

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística
Escuela de Arte Escénico

Memoria crítica

Modalidad: Seminario de Graduación, enfocado en la Dirección Escénica.

Sustentante:

Michelle Rodríguez Segura, 402350829.

Comité asesor:

Dra. Paola González Vargas. Tutora, Escuela de Arte Escénico, UNA

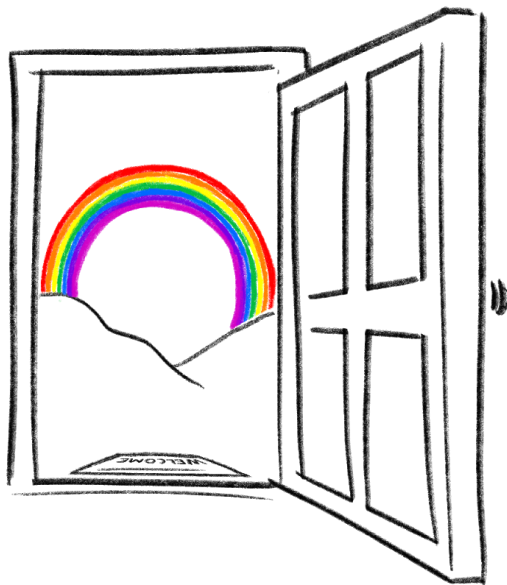
M.A. Mabel Marín Ureña. Lectora. Escuela de Arte Escénico, UNA

M.Sc. Gloriana Rodríguez Corrales. Lectora. Instituto de Investigaciones Sociales, UCR

2020

Tema:

La dirección escénica como proceso pedagógico invisible en una creación colectiva.

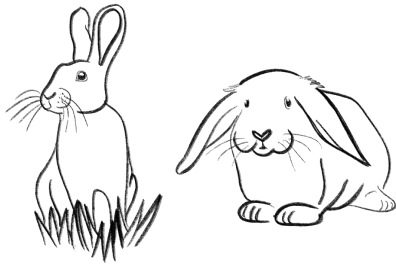


Índice

Portada	1
Tema:	2
Agradecimientos	4
Capítulo I	
Introducción	5
Problema de investigación	7
Un nudo en las luces navideñas	
Justificación	9
Objetivos	13
Capítulo II	
Fundamentación teórica	14
El amor por lo que alguien más dijo	
Capítulo III	
Metodología	33
Fases, análisis y descripción del proyecto	
Para confundirse entre sí	
Capítulo IV	
Alcances y limitaciones	
Lo visible y lo invisible, una mirada hacia el error	
	49
Conclusiones y recomendaciones	
Todo lo que no fuimos	
	52
Referencias	62
Todo lo que leí, atesoré y aprendí	
Anexos:	65
Nuestra bitácora	

Agradecimientos

*Para todos y todas las seres vivas
que son mi inspiración de ternura
y amor en la creación de algo a
lo que pocas veces llamo teatro.*



¹A quien sea su propia memoria,
gracias por la escucha, paz
y compás de lo que he sido capaz.

De quien lucha con euforia

luz de una trayectoria.

Sin más, Cielo, Yade, gracias.

Amigas, familia, gracias.

Invisible el afecto,

revolución por defecto

visible en acacias².

Ilustraciones de Samuel Ríos, gracias.

¹ Rima poética llamada “décimas”. Se construyen con rima en el primer, cuarto y quinto verso y rima del verso segundo y tercero. El sexto con séptimo y décimo, octavo y noveno verso riman juntos.

²Un árbol que tiene ramitas con flores de formas distintas.

Capítulo I

Introducción

Descripción

A continuación, les presento mi memoria crítica, una sistematización de “La dirección escénica como proceso pedagógico invisible en una creación colectiva”, proceso desarrollado dentro del marco de la investigación en las artes. Para explicar el concepto que acabo de mencionar voy a citar a José Antonio Sánchez y Victoria Pérez Royo, personas investigadoras que se han dedicado a escribir y compartir sus aportes para la búsqueda de nuevos formatos y procesos de investigación para las artes:

1. La investigación se concibe como un proceso que trasciende los resultados puntuales. 2. La investigación no concluye en la presentación de un producto, sino en la adquisición de conocimiento a partir de la práctica. 3. Los formatos disciplinares no son los únicos en que una investigación en artes puede tener lugar: una exposición no es el único formato para un artista visual o una puesta en escena el único formato para un artista escénico. Una acción, un libro, una conferencia o una pieza duracional son formatos válidos si en ellos se plasma el conocimiento surgido de la práctica. (Sánchez y Pérez, 2010, p.5)

Mi proyecto se centra en el desarrollo del proceso de creación como fenómeno colectivo y una metodología que articula las pedagogías invisibles con la dirección escénica. Produje un espectáculo llamado “Las Aparatejas”, el cual es una fusión del material trabajado durante todas las sesiones del proceso de investigación. No me detendré en este momento a aclarar lo que significan las pedagogías invisibles, pero les adelanto brevemente que es una metodología que hace visible los conocimientos inconscientes, y parte de cuatro principios críticos. Es una metodología que actualmente está en investigación por distintos colectivos, por lo que está en constante transformación.

Este trabajo se enmarca en la modalidad de “Seminario Graduación” brindado por la Escuela de Arte Escénico, de la Universidad Nacional de Costa Rica, el cual en esta ocasión estuvo enfocado en la Dirección Escénica. Este se desarrolló durante el año 2019 (de febrero a noviembre). En el desarrollo de mi proyecto tuve la colaboración de Cielo Vargas y Yade Montiel.

Como mencioné antes, la investigación se centró en el proceso de creación, como un proceso pedagógico invisible, planteado desde la colectividad, en donde se cuestiona y construye la figura de la persona directora. Este proceso contó con varias fases, para luego redactar los nuevos conocimientos que conseguí a partir de la práctica. Estas fases son: selección de las personas participantes, sueños del equipo de trabajo, democratización de las sesiones creativas, desarrollo de laboratorios, selección de material para un espectáculo, diseño del espectáculo, socialización del montaje y sistematización de las experiencias vividas como nuevo conocimiento.

Problema de investigación: un nudo en las luces navideñas.



La raíz de mi proyecto de investigación fue desarrollar sesiones de creación para el aprendizaje, mediante una creación colectiva, incorporando las pedagogías invisibles, que mencioné al principio. Es una propuesta para aprender a través del arte y construir cultura (Acaso, 2012). Si bien es cierto el teatro es un arte, encontré fascinante construir un proceso

de creación como un lugar de aprendizaje colectivo en vías de una pieza escénica, ya que un pilar de la investigación es la dirección escénica como fenómeno.

Encontraba injusto invitar a dos personas como intérpretes y no tomarlas en cuenta en el diseño del espectáculo; Cielo y Yade me donaron su tiempo, paciencia y talento. Entonces desarrollé un proyecto para democratizar las sesiones de trabajo y propuse que construyéramos el espectáculo según nuestros deseos. Uso el concepto de “deseos” porque se une a la idea de los sueños, que más adelante les presentaré, lo que quiere decir que no partimos de una dramaturgia escrita, sino que fuimos desarrollando material y progresivamente elegimos lo que podía aparecer en el espectáculo.

La meta de la investigación fue enfocar la atención en la construcción de sesiones creativas que promovieron la criticidad, y así montar un material escénico que se pudiera compartir con más personas, invitándoles a cuestionarse sobre lo que ven y haciendo visible nuestra metodología de trabajo: democratización del espacio (las personas pueden salir del espacio cuando lo deseen, se pueden sentar, opinar, intervenir), y hacer de la performance una experiencia de aprendizaje. ¿De qué me sirve esto que estoy viendo? Hacer visible lo invisible.

Justificación

La motivación máxima para esta investigación es convertir el montaje de un espectáculo en un proceso de aprendizaje consciente. Con esto último quiero decir que la vida está hecha de aprendizajes y las pedagogías están presentes, pero mi propuesta es a través de las pedagogías invisibles, la propuesta metodológica ideal para visibilizar la construcción de conocimientos conscientes en un proceso.

La articulación que propongo es necesaria porque considero que en la dirección escénica y las pedagogías nadie puede postularse como un ser neutro, es decir, todas las personas tienen derecho a presentarse como quieran, pero yo creo que es un acto político. Según Acaso (2012), en su libro de *Pedagogías invisibles*, una pedagoga es portadora de discurso. Bajo esta afirmación nos presentamos a dirigir un espectáculo o buscamos mediar un espacio de aprendizaje como la unión de nuestras posturas ideológicas, pensamientos, preferencias y la complejidad de las personas.

Articulé la figura de directora escénica con una mediadora pedagógica, para la creación de una forma de dirección escénica que fusiona el abordaje de la dirección de un montaje con el acompañamiento y creación de un proceso de aprendizaje, en colectivo. Para ello voy a explicar el concepto de la “mediación”: según Daniel Prieto (1995), “La Mediación Pedagógica, consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje” (p. 10), esta propuesta se diferencia de una dirección clásica, donde una persona deposita directrices poco flexibles o nada democráticas ante un grupo de intérpretes, o de pedagogías tóxicas, es decir aquella que consume, que no es sana.³

³ La pedagogía tóxica, esa pedagogía que envenena el conocimiento propio, nos ha hecho creer que es viable un anclaje completo, una reproducción fiel y total entre lo que enseña el docente y lo que aprende el estudiante. (Acaso, 2013, p.31)

La autoridad de lo académico infiere a toda información que se distribuye en un acto pedagógico el adjetivo de VERDADERA, pero ha llegado el momento en el que debemos aceptar que la mayoría de los currículos son mentira en un mundo donde nunca ha existido la verdad. (Acaso, 2013, p.51)

Voy a referirme al argumento anterior entendiendo la dirección escénica como acto pedagógico y a la propuesta clásica como la verdad. Supongamos entonces que la dirección brinda un proceso de aprendizaje, donde varias personas pueden aprender mientras elaboran un espectáculo, pero hay sólo una única forma de realizar el espectáculo y ya está establecida, como una verdad, es decir, el currículo que indica lo que se no se debe y se debe hacer en escena. Por lo cual se ignoran las posibilidades de crear desde las diversidades de los contextos, porque la técnica de ese currículo impuesto prevalece a la vida cotidiana o la memoria de la persona creadora.

Por lo tanto, con este nuevo papel hago partícipes, con responsabilidades y derechos, a las personas que conforman el equipo de trabajo, para proponer ideas, teorías, con el fin de construir conocimiento en colectivo. Esto exige un proceso que trasciende a un procedimiento para cumplir con una meta, que en este caso es la creación de un espectáculo, para probar que la articulación propuesta funciona, es buscar el placer mientras esto sucede.

Con la frase anterior quiero introducir al placer, el cual fue un resultado de un proceso democrático de creación, para referirme a lo anterior, presentaré el postulado de Silvia Elena Guzmán Sierra, quien defiende su tesis de maestría “Una vida placentera vista como un derecho humano” (2019), y yo lo contemplé en mi investigación porque es necesario gestionar el placer en procesos artísticos y hacer visible su efecto en el desarrollo del trabajo creativo.

Para concluir la justificación de mi proyecto de investigación expondré que la articulación entre elementos vinculantes de las pedagogías invisibles y la dirección escénica es esencial, porque no limita a la creación escénica a conseguir un resultado como fin último, prioriza que las personas participantes disfruten de la búsqueda colectiva de conocimientos, hacia un aprendizaje que puede o no ser un espectáculo, pero igual sucede a través de la dirección. En una creación colectiva se puede encontrar una forma de dirigir que no abandone la colectividad en cuanto a decisiones e incluye al equipo creador dentro de un proceso de aprendizaje consciente.

¿Es relevante plantear el proceso de creación como un proceso de aprendizaje? Considero que concebirlo así permite construir un proceso que, desde las pedagogías invisibles, se pueda experimentar más desde los sentidos y menos desde la abstracción de la razón (a lo estéticamente bello, capacitista, canónico). Lo que quiero decir es que probablemente lo que se transmite desde la dirección no es lo que ejecutarán las personas intérpretes, porque el lenguaje visual y el verbal no son suficientes, nadie recibe la misma información en un mismo sentido. Por lo tanto, se puede procurar en un proceso de aprendizaje partir de la deconstrucción, la crítica, la producción cultural, de la búsqueda de conocimientos y no desde la reproducción de directrices.

Se trata de la inclusión de los cuerpos desde la diversidad, para la creación de algo más que un producto escénico. Partiendo del concepto de creación colectiva, que más adelante les expondré, es una propuesta participativa de montaje, existe también la dirección colectiva, o la división de roles dentro de una, pero mi propuesta es que a través de la colectividad se desarrolle la figura de una directora que pueda diseñar un espacio de aprendizaje también.

