro en diario de campo fue elaborado de forma crítica y autorreflexiva, resguardando las impresiones personales y contextuales del trabajo etnográfico sin comprometer la identidad de los participantes.

Como afirma Storino (2020), reflexionar éticamente sobre la investigación implica asumirla como una actitud continua de respeto hacia la integridad de los sujetos, más allá del cumplimiento formal del consentimiento. En particular en las investigaciones cualitativas, la ética no debe reducirse a la aplicación de protocolos, sino que debe reflejar un compromiso profundo con las decisiones que afectan a otras personas, muchas veces pertenecientes a contextos sociales distintos del investigador. Por ello, el consentimiento informado no puede restringirse a la obtención de firmas, sino que debe asegurar una comprensión real de los riesgos y de las implicaciones del estudio por parte de los participantes.

La elección del método de «estudio de caso» se relaciona con la necesidad de considerar las múltiples fuentes de recolección de datos, los procesos de interpretación y las interrelaciones ocurridas durante la internacionalización, bajo el supuesto de que la interpretación de los significados durante la visita al campo permite una ampliación de las «miradas», de las significaciones, de las imágenes y de las trayectorias fluidas que deben ser investigadas en el contexto de la educación superior en teatro y danza.

Pensar la internacionalización como acción de formación docente impulsa y desafía a las IES a buscarla no como una moda, como señala Justino (2009), sino como una «[...] estrategia de compartimiento o complementariedad de competencias, con vistas a la innovación, la mejor preparación de profesionales globalizados y, consecuentemente, a la sostenibilidad de este tipo de organización» (Justino, 2009, p. 1).

El desarrollo de competencias interculturales ante el proceso de globalización en las últimas décadas ha venido ampliando y mejorando los programas educativos, permitiendo un intercambio de saberes y perfeccionamiento de las metodologías de enseñanza para académicos y docentes.

A partir de 2021, la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) de la UEMS amplió sus acciones para promover la internacionalización, ofreciendo recursos financieros para viajes internacionales, apoyo a proyectos de doble titulación, capacitación lingüística, clubes de lenguas, acogida de extranjeros, alianzas internacionales, eventos como la «Semana de Internacionalización» y publicación de materiales académicos. Estas acciones facilitan el intercambio de conocimientos y experiencias entre estudiantes, docentes e investigadores, promoviendo la interculturalidad, el plurilingüismo, la accesibilidad y la equidad.

Informes de 2023 y 2024 indican que la cooperación internacional ayuda a enfrentar desafíos locales y globales, como la pobreza y la exclusión social, ampliando oportunidades y promoviendo la comprensión cultural. En 2021, 18 participantes fueron beneficiados; en 2022, 16; y en 2023, 21 participantes fueron aprobados. Las estrategias de la UEMS, alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), han elevado el nivel de los cursos de grado y posgrado, fortalecidas por convenios y acuerdos de cooperación con universidades extranjeras.

Dichos convenios fomentan la formación docente al superar la fragmentación tradicional de los saberes entre universidades latinoamericanas, contribuyendo a la reorganización de los planes de estudio y permitiendo la formación continua del profesorado a partir de un enfoque integrado, contextualizado y crítico, adecuado a las demandas de la educación contemporánea y orientado al desarrollo de docentes reflexivos.

2. Desarrollo

2.1 Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) – Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia)

La Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia fue creada en 1881 durante el gobierno del General Santos Acosta, quien, junto a las escuelas de Derecho, Ingeniería, Medicina y el Conservatorio de Música formaron la base de la educación superior en el país. Formalmente inaugurada en 1955, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sintetizaba tradiciones pedagógicas de diversos países, como Alemania, Francia y, después de la Segunda Guerra Mundial, la tradición pedagógica de los Estados Unidos, consolidándola como la institución universitaria con mayor trayectoria en formación e investigación en educación y pedagogía en Colombia hasta el presente. No obstante, la educación artística en teatro a nivel superior aparece solamente 44 años después con la creación del curso de Licenciatura en Artes Escénicas, que hasta el momento está vinculado a la Facultad de Bellas Artes.

Con el fin de adaptarse a las transformaciones educativas y artísticas tanto en el ámbito nacional como internacional, desde su creación, el curso ha pasado por diversas reformas, siendo la última y más significativa en 2018, introducida mediante el Acuerdo 010 del Consejo Superior. Este documento actualizó el Estatuto Académico de la Universidad, permitiendo la incorporación de nuevas directrices curriculares para el curso de LAE - UPN, enfatizando la necesidad de una formación de docentes desde una «*perspectiva holística de responsabilidad social*», que buscaba no solo el desarrollo artístico, sino también la «*[...] creación de proyectos de vida integrales que los capaciten como educadores comprometidos con la transformación social y cultural*» (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 46).

Según Barbosa (2010), la educación holística defiende la totalidad del ser humano, en la que las partes no pueden ser comprendidas de forma aislada, sino como un todo interconectado que se expresa a través de «*relaciones e interacciones multidimensionales constantes*» (Barbosa, 2010, p. 7). El término educación holística, popularizado por autores como Miller (1997), Miller (1996) y Wilber (2010), sostiene que este enfoque debe considerar no solo el desarrollo intelectual y profesional del educando, sino también sus dimensiones emocionales, físicas, estéticas y espirituales, promoviendo un aprendizaje integrado que combine diferentes tipos de conocimiento –sensorial, conceptual y contemplativo– y que lleve en cuenta la complejidad del ser humano.

En esta adecuación curricular ocurrida en 2018, Silva (2010, p. 29) nos aporta que el currículo, en un macro discurso, expresa las visiones y significados del proyecto, ayudando a reforzarlos y otorgándoles legitimidad y autoridad. Y en el micro texto, el currículo contribuye a formar las identidades sociales que, según el autor, son el resultado de juegos inevitables. Estos juegos son momentos de decisiones difíciles, de emprendimiento ético y político, algo que quedó evidente en las palabras de la entrevistada Arango¹ al comentarnos que, antes de la reforma curricular de 2018, el programa era esencialmente técnico, con foco en la preparación de actores y poca preocupación por la formación pedagógica de los licenciados. Lo que refuerza la idea del «juego» complejo necesario para modificar un currículo que, durante 19 años, se mantuvo prácticamente inalterado. Arango comenta además que «*tener una experticia en cualquier campo no significa que sepas enseñar eso*», lo que evidencia una brecha en la formación docente, con la falta de inclusión de elementos pedagógicos y didácticos en el currículo. Es decir, la trayectoria del curso refleja un esfuerzo por evitar que las prácticas formativas se limiten a la reproducción de modelos de escuelas de actuación tradicional; en su lugar, propuso alternativas epistemológicas y metodológicas que reconocen la profesión de docente de teatro como una profesión propia, que va más allá de la actuación y la dirección teatral.

