

Co-docencia: estrategia para la problematización del rol docente en la pedagogía de la actuación teatral

Co-teaching: a strategy for the problematization of the teacher's role in the pedagogy of theatrical performance

Erika Rojas Barrantes
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
erika.rojas@ucr.ac.cr

ORCID: 0000-0002-0116-6542

Recibido: 16-01-2024

Aprobado: 18-04-2024

Milena Picado Rossi
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
milena.picado@ucr.ac.cr

ORCID: 0000-0002-4205-3501

Jorge Esteban Prado-Calderón
Universidad de Costa Rica
Guanacaste, Costa Rica
jorge.prado@ucr.ac.cr

ORCID: 0000-0003-3364-2096



Resumen

A raíz de la sistematización de una experiencia de co-docencia realizada durante 2020 y 2021, en los cursos de Actuación V y VI de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, se propone revisar críticamente algunos roles docentes tradicionales de la pedagogía de la actuación teatral. Por medio de una lectura crítica de estos roles se exponen sus elementos constitutivos y funciones, con el objetivo de desestabilizar las intencionalidades que los sostienen y valorar sus sentidos. Se concluye que las dinámicas implícitas en el ejercicio de la docencia colaborativa pueden considerarse para proponer nuevos roles docentes más coincidentes con nuestras miradas. Uno de estos roles es el que denominamos *docente-comodín*, inspirado en el *Comodín* de Augusto Boal y del *Teatro de las Personas Oprimidas*. Asimismo, se comparten otros hallazgos derivados de la experiencia que des-sedimentan la relación docente-discente y revelan aprendizajes significativos para las personas participantes.

Palabras clave: teatro; enseñanza de arte dramático; docente; enseñanza en equipo; innovación educacional.

Abstract

As a result of the systematization of a co-teaching experience carried out during the years 2020 and 2021 in the courses of Acting V and VI of the School of Dramatic Arts of the University of Costa Rica. It is proposed to critically review some of the traditional teaching roles of the pedagogy of theatrical performance. Through a critical reading of these roles, their constitutive elements and functions are exposed to destabilize their intentionality and value their meanings. The authors concluded that the implicit dynamics in the collaborative teaching exercise can be considered to propose new teaching roles in accordance with our perspectives. One of these roles is the one we call teacher-joker, inspired by Augusto Boal's joker system and the Theater of the Oppressed. We also share other findings derived from the experience that clear the teacher-student relationship and reveal significant learning for all participants.

Keywords: theater; drama education; teachers; team teaching; educational innovations.

Introducción

El maestro de toda disciplina debe desaparecer dejando la sensación de haber aprendido de la generosidad y del respeto... Como el analista, sólo puede guiar desde atrás, no puede ir delante mostrando el camino. Apenas comentar lo logrado, apenas opinar, sugerir, interpretar. (de la Parra, 2011, p. 12).

Como docentes de los cursos de Actuación V y VI de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, en el año 2020 y 2021, nos planteamos el objetivo de generar un espacio de enseñanza universitaria creativa y crítica, más cercano a lo que sucede en un proceso de creación colaborativa profesional. Por nuestra experiencia como actrices, directoras teatrales y co-fundadoras de nuestro colectivo escénico sabemos que estos espacios, por lo general, se desarrollan a través del diálogo constante, de la articulación de saberes, de la prueba y el error, tal y como funciona un laboratorio, donde el juego y la improvisación son las bases técnicas que conducen a la resolución de problemas creativos. Asimismo, observamos que en estos espacios el aprendizaje sucede casi sin darnos cuenta, con rigurosidad y reflexión, pero de forma lúdica, como resultado de la integración de todas estas prácticas.

De tal manera, planteamos la propuesta académica de mediar los cursos mencionados en equipo, utilizando la estrategia didáctica llamada co-docencia o docencia colaborativa:

Un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos. (Suárez-Díaz, 2016, p. 167)

Esta experiencia que realizamos a veces con clases presenciales y otras con clases virtuales, como necesidad inevitable provocada por la pandemia de la COVID-19, nos permitió

reflexionar críticamente sobre variados temas. Entre los que más destacaron fue el rol de la persona docente de actuación debido a las dinámicas que experimentamos en diferentes áreas de la acción educativa, por ejemplo, al tener que adaptar las actividades de clase, las formas de mediar, evaluar y de planear o al identificar nuevas relaciones con los/as estudiantes, con el espacio y los roles de cada participante.

A partir de las reflexiones, cuestionamos los roles docentes tradicionales de estas enseñanzas, pues reconocemos en la práctica de la experiencia modalidades de enseñanza-aprendizaje más horizontales, dinámicas, creativas y significativas para todos/as las participantes, incluyendo a las mismas docentes. Por un lado, se recurre entonces a la descripción de estos roles que se reconocen tanto dentro como fuera de la academia, para problematizar algunas de sus características (Mahecha, 2015) y que son revisados o propuestos por personas directoras, docentes e investigadoras fundamentales de la historia del teatro occidental como Enrique Buenaventura, Eugenio Barba, Fabrizio Cruciani, entre otros.

Por otro lado, se propone caracterizar algunos modelos alternativos del rol docente en la enseñanza de la actuación que se hallaron y que relacionamos con la figura del sistema comodín de Augusto Boal (1973/1980). Denominamos al rol de las docentes en co-docencia docente-comodín, pues comprende capacidades diversas de intervención, movilización y localización, que se ajustan a las circunstancias y necesidades de la acción didáctica, similares a las del comodín de Boal. Igualmente, esta relación permite identificar otras actividades del rol que no son propiamente del comodín pero que se derivan del ejercicio docente en la experiencia y que analizaremos en este trabajo.

Por último, se señalan las potencias y desafíos que presenta la estrategia de co-docencia, así como posibles aprendizajes que superan lo disciplinar, ya que conforman las áreas socio afectivas, llamadas también habilidades blandas y los dominios de la inteligencia emocional (Gardner, 1983/1987, 1993/2019; Goleman, 1995/1998, 1998/1999), así como aspectos de vital importancia relacionados con la ética del actor y la actriz (Ceballos, 1947/1994; Stanislavski, 1963).