Objetivo General

Desarrollar un proceso de creación escénica por medio de elementos vinculantes entre los campos de las pedagogías invisibles y la dirección escénica, para una creación colectiva.

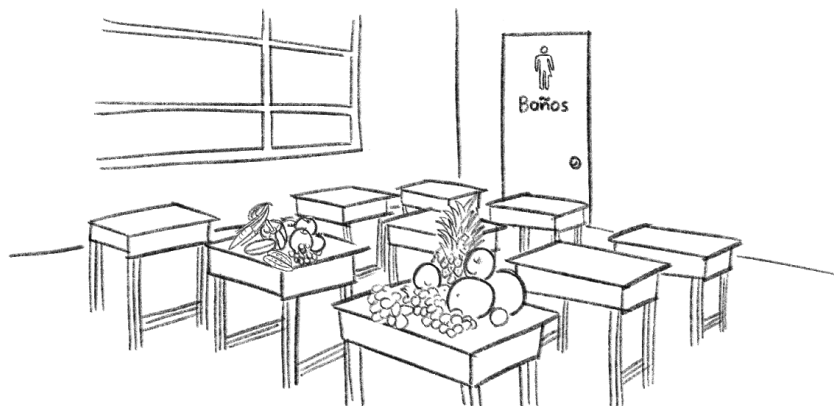
3.2 Objetivos específicos

1. Estudiar el proceso de dirección escénica como un espacio pedagógico invisible, para generar una creación colectiva.
2. Enlazar la dirección escénica, a partir del concepto de pedagogías invisibles, para generar una creación colectiva.
3. Construir un lenguaje en común entre las intérpretes y la directora para el desarrollo de la creación de la puesta en escena.
4. Diseñar sesiones de trabajo como espacio de aprendizaje colectivo, para una creación escénica.
5. Generar un proceso de creación, para construir una pieza escénica en donde se prueban los vínculos y relaciones entre pedagogías invisibles y dirección escénica.
6. Analizar el resultado de la puesta en escena, con el funcionamiento de los elementos pedagógicos en el proceso de creación.

Capítulo II

Fundamentación teórica

El amor por lo que alguien más dijo: teorías pedagógicas.



1. Pedagogías Invisibles.

Esta primera propuesta viene de María Acaso, productora cultural, profesora de la Universidad Madrileña, jefa en el departamento de Educación en el Museo Reina Sofía, ha investigado y hackeado las brechas entre la educación y el arte, la práctica y la teoría, lo popular y lo práctico. Con su propuesta, llamada Pedagogías Invisibles, funda un colectivo que sigue vigente hasta a la fecha. Esta propuesta consiste en hacer visible los conocimientos inconscientes, y ella lo explica a través de tres principales concepciones que menciono a continuación.

María Acaso, en el contexto europeo, desde Madrid como profesora, observó que la educación artística no podía seguir enseñándose de forma tradicional y alejada a su práctica, donde se aprende desde la cultura visual y es necesario partir de lo biográfico. Por lo que plantea: la reestructuración de la educación artística, de la semiótica general a la semiótica visual y que todo acto pedagógico se puede desarrollar por medio de las pedagogías invisibles. Para desarrollar lo anterior, expongo una cita de la autora para presentar su teoría:

Encontramos sumamente atractivas otras zonas de estudio como la cultura visual, la cartografía, la antropología, la historia del arte, el psicoanálisis o los estudios feministas y consideramos que es la clave para crear relectura de las pedagogías modernistas que nos llevan a desarrollar el cuerpo de lo que hemos empezado a llamar pedagogías contemporáneas. (Acaso, 2012, p.9)

Acaso, llega al concepto de Pedagogías invisibles a través de una investigación que atravesó su práctica como docente, considerando partir de otras disciplinas, como tejido complejo, para después crear en conjunto con otras investigadoras un colectivo bajo el mismo nombre. Problematiza las pedagogías tóxicas y la certificación como objetivo, es decir, un proceso sin aprendizaje y es ahí donde encuentra un fallo en el sistema. Por medio

de su propuesta diseña la idea de “hackear”, lo que significa generar una contrapropuesta a la educación depositaria (aquella que sólo deposita en las personas estudiantes conocimiento).

Su teoría visibiliza aquello que forma nuestra identidad, la cual está compuesta por la forma de los lugares y discursos que las personas fabricamos de manera inconsciente. Nace primero como un manual para docentes, desde la semiótica visual para la transformación del currículum oculto, lo que Giroux (1999) define como “...aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos, por medio de reglas subyacentes que estructuran las relaciones sociales en la escuela y la vida en la escuela...” (p.72).

Luego trasciende a ser una metodología para personas que median espacios de aprendizaje, pero para enmarcar con palabras de María Acaso (2012) presentaré una cita en la que explica el nacimiento del término de las pedagogías invisibles:

...nace de una mezcla de la obra de Elizabeth Ellsworth y la semiótica visual, al rescatar los tratados de semiótica, los conceptos de direccionalidad, denotativo y connotativo o discurso implícito y discurso explícito y llevarlos al aula y como veremos a otros contextos educativos emergentes. (p.14)

Lo anterior explica que su intención de promover espacios de aprendizaje desde los afectos, lo biográfico, es postulado desde la semiótica, el conjunto de signos que atraviesa la comunicación entre las personas y con ello puede visibilizar aquello que hemos aprendido de forma inconsciente. Y la aplicación de estos tratados permitirá un “hackeo” del sistema clásico de enseñanza, la cultura visual es un eje muy importante para el desarrollo de las pedagogías invisibles, según María Acaso (2012) aquello visto y naturalizado con el paso de los años es una oportunidad para visibilizar y así deconstruir.

2. Hacia una semiótica del acto pedagógico.

Este postulado es un apartado del libro “Pedagogías invisibles” (2012) de la autora antes mencionada, María Acaso. En este se explica el sistema de signos en el mundo de las artes visuales para el acto pedagógico. La autora expone que enseñar es un fenómeno semiótico y desde su perspectiva se aprende desde lo que no se ve, tanto de las personas estudiantes que se sientan en los últimos asientos de la clase, así como de aquellas que ni siquiera están dentro del salón, y de también de aquello que el sistema educativo deja por fuera de los procesos formales de aprendizaje (por etnia, clase social, discapacidades).

La semiótica hunde sus raíces en la búsqueda de comprender el funcionamiento de fenómenos que podían tener procedencia tanto externa (las enfermedades del cuerpo, las estrategias de la guerra, etc.) como interna (el uso de la palabra para convencer a otros en un juicio). Así tenemos, por un lado, el estudio de síntomas o semiología cuando nos acercamos a los fenómenos externos, y la retórica cuando nos acercamos a los internos. (Acaso, 2012, p.32)

María Acaso presenta a la persona pedagoga como portadora de discurso: “Llevar a cabo un acto pedagógico⁴ no es, ni podrá ser nunca un acto neutral; y, por lo tanto, es absurdo intentar comprenderlo como un proceso informativo” (Acaso, 2012, p. 49). Lo anterior se refiere que las personas que acompañan procesos de aprendizaje lo hacen desde su posición política, su contexto, por lo tanto, se presentan con sus ideales de aprendizaje también, lo que es necesario aprender y lo que no. Esto lo determina también el contexto en donde las personas pedagogas desarrollan los procesos de aprendizaje (universidades, escuelas, colegios, técnico, cursos libres, educación informal).

⁴ Acto pedagógico, según Acaso (2012) “...educación expandida: la educación sucede en cualquier contexto y en cualquier lugar”. (p.23)

Acaso incluye en sus estudios sobre semiótica para las pedagogías, las propuestas de filósofos e investigadores. Expondré tres líneas sobre las que ella se basa para fundamentar el funcionamiento de una innovadora metodología para el aprendizaje. La primera línea se basa en la teoría semiótica de Pierce, esta primera trata de que el pensamiento de las personas se sostiene por representaciones, conectadas a muchos signos, lo que significa que la vida se entiende como un acto representacional.

Luego tenemos una línea de narratología, por la autoría de Greimas, ubicada en el estudio del autor en cuanto a la lógica del sentido, el estudio se hace a través de la lingüística y propone que todo signo se puede entender como narración o discurso. María Acaso toma este estudio porque cree pertinente que las personas encargadas de la docencia estudien la semiótica, es decir, la capacidad para transformar un espacio de aprendizaje en un lugar crítico⁵ depende de sus formas de lenguaje, por ejemplo, el uso de lenguaje inclusivo, no discriminatorio, ni sexista, ni racista, no facista, posibilita un mejor ambiente de trabajo.

En esto se relacionan los enunciados con la persona que los enuncia y quienes los reciben. Así como lo que lingüísticamente desde la imagen quieren decir los signos según lo denotado, es decir la forma de aquel signo; por ejemplo, un plato (que puede ser grande, pequeño, de colores) y lo connotado: contiene alimentos, y lo denotado: podría ser la presencia de los platos en el aula (puede ser porque la persona mediadora va a traer comida para todas las personas o los dejará vacíos para un debate sobre el hambre).

Como mencionaba antes, el interés de las pedagogías invisibles en manifestarse a través de la semiótica es que la propuesta actualizada sobre el estudio de los signos puede transformar la experiencia educativa, ya sea para aprender algún contenido curricular

⁵ Que cuestiona y analiza desde una perspectiva concreta.

específico o para vivir una experiencia de aprendizaje que no proviene de un contenido curricular. Con lo anterior me refiero a que cuando se fusionan las teorías de dos teóricos, intervenidas por alguien, sucede esta “innovación o actualización” a la que me refiero.

Y la tercera línea de construcción es la teoría de Lotman sobre la semiótica de la cultura, el libro sistematiza una fusión de propuestas de varios teóricos pero que nacen de una idea concreta sobre lo que a las pedagogías les interesa tomar como estudio para su metodología en las aulas.⁶ Expondré una cita, tomada del libro de “Pedagogías invisibles”, donde la autora abstrae los escritos de Lotman (2002) para concluir con los estudios de la semiótica en su metodología:

De manera fundamentalmente diferente se interpretan estos problemas en ESTM (Escuela semiótica de Tartu-Moscú), la semiótica y la cultura resultan estar tan estrechamente vinculadas la una de la otra, que no está en cómo pueden estar vinculadas la una a la otra, sino en si es posible su separación en general. La base de la cultura la constituyen mecanismos semióticos, relacionados con la conservación de signos y textos en primer lugar, con su circulación y transformación en segundo y, en tercer lugar con la producción de nuevos signos e información nueva. Los primeros mecanismos determinan la memoria de la cultura, su relación con la tradición, mantienen los procesos de su autoidentificación, etc. Los segundos, la comunicación, tanto intracultural como intercultural, traducción, etc. Por último, los terceros, garantizan la posibilidad de innovación y están relacionados con diversa actividad creativa. Todas las demás funciones de la cultura se derivan de estas funciones semióticas básicas. (Acaso, 2012, p.37).

En resumen, el autor propone que de la semiótica de la cultura parten el resto de las representaciones, manifestaciones y expresiones de los signos. El mundo visual, la cultura de los pueblos, lo cotidiano, es aquello que amplía el universo de los signos y su significado, su significante es aquello que determina la memoria y la tradición de las

⁶Espacio donde sucede el acto pedagógico, puede ser un salón, un jardín, una calle o los pasillos de algún lugar.

personas, por tanto las acciones de las personas son influyentes en la transformación o innovación de los mismos.

La semiótica le permite a las pedagogías invisibles estudiar el fenómeno de la mediación⁷ como representacional, es decir aquello que incluye una postura política, una decisión pedagógica, en un conjunto de signos que forman su cotidianidad. Quiero decir que los y las profesoras representan su versión del mundo, la forma en que visten, los gestos, las expresiones verbales, la lingüística y lo que decidan enseñar, es básicamente la presentación de su propio mundo. Ellsworth, una autora que trabajó con María Acaso, escribe lo siguiente sobre la representación del acto pedagógico: “El proceso de la representación no es el proceso que refleja la realidad. Los medios no son los espejos que reflejan el mundo. No son ventanas en el mundo. Los medios re- presentan el mundo.... Los productores mediáticos alteran lo que representan en el proceso de representarlo. (Ellsworth, 2005. p, 83).

Ellsworth, investigadora en el campo de la pedagogía, también estudia la figura de la persona pedagoga en el campo de la semiótica, y afirma con lo anterior que lo que se enseña en las aulas es el proceso que representa la persona para enseñar su propio mundo a las demás, no es la vida en sí, ni lo más “importante”. Es la traducción de lo que debería ser, esto cuando el acto pedagógico se convierte en un espacio de reproducción o depósito de conocimientos, técnicas, teorías y no se trasciende a más, es decir, de aquello de quien lidera cree que es más importante.