De este modo, entendemos que la reforma derivada de elecciones epistemológicas y metodológicas fue un giro importante al redefinir el papel del curso, con el objetivo de dar igual importancia a la formación pedagógica y al desarrollo de habilidades artísticas, como señala Silva (2010, pp. 15-16): «*el currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes, se selecciona aquella parte que va a constituir, precisamente, el currículo*». Él complementa que, además de ser una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad, destacando que la elección de contenidos refleja valores y decisiones que moldean el perfil del curso y de sus egresados.

Durante nuestra visita, nos encontramos con la investigadora y profesora Carolina Price, quien en su tesis doctoral fundamenta un nuevo currículo para la LAE-UPN mencionada. En la publicación resultante de esta investigación, *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa* (2019), la autora nos dice que los resultados de dicha investigación buscan saberes y competencias disciplinarias que puedan constituirse en verdaderas herramientas profesionales para el trabajo docente en teatro con el fin de fomentar el desarrollo de niños y jóvenes en contextos escolares.

Al analizar los documentos curriculares (malla curricular 1 y 2) del curso que están disponibles en el sitio web de la IES², identificamos este cambio claro, como la incorporación de asignaturas como «*Pedagogía del arte escénico y didáctica*» y «*Proyectos pedagógicos articulados a contextos*». La entrevistada Shakira³, aludiendo también al currículo vigente anteriormente, mencionó que antes de la reforma, la investigación en el campo de las artes escénicas se basaba principalmente en modelos de las ciencias sociales, que no siempre se adecuaban a la naturaleza creativa y práctica del teatro y por eso fue necesario desarrollar una metodología que respondiera a la necesidad de comprender el arte como un campo de pensamiento en sí mismo.

¹Entrevistada representada por **Débora Arango**: Artista plástica colombiana que experimentó a lo largo de su obra con óleo, acuarela y cerámica. Fue la primera mujer en Colombia a pintar desnudos femeninos. A través de su pintura irreverente y transgresora, representó la realidad colombiana de forma crítica y cruda. Su estilo expresionista se oponía al tradicionalismo académico. Durante los primeros cinco años de la década de los cuarenta, sus obras fueron censuradas y retiradas de las salas de exposición, lo que la llevó a viajar a Estados Unidos y México.

²<https://bellasartes.upn.edu.co/licenciatura-en-artes-escenicas/>

³Entrevistada representada por Shakira: nacida en 1997 en Barranquilla, es una cantante y compositora colombiana que alcanzó el éxito internacional en 2002. Con 80 millones de discos vendidos en todo el mundo, Shakira es actualmente la artista colombiana más popular.

La implementación de la investigación educativa basada en artes, según Shakira, rompe con las fronteras tradicionales de la investigación, integrando la investigación educativa, social y de creación artística. Asignaturas como «*Métodos de investigación*» y «*Epistemología de la educación artística*» equilibran los saberes técnicos del lenguaje teatral con conocimientos pedagógicos, introduciendo la investigación artístico-educativa como elemento central del currículo. En cuanto a la estructura de organización del programa de licenciatura, actualmente se divide en cuatro componentes principales de formación (Disciplinar, Interdisciplinar, Pedagogía e Investigación), cada uno con un docente coordinador. Como nos afirma Délia Zapata⁴, de forma colaborativa estos docentes organizan, piensan en estrategias y resuelven problemas relacionados con las prácticas pedagógicas y con todo el curso.

El componente Disciplinar, foco principal de la enseñanza del teatro, también abarca danza, circo y performance. El componente Interdisciplinar estudia las interacciones entre distintas disciplinas artísticas, con seminarios específicos que integran diversas áreas del conocimiento. El programa de Pedagogía se centra en la formación pedagógica, con una división clara de responsabilidades entre los coordinadores de áreas específicas, manteniendo una estructura cohesionada frente a la diversidad de los ejes.

Se ha podido notar en la entrevista con Arango el énfasis dado al componente de investigación y creación artística en el contexto educativo: «[...] *nuestros estudiantes realizan mucha investigación educativa, no se limitan al campo teórico, sino que también incluyen prácticas aplicadas, como trabajos de campo en escuelas*», lo cual se alinea con lo que afirma Nóvoa (1992, p. 13): «[...] *la formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas), sino a través de un trabajo de reflexividad crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de una identidad personal*».

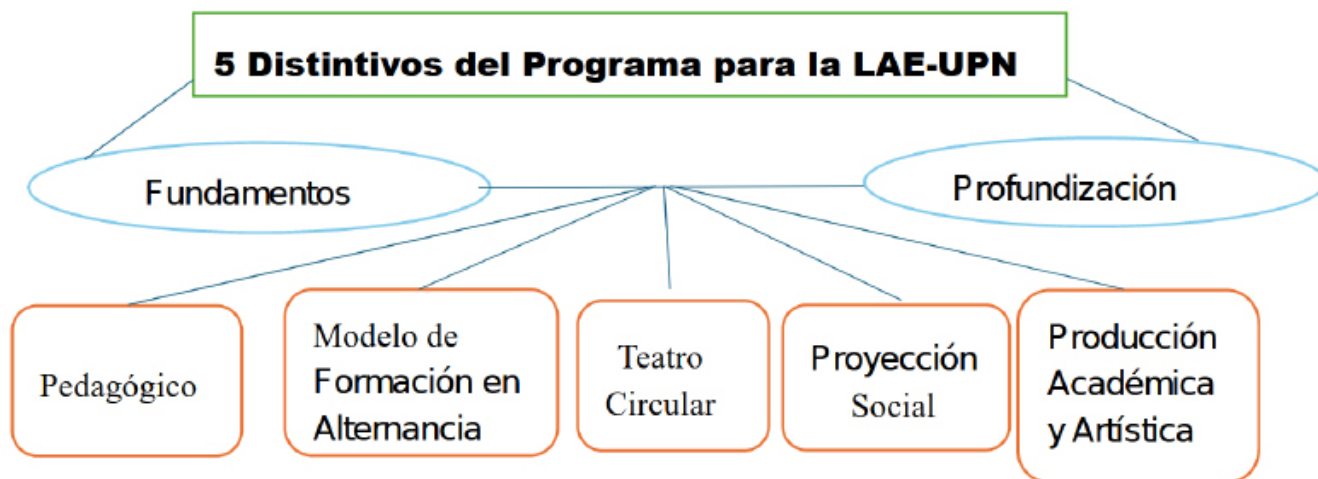
Otro dato recolectado también en el sitio web de la LAE-UPN son los denominados «*5 Distintivos del Programa para la LAE*»⁵, en los cuales sus planes de estudio se dividen en dos grandes fases: Fundamentos (semestre I al VI) y Profundización (semestre VII al X). No obstante, para entender esta división, están organizados de la siguiente manera: **Pedagógico**: este programa se enfoca en el rol docente en las artes escénicas desde la perspectiva de la cognición, la subjetividad en el trabajo educativo, la relación con los académicos y la promoción de la autonomía, entendida como una política de autocuidado. **La Práctica Educativa en el Modelo de Formación en Alternancia**: propone que la articulación tanto entre los agentes del aula (estudiantes, docentes, tutores) como los procesos de construcción del conocimiento se basen en una constante autoevaluación. **Teatro Circular**: es el dispositivo fundamental del proceso formativo de la creación autónoma en dramaturgia y dirección; esta propuesta se centra en prácticas colaborativas y en la creación de espacios de encuentro y creación con las comunidades, de acuerdo con los contextos vividos por los académicos. **El dispositivo de Proyección Social**: reconoce las dinámicas artísticas y culturales del país, favoreciendo estrategias de aprendizaje. **Producción Académica y Artística**: se dedica a la investigación interdisciplinaria y a la creación académica, dando como resultado productos tanto académicos como artísticos.