Así las cosas, en las siguientes páginas empezamos por desarrollar los elementos teóricos y contextuales que fundamentan nuestra propuesta, luego describimos brevemente el método seguido para construirla y finalmente presentamos nuestros resultados y conclusiones.

Marco teórico

En este apartado realizamos el encuadre teórico y contextual necesario para la interpretación de nuestros resultados. Iniciamos con la definición y enfoques de la docencia colaborativa, explicamos el contexto y actividades de la experiencia de co-docencia aquí estudiada, repasamos el concepto de rol docente y sus modelos en la Pedagogía de la Actuación Teatral, describimos cinco roles docentes de actuación identificables en nuestros contextos y finalizamos con una introducción al *Teatro de las Personas Oprimidas* de Augusto Boal, y a su sistema comodín.

Docencia colaborativa

Llamada igualmente *co-teaching* o co-enseñanza, la co-docencia o docencia colaborativa es una estrategia didáctica que convoca a la transformación y experimentación constante, la cual genera un conocimiento relacional desde la praxis, tanto dentro como fuera del aula. Este acto colaborativo funciona también como un gran estimulante en los procesos de planificación y diseño de programas, ya que propicia una construcción con mayores capas de profundidad, gracias a la apertura del diálogo que suele provocar el surgimiento de ideas innovadoras y renovadoras.

Según Villanueva Sert (2016), en su trabajo *Co-teaching: The power of two*, la co-docencia es una actitud, una disposición de compartir el trabajo en el aula, con los/as estudiantes, con los procesos creativos construidos en el marco de una clase. Convoca a los/as docentes a colocarse en otro lugar para enseñar, cambia la forma de pensar el trabajo, como lo describen Bacharach et al. (2008).

Son seis los enfoques considerados de la co-docencia a partir de los cinco modelos propuestos por Cook y Friend (1995), como afirma Suárez-Díaz (2016), “en los que varía el tipo de relación profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes” (pp. 167-168). Suárez-Díaz (2016) los define así:

1. Uno/a enseña mientras que el/la otra observa: Un/a docente es el/la responsable principal de la enseñanza y el/a otra se encarga de recoger información observacional específica sobre los/as estudiantes o el/la co-docente. Se debe coordinar el tipo de información que se desea recoger, así como el análisis a aplicar para procesar la información en conjunto.
2. Uno/a enseña mientras que el/la otra circula: Un/a docente es el/la responsable principal de la enseñanza, mientras que el/la otra circula o especta en tiempo real durante la clase asistiendo u apoyando discretamente a los/las estudiantes, según sea necesario.
3. Enseñanza paralela: los/as docentes enseñan y comparten la misma información y metodología, sin embargo, dividen la clase en dos y asisten a los/as estudiantes simultáneamente.
4. Estaciones de enseñanza: los/as docentes dividen el contenido y la clase en dos. Cada uno/a enseña el contenido que le corresponde a su grupo; y luego, repite el mismo contenido en el otro grupo. En este modelo, se aconseja tener un tercer grupo en el que los/as estudiantes trabajen de manera independiente.
5. Enseñanza alternativa o diferenciada: un/a docente es responsable del grupo con mayor cantidad de estudiantes y el/la otro/a del de menor cantidad.
6. Equipo docente: ambos/as docentes brindan la misma instrucción de forma simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un/a líder. Se podría comparar a *un cerebro en dos cuerpos* o a un ejercicio de nado sincronizado. Es el enfoque más complejo y que mejor se ajusta a la idea de co-enseñanza.

Consideramos que nuestra experiencia se enmarca en la modalidad llamada equipo docente, pues en múltiples ocasiones percibimos que nuestras formas de liderar la clase o de abordar situaciones problemáticas eran muy similares. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, el gran valor de este enfoque no está necesariamente en que las docentes realicen las mismas acciones en conjunto, sino en que realicen aproximaciones distintas a los mismos contenidos, con modos de ver y sentipensar (Fals Borda, 2015) también divergentes. Fue esa diferencia lo que enriqueció la vivencia, pues no solo muestra a los/as docentes formas diversas de

resolver una misma pregunta, sino que además permite modelar maneras de negociar acuerdos para llegar a una solución conjunta.

Contexto y actividades de la experiencia de co-docencia

A partir de mediados de los meses de enero y febrero del 2020 las docentes comenzamos ya a discutir sobre posibles enfoques metodológicos y de contenido para poder hacer el diseño del programa del curso que se mediaría, hasta ese momento de manera presencial. Sin embargo, el 6 de marzo del 2020 se detecta el primer caso positivo de COVID-19 en Costa Rica y comienzan las órdenes públicas y medidas sanitarias del Ministerio de Salud para la contención de la propagación del virus. Esto incidió en que el primer ciclo lectivo del 2020 fuera abruptamente interrumpido desde su inicio. Como equipo docente solamente logramos dar una lección de manera presencial y posteriormente todos los cursos fueron trasladados a la modalidad virtual, lo que implicó un gran reto para el cuerpo docente y los/as estudiantes.

Esta situación fue determinante en nuestra experiencia como co-docentes, ya que los cursos predominantemente prácticos como los de Actuación requieren de la presencia física en un espacio determinado para su óptimo desarrollo. Ante la imperante realidad trabajamos en equipo para encontrar posibles caminos y adaptaciones en el traslado de la presencialidad a la virtualidad y fue precisamente este acompañamiento lo que hizo posible atravesar esta circunstancia tan adversa con más serenidad, a pesar de la incertidumbre y el malestar que todos/as, docentes y estudiantes, experimentamos.

Asimismo, se diseñó el programa de clase en conjunto, con la formulación e identificación del planteamiento y organización de los objetivos y contenidos de acuerdo con un enfoque previamente acordado. Se diseñaron estrategias metodológicas, se organizó el material didáctico y pensamos juntas cómo abordar los contenidos y la evaluación.