En cuanto los productores mediáticos, Ellsworth se refiere a que la persona encargada de la docencia está cargada de signos y esto interfiere en lo que enseña, no quiere decir que debe cambiar, pero añade que es una representación invisible, las personas estudiantes lo

⁷ La intervención por parte de una o varias personas encargadas de propiciar un acto pedagógico.

dan por un hecho y quien enseña también; “así soy y vengo a enseñar lo que yo creo que deberían saber”. Pero ¿qué deberían saber las personas estudiantes? Hacer visible el conjunto de significados y significantes de lo que se es al enseñar, presentarse como una o un ser humano que siente, tiene necesidades, una posición política, es necesario para que desde lo biográfico los contenidos y la forma de la clase tenga una oportunidad para ser transformada en conjunto con quienes están al otro lado.

3. Erotismo.

Voy a introducir este postulado partiendo de las dos premisas anteriores, desde lo biográfico y lo afectivo. La autora del término “Erotismo” al que busco referirme se llama Anne Bogart, es una directora brillante de teatro, nacida en Estados Unidos, ha dirigido obras y escrito libros. Este apartado se basa en una sección de su libro llamado “La preparación del director: Siete ensayos sobre teatro y arte”. Son ensayos donde da su punto de vista sobre técnicas para la dirección escénica y dinámicas que se pueden utilizar como ejercicios antes de la producción de un espectáculo.

Cuando tenía quince años me enamoré del teatro. No sé cuánto de mi decisión por convertirme en directora se dio por mi necesidad de tener el control sobre las situaciones. Por supuesto, el oficio de la dirección siempre ha tenido mucho que ver con problemas por controlar. Cuando fui directora sentí que tenía cierto control sobre la atmósfera en los ensayos, control sobre los estándares éticos, sobre el nivel de respeto y escucha. Podría requerir cierta dedicación y calidad para ser parte del equipo. Podría despedir a personas si no están a la altura de los desafíos que se les plantean. Mis propias ambiciones profesionales parecían estar vinculadas a mi miedo a caer, azotarme y ahogarme. Bogart, A. (11 de mayo de 2020) ⁸

⁸ Traducción propia de “At fifteen, I fell in love with the theater. I do not know how much of my choice to become a director had to do with my need to control the conditions. Of course, the profession of directing has always had a great deal to do with issues of control. As a director I felt that I had some control over the atmosphere in rehearsals, control over ethical standards, over the level of respect and listening. I could require a certain dedication and quality of being from the team. I could fire people if they do not rise to the given challenges. My own career ambitions seemed to be linked to my fear of falling, flailing and drowning”.

En la cita anterior, tomada del blog de Anne Bogart, ella hace una reflexión sobre cómo la pandemia altera el control que se tiene de las situaciones de la vida, para hacer una comparación entre el tiempo de confinamiento y luto mundial con su decisión de convertirse en directora de teatro. Revela un evento que marcó su vida, abusaron de ella a los 13 años, afirma que en esos momentos ella no tenía el control, no podía contarle a nadie sobre lo sucedido o sino prohibirían sus salidas a jugar por el campo y se sentía avergonzada. El tiempo no lo podía retroceder, ni deshacerse de tan atroz episodio.

Y esto no se puede juzgar, menos siendo personas que no sean parte del porcentaje de niñas y niños abusados sexualmente, por lo tanto, seguiré con el desenlace del referente teórico. El “Erotismo” es la descripción del deseo por entrar a estados de creación para la escena, Anne Bogart cree que se vio influenciada a convertirse en una directora por sus deseos de tomar el control, en su sistema de dirección controla los ensayos, la puesta, el equipo actoral, técnico, de producción, todo pasará por sus decisiones.

El Oxford English Dictionary define la palabra atracción en primer lugar como «la acción de un cuerpo de arrastrar hacia sí a otro por medio de una fuerza física como la gravedad o el magnetismo»; en segundo lugar como «la acción de hacer que personas o animales se acerquen a través de la influencia que sobre sus acciones conscientes ejerce la provisión de condiciones favorables»; la tercera entrada es «la acción o capacidad de suscitar interés, afecto, simpatía»; además «Provocar una respuesta»; también, «Una fuerza que actúa de igual forma entre partículas de materia, que tiende a juntarlas y que ofrece resistencia a su separación». (Bogart,2008 p.77).

Anne Bogart crea un enlace entre relaciones pasionales y el fenómeno del teatro, su fin era demostrar cómo el motor del deseo en las personas funciona igual que el teatro, al ver un espectáculo como público o ser parte del equipo creativo que lo crea. Lo que se resume en atracción, se crea por alguna razón y se asiste a una función por un motivo

también, algo no nos permite dejar un proyecto creativo o la sala de un teatro. Y la respuesta está en el campo de una atmósfera erótica que invita y transforma la vida de una persona.

1. Algo o alguien hace que te quedes parado en el sitio.
2. Te sientes «arrastrado» hacia ello.
3. Percibes su energía y su poder.
4. Te desorienta.
5. Haces un primer contacto; ese algo o alguien responde.
6. Vives una relación duradera.
7. Esto te cambia de manera irrevocable. (Bogart, 2008, p.73)

Igual que la cultura visual y el marketing, el teatro funciona bajo una fórmula similar, si aplico las pedagogías invisibles en el análisis de la estructura anterior comenzaría por preguntarnos: ¿esa es la estructura de una relación entre dos mujeres feministas o entre dos adultos mayores, homosexuales o una relación entre dos personas con discapacidad?, y si el diseño resultara del todo universal y no simulara una relación tóxica, entonces podríamos seguir adelante.

Pero me voy a referir al concepto de “erotismo”, el cual Bogart (2008) define así:

El erotismo es excitación, excitación sensorial, motivada por estímulos sensoriales humanos. La tensión erótica entre actores y público es parte de la receta para hacer un teatro efectivo. La atracción del teatro consiste en la promesa de proximidad con los actores en un lugar donde la imaginación corpórea pueda experimentar una relación duradera. (p.78).

Es decir, aquello que nos atrae hacia el escenario y nos permite dejarnos llevar, ya sea por los sentidos o por la imaginación. Y lo explica como un fenómeno que nace de los cuerpos, en el apartado anterior me referí a Pierce⁹ y para hablar sobre esta última idea lo traeré también a colación.

⁹ Semiótico, de cual María Acaso basó su teoría sobre cómo el acto pedagógico es un estudio semiótico.

Pierce, según Paolucci (2011), propone la inclusión del cuerpo en el estudio de la semiótica, que supone la presencia de la mente, pero no como el único equivalente a la consciencia, él propone la unión del cuerpo y la mente, así como se ligan los otros cuerpos que están conectados. La mente concebida por el autor no tiene limitaciones o fronteras claras, a esto le llama mente ampliada, que es un concepto donde no sólo se contempla el cuerpo si no también el exterior. Es decir que el deseo de entrar en una estado creativo puede venir de adentro o de afuera y sucede de forma individual o colectiva pero está totalmente ligado a otros cuerpos.

4. Creación colectiva.

*Conozco este camino paso a paso
y no sé si voy o vengo o estoy quieto,
dejo huellas, las borro, las repaso.*
Enrique Buenaventura (1986)

Para este referente teórico me basaré en uno de los mayores exponentes de la “Creación colectiva”: Enrique Buenaventura. Según Cardona (2009), Buenaventura se encargó de contribuir al teatro colombiano, a través de métodos de enseñanza, en esto último señala la diferencia entre los métodos para la enseñanza de la actuación y los métodos para la enseñanza en la creación colectiva.

Buenaventura escribe en una época donde diagnosticó la necesidad de una mayor participación por parte de una población específica, con una visión colectiva. Parte del trabajo de Buenaventura abarcaba incluir personas no intérpretes en un montaje, con los deberes y derechos para aportar ideas. En su propuesta de dirección no se reafirmaba como

autoridad, debido a que consideraba las opiniones de sus compañeros y compañeras, basando sus postulados en pedagogía social.

El método de la “Creación colectiva” supone un conjunto de experiencias, discursos, y técnicas que se unen con una misma finalidad, la cual puede ser un espectáculo, un proyecto, una investigación. En el caso de “Las Aparatejas”, mi proyecto, la finalidad era la dirección y creación de un espectáculo uniendo las experiencias y disciplinas distintas de cada participante. A principios del siglo XX el teatro tuvo como corriente convertirse en laboratorios sociopolíticos, donde la relación de las personas con la realidad era primordial para conseguir consciencia social, por lo tanto, los principios filosóficos y metodológicos sobre los que se basaba el teatro cambiaron. (Litvak, 2001). Esto sucede en occidente donde las personas pioneras de esta modalidad abogan por procesos anarquistas y se buscaba partir de problemáticas sociales, desde mi perspectiva la investigación y la acción social cobró un importante lugar en la creación colectiva.

Mario Cardona (2009) considera que la creación colectiva colombiana es un método de investigación científica, pero que trabaja en torno a lo artístico, así esté relacionado a la ciencia, la política, lo histórico o lo social. Esta metodología parte de la selección de un tema y un conflicto, los cuales se someten a una fase de análisis, para posteriormente aplicar lo acordado, es decir, el grupo comienza a investigar y analizar una temática para luego llevarlo a la práctica escénica; es similar también a otros procesos artísticos. Permite el trabajo con un texto creado colectivamente por todas las personas participantes del proceso o por dramaturgia creada con anticipación.

La diferencia con otras metodologías para la creación en las artes es que el contexto de las personas que participan del proceso forma parte de la elección de los temas o las motivaciones principales para la investigación. Lo que quiere decir que surge de las

necesidades de la población y de sus propias representaciones de la realidad, luego el trabajo de montaje se ve influenciado en cuanto a la expresión corporal y la narratividad por los estudios primarios realizados.

Muñoz y Cordero (2017) citan el diario de campo del proyecto Teatro de la inclusión desarrollado entre 2014 y 2015, donde aparecen tres versiones de la improvisación desde el modelo de creación colectiva colombiana, donde se toma la complejidad de las y los seres humanos en el mundo de la creación, tanto el aspecto biográfico, como la perspectiva de la realidad y lo aprendido en la experiencia de la investigación. Lo que se comparte con todas las personas integrantes del grupo creador.

a) Por analogía con el texto o el tema. Hace referencia a las imágenes que el artista extrae de su cuerpo en relación con el tema y con los diferentes contenidos y conocimientos adquiridos en la fase de investigación. b) Simbólica. Surge como un juego donde confluyen los sueños, fantasías y abstracciones, tanto del «universo» simbólico-poético propio del artista como por efecto del tema que se investiga. c) Personal. En la que el artista extrae sus experiencias vitales como ser humano (Teatro de la Inclusión, diarios de campo, junio, 21, 2015). (p.47)

Esta exploración sucede de forma individual y colectiva, es transversal, por lo general para el desarrollo del montaje el cuerpo de las personas intérpretes son tanto el medio de expresión como el de investigación. Se propicia un espacio de conexión de experiencias, el grupo se puede dividir en subgrupos de trabajo para que puedan transmitir las vivencias individuales. Todo esto con el objetivo de visualizar otras realidades o mundos posibles ante lo primero que se planteaba (ya sea una problemática social, una denuncia, un conflicto).

5. La pedagogía de los sueños posibles.

Continuaré con la línea de propuestas que dibujan la deconstrucción, el cuestionamiento y que proponen del teatro una práctica ligada a nuestros contextos sociopolíticos. En este apartado, me referiré a Paulo Freire, pedagogo brasileño que se dedicó a escribir y socializar sus teorías sobre pedagogías en el siglo XX, con una visión social y colectiva, partiendo de su experiencia como ciudadano de un país en crisis. Él proponía a las personas sin acceso a la educación formal entrar por la complejidad del conocimiento, como seres capaces de procesar y producir material intelectual, en vías de recuperar aquello que el sistema invisibilizaba de estas personas (dignidad, sueños, esperanza).¹⁰

Freire (2016) desarrolla una serie de ensayos en su libro “La pedagogía de los sueños posibles”, donde explica que para llevar a cabo una pedagogía del deseo la persona mediadora debe analizar las necesidades en conjunto con las personas que participarán del proceso de aprendizaje, tomando en cuenta lo que requiere el contexto de cada quien. Pero no se pueden crear los anhelos de otra persona, el proceso de creación debe salir en totalidad de las participantes. Defiende, al igual que Acaso (2012), que la educación es un acto político y un acto estético, algo que se puede poner en práctica desde lo teórico.