⁴Entrevistada representada por la artista Delia Zapata Olivella: Nacida el 1 de abril de 1926 en Loricá, Córdoba, es considerada una de las bailarinas, folcloristas e investigadoras de danza más importantes de Colombia en el siglo XX. Criada en Cartagena, estudió artes plásticas, pero se dedicó a las danzas populares, promoviendo su sistematización en una época en la que muchas estaban desapareciendo en la transición entre generaciones.

⁵También presentan la **mallla curricular del curso**, con la distribución de las asignaturas en cada uno de estos distintivos, disponible en el siguiente enlace oficial: <https://bellasartes.upn.edu.co/licenciatura-en-artes-escenicas/plan-de-estudios-de-la-licenciatura-lae/>.

Figura 1

Cinco dispositivos del currículo que constituyen la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN –



Fuente: Proyecto pedagógico de la LAE-UPN. Creación propia de la autora.

En el **Modelo de Formación en Alternancia**, Buenaventura⁶ menciona que los académicos, a partir del quinto semestre, comienzan a comprender mejor esta metodología en alternancia, ya que aprenden técnicas específicas que pueden aplicar durante sus prácticas pedagógicas. «[...] es un enfoque pedagógico que combina momentos de aprendizaje teórico en la universidad con prácticas pedagógicas realizadas en entornos educativos reales, como escuelas e instituciones culturales». Según Duffaure (2006), uno de los autores utilizados en los fundamentos y en la construcción de la metodología del curso, señala que es necesaria una nueva lectura del terreno escolar para construir el lugar de observación, exploración y experimentación en el que ocurre el proceso formativo en alternancia, es decir, se construye en la búsqueda de una unidad entre el objeto, la actividad y las condiciones de cambio, reorientando la concepción del espacio escolar al invitar a problematizar estos espacios disciplinares.

Este modelo, según afirman Buenaventura y Shakira, es muy eficaz en la formación de los académicos, pues en cada asignatura logran integrar el conocimiento teórico con su aplicación práctica, lo que les permite dar un gran salto en el desarrollo de habilidades pedagógicas. Zapata complementa esta visión al explicar que la estructura central de las prácticas pedagógicas del curso involucra tres momentos de aprendizaje: en la universidad, donde las docentes ofrecen la base conceptual y reflexiva; en el campo, donde los académicos, al actuar como docentes en formación, dejan de ser meros receptores de conocimiento para convertirse en sus transmisores en contextos reales; y en la retroalimentación de la comunidad, en la cual participan activamente y a la que contribuyen en su proceso de formación docente.

En este mismo sentido, para Shakira, la dicotomía entre teoría y práctica no tiene sentido en el campo de las artes, especialmente en el teatro y la danza. Ella menciona que para desarrollar un dispositivo creativo es necesario comprender tanto los aspectos conceptuales como los prácticos de las artes escénicas, tal como nos dice Moran (2012), al afirmar que el conocimiento ocurre y cobra sentido cuando es experimentado, aplicado de alguna manera o en algún momento en la relación entre los agentes de formación, trayendo equilibrio entre lo individual y lo grupal. Y nos afirma: «*El conocimiento se construye a partir de desafíos constantes, de actividades significativas, que estimulen la curiosidad, la imaginación y la creatividad*» (Moran, 2012, p. 45).

Para los entrevistados, con un aprendizaje contextualizado en la realidad del campo de actuación, se produce un desarrollo progresivo que permite una transición natural de la teoría a la práctica, lo cual genera una reflexión crítica tanto para los académicos como en la creación de significados sociales para la comunidad en la que están insertos. Estas prácticas pedagógicas, profundamente conectadas con los contextos sociales, encuentran resonancia en la perspectiva crítica propuesta por Paulo Freire y Augusto Boal. Como afirman Santos y Ramos (2024, p.