En cuanto a las actividades de clase, planteamos una dinámica compartida, tanto en el aula como en el espacio virtual, que podía cambiar a lo largo de su aplicación. Siempre estábamos dispuestas a improvisar, a escuchar las propuestas de la otra o del grupo y adaptar lo planeado, según las necesidades y orientaciones de cada encuentro. Por ejemplo, algunas veces sucedía que la docente que mediaba no encontraba una solución para un problema técnico específico

y era con el aporte y las ideas de la otra colega (fuera o dentro del aula) que se lograba encontrar una o más posibilidades de resolución. Toda esta dinámica fue desarrollada a través de diálogo continuo, de la acción de cuestionar y cuestionarnos, sin miedo de ser juzgadas y dejando de lado el temor a no tener todas las respuestas inmediatas, dando paso a la duda docente para encontrar nuevas respuestas. La co-docencia permite este espacio para la pregunta y para compartir la responsabilidad del peso de la clase y por estas mismas razones se percibe menos presión por resolver cuestiones aceleradamente o ajustadas a un solo punto de vista.

El rol docente y sus modelos en la Pedagogía de la Actuación Teatral

Rol es una palabra de origen inglés (*role*), *papel de un actor*, y este del francés (*rôle*). Define, de manera general, *la función* que alguien o algo cumple:

Es un marco que define los patrones de conducta de un modelo social (mamá, amigo, estudiante, jefe...), cada uno con sus propias características y funciones en relación con el otro, pero además, desde la lectura que el “otro” haga de mí. (Goffman, 1959, citado en Mahecha, 2015, p. 15)

Ahora bien, en cuanto al rol docente existen múltiples definiciones. Ascorra y Crespo (2004) definen el rol docente como “el conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales” (p. 25). Estas investigadoras consideran el rol del docente como un *mediador de aprendizaje*.

Por su parte, Rafael Porlán (1995) habla del conocimiento del/a profesor/a en el que se estructura un rol, que se va desarrollando de acuerdo con las reflexiones sobre su contexto y el de sus estudiantes. Define el conocimiento profesional del/a profesor/a mediante la integración de lo disciplinar, lo pedagógico y lo contextual, así desde una perspectiva epistemológica, los/as profesores/as trabajan con diferentes tipos de conocimiento, más allá del dominio de los saberes disciplinares y académicos. El rol docente en Porlán se manifiesta en la constante investigación de la persona docente por el área que enseña y por la reflexión de los contextos en que se desarrolla. Esta reflexión debe estar dada desde la práctica

educativa, en la que los/as estudiantes se conviertan, de igual manera, en sujetos reflexivos e investigadores.

A partir de estas definiciones, proponemos, entonces, el rol docente como el conjunto de acciones que definen un modelo de mediación que integra diversos tipos de conocimiento: el pedagógico, el disciplinar y el contextual.

En el caso del rol docente de actuación nos interesa rescatar la investigación de Mahecha (2015) y lo que propone sobre esta categoría, ya que aborda las implicaciones de la enseñanza del teatro también en diversos niveles, “desde lo empírico, desde la formación profesional de actores y desde la enseñanza del teatro a la educación general” (p. 28). A las categorías de esta autora añadimos otras como propuesta, que suman para crear un conjunto de roles docentes identificables en nuestros contextos: el hombre de teatro (Buenaventura), el director-pedagogo (Cruciani), el pedagogo teatral (Astrosky), el artista-pedagogo (Laferrière), y el gurú (Barba-Línea oriental).

Hombre de teatro (Buenaventura)

Se desprende del trabajo del director, actor y dramaturgo colombiano Enrique Buenaventura. Es la persona que:

Media entre el ser en sociedad y la relación de la actuación, la dirección y la dramaturgia. Artista capacitado para participar en todos los niveles de creación de un espectáculo. Se debe formar a la luz de una serie de valores que dirijan su formación íntegra y la preparación a una vida en sociedad . . . en relación con los procesos históricos y culturales. (Mahecha, 2015, pp. 28-29)

Director-pedagogo (Cruciani)

Es la figura que surge en las primeras décadas del siglo XX en Europa. El director-pedagogo no sólo forma estudiantes para su propio teatro y escuela, sino también para experimentar y construir los materiales de su propia actividad desde sus perspectivas disciplinares. Por ejemplo, son conocidas escuelas como la de Stanislavski, Vájtangov, Meyerhold, Copeau, Decroux o Dullin (Barba & Savarese, 1990). Esta figura también presenta dos diferentes perspectivas de la pedagogía de la actuación, aquella que se plantea priorizar el trabajo del

proceso de aprendizaje en el que la persona estudiante desarrolla y defiende sus propias propuestas o, por el contrario, se asume la dirección de esas propuestas desde la visión particular de la persona docente.

Pedagogo teatral (Astrosky)

El rol de un/a docente “consiste en acompañar el desarrollo del artista mientras lo formamos técnicamente” (Astrosky, 2013, p. 13). “Las tareas del docente en términos cronológicos son: planeamiento (antes del encuentro con el grupo), conducción (durante el encuentro con el grupo) y evaluación (después del encuentro con el grupo)” (Astrosky, 2013, p. 28). Debe guiar al estudiante en un proceso de investigación propio, el/la docente guía, acompaña y transmite una técnica que brinda recursos para que el/la estudiante realice sus propias búsquedas.

Artista-pedagogo (Laferrière)

Propone la figura de un pedagogo creativo que utilice “los conocimientos, las técnicas y los instrumentos propios del arte y de la pedagogía, de cuya mezcla se obtenga lo mejor para una enseñanza creativa” (Laferrière, 1997, como se citó en Mahecha, 2015, p. 30). La pedagogía teatral es un proceso donde se integra la práctica y la investigación. Además de la reflexión, Laferrière (1997) incluye el aspecto afectivo en la educación. Al respecto, el autor señala:

Me gusta hacer el paralelismo entre la relación pedagógica y la relación amorosa. Pido a mis estudiantes que establezcan una lista de palabras que tengan sentido en las dos áreas. El resultado permite que nos demos cuenta del aspecto afectivo en la educación que nos indica si tenemos verdaderamente el fervor de la enseñanza. (p. 60)

Gurú (Barba-Línea oriental)