Voy extender la idea anterior con una cita muy interesante, donde se menciona que la cercanía de la pedagogía a las artes dependerá de la forma en que las personas pedagogas proyecten su propuesta a la visión de tal como obra de arte, partiendo de sus ideales, creencias, incluyendo a las personas partícipes del proceso de aprendizaje como evento

¹⁰ Con “material intelectual” me refiero a ideas, pensamientos, preguntas, productos escritos, verbales o gestuales acerca de algún conocimiento.

colectivo, en búsqueda de la justicia y la equidad. De las características que Freire habla son la estética, lo político y la praxis:

Pienso entonces que si esas características de la enseñanza se vuelven cada vez más claras para el educador, él o ella podrán mejorar la eficacia del acto de enseñar, de su pedagogía. La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. (Freire, 2016, p. 65)

Es decir, hacer visible lo que se está haciendo es una acción para restablecer el orden establecido, una posibilidad para mejorar la propuesta pedagógica de cada quien, volviendo el acto de enseñar un acto consciente, propuesto desde la propia ventana¹¹, como revolución para la inclusión de las personas que participan de él y hackear, como lo diría Acaso, el sistema con el que no se está de acuerdo o que se desea cambiar.

Todo lo anterior es una preparación para lo que Freire se refiere como empoderamiento de clase social, un acto colectivo que no está dirigido a nombrarlo todo por clases, era un intento porque la clase trabajadora, las personas sin acceso a la educación, tuvieran voz y voto en asuntos políticos; esta teoría contextualizada América Latina específicamente. Es el camino hacia la liberación de los pueblos oprimidos, y esto, según Freire, se conseguía a través de la educación.

Respecto al título de “las pedagogías de los sueños posibles”, el ejercicio de traducir el concepto de sueño a la complejidad de las fuerzas unidas, la curiosidad humana, el acceso al conocimiento desde el ámbito cultural, económico y social, hace posible la inclusión de un aporte afectivo y político al acto pedagógico. “...soñar también es parte de la cultura y más se compromete con el acto de conocer.” (Freire, 2016, p.67). Lo que convierte al deseo en un acto antecesor a cualquier tipo de revolución.

¹¹ Con el término de la ventana me refiero a la perspectiva individual de las personas, construida a partir de las creencias, posturas políticas e ideales.

Me resulta inspirador que Freire al usar el concepto de utopía no lo hace de manera peyorativa o para referirse a quienes no pueden alcanzar sus sueños, es más bien la declaración de una necesidad que tienen las personas para transformar, para vivir mientras algo mejora y se construye la disposición para aprender a construir un mundo mejor. Sin sueños, sin utopía, no hay plan ni estrategias, entonces ¿por qué habría de investigar, de crear si no hay un “mañana”? Existir para hacerlo algo, que eso sea político y reinvente todo aquello que oprima.

6. Educación somática.

Rosana Barragán es la autora principal a partir de la cual sustento el último referente teórico, ella fue profesora de la Universidad Javeriana y trabaja en la actualidad como artista independiente en Estados Unidos. Su investigación en la educación somática la realiza a través de la técnica Alexander. Su estudio propone la integración de las imágenes, los conceptos, los sentidos, estos dirigidos a diferentes partes del cuerpo que van a provocar movimiento en el cuerpo.

Sus postulados parten del análisis del soma, es decir el conjunto de células (Barragán, 2006), así como la relación del movimiento con la reeducación del cerebro. La perspectiva de la autora plantea ampliar el concepto de lo concebido como “danzar” hacia aquello que no es sólo técnica o la búsqueda estética o expresiva, sino un camino de autoconocimiento y reconocimiento del cuerpo en los procesos de creación. Desde mi perspectiva no es desaparecer esas características bellas de la danza, es más bien el cuestionarlas o usarlas para incorporarlas desde la diversidad.¹²

¹² Me refiero a diversidades desde lo propuesto por las pedagogías queer, provenientes del postmodernismo e influenciadas por la teoría queer de Judith Butler. En cuanto a diversidades hay tres características

La propuesta de Barragán se basa en la comunicación de la información entre la persona que enseña y la persona que aprende. ¿Cómo generar respuestas? ¿Cómo solicitar? Esto sin acudir a preguntas verbales cortas, para experimentar lo que el cuerpo por sí sólo puede compartir, es así como la organización de las células para unificar un músculo puede ser capaz de emitir las necesidades o deseos de un momento.

Aunque la educación somática es una búsqueda holística, es de gran utilidad para esta investigación desde la dirección escénica, pues la dirección trabaja con cuerpos y por lo tanto, es necesario indagar cómo se puede enviar y recibir información incluyendo al cuerpo como punto de partida. Esto también porque para introducir la participación de cuerpos no capacitistas y no canónicos en una experiencia escénica se requiere de la inclusión del sistema de los sentidos como método de aprendizaje. En cuanto a los cuerpos canónicos y capacitistas me refiero a aquellos que tienen las condiciones para vivir bajo un mundo normado, quienes pueden caminar, hablar, oír, vivir sin exclusión, bajo los estándares de una sociedad poco inclusiva.

El estudio de Barragán inventa una guía para incluir a todo el organismo en el movimiento, no es posible segregar el corazón de los riñones o de las piernas, son partícipes las partes de afuera de una persona como las de adentro. Aunque pueda parecer simple la inclusión del cuerpo humano en un dispositivo escénico, requiere estudios sobre el comportamiento de su conjunto de células, de la dinámica que estas llevan. Las personas son complejas, Bonnie Bainbridge (2013) expone que es fácil hacer movimiento que implique fuerza y dirección, porque son conceptos que gracias a la física se han estudiado,

principales para identificarlas como punto de partida: la deconstrucción de cuerpos canónicos y capacitistas, desde el sexo y el género y los cuerpos racializados. (Ocampo, 2018, p. 49)

pero explorar las capacidades del cuerpo desde la relajación exige autocompasión y paciencia, que no suelen tenerlo todos los procesos de creación.

Cada agresión, cada injusticia y cada contrariedad, alimentan con la fuerza propia de nuestra espalda y de manera inconsciente, múltiples contracciones musculares en nuestro cuello, hombros, espalda, corvas, y pies, atrapando el cuerpo entero, cerrándolo, aprisionándolo. ¿Cómo tomar las riendas de esta situación para recuperar la salud, la vitalidad y la autonomía a que tenemos derecho? (Chávez, G, comunicación personal, 28, agosto, 2020.)

La cita anterior explica cómo para la educación somática, el cuerpo representa una referencia de cultura colectiva, de emociones, de estados anímicos, de historia, y esto marca el punto de partida que le permite a nuestros organismos aprender desde sus experiencias y sistemas. Al ser el cuerpo una referencia está completamente ligado a los cuerpos que lo rodean, al espacio que habita y su orientación en él, por lo que define la postura que tomamos para enfrentar el movimiento, la vida.

Para mí, cada día es un nuevo comienzo, un viaje que emprendo con la intención de descubrir la unidad que es la persona. Esta complejidad de comprender que toda la persona es la que está involucrada en la experiencia (desde todos sus aspectos: físico, mental, emocional y, si se quiere creer, energético o espiritual) ... (Barragán, 2006, p.108).

Introduje esta cita, porque con ella resumo lo que representa la dirección de un proceso en la educación somática: un viaje que inicia todo el tiempo, un día se aprende del lado derecho, otro sobre el izquierdo, la forma de los huesos, el olor de los órganos, y esta complejidad es el camino para comprender que todo el organismo, como ser humana o humano está incluido en la experiencia de dirigir el movimiento de otra persona, donde todos los medios son parte del fenómeno de la comunicación y están dentro de un proceso de aprendizaje también.

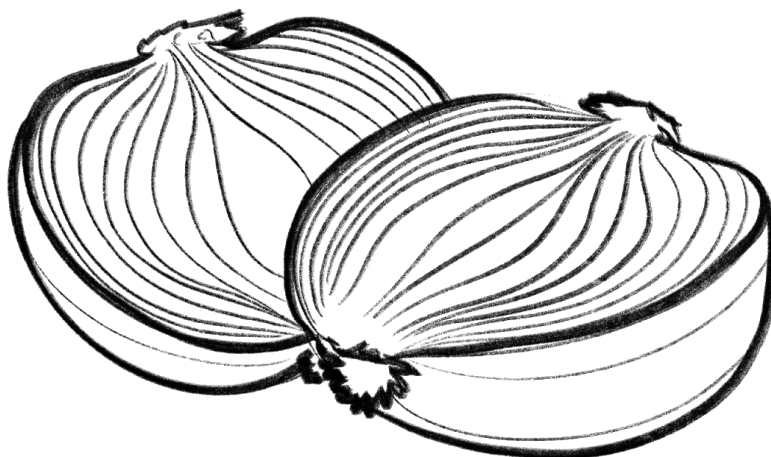
Las formas abstractas, objetivas, visuales, auditivas, táctiles, cinestésicas¹³, reconocen que necesitan incluirse en el mismo sistema, no para ser más efectivo, ni para clasificar los conocimientos de las personas, sino para ampliar el método con el que las personas pueden ser dirigidas en una sesión de educación somática. Todas las personas recibirán las direcciones de maneras distintas, porque todas y todos aprendemos en tiempos y formas diferentes. Nos convertimos en un tejido complejo de energías diversas.

¹³ Cinestesia se refiere a cómo el cuerpo percibe el movimiento.

Capítulo III

Metodología utilizada

*El concepto de racionalidad es el instrumento por
excelencia de la dominación masculina.
Y desata el nudo que durante siglos mantuvo
unidos el uso de la razón y el ejercicio del poder.
Rosi Braidotti (2004)*



Para confundirse entre sí:

En este capítulo me voy a referir a las fases para llevar a cabo la dirección de un proceso pedagógico en vías de un espectáculo, como creación colectiva. Me permito mencionar a mis compañeras de investigación, Cielo y Yade. Nuestro objetivo era desarrollar un proceso de creación escénica por medio de elementos vinculantes entre los campos de las pedagogías invisibles y la dirección escénica, para una creación colectiva.

Esto fue posible porque concentramos las líneas de trabajo en crear un proceso de aprendizaje para las tres personas participantes del proyecto, Yade, Cielo y yo. El primer paso era saber qué íbamos a investigar: ¿la figura de la directora?, ¿cómo hacer una creación colectiva?, o ¿cómo desarrollar un proceso pedagógico invisible en un proceso de creación escénica? La respuesta a la que llegamos es que lo que buscábamos era construir un proceso de aprendizaje, donde aplicaríamos las pedagogías invisibles para la creación de un espectáculo; bajo mi dirección, pero desde una posición de mediadora.¹⁴

A partir de esto y los acuerdos tomados, diseñamos un plan, que se dividió en las fases que más adelante voy a desarrollar. Al principio esta investigación buscaba la creación de un espectáculo intermedial¹⁵, esto se transformó a una creación colectiva porque la técnica intermedial, a pesar de estar presente, en sí misma no era el fin, mi intención era dirigir un proceso de aprendizaje donde construyéramos un espectáculo que

¹⁴ Mediadora es el término que elijo utilizar en lugar de directora o facilitadora, ya que me posiciona en un lugar horizontal donde Cielo y Yade podían participar activamente del proceso, lo que hacía yo era organizar, preparar en cuanto lo acordado.

¹⁵ Según Paula Rojas (2018) este término aplica a una escena donde toda clase de medio es partícipe del espectáculo, donde convergen disciplinas, tecnologías, personas, cables, espacio físico, entre otros.

dependía de los deseos de Cielo y Yade también; haber propuesto un espectáculo intermedial era contradictorio con mi problema de investigación por resolver.

Aunque me apasione el uso de tecnologías como presencias en un espectáculo, la idea principal de mi investigación fue involucrar la creación colectiva como puenteo para llegar a una puesta en escena, pero enmarcar la investigación en un espectáculo intermedial requería que gran parte del proceso se dirigiera a explorar la participación de tales tecnologías o disciplinas. La intermedialidad estuvo incluida como mi sueño, acompañado con los sueños de Yade y Cielo, pero no como protagonista. No continué con el espectáculo intermedial como fin del proyecto porque estaba ocupando un espacio muy importante, pero el espacio que yo quería profundizar era para crear un proceso de aprendizaje invisible, a través de mi participación como mediadora.

Fase 1: deseos invisibles



Esta fase inicia cuando deseo aprender algo mientras me propongo la tarea de dirigir un espectáculo. Encuentro poco interesante el casting¹⁶, por lo que me propuse escuchar el ruido de las palabras que escuché de Patricia Raijenstein (2019): La educación desde las diversidades plantea 3 principios: la deconstrucción de cuerpos canónicos,

¹⁶ Una selección de artistas según las necesidades del espectáculo o el proyecto planteado.

cuerpos capacitistas, sexo y género; entonces pensé en personas con discapacidades estudiantes de la Escuela de Arte Escénico (EAE), no había ninguna, en mi carrera sólo cursábamos cuerpos capacitistas, casi la mayoría canónicos (delgados, simétricos, estándares).