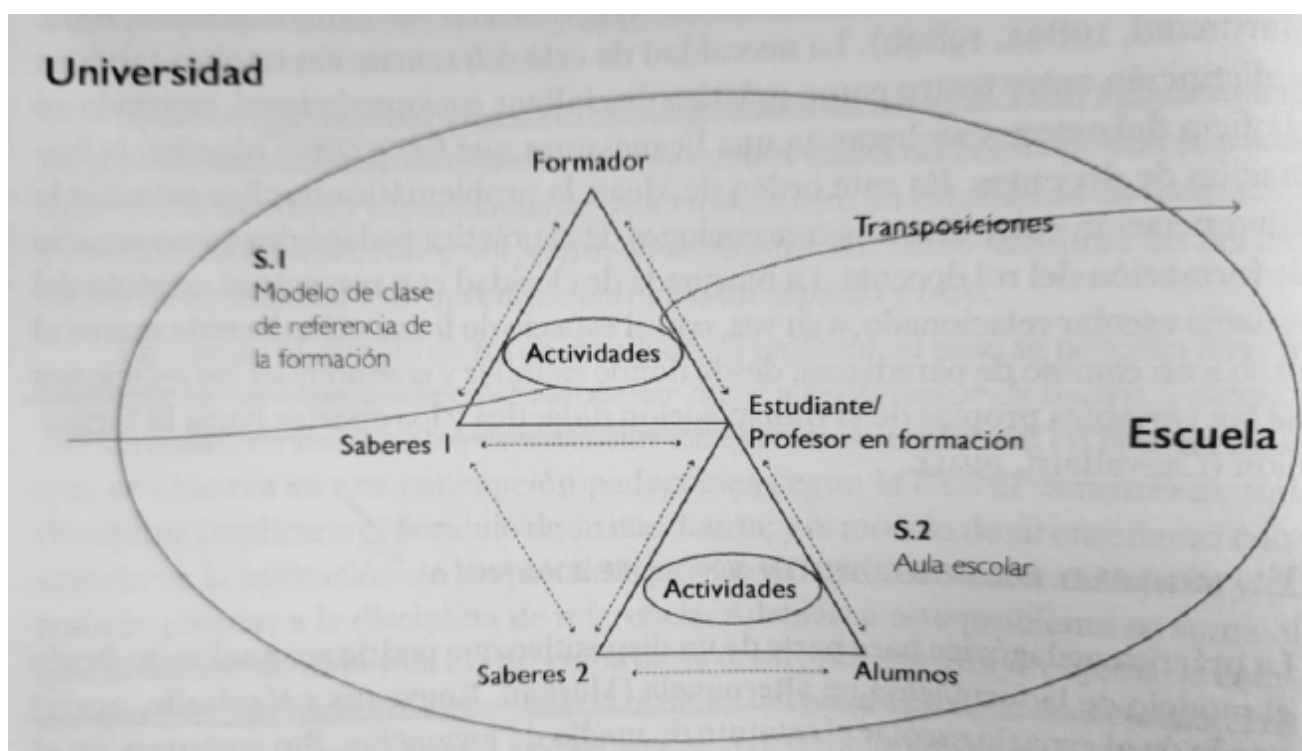
⁶Enrique Buenaventura se destaca como el más completo artífice del teatro colombiano en el siglo XX. Autor, director, ensayista, poeta, promotor teatral, pintor y teórico del teatro, logró desarrollar una dramaturgia propia, reuniendo influencias importantes como el teatro épico de Bertolt Brecht y una constante búsqueda de temas y personajes colombianos, latinoamericanos y caribeños.

16), "la praxis freiriana y boaliana es insurgente porque desnaturaliza la opresión y afirma la potencia de sujetos históricamente subalternizados para ser autores de sus historias". Desde esta óptica, la formación en artes escénicas no solo habilita competencias técnicas, sino que se constituye como un ejercicio político de liberación y creación colectiva. Las acciones docentes observadas en la LAE-UPN revelan esta potencialidad emancipadora al insertar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un horizonte de transformación social y de lucha contra desigualdades estructurales.

Según Price (2019), el modelo de alternancia propone una lectura diferente de las disfunciones constatadas, ya que analiza la práctica escolar a partir de la observación, la exploración y la experimentación en/con los espacios y movimientos dentro de la universidad, es decir, se constituye como base la búsqueda de una unidad entre el objeto de la actividad y las condiciones de cambio, como se señala en la imagen siguiente:

Figura 2

*El espacio escolar concebido como parte del espacio de formación diferencia los componentes del sistema di-
dático (Price, 2019, p. 28).*



En consonancia con esta elección metodológica, el dispositivo **Proyección Social** se hace presente al proponer la reflexión sobre el papel del profesor de teatro en contextos de conflictos sociales, escuelas vulnerables, con estudiantes con necesidades especiales e incluso de difícil acceso, como las escuelas rurales. La cuestión central planteada por Penagos⁷ en este dispositivo es que, desde la visión de los profesores, hay una implicación directa en aspectos terapéuticos o científicos, como la neurociencia, que no se limita únicamente a la creación artística o pedagógica. Ejemplifica: «[...] cuando nos enfrentamos a algunos dilemas de los contextos más vulnerables, a veces nos preguntamos hasta dónde llegan nuestras responsabilidades como educadores de artes. Yo siempre pienso cuál es la posición del profesor de teatro en estos conflictos sociales ante las necesidades que existen en nuestro país» (Penagos, 2023).

⁷Entrevistada representada por María Eugenia Penagos: actriz colombiana y directora del Círculo Colombiano de Artistas. Dedicó toda su vida al teatro, cine y televisión. Luchó por la aprobación de la Ley 1403, que otorga a los actores y actrices el derecho a recibir remuneración por comunicación pública, es decir, un porcentaje por cada telenovela transmitida en Colombia y en el extranjero.

Zapata reflexiona sobre las cuestiones éticas relacionadas con la práctica pedagógica en comunidades, destacando la importancia del bienestar emocional tanto de las estudiantes como de las personas de la comunidad con quienes los académicos trabajan. Subraya la necesidad de establecer protocolos para tratar asuntos psicológicos, tanto con los participantes como con los académicos en formación: «*Nuestros estudiantes no son psicólogos, y a veces ellos mismos pueden verse afectados por el contexto en el que están actuando*» (Zapata, 2023).

En otro ámbito, pero también con relevancia social, la profesora Arango nos aporta una reflexión sobre el valor cultural de las artes en Colombia, especialmente en el campo de las artes escénicas. Comenta que, aunque existe un movimiento significativo en el ámbito popular, el teatro tradicional sufre por la falta de público y el alto costo de las entradas, lo que influye directamente en la formación de profesores y en el papel que desempeñan en la sociedad.

En el dispositivo de **Producción Académica y Artística**, Saint-Malo⁸ reflexiona sobre el encuentro con la investigación como un espacio de libertad creativa y comenta: «*en la investigación en artes no hay basura, tenemos un campo vasto de experimentación e innovación, aún quedan muchas áreas inexploradas*». La docente ve la investigación desde/en/para las artes como un campo posible para pensar nuevas formas de comunicar el conocimiento. Propone en sus clases la experimentación de otras formas de escritura, como la crónica, en la construcción de material escrito literario: «*[...] la escritura en crónica es una semilla que estamos plantando y espero que con el tiempo se convierta en una forma de escritura académica en las artes. Sabes, necesitamos romper con el tradicionalismo de los formatos académicos y explorar nuevas formas de comunicación de nuestros procesos de investigación artística*» (Saint-Malo, 2023). Esta afirmación se apoya en Oliveira y Silva (2016):

«Es necesario tener coraje para atreverse a defender los movimientos instituyentes en la academia. Es sabido que, históricamente, la noción de imaginario fue ignorada, muchas veces maltratada, lo sensible en la academia fue motivo de desprecio, catalogado como adorno, y quienes se aventuraban en ensoñaciones eran vistos como los locos de la casa. También es común encontrarse con Gatos Falsos, Duquesas y Reinas de Corazones, pero para quienes se mueven por los ensueños, tales factores resultan poco relevantes frente a la alegría estética de poetizar en la academia» (Oliveira & Silva, 2016, p. 55).