Es una de las figuras más importantes en el ámbito de la educación en Oriente a nivel cultural, histórico e incluso religioso. *Gurú* significa “el que dispersa las sombras” (Barba & Savarese, 1990, p. 46) y es elevado al estatus triádico de Maestro-Padre-Sabio. En este caso el/la estudiante se convierte en un/a discípulo/a encargado/a de dar continuidad a una “línea ininterrumpida de conocimiento o *parampara* en la que el maestro y discípulo son partícipes individuales de una tradición que se extiende más allá de ellos” (p. 46). Por ejemplo:

Ravi Shankar [músico y compositor indio] citaba al maestro como el principal de tres conceptos sobre los que se basa la tradición musical: *gurú*, *vinaya* y *sadhana*. Para un artista serio, la elección del gurú es más importante que la elección del marido o de la esposa, luego viene el *vinaya* “la humildad templada por el amor y la veneración”. (Barba & Savarese, 1990, p. 48)

El autor continúa explicando:

No solo el respeto sino también el miedo puede formar parte de la actitud del alumno ante el *gurú* y contribuye a su aprendizaje ya que está modelada sobre la relación padre-hijo. El tercer concepto, *sadhana* que significa ejercicio y disciplina, implica una fidelidad total a la tradición del *gurú* y una obediencia absoluta a sus instrucciones en el arte y en la vida. (Barba & Savarese, 1990, p. 48)

En este enfoque, “el *gurú* se hace inmortal a través de sus sucesores” (Barba & Savarese, 1990, p. 52). Los siguientes versos del *Upanisad Advayataraka* (w. 17-18) elevan al *gurú* a alturas sobrehumanas:

sólo el *gurú* es brahmín trascendente
sólo el *gurú* es sendero supremo
sólo el *gurú* es altísimo saber
sólo el *gurú* es el último refugio
sólo el *gurú* es el límite final
sólo el *gurú* es abundantísimas riquezas
porque enseña esto,
el *gurú* es el que está más alto. (Barba & Savarese, 1990, p. 48)

A partir de este modelo se puede establecer un paralelismo con las versiones: docente-mamá, docente-psicóloga y clon poético, propuestas en Astrosky (2013). Desde nuestra perspectiva, estos modelos pueden propiciar que la persona estudiante proyecte características que no corresponden con el rol docente. Al respecto, Astrosky plantea:

Solemos ver a grandes artistas con excelente desarrollo de su poética personal, pero que ubicados en el rol docente demuestran muchas falencias pedagógicas. Por ejemplo, crean clones artístico-pedagógicos... y consciente o inconscientemente, al arrastrarlos hacia su poética lo que están haciendo es cercenar las potencialidades creativas de cada subjetividad. (p. 31)

Los modelos de roles docentes más tradicionales como el hombre de teatro, gurú, y director-pedagogo, recién mencionados, comparten una característica fundacional, ya que su principal abordaje, sea más o menos explícito, puede implantarse desde una idea de superioridad del/a docente que en la mayoría de los casos es principalmente masculina. Por consiguiente, fácilmente pueden prevalecer en esos procesos de aprendizaje formas impuestas de resolver problemas creativos, que como línea de formación parece efectiva, pero que desde nuestra perspectiva revela numerosas problemáticas: a) tiende a enfocarse en el resultado en lugar de en el proceso de aprendizaje, b) soluciona el problema creativo y técnico que debe resolver el/la estudiante, c) incluso, puede llegar al límite de formar estudiantes con muy poco conocimiento sobre sus propios intereses creativos y discursos, pues terminan realizando las ideas, formas y visiones del/a docente y, además, d) asume tácitamente una visión patriarcal sobre el trabajo del actor/actriz.

A partir de nuestra experiencia en la práctica de la co-docencia y siguiendo los modelos sugeridos por Astrosky y Laferrière, descubrimos un rol docente con características similares al método/figura curinga (*comodín, joker*) de Augusto Boal (1973/1980) y del *Teatro de las Personas Oprimidas*. Desde esta relación planteamos un desmontaje del rol tradicional del docente de actuación a partir de la identificación de al menos tres nuevos roles: rol docente-espectadora, rol docente-estudiante y rol docente-docente.

Augusto Boal y el teatro de las personas oprimidas

El *Teatro del Oprimido* nace en Brasil en 1970 como una necesidad de renovación teatral liderada y creada por el director de teatro, académico, profesor y activista político Augusto Boal (1931-2009). El Teatro del Oprimido pretendía un teatro popular en el que los protagonistas fueran los propios conflictos sociales del pueblo en su contexto particular (Brasil y otros territorios de Latinoamérica principalmente), y en el que todas las personas

participantes del convivio tuvieran un papel activo a través del diálogo y del pensamiento crítico llevado a la acción (Boal, 1973/1980). Puede considerarse al Teatro del Oprimido como una metodología de trabajo colectivo que combina un sistema de técnicas innovadoras basadas e inspiradas, principalmente, en las propuestas estético-ideológicas de Bertolt Brecht y en las ideas del pedagogo, filósofo y fundador de la pedagogía crítica, Paulo Freire (1921-1997). Para el Teatro del Oprimido el objetivo máximo es la transformación social a través de una intervención consciente en la resolución de conflictos que se proponen en escena.

Rosa Luisa Márquez (2018) detalla: “Boal era el jocker, rol que creó para sí, y de ese modo situarse estratégicamente entre actores y espectadores, en el límite entre el teatro y la vida” (p. 10), principio que el autor había establecido con estas palabras: “el Teatro del Oprimido es un teatro-límite: límite entre la ficción y la realidad, la persona, la personalidad y el personaje, entre el teatro y la psicología, el teatro y la pedagogía, el teatro y la acción social” (Boal, 1 de octubre de 1981, como se citó en Márquez, 2018).

Boal (1973/1980) expresa que “todo el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del hombre y el teatro es una de ellas” (p. 11). Por tanto, veía en el teatro una poderosa arma, ya sea un arma utilizada por las clases dominantes como instrumento de dominación o, como él propuso: “el teatro como arma de liberación” (p. 11). El principal objetivo de la poética del oprimido es convertir al pueblo (espectador - ser pasivo en el fenómeno teatral), en transformador de la acción dramática. Es decir, el/la espectador/a no delega poderes en el personaje para que actúe en su lugar; al contrario, este asume el papel protagónico y “cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio; en resumen, se entrena para la acción real” (p. 17).