Mi hipótesis sobre la ausencia de personas con discapacidad en la carrera comienza en el diseño de las instalaciones. En el edificio más nuevo que forma parte de las instalaciones de la EAE hay un ascensor, pero la llegada es algo compleja. Los estudios (espacios de trabajo) no cuentan con sillas, ni apoyos visuales (tanto para personas sordas, como para ciegas, con discapacidad múltiple o cognitiva). El plan de estudios contempla la formación expresiva de una actriz o actor y se basa en su capacidad de movimiento, facilidad gestual, motora, cognitiva... Pero, quiénes no caben dentro de estos estándares ¿cómo se incluyen en el programa? Este tipo de currículo distancia a personas que no cumplan con ciertas disposiciones. En teoría no se le niega la entrada a nadie, pero la realidad indica que ni la arquitectura, ni las formas de enseñanza están adaptadas para que personas con discapacidades se formen a nivel profesional en la escuela de teatro de la Universidad Nacional.

Luego busqué la presencia de una persona trans, no había; habían personas binarias bisexuales, heterosexuales, lesbianas, homosexuales, queer, entonces elegí a una mujer que estudia danza, era delgada con el cabello negro, cursando su tercer año de carrera, ya habíamos trabajado juntas en un ejercicio de Puesta en Escena, y le llamó la atención mi proyecto, ella andaba buscando bailar algo sin técnica. Después bajo el principio de cuerpos racializados, me vi a mí con la altura de un metro cincuenta, pesando 43 kilogramos, cabello negro, grueso, ojos negros y saltones, soy la representación de una persona

descendiente de pueblos indígenas centroamericanos, no he visto a muchas directoras con mi apariencia.

Seguí la búsqueda y encontré a Yade, una estudiante de Teatro, guanacasteca, que cursaba su primer año de universidad, había trabajado con ella para un ejercicio de mis cursos de Licenciatura. Probablemente nos encontrábamos tres mujeres ansiosas en el proyecto, así fue, por eso decidí incluir la educación somática, tres personas que llorábamos con frecuencia y vivíamos altos niveles de estrés por nuestras carreras. Mi objetivo se convertía en construir un espacio placentero y con ello un espectáculo placentero. Intenté hacer un anti-casting, no buscaba nada específico de una persona, pero sabía que encontraría en nosotras los elementos que nos hacían invisibles, eso era parte del proceso, independientemente de quienes fueran existen experiencias en el inconsciente que suelen ser invisibilizadas en la vida cotidiana.

También contemplé la participación de una mujer chelista y una bailarina más, pero después de la primera reunión se dieron cuenta que no podían invertir tiempo en mi proyecto de investigación, por tema de responsabilidades con sus cursos y trabajos extracurriculares. En ese momento éramos Cielo, Yade y yo. Al finalizar el proceso Cielo y Yade fueron compañeras de casa, no podría presumir que fue gracias a nuestro proceso de creación, que resultó afectivo, pero era un espacio agradable para desarrollar relaciones interpersonales.

Acordamos navegar por la red para leer sobre las pedagogías invisibles, nada muy profundo, sólo para conocer los fundamentos en los cuales me basaría para diseñar las sesiones de trabajo. Conciliamos también que las tres participaríamos de la construcción del

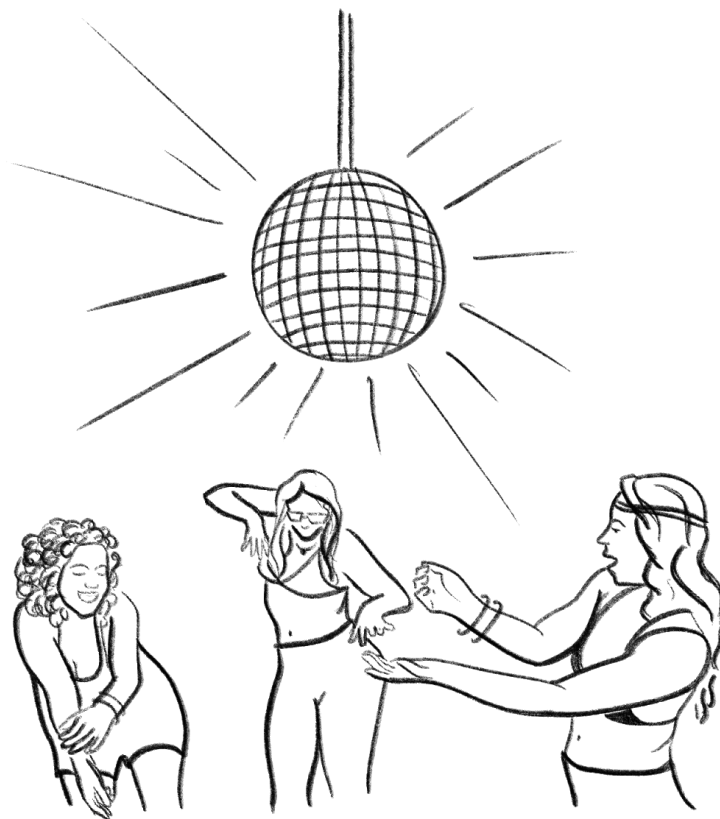
espectáculo, y por lo tanto, se convertía así la modalidad del proyecto en creación colectiva, donde yo diseñaba las sesiones a partir de nuestros sueños y deseos. Por último, nos encargamos de construir un proceso placentero y para ello acordamos en democratizar las sesiones, votar acuerdos, como horarios, dinámicas, ideas, también abrimos espacio para lo afectivo y comenzamos siempre hablando sobre cómo nos sentíamos.

Estudiamos el impacto de la reina roja de Alicia en el País de Las Maravillas (Carroll, 1865), como la imagen de una pedagogía tóxica (aquella que no construye un proceso pedagógico, sino que oprime las ideas, los sentimientos y se encarga de depositar conocimiento únicamente). Entonces, concebimos que ninguna de las tres quería que yo me convirtiera en una especie de reina roja o que alguna tomara ese rol, para eso decidimos que: las tres estaríamos a cargo de los calentamientos, del performance de inicio, del espacio del laboratorio y entre las tres seleccionamos el material para el espectáculo.

Lo que hizo posible lograr el objetivo fue trabajar todos los días generando sesiones que priorizaron el bienestar común y no el resultado del espectáculo. Debo admitir que el displacer¹⁷ del proceso fue mi presión por sentir que de todo lo trabajado tenía que salir un espectáculo, un producto teatral. Pero luego se convirtió en mi deseo por socializar el material que había generado la creación colectiva, a través de nuestra búsqueda, desde nuestra cultura visual y referencias artísticas, con el fin de visibilizar nuestro concepto de experiencia escénica.

¹⁷ Según Elena Guzmán (2019) el displacer forma parte del concepto del placer, es una arista que ubica el gusto por alguna cosa, pero causa una sensación negativa cuando se hace más de lo deseado o en un momento inoportuno.

Fase 2: No nos da la gana ensayar



“No nos da la gana de ensayar” fue el nombre que le dimos a nuestras sesiones de trabajo que fueron todos los miércoles, desde el 24 de julio hasta el 06 de noviembre, de 2019. Necesitábamos nombrar un espacio de creación diferente a los procesos que Yade y Cielo ya estaban llevando, la creación de coreografías y el desarrollo de escenas estaban enmarcadas bajo el nombre de “ensayos” y no generaba el suficiente placer como para llamar nuestro proceso igual. Así que creamos una nueva estructura: empezábamos con una

performance, fuera o dentro del lugar acordado para la sesión, luego alguna se encargaba del calentamiento, seguido exploramos objetos que nos ayudaron a sentir el arte con los sentidos, y terminamos con una conversación, la mayoría de las veces.

Dividimos el espacio físico en tres partes: un sector para los abrazos y la escucha, un lugar para las ideas, y la salida siempre estaba marcada. Así estuviéramos en un jardín o un lugar abierto, marcaba el espacio, el cual reconocía nuestros derechos dentro de las sesiones, es decir, convertir lo invisible en visible. Fue un laboratorio experimental, donde probamos trabajar con la educación somática, para trabajar desde la relajación. La mayoría del tiempo jugamos con texturas para trabajar desde los sentidos y lo que podíamos tocar, era mi marco referencial para dirigir un proceso de aprendizaje. Se puede tener acceso a anotaciones y material audiovisual en nuestro sitio web: [Sitio de Las Aparatejas](#)

Partí de una afirmación: si todo lo vemos, lo tocamos, lo sentimos, lo olemos, ¿por qué en nuestros procesos casi siempre partimos de un espacio vacío sin referentes visuales del afuera? Es como si creáramos una especie de burbuja donde nos adentramos a la realidad que alguien más nos va a enseñar, no la nuestra, la de alguien más y entonces ¿qué hacemos con nuestra biografía? Un posible camino podría ser incluirla en el proceso y partir de lo que somos, con objetos, con pintura, con fotografías, con música, con aplicaciones, porque eso somos, un compilado de artes visuales modernas, populares y vulgares.

Las *Pedagogías invisibles* permitieron que bajo la afirmación anterior logramos visibilizar lo que naturalmente no haríamos, como los colores de la ropa, la queja, el llanto, las vibraciones del cuerpo, etc. En el momento en que tomamos consciencia de socializar

aquellas prácticas no tan saludables que habíamos naturalizado en los procesos de creación, nuestra creación colectiva fluía. El tema de un día era el acoso sexual, el otro día era el trabajo infantil en Latinoamérica; era como una especie de laboratorio social, donde discutíamos temáticas sociales, cosa que no hacíamos todos los días, a través de la voz, del cuerpo, de una fotografía.

Con la *Pedagogía de los sueños posibles* nos planteamos como tres mujeres cruzando las fronteras de las brechas sexistas, discriminatorias, violentas, reconociendo que ninguna estaba por encima de la otra y que buscaríamos nuestra liberación en las artes, romper con las técnicas y guiarnos por lo que nos diera la gana de hacer. Bajo el concepto de Ellsworth (2012), lo que conocemos en las clases son las perspectivas de alguien más sobre la “realidad”, técnicas actorales, teóricos ajenos a nosotras, casi nada parte de las personas que participan del proceso de aprendizaje.

Nuestro proyecto de investigación intentaba partir de nuestros sueños, de lo que queríamos hacer, de lo que veíamos en la calle y queríamos llevar a escena. Los gatos y las ventanas que vio Cielo un día, su gusto por el viento y lo verde, las flores de Yade y su gusto por la fotografía. El gusto de las tres por trabajar a oscuras, nuestras sesiones eran en la noche, con la luz apagada, era un momento de intimidad colectiva.

El *Erotismo* lo llevamos como compañero, no entrábamos al espacio si la actividad propuesta no era lo suficientemente atractiva, así que la transformábamos, esperábamos, discutíamos o la dejábamos ir. Desde mi perspectiva nadie aprende con hambre, así que nuestras sesiones empezaban o terminaban con comida, eso también incrementó nuestro

deseo por estar en el lugar y aprender. Nuestras actividades más eróticas fueron las de cruzar fronteras.

Una consistió en cruzar una línea en la mitad del espacio, hacia el lado de las pedagogías o al lado de las artes, quienes se sentían más identificadas con las pedagogías vestían de color rojo y decían qué cosas le aportaban las pedagogías a las artes, las de las artes vestían de todos los colores y defendían qué le aportaban las artes a las pedagogías. La segunda actividad para cruzar una frontera se basó en subir a una mesa, apoyadas unas de las otras, como palanca, como impulso. Claro, son dos performances políticas y eso las hizo significativas en nuestro proceso de aprendizaje.

No mencionaré todas las actividades, están detalladas en los anexos, pero presentaré la performance que transformó nuestra forma de comunicarnos: “Escuchar el silencio”, un ejercicio de escucha activa, a través de la producción de un ruido, un parlante, un circuito conectado al cable y el cable dirigido a las manos de las participantes que emitían la frecuencia de nuestras ondas sonoras¹⁸. No hacía falta hablar, la experiencia ya estaba y el cuerpo estaba incluido, el soma en sí (conjunto de sistemas).

¹⁸ Es la medida por la que viajan las ondas, el sonido. El concepto del Body Noise lo tomé de Patricia Raijestein y el Laboratorio Edu Noise (2019).

Fase 3: Las Aparatejas



Trabajamos con ventiladores, secadoras de pelo, papel, hojas secas, flores, semillas, micrófonos, parlantes, celulares, cámaras, una serie de objetos que nos remitían a nuestros sueños y deseos, los llevamos al espacio y comenzamos a trabajar con aparatos a descubrir cómo funcionaban y la relación que tenían con nosotras, nuestra cultura, nuestra historia. Entonces nos nombramos “Las Aparatejas”, emprendiendo un camino a crear material escénico con aquello que nos llamaba la atención, los aparatos, estudiamos nuestra

dinámica con ellos y las posibilidades de crear un lenguaje en conjunto: bailar, movernos con ellos, contar con ellos.