Con el fin de colaborar y fomentar las investigaciones desarrolladas, la LAE-UPN cuenta con tres grupos de investigación: Grupo de investigación Saberes Corporales, que indaga los procesos de formación docente y las prácticas socioculturales con dos líneas: *Epistemologías, pedagogías y didácticas de las corporalizaciones* y *Memorias, territorios y performatividades corporales*. Mediaciones Educativas para la Escena y las Artes, *La dimensión artística del formador: el actor, el director, el productor*. Lenguajes Artísticos e Infancias – Pedagogías, Didácticas y Creaciones Escénicas.

También identificamos, en esta visita, puntos desafiantes vivenciados por profesores y estudiantes del curso. Uno de ellos es la necesidad de una fuerza de trabajo colaborativa entre docentes con el fin de asegurar la participación de las estudiantes en actividades extracurriculares como cursos, conferencias y eventos. Shakira comparte diciendo: «*Nos organizamos con listas y formularios para garantizar la presencia de los estudiantes, hacemos un esfuerzo por involucrarlos en estas actividades porque sabemos cuán importantes son para su formación*». Para Imbernón (2004, p. 14), el contexto en el que trabaja el magisterio se torna complejo y diverso cuando se requiere que el profesional desempeñe diferentes funciones como la «*[...] motivación, lucha contra la exclusión social, participación, animación de grupos, relación con estructuras sociales, con la comunidad*».

Asimismo, la conversación constató desafíos administrativos y logísticos. Buenaventura comenta que actualmente el curso cuenta con aproximadamente 35 docentes y que, aunque este número es adecuado, según él requiere una gestión cuidadosa de los recursos humanos, lo cual a veces no es una tarea nada fácil. También señala que en los últimos semestres los estudiantes tienen una carga académica muy alta, con prácticas pedagógicas, materias teóricas y el proyecto de final de curso, y que para hacer frente a esta situación la universidad está intentando integrar mejor las asignaturas con los proyectos de grado, además de crear líneas de investigación que faciliten la organización temática.

⁸Entrevistada representada por la artista Sonia Osorio de Saint-Malo: fue una importante coreógrafa, bailarina, periodista y diseñadora colombiana, dedicada a las técnicas de espectáculo. Estudió danza moderna en Estados Unidos, América del Sur y Europa, y en 1960, tras su estancia en Francia, fundó el Ballet Nacional de Colombia, convirtiéndose en una pionera en la fusión entre ritmos tradicionales colombianos, danza profesional y teatro, elementos fundamentales en las producciones que hicieron famosa a esta compañía de danza en la segunda mitad del siglo XX.

Por su parte, el curso de Licenciatura en Teatro y Danza de la UEMS fue creado y homologado en 2019, pero inició sus actividades en 2010 como un curso bivalente en Artes Escénicas, el cual abarca el teatro y la danza. A lo largo del tiempo, el proyecto reafirma la importancia del Arte en la formación de profesores para el ejercicio de la docencia en Teatro, abordando conocimientos específicos del lenguaje teatral y el desarrollo de procesos y reflexiones críticas en el campo pedagógico. Esta concepción tiene como objetivo la formación integral del profesional que actuará en la educación básica, lo que permite la comprensión de las alternativas sociopolíticas de transformación de la sociedad y de sí mismo, además de construir bases para el continuo proceso de investigación y reconstrucción del saber.

En la LTD – UEMS, el trabajo interdisciplinar en el campo del arte-educación también se considera de suma importancia. Se propone un currículo integrado con diversas áreas del conocimiento como respuesta a la complejidad de la sociedad contemporánea y a los modos de pensar el arte, comprendiendo la forma dialógica como una actitud metodológica. Se concibe la interdisciplinariedad a través de acciones como la discusión colectiva de los planes de enseñanza de los docentes, la realización de reuniones sistemáticas y la elaboración de proyectos de extensión que también busquen impactar a la comunidad y contribuir a la transformación social, así como en la construcción de proyectos de investigación del cuerpo docente.

Respecto al currículo y la malla curricular del curso de Teatro, es importante resaltar que, incluso después de la separación del curso de Artes Escénicas en Licenciatura en Danza y Licenciatura en Teatro en 2019, ambas licenciaturas mantienen un núcleo común, destacando la importancia de la articulación entre estas áreas. Las asignaturas de este núcleo común incluyen: Percepción Corporal, Artes Visuales, Teoría e Historia del Arte, Historia de la Danza y del Teatro, Juegos Corporales en la Educación, Introducción a las Artes Circenses, Música en las Artes Escénicas, Elementos Escénicos, Arte y Tecnología, Producción Cultural, Arte y Cultura Regional, Arte Educación, Recorridos Narrativos en las Artes de la Escena, Dramaturgia de la Escena, Danzas y Expresiones Brasileñas, Fundamentos del Cuerpo en la Escena y Didácticas de la Enseñanza del Arte.

Además de estas, hay asignaturas obligatorias para todas las licenciaturas en Brasil, tales como Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), Historia y Filosofía de la Educación, Tópicos en Educación Especial, Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, Política y Legislación en la Educación Brasileña y Gestión Escolar y de Espacios Culturales. De esta manera, el curso de la UEMS está concebido para cumplir con las exigencias documentales y legales del país para la formación inicial en nivel superior, conforme a la Resolución CNE/CP n° 2, del 1° de julio de 2015, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior.

El estudio, que involucra a individuos de dos países, se comprometió con un enfoque ético que integra investigación, docencia y extensión, explorando los sentidos y sensibilidades esenciales en el Arte del Teatro y de la Danza dentro del ámbito educativo. Durante los 15 días de inmersión en la LAE -UPN, observamos, registramos, propusimos, recolectamos, analizamos, reflexionamos y nos emocionamos. Esta experiencia demostró cómo la internacionalización en la educación superior puede ser una poderosa herramienta para desarrollar nuevas metodologías de enseñanza, reformular los planes de estudio y mejorar la gestión de proyectos de extensión, impactando tanto el desarrollo profesional como personal de todos los involucrados.