La renovación que propone Boal tiene como una de sus características principales la destrucción de viejas convenciones principalmente ligadas al realismo y a algunas técnicas interpretativas que apuestan por una identificación total entre el actor o actriz y el personaje que interpreta (Boal, 1973/1980). De esta manera, comienza a surgir el denominado *sistema comodín*, a través del cual se reestructura la dinámica teatral. Primeramente, se plantea “la destrucción de barreras entre actores y espectadores, todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad. Luego se destruye la barrera

entre coro y protagonista, todos deben ser, a la vez, coro y protagonista” (p. 12). Para lograr esto, Boal propone varias etapas y diferentes grados de participación del/la espectador/a. Asimismo, se emplean técnicas como: dramaturgia simultánea, teatro invisible, teatro imagen y teatro foro, entre otras. Por ejemplo, en el teatro-foro el/la participante tiene que intervenir decididamente en la acción dramática y modificarla.

El sistema comodín se consolida a través de cuatro técnicas principales. La primera consistía en la desvinculación actor-personaje, para lo cual se recurrió a las *máscaras sociales* (Boal, 1973/1980, p. 72). La segunda consistía en que

cada actor se vio obligado a interpretar la totalidad de la obra y no solamente a uno de los participantes de los conflictos expuestos, de esta manera todos los actores se agrupaban en una categoría única de narradores, el espectáculo dejaba de ser realizado según el punto de vista de cada personaje y pasaba, narrativamente, a ser contado por un equipo, según criterios colectivos. (p. 73).

La tercera técnica utilizada fue “el eclecticismo de estilo, así dentro del mismo espectáculo se recorría el camino que va desde el melodrama más simple hasta la obra más circense y/o vodevilesca” (Boal, 1973/1980, p. 74), propiciando una sensación de caos. Por último, el uso de la música, ya que esta tiene el poder de ir más allá de los conceptos lógicos y preparar al público para recibir textos u estímulos que sólo podrían ser absorbidos dentro de la experiencia razón-música.

Boal afirma que en el sistema comodín se presenta el problema y se propone una solución de manera abierta y directa; a diferencia de otros mecanismos más convencionales del teatro occidental para ofrecer un punto de vista o una posible solución dentro de la escena escondiendo el funcionamiento de la técnica. Es decir, “el camuflaje acaba creando un ‘tipo’ de personaje mucho más próximo a los otros personajes que al espectador: ‘coros’, ‘narradores’, entre otros, son habitantes de las fábulas y no de la sociedad en que viven los espectadores” (Boal, 1973/1980, p. 80). Justamente, por eso se propone un comodín contemporáneo y vecino del/la espectador/a, para lo cual es necesario alejarlo de los/as demás personajes, que esté en proximidad a los/as espectadores/as. Este posicionamiento del comodín se aleja de la fábula y posibilita una mirada más crítica.

Dentro del sistema, las *explicaciones* que aparecen periódicamente propician que el espectáculo se desarrolle en dos niveles diferentes y complementarios: el de la *fábula* (que puede usar todos los recursos imaginativos convencionales del teatro) y el de la *conferencia*, en la cual el comodín se propone como exégeta (Boal, 1973/1980, p. 80).

Boal (1973/1980) explica que dentro del sistema comodín cada actor tiene una posición preestablecida y se mueve dentro de ciertas reglas. “No se distribuyen personajes a los actores sino funciones, de acuerdo con la estructuración general de los conflictos del texto” (p. 85). La figura del comodín tiene dos funciones principales: la primera es la protagónica, que representa la realidad concreta, y es en la única en la que se da la vinculación permanente entre el/la actor/actriz y el personaje. “Este actor ‘protagónico’ debe tener la conciencia del personaje y no de los autores. Su vivencia nunca se interrumpe, aunque, simultáneamente, el ‘comodín’, puede estar analizando cualquier detalle de la obra” (pp. 85-86).

La segunda función del sistema es el propio comodín. Se podría definir como lo contrario al protagonista:

Su realidad es mágica: él la crea. Si es necesario, inventa muros mágicos, combates, soldados, ejércitos. Todos los otros personajes aceptan la realidad mágica y descrita por el comodín. Para luchar, usa un arma inventada, para cabalgar inventa un caballo, para matarse cree en el puñal que no existe. El comodín es polivalente, es la única función que puede desempeñar cualquier papel en la obra, pudiendo inclusive sustituir al protagonista cuando la naturaleza realista de este le impide realizar algo. (Boal, 1973/1980, p. 87)

Es importante comprender que la conciencia del actor-comodín debe ser la del/a autor/a o adaptador/a que está por encima de los otros personajes en el espacio-tiempo. El comodín conoce el desarrollo de la trama y el objetivo de la obra. Boal (1973/1980) describe: “Es omnisciente. Pero cuando el actor comodín desempeña no sólo esa función en general, sino que asume en particular uno de los personajes, adquiere entonces tan sólo la conciencia del personaje que interpreta” (p. 87).

El comodín es el encargado de las explicaciones que se den en el espectáculo, las cuales consisten en un quiebre de la acción dramática:

Intenta colocar la acción según la perspectiva de quien la cuenta, en este caso, el Teatro de Arena y sus integrantes. Puede contener cualquier recurso propio de la conferencia; lectura de textos, documentos, cartas, diapositivas, noticias de los diarios, exhibición de películas, de mapas, etc. (Boal, 1973/1980, p. 90)

Una licencia interesante del comodín es que cuando considera necesario mostrar el mundo interior del personaje “paralizará la acción momentáneamente con el propósito de que el personaje explique sus razones. En estos casos, el personaje entrevistado deberá mantener su conciencia de personaje” (Boal, 1973/1980, p. 92).

Cabe destacar que el comodín puede transitar en el espacio escénico, en el espacio designado para el/la espectador/a, en el espacio *entre* ambos que constituye un tercer espacio. Puede intervenir la acción o apoyarla desde cualquiera de estos, así como proporcionar estímulos creativos que enriquezcan el trabajo en equipo.