Para María Acaso (2006), el lenguaje visual es “el código específico de la comunicación visual” (p.25). Los lugares donde recibimos clases suelen tener aparatos, luces, ventiladores, puertas, elementos de madera; pero estudiamos carreras artísticas, ¿qué relación tenemos con las artes visuales si nuestro entorno se rodea de elementos que a nivel discursivo no parten de las artes? Por lo tanto, decidí proponer trabajar con lo que nos rodeaba todos los días, como primer paso para visibilizar aquella cultura visual que formaba parte de nuestro inconsciente.

La segunda parte de esta exploración fue transformar el espacio físico a un lugar que nos motivara a crear desde lo visual también, un espacio acogedor, seguí con Acaso y su teoría sobre el traslado del lenguaje visual al mensaje visual. Organizaba mi ropa para transmitir mensajes y exponerlos conscientemente: un día me vestí de rojo y les compartí como este color se relaciona con las señales de prohibición y la publicidad sexista, es un color pasional, atrevido. Pero mi intención de usar ese color, el día que trabajamos en el exterior, era extender la posibilidad de trabajar donde quisiéramos y exponernos al espacio público.

Es decir que el lenguaje visual ha producido en nosotros un tipo de conocimiento específico que repercutirá en actividades posteriores como, por ejemplo, que seamos fieles a una marca determinada y que sepamos identificarla rápidamente en los lineales de las grandes superficies comerciales. (Acaso, 2006, p.22)

El espacio del que hablaba en la segunda parte de la exploración se transformó a un lugar que recibía material visual creado por mí, como: rompecabezas, títeres, pinturas (que

podían intervenir), escritos tomados de otras autoras, telas, entre otros. Y toda clase de texturas que remitiera a sensaciones: semillas, agua, plástico, harina, tinta, sonidos, intervenidas por cámaras de celulares, computadora, parlante y un proyector. Todo esto con el objetivo de proyectar lo abstraído o construido hacia el espacio colectivo, y que todas tuviéramos acceso a esa otra ventana de la realidad.

Nuestro espectáculo tenía casi la misma estructura de nuestras sesiones. Iniciamos con una performance: yo introduje al público, con indicaciones que enmarcó un espacio democrático y sus derechos en él, es decir que podían intervenir el espacio, salir de él, quedarse fuera como persona espectadora, sentada, si lo necesitaban. Repartí tizas para que en la última parte pudieran exponer preguntas, ideas o lo que habían sentido. Había un celular conectado a un proyector que intentaba visibilizar en el espacio, las reacciones de la gente: el aburrimiento, la dispersión, la curiosidad, el movimiento. ¿Cómo nos vemos cuando somos parte de algo?

Seguido de esto entraba una canción y un calentamiento dentro de una coreografía que dirigían Yade y Cielo, con el fin de preparar al cuerpo a una experiencia en la que se podía pasear por el espacio. El primer extracto de material que seleccionamos de nuestras sesiones fue “La danza de la no música”, en una mesa con semillas, creamos 8 compases en 4/4,¹⁹ y la intención era visibilizar que la música también se puede sembrar, como se siembran las plantas, un ejercicio de escucha activa, desde la imaginación para la creación de universos sonoros, lo enmarcamos en una estructura porque nos unimos a la idea de

¹⁹ Estructura musical que divide las unidades de tiempo en la música, 8 equivalen a la duración de la pieza y los 4/4 al tiempo que tienen las notas rítmicas para sonar.

hackear el sistema, es decir usar lo que nos funciona, como organización para la transformación.

La tercera parte del espectáculo era la historia de Basilia, una niña que vivía en Cerro Pico (Minas en Bolivia), trabajaba en ellas, iba poco a la escuela, le rezaba al diablo para que no la tragara y disfrutaba del carnaval, sus días felices; basada en la canción de la cantautora Marta Gómez “Basilio” (La Alegría y el Canto, 2018) y el documental “La Mina del Diablo” (Davidson, Ladkani, 2005). El diablo, dios y Basilio estaban representados por velas con trajes de fieltro, se usaba una maraca y una flauta para sonorizar la historia y un barco de papel. Con un performance en medio las personas podían hacer cruces de plastilina en representación de los niños y las niñas que mueren a causa del trabajo infantil en Latino América.

En la cuarta parte del espectáculo se presentaban tres tinas iluminadas por debajo con una linterna de celular, formando un volcán con fécula de maíz y una cámara que proyectaba lo que hacían Yade y Cielo. La intención del ejercicio era visibilizar la inclusión del cuerpo de la mujer artista en las esculturas. La representación de la imagen visual lo hacen las personas espectadoras, la realidad y la intención de la persona creadora está determinada en cuanto al contexto en que lo hizo. “Dentro del campo de la semiología de la imagen, representar consiste en sustituir la realidad a través del lenguaje visual.” (Acaso, 2006, p. 32). Expuse esta cita para explicar que es de la interpretación de las personas de lo que depende el mensaje visual, abogamos por la liberación de discursos, así que la gente podía interpretar lo que quisiera.

El espectáculo cerraba con el sonido del mar y las chicas esparciendo la fécula de maíz por el suelo, que estaba cubierto por un plástico negro, y en ese momento, las personas participantes podían escribir sus apreciaciones o ideas sobre la experiencia vivida. El material usado para la puesta fue seleccionado a través de preferencias y una votación de los trabajos más disfrutados durante el proceso de creación.

Llegamos aquí al final de las fases de la metodología empleada en la investigación, así que me planteé una pregunta: ¿por qué “Las Aparatejas” es el resultado de un proceso de dirección pedagógica invisible? La intención de la investigación fue convertir un proceso de dirección en un proceso pedagógico invisible, en el cual se pudieran vincular los elementos de organización, toma de decisiones, selección de material y montaje escénico desde la dirección escénica y la visibilización de los microdiscursos, la deconstrucción del universo visual desde las pedagogías invisibles. Esta articulación permitió la creación de un proceso democrática y colectivo, para el desarrollo de un espectáculo a partir de una creación colectiva.

Capítulo IV

Alcances y limitaciones: lo visible y lo invisible, una mirada al error.



Haré un recuento de todo lo que funcionó, en cuanto a los resultados esperados, con el fin de mostrar lo que se alcanzó y las limitaciones que hubo en el proceso. La recopilación de los alcances está relacionada a la vinculación entre las pedagogías invisibles y la dirección escénica y cómo su impacto ayudó a la creación de un espectáculo intermedial.

Considero necesario exponer que el título de la investigación se modificó, de estar orientada a la creación de un espectáculo intermedial, pasó a estar dirigida a una creación colectiva, que no enmarca la técnica o el tipo de teatro que se hará, sino que deja abiertas las puertas para la hibridación que el equipo de trabajo quiera hacer. Por lo cual mi proyecto de investigación fue una articulación entre elementos vinculantes de las pedagogías invisibles y de dirección escénica, en una creación colectiva, que resultó también tener aspectos de intermedialidad, pero no como el fin en sí.

Alcances	Limitaciones
<p>Incorporación de las pedagogías invisibles en la dirección de un proceso, para crear un espectáculo intermedial. Las sesiones fueron democratizadas, la figura de la directora en constante deconstrucción, se contemplaron las artes visuales como punto de partida para la deconstrucción del material escénico seleccionado.</p>	<p>Mi inseguridad en la investigación, el imaginario que cree sobre una buena investigación en la dirección escénica, no permitió que profundizara en mis teorías, durante el proceso de creación.</p>
<p>La creación de un lenguaje en común, las sesiones llevaban el nombre de “No nos da la gana ensayar”, intentamos no romantizar un concepto que puede generar ansiedad o presión, no en todos los casos, pero eso permitió desarrollarnos libres en el proceso. Nos colocaba en un lugar de experimentos, de búsqueda y convirtió la repetición en una especie de ritual y no de evaluación del material.</p>	<p>No contar con elementos varios para experimentar con la tecnología, aparte de mi computadora, nuestros celulares, y mi proyector. El tiempo limitó la creación de un videojuego donde el público pudiera emplearlo en el espectáculo o una aplicación que les ayudara a emprender el viaje de forma autónoma en el dispositivo.</p>
<p>El desarrollo de una propuesta de mediación pedagógica a través de la dirección de un espectáculo. Se creó un espectáculo intermedial, participativo, donde las</p>	<p>Uso de elementos tecnológicos para movilizar los sentidos del público, hubo exploraciones con máquinas artesanales</p>

<p>intérpretes y el público tienen un lugar fundamental para el crecimiento de una experiencia.</p>	<p>en las sesiones, pero no entraron a ser parte del dispositivo.²⁰</p>
<p>Partir de la relajación y alineación de la columna vertebral para generar material escénico. El espacio seguro desarrollado en las sesiones permitió que las participantes se salieran de los límites canónicos en cuanto a la forma de crear y las técnicas para moverse en el escenario.</p>	<p>Profundizar en la autonomía del público para viajar por el dispositivo, la conducción de las intérpretes y el hilo conductor que llevaban impidió casi en su totalidad que las personas pudieran empezar por la estación que prefirieron.</p>
<p>Metodología para la construcción de un espectáculo desde la utopía de los sueños le permitió al equipo de trabajo no restringir el material o juzgarlo desde las técnicas.</p>	<p>Tiempo para ampliar el período de las sesiones, en la búsqueda de profundizar en el material, analizar el proceso de cada presencia. Aunque fue gratificante el tiempo vivido en la creación.</p>
<p>La construcción de una dirección pedagógica invisible que partió de la cultura visual, de lo biográfico y afectivo, para propiciar un proceso de aprendizaje colectivo.</p>	<p>Restricción para la intervención de espacios universitarios, la estructura de su edificio no favorece el uso de pinturas u otras sustancias que modifiquen un lugar monótono.</p>
<p>Desarrollo y comprobación de que las células son parte del sistema creativo de un espectáculo. Prueba a través de la experiencia sensorial que el público puede intervenir y ser parte de una propuesta pedagógica, haciéndolo por medio de los sentidos.</p>	<p>Ampliar la propuesta de espectáculo intermedial a un espectáculo inclusivo, contemplando personas con discapacidad tanto el equipo de intérpretes como en la recepción del público.</p>

²⁰ Entiéndase dispositivo escénico como aquello que conecta todos los elementos, soporte material, sonoro, visual y aquello inmaterial, como la inspiración. (Rojas, 2018)

Conclusiones y recomendaciones

Todo lo que no fuimos.

Con este apartado se concluye la última fase de investigación, que tuvo como esquema el desarrollo de hipótesis, comprobación de las teorías a través de las prácticas pedagógicas invisibles y el análisis de lo sucedido en las sesiones creativas. ¿Cómo termina siendo una creación colectiva? ¿La articulación entre pedagogías invisibles y dirección escénica logró los resultados esperados? ¿Cuál fue el resultado del espectáculo?

Una dirección pedagógica para la escena



Las pedagogías invisibles funcionaron como puerta para el aprendizaje autónomo tanto de las personas participantes del proyecto de investigación como de las personas espectadoras. Esta afirmación expone que las personas en un espacio democratizado, es decir, un diseño donde pueden salir cuando lo crean necesario, hacer preguntas cuando quieran, sentarse si lo desean, es la ocasión ideal para gestionar un aprendizaje autónomo y generar conocimiento colectivo.

Desarrollé una forma colaborativa de llegar a acuerdos en la construcción de una puesta en escena y construí, en conjunto con Yade y Cielo, un lenguaje en común, que generó una experiencia de aprendizaje a través de los sentidos, y nos permitió llegar a acuerdos durante la creación de material y montaje del espectáculo. La conclusión gira entorno a que los acuerdos y la comunicación lograda en el proceso de creación permitió crear un espacio seguro y propicio para el cuestionamiento en cuanto a lo normado. Bajo estos principios están incluidas las formas en que las personas (todas distintas) perciben el mundo, a través de los sentidos y del movimiento, y con ello se dialoga en el escenario, en convivencia con otras personas.

Los postulados anteriores establecen que la dirección de un proceso pedagógico invisible permite la autonomía de las personas creadoras en el proceso creativo, como encargadas de dirigir su energía hacia las otras personas con su propia intervención corporal, sus microdiscursos y lenguaje visual. Es decir, son participantes activas del acto pedagógico y el hecho de la dirección escénica a la misma vez; la disposición para proponer ideas, modificación del lenguaje y creación de material dependía de su participación.