Este movimiento hacia una formación curricular integrada e interconectada en ambas IES considera las múltiples dimensiones del ser humano, y establece un camino para preparar educadores capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación y de las artes escénicas, promoviendo una práctica pedagógica que se refleja en la estructura de las prácticas supervisadas, las cuales son parte esencial de la formación docente de estos cursos.

2.2 Prácticas Supervisadas Obligatorias (PSO)

Las Prácticas Supervisadas Obligatorias (PSO), como resalta Pimenta (2002), son un espacio esencial para que los licenciandos construyan su 'saber hacer'. Permiten que los estudiantes, mediante la práctica y la reflexión crítica, consoliden sus identidades profesionales mientras vivencian diferentes contextos educativos. La legislación educativa colombiana, como la Ley 115 de 1994, refuerza la importancia de la educación artística en el currículo escolar, aumentando la responsabilidad de las prácticas supervisadas en la formación de docentes comprometidos con la valorización de las artes escénicas en las escuelas.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente considerar las prácticas pedagógicas como una instancia formativa que trasciende la mera aplicación de contenidos, convirtiéndose en un espacio de construcción colaborativa del saber. Tal como señalan Saldaña Gómez y González González (2022, p. 314), "la práctica pedagógica es una interrelación personal que respeta al individuo y pretende alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades, aptitudes y actitudes relacionadas a la organización social y política de la educación a lo largo de la historia".

En el curso de Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, las PSO están estructuradas, al igual que todo el currículo del curso, a partir del modelo de formación en alternancia. Pudimos notarlo de manera clara en el relato del entrevistado (Buenaventura), al explicarnos que las PSO implican tres teorías principales: didáctica de las asignaturas, situaciones y transposición didáctica. Estos fundamentos también pudieron ser identificados mediante la observación de las clases de prácticas y otras asignaturas en las que participamos.

Sin embargo, Arango destaca un desafío en las asignaturas de PSO relacionado con la jerarquía de los saberes: «[...] muchas veces las artes son vistas como un campo de menor importancia en comparación con las ciencias 'puras' u otras disciplinas en la escuela, y eso, a veces, ¡resulta realmente frustrante!, ¿sabes?» Este relato, que también encontramos con fuerza en Brasil, sitúa a las artes escénicas en una posición marginal respecto a otras áreas del conocimiento en las escuelas. Para la entrevistada, esto ocurre en Colombia debido a la desvalorización de las artes escénicas y a la falta de oportunidades para que las personas desarrollen un aprecio por las expresiones artísticas, considerando que la escuela debería ser el espacio donde esa sensibilización comience.

Otro desafío, esta vez relatado por Penagos y también presente en Brasil, se refiere al trabajo con niños con necesidades educativas especiales, especialmente con autismo. La entrevistada reflexiona sobre la falta de preparación para atender a estos estudiantes y los límites éticos en la interacción con ellos: «Nosotras en realidad no tenemos el conocimiento específico. Entramos a trabajar con chicos con necesidades educativas especiales sin, muchas veces, saber cómo adaptar nuestra propuesta de teatro para ellos, por ejemplo.»

La reflexión de Moran (2012) sobre la formación de docentes en dimensiones emocionales, éticas y creativas ofrece una base importante para el debate sobre prácticas pedagógicas en este contexto de necesidades educativas especiales y vulnerabilidades. El énfasis en la necesidad de una formación «humilde, construida, interactiva e integrada con el riesgo» (Moran, 2012, p. 72) se alinea con los desafíos que enfrentan los licenciandos en comunidades de alta vulnerabilidad, tal como lo menciona el entrevistado:

«[...] es importante observar las dinámicas sociales y garantizar que las actividades sean apropiadas para el contexto, y ese también es un desafío que encontramos. A veces estamos en escuelas muy vulnerables, en comunidades muy pobres, con alumnos violentos o involucrados con el narcotráfico, y eso es muy difícil para los practicantes» (Buenaventura, 2023).

Estas experiencias de enseñanza, tal como mencionan Penagos y Buenaventura, revelan la falta de preparación específica para lidiar con contextos delicados y la importancia de protocolos éticos que garanticen el bienestar tanto de los estudiantes como de las propias practicantes. En este sentido, la formación docente necesita ir más allá de lo técnico y abarcar otras dimensiones, según propone Plantamura (2003), quien sugiere una educación basada en cuatro pilares: reflexión, arte, ciencia y política. Esto implica que los futuros docentes no solo dominen los saberes pedagógicos y artísticos, sino que también desarrollen una sensibilidad crítica y ética para adaptar sus prácticas a diferentes contextos sociales y a las especificidades del alumnado.

Las líneas de investigación vinculadas a las PSO (prácticas pedagógicas) en el programa de la LAE-UPN tienen temas específicos que orientan la investigación y la práctica pedagógica de los estudiantes hacia determinado campo o espacio de actuación. Dichas líneas funcionan como marcos orientadores que permiten a los estudiantes elegir en función de sus intereses y desarrollar su práctica pedagógica e investigativa tanto en espacios formales (escuelas e instituciones educativas) como informales (comunidades, espacios culturales, etc.).

En 2023, momento del intercambio, la LAE contaba con ocho líneas de investigación, entre las cuales cada semestre el estudiante en prácticas podía elegir en cuál realizar su PSO y en el orden que deseara. Estas eran: dos de teatro, una de circo, una de danza y otras cuatro que abordan la educación artística en general. Cada una de estas líneas está vinculada a un profesor orientador que supervisa los trabajos de hasta ocho académicos por semestre.

Aquí encontramos otra diferencia relevante con relación al curso ofrecido en la UEMS, donde el profesor supervisor de prácticas orienta y supervisa a todo el grupo de estudiantes matriculados en la asignatura, estando a cargo de entre 10 a 20 estudiantes.