De acuerdo con las posibilidades que nos brinda la relación entre la figura del comodín y el ejercicio de la co-docencia, surge lo que denominamos *docente comodín*.

Método

El objetivo de la experiencia docente descrita consistió en generar un espacio de enseñanza universitaria creativa y crítica, más cercano a lo que sucede en un proceso de creación colaborativa profesional en las Artes Dramáticas. Para ello, se desarrolló una estrategia de mediación docente en equipo, utilizando la estrategia didáctica llamada co-docencia o docencia colaborativa.

Ahora bien, desde el punto de vista investigativo, nuestro objetivo consistió en explorar y describir qué implicaciones tiene sobre los roles docentes tradicionales la implementación de la co-docencia y de la figura del sistema comodín de Augusto Boal. Desde este marco, se buscó responder cuáles serían algunos modelos alternativos del rol docente en la enseñanza de la actuación y cuáles serían las fortalezas y desafíos de esta alternativa de co-docencia.

Para responder estas preguntas se optó por un diseño de investigación flexible, de perspectiva cualitativa, con un alcance exploratorio. De esta manera, para obtener los resultados que aquí se presentan se revisó la literatura pertinente, se planificó la estrategia de co-docencia, se implementó en los cursos de Actuación V y VI de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica durante los años 2020 y 2021, y se complementó con entrevistas a estudiantes sobre su experiencia en estos cursos. Las estudiantes entrevistadas participaron de manera voluntaria y autorizaron que sus respuestas fueran citadas en esta publicación.

Resultados

Con base en la revisión de literatura, la experiencia de co-docencia y las entrevistas, en este apartado exponemos nuestra propuesta de docente-comodín como un nuevo rol docente más coincidente con las dinámicas implícitas en el ejercicio de la docencia colaborativa. Asimismo, exponemos las fortalezas y los desafíos propios de la co-docencia.

Docente-Comodín

Son varias las características del comodín que trasponemos al trabajo en co-docencia, desde la observación hasta la interpelación al otro desde un espacio liminar. Al momento de analizar lo sucedido en el aula consideramos importante tres aspectos reveladores del trabajo como comodín que se relacionaba con nuestro trabajo:

1. Desvinculación actor-personaje: siguiendo al teatro griego clásico que utilizaba en las tragedias a dos o tres actores/actrices que se alternaban al representar a todos los personajes, utilizando máscaras para no confundir al público, Boal introduce un cambio en la puesta en escena de la obra *Arena conta Zumbi* (1965) del Teatro Arena; en la cual a través del personaje Zumbi también intentó la utilización de máscaras, pero no la tradicional, sino en una versión muy particular, como “el conjunto de las acciones y reacciones mecanizadas del personaje” (Boal, 1974, p. 206). Por ejemplo, la violencia del Rey Zumbi se mantenía como comportamiento mecanizado, independiente de cuál actor lo interpretaba en determinada escena.
2. Actores narradores: “Todos los actores interpretan todos los personajes” (Boal, 1974, p. 208). Con esto se lograba que el/la espectador/a pasara a un rol más activo y

conociera diferentes versiones realizadas según el punto de vista de cada personaje, después se pasaba del nivel narrativo personal al plano del equipo, según criterios colectivos.

3. El comodín puede intervenir la acción o apoyarla desde diversos espacios, así como proporcionar estímulos creativos que enriquezcan el trabajo en equipo, aprovechando su posible condición de exegeta (Chesney-Lawrence, 2013).

Estas posibilidades que nos ofrece la figura del comodín aplicadas en la experiencia de la co-docencia se proponen como estrategias para la problematización del rol docente tradicional. Como resultado de esta relación encontramos roles más amplios y divergentes:

1. Rol docente-espectadora: en este caso, la docente puede actuar de manera pasiva o activa como observadora de lo que acontece, pues mientras una docente está guiando un ejercicio o un calentamiento, la otra está solo espectando. Desde este rol tiene una mejor perspectiva del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes, pues se encuentra a cierta distancia, lo que le permite registrar el trabajo y posteriormente compartir con la otra docente nuevas perspectivas que pueden ampliar los abordajes que requiere cada discente.
2. Rol docente-estudiante: en este caso la docente tiene la oportunidad de aprender de su colega y, al mismo tiempo, mantener su mirada como docente. De manera que sucede una suerte de desdoblamiento del rol tradicional docente, como si se convirtiera en una estudiante avanzada. Por ejemplo, esto puede suceder cuando una de las dos docentes media una actividad, mientras que la otra realiza el ejercicio como si fuera una estudiante más. Esta experiencia le da una oportunidad a la docente/estudiante de experimentar en su cuerpo/mente lo mismo que viven los/as estudiantes, permitiéndole una mejor comprensión de las posibles dificultades, logros, cuestionamientos, hallazgos que vive el estudiantado. Al mismo tiempo, puede adquirir nuevos aprendizajes o reaprenderlos desde otra perspectiva.
3. Rol docente-docente: se puede pensar como una figura docente encarnada en dos cuerpos. Ambas docentes comparten el espacio y el proceso de enseñanza-aprendizaje en un momento determinado. En este caso, se propicia una especie de

encabalgamiento, es decir mientras una docente está guiando un ejercicio, la otra puede intervenir para complementar el desarrollo de una idea, imagen, acción, transición, entre otros. A partir de esta primera intervención, la docente que inició como guía puede intervenir posteriormente apoyándose en lo propuesto por su colega y así sucesivamente. El encabalgamiento propicia una mayor profundización en el proceso de aprendizaje de la persona estudiante, ya que permite diversos puntos de vista sobre un mismo tema, dando más alternativas de comprensión. Ambas docentes guían la práctica, así como el espacio de la evaluación.