Todo esto determina que mi propuesta de dirección pedagógica invisible en una creación colectiva es totalmente posible, con la deconstrucción de la posición clásica de una

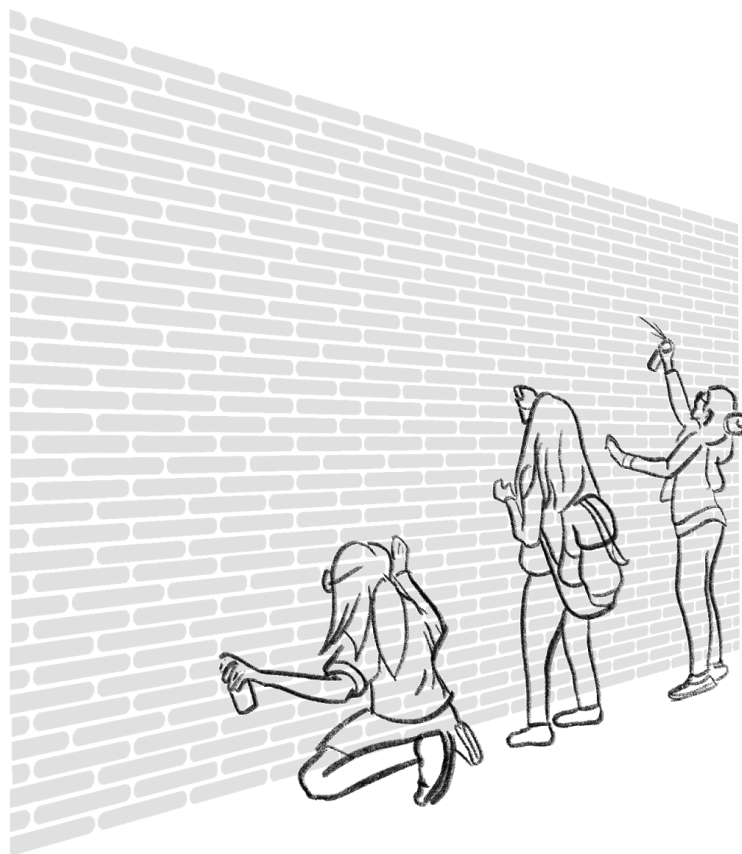
directora y el uso de las pedagogías invisibles, que nacen desde la educación artística, para el desarrollo del pensamiento crítico. Es una búsqueda de producción cultural, que no rechaza el montaje de un texto clásico o el uso de técnicas específicas, pero visualiza un espacio primordial para que a través de la estética del teatro y la comunicación visual se produzca conocimiento en cuanto a nuestras formas de vida, las condiciones del arte en nuestros contextos y deconstrucción de lo existente. Este proceso se diferencia de otros, porque busca cuestionar, reflexionar sobre las posiciones de poder, crear pensamientos divergentes y partir desde los afectos, y si esto no lo promueve el mundo del arte o la academia, se busca desde quienes conformamos el sistema formal de la educación pero queremos un cambio.

Mi propuesta de dirección como mediadora de un proceso pedagógico invisible, deconstruye la figura de una directora, esta forma de dirección prioriza el proceso de aprendizaje ante un resultado final, comparte la mediación propuesta por las pedagogías invisibles. Para visibilizar en un proyecto colaborativo la experiencia estética del mundo de las artes y el teatro, es una posibilidad para abordar desde nuestras experiencias, problemáticas sociales, microdiscursos, todo lo que nos representa como personas comunicando a través del arte.

Las personas participantes del proyecto son el motor de la investigación, el proceso se construyó en colectivo y es el conjunto de experiencias lo que representa lo que las personas asumen como saberes y la hibridación de prácticas el resultado de un conocimiento nuevo. Le llamo conocimientos al hecho de descubrir una sensación, un dato científico, o una conclusión en un trabajo de investigación. Considero que tanto las sesiones como el espectáculo “Las Aparatejas” forman parte de una experiencia donde sucede un

acto pedagógico que genera conocimiento colectivo. Porque las dos eventualidades colaboran en la capacidad crítica de enfrentar la cotidianidad a través de las artes.

Placer como proceso creativo



El placer como proceso creativo entra como aspecto invisible (Acaso, 2012) que no suele contemplarse en el diseño de los procesos pedagógicos y creativos, con esto me refiero a que es invisible, es parte del inconsciente y por tanto forma parte de los

conocimientos de las personas, pero no se exige o se detecta como necesidad. Mi objetivo para el proyecto de investigación no fue buscar un proceso placentero, y cuantificar cuánto placer hubo no es posible, pero la respuesta de las intérpretes a lo largo del proceso resulta un indicador de disfrute, acompañado de un desarrollo de criticidad en torno al proyecto.

El placer como proceso creativo se da, desde mi perspectiva, cuando se prioriza el bienestar de las personas participantes, se toma en cuenta como base del proyecto lo que más disfrutan y se evita aquello que pueda oprimir. Parto del concepto del placer de Guzmán (2019), entendido como los deseos personales/colectivos de una población específica que busca deconstruir lo normado. Fue posible en mi proyecto, construir fragmentos para una puesta en escena, partiendo de la metodología del placer, porque Cielo, Yade y yo creamos desde nuestros contextos y propias realidades.

Silvia Elena Guzmán Sierra (2019), defiende una vida placentera vista como un derecho humano. El placer como derecho humano aplicable al teatro es una idea que concluyo, creo que el proceso de aprendizaje en el montaje de un espectáculo es un derecho y si el placer es considerado como un derecho humano debe ser considerado dentro de estos procesos. Esto no indica que el camino de mi proyecto de investigación estuvo perfecto y sin dificultades, al contrario, el transcurso fue difícil y la incertidumbre de una creación colectiva sin el marco de un espectáculo definido generó ansiedad y frustración en mí. Intenté que el proceso fluyera y seguí trabajando en la confianza que tuve en el trabajo de las tres y nuestras capacidades creativas, sin visualizar la evolución de nuestro trabajo.

Con el relato anterior introduzco el aporte de Guzmán (2019), quien defiende la autogestión del placer, tomando en cuenta el displacer (aquello que disgusta y no entra en la categoría individual del placer), la contradicción (lo que se opone al bienestar que da el placer) y placer (una construcción colectiva- individual y una deconstrucción del

imaginario del concepto), para una nueva construcción del placer, aquel que no sólo se enfoca en la sexualidad, y lo plantea desde una perspectiva antipatriarcal, anticapitalista, es decir que no se autogestiona para complacer a nadie.

La autora Laura Muelas (2015) hace una recopilación de información sobre la historia del placer a través de la antropología, ya que descubre que sólo utilizando una forma holística de la antropología como es la etnografía, puede emprender la búsqueda del placer que es hasta mucho después de los años 70s, se pudo hablar del placer como algo más allá de la sexualidad. Esto quiere decir que el placer no se reduce a un estudio convencional, como podría ser con cualquier otra teoría, es necesaria la inserción del cuerpo como base para el aprendizaje e indicador de bienestar, no de resultados (si es bueno o malo), sino como proceso evolutivo.

En 1991, la antropóloga Carole Vance publica un artículo titulado “La antropología redescubre la sexualidad: un comentario teórico”, en el que, entre otras cosas, quiere poner el foco de atención sobre las contradictorias y conflictivas relaciones entre antropología y sexualidad, denunciando la “sospecha” que caía sobre el investigador o investigadora que osara incluir el estudio de la sexualidad en sus etnografías, por ser éste un campo ilegítimo de investigación (1997).

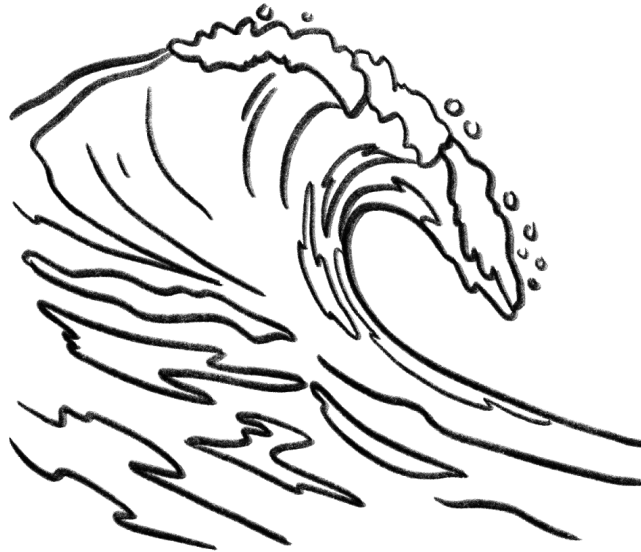
...el placer en el feminismo tiene que estar generizado, pues es la diferencia sexual socialmente constituida la que hace que la lucha feminista tenga razón de ser, por lo que el placer feminista tiene que ver siempre con lo sexual, o con una forma determinada de entender lo sexual. Y es situado porque el placer al que tengo acceso, tanto a nivel experiencial como reflexivo, no puede extrapolarse a lo que pueda ser el placer en diferentes culturas, latitudes, contextos socioeconómicos o momentos vitales. (Muelas, 2015, p.36)

Desde la ciencia, el placer se concibe como un acto heterosexual que suele desembocar en la procreación como una única correlación entre la sexualidad, el género y la reproducción. “Hierro parte de la base de que el orgasmo es el “arquetipo del placer

humano” (2003: 119), por lo que las mujeres sólo accederán a tener un control sobre su placer erótico, el cual repite que se erige como el “arquetipo del placer en general” (2003: 122)” (Muelas, 2015, p.66). La cita anterior es del trabajo teórico de Muelas, donde defiende el placer como proceso y no como significado, en vías de resignificar lo que se ha dicho sobre el placer.

Por lo cual el nuevo estudio del placer y mi conclusión reivindica el placer desde los sentidos, los sueños, la utopía y las texturas. Determiné con esta relación que es posible contemplar el derecho al placer en la creación de un espectáculo y propiciar una experiencia placentera para las personas espectadoras, aunque pueda incluir el displacer como parte de su naturaleza.

Experiencia intermedial y sensorial



“Las Aparatejas” fue un espectáculo intermedial y una oportunidad para el aprendizaje colectivo a partir de lo sensorial. En cuanto al término intermedial, Paula Rojas (2018) lo define como el conjunto de presencias constantes y sustentadas por la forma y el contenido de un espectáculo, por ejemplo, en “Las Aparatejas”: la cámara que estuvo proyectando el tránsito y las reacciones de las personas, las texturas, los sonidos y las intérpretes guiando la atención de las personas espectadoras. A partir de esto puedo definir dicha experiencia como intermedial.

En cuanto al sistema de los sentidos que se hace presente en la experiencia, concluyo que permite en las personas espectadoras la interpretación de la información según su contexto y su forma de vivir. La experiencia estuvo mediada, es decir, se dirigió la atención, se mediaron los sentidos, el dispositivo escénico propuso una secuencia de texturas en los materiales que se podían seguir en conjunto con las intérpretes.

Este sistema de sentidos²¹ permitió que el aprendizaje se desarrollara con respecto a los distintos ritmos de aprendizaje de las personas. Al ser una recepción menos racional, la información se pudo interpretar como el cuerpo quiso. Los pies descalzos en el espectáculo representan una pequeña acción de cómo las personas pudieron experimentar el espectáculo, con una disposición diferente a si la hubieran vivido con zapatos, destinadas a sentarse y sólo mirar. Reconocer la sensación de la fécula de maíz por medio de las plantas de los pies, así como presenciar que es distinto caminar cuando hay sonido y todo está oscuro, que cuando todo está claro y con movimiento.

Otra de las conclusiones es que la intermedialidad nos permitió construir un dispositivo, de tal manera que sucedió una mediación mediante un espectáculo, esto sin diseñar un papel protagónico para la misma. Yade, Cielo y yo mediamos el espacio para que los sentidos de las personas pudieran participar de la experiencia ¿Con que no están de acuerdo? ¿Qué quisieran decir? ¿Cómo quieren construir el conocimiento, jugando con harina, o escribiendo con tiza? El resultado de un espectáculo intermedial con intervención pedagógica se dio sin necesidad de hacer evidente que es un foro o que es un taller.

Concluyo que fue un proceso gratificante, donde comprobé mis ideas, me sumergí en las posibilidades para crear una dirección que prioriza el placer, la participación del

²¹ Me refiero a los sentidos del cuerpo, el tacto, el gusto, el olfato, el oído y el olfato.

colectivo como fin. Trabajar con Cielo y Yade resultó una experiencia maravillosa, aprendí mucho de ellas, me enseñaron la virtud de la paciencia, encuentro necesario aprender a desarrollar la paciencia para futuras investigaciones, otro de los aprendizajes que obtuve fue incluirme en la investigación hacerme parte, tanto de los momentos de frustración como de los momentos de mayor disfrute. Sobre todo aprendí a buscar en lo invisible un camino para desarrollar mis sueños en la práctica escénica.

Referencias: todo lo que leí, atesoré y aprendí

Acaso, M, y Megías, C. (2017) Art Thinking: Como el arte puede transformar la educación. Barcelona, España. Espasa Libros.

Acaso, M. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Madrid, España. Los libros de la catarata.

Acaso, M. (2006) El lenguaje visual. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Acaso, M, y Manzanero, P. (2015) Esto no es una clase: investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Barcelona, España, Editorial Ariel, S.A.