Una de las líneas de investigación de prácticas propuestas en la LAE-UPN es la integración de las Prácticas Pedagógicas en el Contexto Rural, correspondiente al ciclo de profundización, que, según comenta Buenaventura, son experiencias obtenidas en este contexto que, aunque se basan en el Modelo de Alternancia, enfrentan, entre otros desafíos, la infraestructura limitada de estas escuelas. *«Los estudiantes deben adaptar sus prácticas a las condiciones del lugar, lo que les exige mucha creatividad y flexibilidad, lo que a veces, como aún están en formación, no siempre logran. ¡Debo estar siempre atento a esas cuestiones y acompañarlos de cerca!»*

Barbosa (2003, p. 268), al discutir la idea de una sociedad pedagógica, subraya que:

*En las distintas esferas de la sociedad, surge la necesidad de diseminación e interiorización de saberes y modos de acción (conocimientos, conceptos, habilidades, procedimientos, creencias, actitudes), acen-
tuando el poder pedagógico de los distintos agentes educativos en la sociedad, y no solo en las formas
tradicionales familiar y escolar.*

A este encuentro, al acompañar la clase de una de las profesoras de prácticas, esta nos brinda con la teoría que fundamenta las PSO mediante la utilización de tres tipos de contenido⁹: **contenidos disciplinares**, **contenidos procedimentales** y **contenidos axiológicos**, que, de acuerdo con Buenaventura, buscan garantizar que los estudiantes desarrollen una visión holística de la enseñanza de las artes escénicas, en consonancia con la propuesta curricular del curso. Los **contenidos disciplinares** se refieren a las competencias necesarias para actuar en la escena teatral, tales como: **Conciencia corporal**: Comprender el propio cuerpo como vehículo de comunicación y expresión. **Espacio escénico**: Saber utilizar el espacio de manera expresiva, además de comprender la dinámica del entorno, la relación con el espectador y los elementos en escena. **Competencias cuerpo-vocales**: Proyección de la voz, presencia escénica, equilibrio y oposición física, que son esenciales para una actuación eficaz en teatro o danza. Para Buenaventura, estos contenidos se basan en teorías clásicas del teatro y de las artes escénicas, incluyendo principios de grandes maestros como Eugenio Barba y Jerzy Grotowski. También en las regencias (acción docente de los pasantes), el uso metodológico de juegos teatrales como estrategia pedagógica es un enfoque empleado especialmente en contextos educativos, como relata Penagos: *«[...] utilizamos los juegos teatrales porque integran elementos de teatro, improvisación, cooperación y creatividad; creo que este es un excelente camino de actuación del profesor de teatro en la escuela.»* Y complementa: *«Una de las grandes ventajas de los juegos teatrales es su flexibilidad; podemos adaptarlos a diferentes edades y contextos y combinarlos con otros elementos de la performance, por ejemplo.»*

En cuanto a los contenidos procedimentales se tratan de prácticas que sustentan la ejecución técnica y los valores, como: Escucha: La capacidad de oír y percibir el entorno y las interacciones en escena en un trabajo colaborativo. Atención: Habilidad de estar presente y conectado con los compañeros y con el público a fin de crear una escena dinámica y envolvente. Disposición física y mental: Actividades escénicas como ejercicios de concentración, postura e interacción.

Los contenidos axiológicos, que enfatizan los saberes docentes y la filosofía de los valores, están relacionados con los valores éticos, humanos y sociales promovidos durante la enseñanza de las artes escénicas. Según Lucas et al. (2016), en el siglo pasado la perspectiva axiológica estaba circunscrita al plano de la teología, la economía y principalmente la filosofía. Sin embargo, la temática de los valores se ha expandido, pasando de investigaciones sobre la naturaleza y la esencia de los valores, a actuar en el sentido de educar en y con valores. Estos contenidos involucran actitudes y comportamientos que trascienden la técnica, tales como: Respeto y colaboración, Fraternidad, Empatía y tolerancia.

⁹La palabra *contenido* será mantenida por ser esta la nomenclatura que utilizan; sin embargo, la entendemos como *saberes docentes*.

La articulación entre los contenidos disciplinares, procedimentales y axiológicos se da a través de las actividades didácticas desarrolladas en el aula y en las prácticas pedagógicas, que ponen en cuestión ciertos automatismos pedagógicos frecuentemente encontrados en las IES. La idea es que estas tres dimensiones estén siempre interrelacionadas, preparando una base sólida para la formación del académico, lo que, según Buenaventura y Zapata, se realiza mediante textos mediadores, como obras de teatro, piezas de danza y otros materiales utilizados en clase o en las prácticas pedagógicas para desarrollar estas competencias de manera integral.

Otro aspecto abordado en las entrevistas fue la evaluación de los practicantes durante los semestres y las herramientas y criterios utilizados por los supervisores/orientadores. En los planes de enseñanza, identificamos herramientas como la elaboración de planes de clase, el análisis de diarios de campo, informes finales y la socialización de las prácticas con los demás estudiantes, algo que también se realiza en la Licenciatura en Teatro y Danza de la UEMS y en otros cursos en Brasil.

Buenaventura y Zapata explican que la clase de PSO en la LAE-UPN es fundamental para la evaluación de los practicantes, una vez que les exige que estructuren por escrito lo que pretenden hacer, incluyendo objetivos pedagógicos y didácticos, métodos, tiempo dedicado a cada actividad y la forma en que evaluarán los resultados. Los diarios de campo muestran si lo que fue planificado realmente sucedió en el aula, además de incluir una descripción de las actividades y exigir una reflexión crítica sobre el proceso.

El informe final es una reflexión integral que resume todas las prácticas pedagógicas, puesto que incluye un análisis detallado de los logros y desafíos enfrentados. La socialización de las prácticas puede ser verbal o en formato performático, a diferencia de la UEMS, donde un informe formal siempre es requerido para la finalización de las prácticas. En la LAE-UPN, los practicantes pueden demostrar los métodos didácticos utilizados mediante presentaciones escénicas o performances.

La evaluación de los practicantes en escenarios formales, como escuelas, es realizada tanto por los profesores de la universidad como por los docentes de la institución donde se llevan a cabo las prácticas. Juntos, discuten el desempeño de los practicantes e incluyen la retroalimentación sobre el progreso, dificultades encontradas y proyecciones para el siguiente semestre.

A partir de las entrevistas realizadas, es posible reflexionar sobre el proceso formativo docente en un acto de enseñar que se convierte en una acción profesional cuando es cuestionado y teorizado. Es decir, la reflexión sobre la práctica docente refuerza la importancia de las prácticas curriculares, no solo como momentos de actuación, sino como oportunidades de supervisión y reflexión crítica que impulsan el desarrollo de la profesionalización del futuro docente. Además, es esencial que el estudiante en formación logre reflexionar sobre los factores que moldean sus acciones, incluyendo sus emociones, aspiraciones, teorías y experiencias personales, para que actúe de forma consciente y profesional en diversos contextos educativos.

3. Consideraciones finales

Con base a los aspectos abordados en este texto, es innegable que la experiencia de movilidad académica internacional entre universidades latinoamericanas resultó en avances significativos en diversas esferas, al fortalecer la formación docente continua y promover un currículo que considere las realidades locales y globales, articulando las dimensiones éticas, estéticas y políticas. Del mismo modo, fortaleció vínculos y alianzas institucionales, contribuyendo así al desarrollo y perfeccionamiento de las licenciaturas en danza y teatro de la Universidad Estadual do Mato Grosso del Sur.