En relación con la experiencia de estos roles docentes, una de nuestras estudiantes nos comenta durante una entrevista:

Siento que funciona muy bien la co-docencia para tener varias impresiones del trabajo que una como estudiante esté desarrollando, dos miradas que se dirijan hacia puntos diferentes y puedan dar mayor retroalimentación o que también observen un mismo punto, pero tengan opiniones diversas. También funciona para problematizar o discutir sus propios ojos como docentes y así preguntarse siempre cuál es la mejor manera de comunicarle a la estudiante. Funciona para sentir dinámicas diferentes en las clases desde cosas simples como los calentamientos o exploraciones, cada una guía a su manera y, por lo tanto, creo que funciona la variedad en todos los sentidos. (Participante 1, comunicación personal, 15 de mayo de 2022)

Fortalezas de la co-docencia

A través de la experiencia vivida en el ejercicio de la co-docencia, encontramos varios aspectos fundamentales que devienen en una fortaleza tanto para las personas docentes, como para las personas estudiantes:

- Enriquecimiento de la experiencia para las docentes y estudiantes.
- Apertura al diálogo.

- Mayor participación de las personas involucradas, ya que la dinámica promueve contemplar resoluciones posibles, probar hipótesis, aportar ideas como docente o estudiante (dinámica horizontal).
- Encabalgamiento de ideas para una lectura más profunda de los contenidos.
- Amplitud de perspectivas y modos de ver, amplitud de referencias.

Aparte de los contenidos disciplinares, localizamos contenidos transversales que la co-docencia puede propiciar y que se relacionan con la ética del actor y la actriz.

El mismo Stanislavski (1963) ya se refería a la ética como “orden, disciplina, un código ético no únicamente para las circunstancias generales de su trabajo, sino también y en forma especial para sus propósitos artísticos” (p. 72). Igualmente, Ceballos, cita al maestro ruso para detallar la importancia de la ética en el aprendizaje y el desarrollo profesional del artista escénico: “si quieres introducir disciplina y obtener la atmósfera propicia para el trabajo, entonces tienes antes que nada que aprender a ser paciente, tener autocontrol; ser firme, equilibrado y tranquilo” (Stanislavski, citado en Ceballos, 1947/1994, p. 48).

La ética va más allá del trabajo personal del actor/actriz, pues implica el sentido del trabajo colectivo en la escena y una disponibilidad a la acción conjunta, lo cual estimula una mayor creatividad (Ceballos, 1947/1994). “La ética artística es la ética profesional de la gente de teatro. Sus bases son las mismas que las de la ética social, pero adaptadas a las condiciones de nuestro arte. Estas condiciones son diversas y complejas” (p. 69).

Consideramos que el desarrollo de un sentido ético del trabajo del actor/actriz puede estimularse durante un proceso de enseñanza en co-docencia, pues esta propicia dinámicas interpersonales que inciden en el desempeño tanto de las personas docentes como en el de las discentes. Durante una entrevista, otra de nuestras estudiantes nos expone:

Para mí, fue una experiencia muy grata y llevadera, inclusive me atrevería a decir que fue mi mejor año de actuación (tomando en cuenta primero, segundo y tercero) y es que estar con ambas, era saber que cualquier cosa que yo sembrara en este espacio tan fértil, iba a dar muy buenos frutos. Hay un factor muy importante que no se puede negar y es el contexto pandémico; que hacía

que en general una se sintiera como un barco a la deriva de la incertidumbre, pero las clases de actuación fueron un lugar seguro. El principal motivo por el que me sentía así es porque había un abordaje muy humano, respaldado por la escucha, el respeto, la atención y el cuidado. Indudablemente ustedes por separado se caracterizan por ser excelentes pedagogas: siempre escuchan y saben leerla a una/ a las circunstancias, la llevan de la mano hasta los límites, saben cuándo *apretar* y cuándo relajar en los procesos para que cada una o uno o una trabaje/explore/descubra lo que en el momento tiene que y necesita descubrir. Y trabajar con ambas, era un fuerzón porque era saber que una estaba en muy buenas manos porque se complementaban y apoyaban en la otra mucho. Si a alguna de las dos se le pasaba un detalle, la otra lo había visto, entonces una se llevaba una imagen muy completa sobre el proceso que se estaba llevando. Definitivamente, algo que funcionaba muchísimo fue el hecho de poder contar con un espacio en el que se trabajaba sobre las propuestas con ambas profesoras, porque se podía profundizar muchísimo más en el proceso que cuando solo se hacían muestras de resultados para evaluar. Funcionaba mucho también porque permitía escuchar distintos puntos de vista/pensares/sentires y tener una visión un poco más amplia y diversa, le abría a una la puerta para entender que había varias opciones y que podía experimentar con lo que le hiciera mayor eco. (Participante 2, comunicación personal, 22 de mayo de 2022)

Desafíos de la co-docencia

A partir de los hallazgos en el ejercicio de la co-docencia identificamos varios desafíos importantes. En términos didácticos podemos mencionar:

- Empatía frente a la diversidad de puntos de vista: implica una posición y una disposición a comprender y dar valor a lo que una de las docentes puede estar diciendo, así como aceptar que son válidos distintos puntos de vista. También implica disposición a no juzgar lo que se plantea, sino aprovechar el momento para ampliar

nuestra perspectiva, reflexionar, dialogar y finalmente complementar los conocimientos.

- Escucha activa: nos referimos a un tipo de escucha consciente, contraria a lo que sucede cuando una persona no escucha para aprender y comprender, sino para responder (Covey, 2016). Ahora bien, aunque sí pueda existir una respuesta, la posición desde la que se da no es defensiva sino constructiva y comprensiva. Es una forma de lo que Ortiz Crespo (2007) denomina *escucha empática*, la cual fortalece la confianza y el desarrollo de buenas relaciones tanto laborales como personales.
- Diálogo abierto: desde los planteamientos de Paulo Freire (Freire, 1968/1991) las condiciones formales para que el diálogo se establezca son exigentes:
 - a) debe realizarse entre sujetos que se asumen como co-creadores, b) supone horizontalidad, igualdad de condiciones, escucha, c) requiere que las palabras que lo nutran provengan de la praxis (unión indisoluble entre acción y reflexión), que vivifiquen la relación entre pensar, actuar y decir, d) necesita que los participantes acudan a él con algunas constantes como la esperanza en la fecundidad del mismo y la humildad para aceptar la incertidumbre que supone su construcción. (Rojas Barrantes, 2021, pp. 4-5).
- Aceptar el conflicto: culturalmente nos han enseñado a evitar el conflicto y promover la armonía; si bien esto es muy importante, consideramos que, por lo general, prima una mirada negativa sobre el conflicto, pero si se acepta como parte de la convivencia y comunicación humana y se aborda de manera empática, puede convertirse en un trampolín para encontrar soluciones en conjunto y mejorar el aprendizaje de todas las personas involucradas. Además, cabe destacar que el conflicto en el teatro y en específico en la actuación es uno de los principales motores que hacen avanzar la acción; por lo tanto, esta relación nos recuerda que el teatro es el arte que más abraza el conflicto y del cual mejor podemos aprender para trasladarlo a otras áreas del conocimiento.

Por su parte, también identificamos desafíos en aspectos administrativos:

- **Tiempo docente:** la co-docencia demanda una mayor cantidad de tiempo de trabajo, pues son necesarias una serie de actividades previas a la clase, durante la clase y posteriores a la clase, que permitan que la estrategia funcione. Por ejemplo, reuniones de planeamiento, reuniones de diagnóstico y presencia física en el aula durante períodos de tiempo más prolongados.
- **Presupuesto:** si ya es difícil para las instituciones educativas gestionar tiempos docentes para un/a solo/a profesor/a, cuando se trata de dos o más docentes puede ser más complicado de resolver y justificar administrativamente.

Conclusiones

La co-docencia en la enseñanza de la actuación es sin duda una estrategia de la que se pueden beneficiar estudiantes, docentes y finalmente a las instituciones educativas que buscan innovación y formación en competencias, no solo disciplinares sino en habilidades para la vida, mejorar la comunicación y la interacción social, la resolución de conflictos, el autoconocimiento, entre otros. Un aspecto fundamental de la práctica de la co-docencia radica en que esta misma nos redirige a un enfoque más integral, en el que prima el desarrollo de la intuición, la reflexión y el diálogo para poder construir nuestros propios modelos de rol docente que en tiempos como el actual se hacen cada vez más necesarios.

Asimismo, la co-docencia como práctica educativa y como territorio para la investigación y la experimentación, puede propiciar espacios de transformación en diversas formas. Nos interesa resaltar la relación de esta estrategia con el concepto de la alteridad, pues permite a las participantes construir conocimiento verdaderamente intersubjetivo y horizontal, encarnando en conjunto diversidad de realidades y posibilidades. Es palabras de Ruiz (2009), “abrir nuestros ojos y agudizar nuestros oídos al otro es cruzar una puerta, que esconde otra puerta, que esconde” (p. 101).

Desde nuestro punto de vista, la co-docencia permite una labor menos solitaria para la persona docente. Tener una red de apoyo facilita que haya momentos/espacios más relajados, lo cual consideramos incide en un mejor desempeño laboral, mayor disfrute y puede propiciar

aprendizajes significativos. Finalmente, cabe mencionar que un aspecto relevante del ejercicio de la co-docencia en los procesos de enseñanza aprendizaje es la *desaparición* del maestro, y con este, la idea del aprendizaje por repetición e imitación.

Referencias

- Ascorra, P. & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. *Psicoperspectivas*, 3, 23-32.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol3-Issue1-fulltext-10>
- Astrosky, D. (2013). *Pedagogía teatral: una mirada posible. Reflexiones y técnicas para un abordaje formativo del actor*. t.ediciones.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9-16.
<https://doi.org/10.19030/tlc.v5i3.1298>
- Barba, E. & Savarese, N. (1990). *El arte secreto del actor: Diccionario de antropología teatral*. International School of Theatre Anthropology.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. La Flor.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido I: Teoría y práctica* (G. Schmilchuk, Trad.). Nueva Imagen. (Trabajo original publicado en 1973)
- Ceballos, E. (1994). *Ética y disciplina: Método de acciones físicas (Propedéutica del actor)* (M. Pavia & R. Rodríguez, Trads.). Gaceta. (Trabajo original publicado en 1947).
- Chesney-Lawrence, L. (2013). Las teorías dramáticas de Augusto Boal. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, 26(26), 25-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7949772>
- Covey, S. R. (2016). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Mango Media.
- de la Parra, M. A. (2011). *El cuerpo del actor*. Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral. <https://www.celcit.org.ar/publicaciones/teatro-teoria-y-practica/12/012/>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo Veintiuno. https://www.clacso.org.ar/antologias/detalle.php?id_libro=1045
- Freire, P. (1991). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1968)

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (S. Fernández Everest, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1983).
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (M. T. Melero Nogués & M. Asensio Fernández, Trads.). Planeta. (Trabajo original publicado en 1993).
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional* (D. González Raga & F. Mora, Trads.). Kairós. (Trabajo original publicado en 1995).
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional* (F. Mora & D. González Raga, Trads.). Kairós. (Trabajo original publicado en 1998).
- Laferrère, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena: el artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ñaque.
- Mahecha, S. C. (2015). *Aportes a la categoría de rol del docente de teatro* (Trabajo de grado de Licenciatura de Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9347>
- Márquez, R. L. (2018). Para una nueva edición del Teatro del oprimido. En A. Boal, *Teatro del oprimido* (pp. 7-16). Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Ortiz Crespo, R. (2007). *Aprender a escuchar: Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. Lulu.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Díada.
- Rojas Barrantes, E. (agosto, 2021). *El aprendizaje del actor/actriz en la virtualidad: la pandemia como escenario y escuela*. Trabajo presentado en las Jornadas Internacionales Cuerpo, convivio y pandemia en la cultura y las artes, organizadas por el Instituto de Artes del Espectáculo, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JICCP/IJICCP/paper/viewFile/6372/3765>
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Revista Casa del Tiempo*, 25, 99-101. https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_el_V_num25_99_101.pdf
- Stanislavski, C. (1963). *Manual del actor: Recopilación alfabética de consideraciones concisas sobre los aspectos de la actuación* (R. Cárdenas Barrios, Trad.). Diana.

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: Concepciones y prácticas en profesores de una facultad de educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Villanueva Sert, M. (2016). *Co-teaching: The power of two*. (Tesis de Bachillerato en Educación Primaria, Universidad de Lleida, Cataluña, España). <http://hdl.handle.net/10459.1/57692>