Los 15 días de inmersión en la LAE-UPN, al vivenciar prácticas, observar el contexto, realizar entrevistas, charlar con los estudiantes y promover una conferencia y un taller sobre la Transposición entre los Lenguajes Artísticos (TLA), permitieron que la internacionalización promoviera la ampliación del conocimiento acerca de diferentes enfoques pedagógicos posibles en la educación superior y sobre la estructuración interconectada entre teoría y práctica artística, así como sobre las acciones dirigidas a las comunidades y a la realidad social de Colombia, inspirándonos con perspectivas diferenciadas para abordar la enseñanza de las artes en Brasil.

A lo largo de la investigación, consideramos algunos puntos importantes que deseamos resaltar. El primero de ellos es la estructura con la que la Licenciatura en Artes Escénicas – UPN está organizada en programas, distintivos y metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje, lo que se tornó un aspecto relevante del curso investigado y permitió comprender otras formas de concebir un currículo universitario en las Artes de la Escena, de interconectar teoría, práctica y comunidad, y de proponer metodologías de retroalimentación a través del método de alternancia en varias dimensiones del curso.

En el currículo, las profesoras orientan a los académicos a elegir líneas de investigación específicas dentro de las prácticas, como infancia, ruralidad, circo, comunidad o colonialidad, lo que amplía la conexión entre los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas, permitiendo que los estudiantes profundicen sus estudios en áreas específicas de interés y apliquen los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. La articulación entre los contenidos disciplinares, procedimentales y axiológicos es esencial para una educación completa y eficaz de futuras profesoras y artistas de las artes escénicas, ya que combinan habilidades técnicas, prácticas y valores éticos, preparando a sus estudiantes para actuar en diversos contextos educativos, artísticos y de desarrollo humano.

La experiencia en Colombia también ha traído consigo un valioso intercambio con los programas colombianos, lo que puede fortalecer la investigación en artes en la UEMS. Los programas colombianos valoran la producción académica y la reflexión crítica sobre la práctica artística, lo que puede motivar a los estudiantes de la UEMS a comprometerse con trabajos investigativos que vayan más allá de la práctica, integrando el pensamiento teórico con la creación artística.

Referencias

- Araújo, Christiane. (2021). *A dança na disciplina de Arte: Transposição entre as linguagens artísticas*. Campo Grande: Ed. Life.
- Barbosa, A. G. (2010). A educação holística: Enquadramento teórico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 7–23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3316>.
- Barbosa, R. L. L. (2003). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. Editora UNESP.
- Duffaure, A. (2006). *Éducation milieu et alternance*. L'Harmattan.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (4ª ed.). Cortez.
- Justino, E. K. (2009). Internacionalização das instituições de ensino superior: Estratégia ou modismo. En *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul* (Florianópolis). <https://doi.org/10.18624/e-tech.v2i2.116> <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/36933>.
- Lucas, L. B., Passos, M. M., & Arruda, S. M. (2016). Saberes docentes e axiologia: Os valores no processo de formação inicial de professores. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(3), 514–537. <https://doi.org/10.18226/21784612.v21.n3.04>.
- Miller, J. P. (1996). *The holistic curriculum* (2nd ed.). OISE Press.
- Miller, R. (1997). *What are schools for? Holistic education in American culture*. State University of New York Press.
- Moran, J. M. (2012). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5ª ed.). Papirus.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. En A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 13–33). Publicações Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>.
- Oliveira, V. F., & Silva, M. (2016). Em defesa das levezas, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. En D. A. Feitosa, M. A. Dorneles, & M. A. Bergamaschi (Orgs.), *O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação* (pp. 45–55). UFRB.

- Pimenta, S. (2002). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. En S. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (3ª ed., pp. 15–34). Cortez.
- Plantamura, V. (2003). *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Vozes.
- Price, C. M. (2019). *El cuerpo escénico como territorio de la educación educativa: Un análisis didáctico de la formación en artes escénicas* (1ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, A. J. dos, & Ramos, B. S. da S. (2024). Teatro e educação: o parentesco intelectual entre Paulo Freire e Augusto Boal na luta contra as múltiplas opressões. *Ensino Em Re-Vista*, 31(Continúa), 1-26. <https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-22>.
- Saldaña Gómez, D., & González González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE - Ecuador). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(46), 312–327. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017>.
- Silva, T. T. da. (2010). *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Autêntica Editora.
- Storino, M. (2020). *Ética e consentimento livre e esclarecido em pesquisa qualitativa: notas de um itinerário reflexivo*. *Revista Bioética*, 28(2), 305-313. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/fZhjqDFc9F98wKvnrxRzmYF/>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Historia LAE*. Facultad de Bellas Artes. <https://bellasartes.upn.edu.co/licenciatura-en-artes-escenicas/historia-lae/>.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Acuerdo 010 del Consejo Superior: Estatuto Académico*. Bogotá, Colombia.
- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. (2024). *Convênios, acordos e redes*. <https://www.uems.br/diretoria/dri/Convenios-Acordos-e-Redes>.
- Wilber, K. (2010a). *Una teoría de todo*. Kairós.
- Wilber, K. (2010b). *A teoria integral: Um guia para a evolução da consciência* (2ª ed.). Editora Cultrix.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Contribución de los autores

Christiane Araújo: Conceptualización – Metodología – Investigación – Redacción del borrador original – Análisis formal – Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

El estudio, al tratarse de una investigación que unía la perspectiva cultural y educativa de las universidades y cursos de los países visitados, contó con la aprobación conforme a las normativas institucionales para proyectos de investigación vinculados a la movilidad académica internacional de la UEMS. Todas las entrevistas realizadas contaron con el consentimiento libre e informado de los participantes, garantizando su anonimato.

Financiación

Este trabajo fue financiado por la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), en el marco del Proyecto de Internacionalización aprobado por el Edicto N.º 14/2022 ARELIN–PROEPI–PROEC. El estudio también se enmarca en una estancia posdoctoral (2024–2025) desarrollada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Conflictos de interés

La autora declara no tener conflictos de interés en relación con la elaboración ni con la publicación de este artículo.

Agradecimientos

Agradezco profundamente la colaboración de los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN – Colombia), por su disposición, apertura y compromiso con la investigación. También agradezco al equipo del Núcleo CRI(s)ES – GPPED/UEMS y al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) por su apoyo académico durante la elaboración del estudio.