Acaso, M. y Manzanera, P (2015). Esto no es una clase. Madrid, España. Fundación Telefónica.

Acaso, M. (2009) La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid, España. Los libros de la catarata.

Acaso, M. (2012) Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso. Madrid, España. Los libros de la catarata.

Acaso, M. (2013) RedEvolution. Madrid, España. Los libros de la catarata.

Bainbridge, B, (2017) AN INTRODUCTION TO BODY-MIND CENTERING. Body-Mind.

Bainbridge, B. (2013) Sensing, feeling and action: the experiential anatomy of body-mind centering. Body-Mind Centering and BMC .USA.

Barragán, R. (2006) EL ETERNO APRENDIZAJE DEL SOMA: ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA Y LA COMUNICACIÓN DEL MOVIMIENTO EN LA DANZA. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Boal, A. (1974) Teatro del Oprimido. Buenos Aires, Argentina. Ediciones de La Flor.

Blanke, C. Croft, J. Dasi, M. Koglin I. (2013) Dragon Dreaming. dragon dreaming project design book isbn.

Bogart, A. (2008) La preparación del director: 7 ensayos sobre el arte. Barcelona, España. Alba editorial.

Bogart, A. (2005) The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition. New York, United States. Theatre Communications Group, Inc.

Bogart, A. (11 de mayo de 2020) The Illusion of Control. [Blog post] Recuperado de <http://siti.org/content/illusion-control>

Bustos, R,Vázquez D. (2015) Teatro y Pedagogía: un puente hacia la transversalidad. Santiago, Chile. Universidad Academia de humanismo cristiano.

Cardona, M. (2009) El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo. Universidad de Antioquia.

Cerqueira, S. (2003) Interacao entre professora e alunos e alunos em sala inclusiva. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Brasil.
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91259/silva_sc_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chávez, G. (2020) “La inclusión del cuerpo en la docencia: Educación Somática como base de todo proceso de aprendizaje”. Universidad Nacional, de Costa Rica. Heredia. 28, agosto,2020.

Chodorow, J. (1991) Dance therapy and depth psychology: the moving imagination. USA. Editorial Services, Langport, Somerset.

Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios a práctica educativa. Siglo XXI Editores Argentina, Argentina.

Freire, P (1972) Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno, editores, Argentina.

Freire, P. (2015) Pedagogía de los sueños posibles. Siglo veintiuno, editores. Argentina.

Guzmán, S. (2019) Una vida placentera como derecho humano.[Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional.

Levy, F. J. ; Pines, J. ;Leventhal, F. (2013) Dance and other expressive art therapies: when words are not enough. USA. Routledge.

Levy, F. J. (1988) Dance movement therapy: a healing art. d.D., M.S.W., A.D.T.R USA.

Litvak, Lily. (2001). Musa libertaria. Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913). Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.

Malchiodi, C. A. (2005). *Art therapy*. In C. A. Malchiodi , *Expressive therapies* . Guilford Press.

Muelas, L. (2015) El placer como proceso creativo en la transformación feminista.País Vasco. Universidad del País Vasco.

Muñoz Bellerin, Manuel y Cordero Ramos, Nuria. (2017). La creación colectiva teatral. Método de acción social y resistencia con el colectivo de personas sin hogar en Sevilla, España. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 50, pp. 42-61. DOI: 10.17533/udea.espo.n50a03

Miembros de Pedagogías Invisibles, P, A. (2017). Esto no es una clase. Universidad Complutense de MADRID: Pedagogías Invisibles. (<http://www.pedagogiasinvisibles.es/>).

Ocampo, A. (2018) *Pedagogías Queer*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Chile. CELEI.

Paolucci, C. The “External Mind”: Semiotics, Pragmatism, Extended Mind and Distributed Cognition, en *VS Quaderni di studi semiotici*, Gennaio-dicembre 2011. Kindle Edition, 2011.

Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. Bogotá, D.C: ICFES.

Rojas, P. (2017) El dispositivo del fantasma de Pepper: la intermedialidad y el efecto presencia. Canadá. *Revista de las artes*.

Rojas, P. (2018) *Les médias numériques dès une écriture intermédiaire suivi de Le monde n'arrête pas, scénario dramaturgique*. Québec, Canada. Université Laval. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbxLvHKRXJWIFrRBJVXcskHlvTdpXJsVB?projector=1&messagePartId=0.1>

Williamson, A. (2014) *Dance, somatics and spiritualities: contemporary sacred narratives*. The University of Chicago Press. USA.

Anexos: nuestra bitácora.

Realicé un blog para documentar extractos de ensayos, apuntes sobre la investigación, material audiovisual. El sitio tiene un espacio para preguntas donde las personas que visiten pueden debatir las ideas del proyecto de investigación, comentar sobre su interés en el proceso, fue pensado bajo la misma metodología de las sesiones de trabajo, en democratizar el sitio, para que las personas puedan expresarse libremente y entre mis ideas y de las demás personas podamos construir experiencias y conocimiento colectivo.

Cuenta también con un espacio de presentación, donde describí nuestra investigación, un blog, donde hay varias entradas a nuestras anotaciones e ideas que surgieron a partir del proceso creativo. Se incluyen fotografías, videos y un espacio para la escucha, donde me propongo escuchar (lo que en realidad es leer) los asuntos y sentires que las personas tienen por decir, pretendo escuchar lo invisible, eso es parte del proceso de aprendizaje que diseñé para “Las Aparatejas”. Partir de lo biográfico y lo afectivo, buscando la creación de una comunidad virtual que priorice un proceso de aprendizaje en una creación escénica. Adjunto el link: [Sitio de Las Aparatejas](#)

Descripción y análisis de la ejecución del proyecto

Fase de ejecución:	Inicial
¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	Miércoles 24 de julio de 2019. Escuela de Arte Escénico, jardín del nuevo edificio, de la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional.

¿Quiénes participaron?	Cielo Vargas, Yade Montiel, Amanda Kopper y Michelle Rodríguez
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Presentación del proyecto de investigación, para abrir la discusión en cuanto a horarios de reunión, diseño del proceso de creación.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Esperé a las chicas, sentada en el césped, ya para esa fecha sabía que la participante del cello no iba a poder participar del proyecto porque tenía muchas responsabilidades, así que serían dos bailarinas, una actriz y yo. Son estudiantes todavía pero las llamo con ese nombre para titular su participación según sus medias. Respiramos, comimos fruta picada que llevé, alrededor de una hora hablamos sobre sus sueños, lo que esperan crear en el proceso de creación y de qué forma quería participar.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Un esquema de deseos para la construcción de un espectáculo intermedial, que contará con viento, formas libres para la danza y la actuación, una mirada postmoderna de las medias, algo sin forma. Y un horario de reuniones por semana para crear, los miércoles a las 5:00pm.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Contar con un diseño de las sesiones que proponga una maqueta sensorial de lo que imaginamos como espectáculo.

Fase de ejecución:**Inicial**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	31 de julio de 2019, Edificio nuevo de la escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Yade y Michelle.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Diseñar y discutir el espacio de creación, para el desarrollo de un espacio de creación placentero.

<p>¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.</p>	<p>Presenté el espacio de reunión, la distribución puede cambiar siempre, son estados para mostrar lo que suele ser invisible (tiempo de pausa, de comida, de discusión, de hacer nada...). Se dividía, en un sitio para la escucha, uno para abrazos y pausa, diálogo y reflexión, creación libre. Lo discutimos y acordamos, propuesta de las chicas que el espacio para comer fuera al principio y empezar a las 5:15 así les daba tiempo de salir de las clases anteriores.</p>
<p>¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?</p>	<p>Discusión a partir de mi propuesta, diálogo y acuerdo, comenzamos el camino de democratizar los espacios de creación.</p>
<p>¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?</p>	<p>Probar otros espacios posibles para la creación, diseñar espacios visuales “La fiesta” “La ceremonia” “El legado”...</p>

Fase de ejecución:

Inicial

<p>¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?</p>	<p>07 de agosto de 2019. Edificio nuevo, de la Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.</p>
<p>¿Quiénes participaron?</p>	<p>Cielo, Yade, Michelle.</p>
<p>¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?</p>	<p>Explorar objetos que generan viento, para buscar una danza libre.</p>
<p>¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.</p>	<p>En el espacio estaban distribuidos varios abanicos, secadoras de cabello, abanicos manuales, cartas, papeles, con ellos se empezaba una exploración, elegimos las canciones que nos transportaban al viento. El experimento requería de los ojos cerrados, lo hicimos durante las dos horas de ensayo. Para esta fase del proyecto Amanda ya no era parte, tenía otras responsabilidades.</p>
<p>¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?</p>	<p>Experimentar el esquema de los sueños de las chicas y explorar la parte sensorial para la</p>

	creación de material escénico, para el espectáculo.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Probar objetos cotidianos, los objetos como medias.

Fase de ejecución:**Inicial**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	14 de agosto de 2019. Nuevo edificio de la Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Yade, Michelle.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Explorar la educación somática como camino de creación, para las exploraciones de material escénico para el espectáculo.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Realizamos una sesión de educación somática, la relajación para la creación, reconocimiento de los dos hemisferios del cuerpo, alineación de la columna vertical. Respiración y rotación de los ejes. Nos relajamos para activar el sistema nervioso, sentir el mundo en el presente, activar los sentidos.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Relajación del cuerpo y liberación de tensiones.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Invitar a Pamela Jimenez para alguna de las sesiones e indagar más sobre la educación somática como generador de placer en la creación.

Fase de ejecución:**Inicial**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	21 de agosto de 2019. Nuevo edificio de la Universidad Nacional de Costa Rica.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Yade, Michelle.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Deconstruir la jerarquía de la directora, como reina de corazones.

<p>¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.</p>	<p>La sesión fue a través de una escena fusionada de Alicia en el País de las Maravillas, la fiesta del té, con la reina de corazones, había un picnic en un extremo del salón, con relojes, galletas, chocolate caliente. Con esto discutimos lo que significaba que yo dirigiera el proceso y cómo se sentían ellas.</p>
<p>¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?</p>	<p>Ellas propondrán sesiones, ejercicios e ideas, todas las sesiones serán discutidas en la sesión anterior.</p>
<p>¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?</p>	<p>Procurar seguir trabajando desde el cine, las artes visuales, visibilizar lo que ha estado en la oscuridad.</p>

Fase de ejecución:

Intermedia

<p>¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?</p>	<p>28 de agosto de 2019. Edificio nuevo, de la Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.</p>
<p>¿Quiénes participaron?</p>	<p>Yade, Michelle y Cielo.</p>
<p>¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?</p>	<p>Probar el ruido como experiencia sonora, viable en un espectáculo y en un proceso creativo.</p>
<p>¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.</p>	<p>Iniciamos la sesión con una performance “Cruzar fronteras” se trataba de cruzar entrelazadas un muro del edificio, cruzarlo sin soltarse de las manos, e intentarlo de varias formas y con diferentes partes del cuerpo. Conectarse alrededor de un noise, con las distintas ondas sonoras que emanan los cuerpos y que proponen una discusión sobre la diversidad en las artes.</p>
<p>¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?</p>	<p>Exponer el ruido como posibilidad de hacer sonidos desde las diversidades.</p>

¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Explorar a fondo el ruido y los espacios que pueden tener dentro de un dispositivo escénico.
---	--

Fase de ejecución:	Intermedia
¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	04 de setiembre de 2019. Nuevo edificio de la Escuela de Arte Escénico, de la Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Michelle y Yade.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Explorar los sentidos, trabajar con los ojos cerrados, para estar más receptivas a otros estímulos.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Exploramos el movimiento y las caminatas libres en uno de los jardines del nuevo edificio, la velocidad, la intensidad en el movimiento con los ojos cerrados, las texturas del ambiente, la forma del espacio. Realizar sólo una acción a través de la confianza y la respiración.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Las chicas y yo, logramos percibir la relajación activa como método de entrenamiento. Nos cuestionamos lo que significa llevar los ojos cerrados, como acto de indiferencia y por otro lado lo que significa tener discapacidad visual en el universo de las artes.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Experimentar llevar los ojos cerrados por más días y probar la ausencia de algún sentido por 24 horas.

Fase de ejecución:	Intermedia
¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	11 de setiembre de 2019.
¿Quiénes participaron?	Michelle, Yade, Cielo.

¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Experimentar sonidos a través de semillas, para trabajar la metáfora de sembrar nuestra propia música.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Empezamos la sesión con una performance, el espacio lo dividía un trozo de cinta la mitad era el espacio de las pedagogías y el otro del arte. De rojo vestían quienes nos vinculamos más a las pedagogías, de negro las artes. Dábamos un paso hacia el frente cada vez que el arte o las pedagogías convergen, por ejemplo: las pedagogías para la mediación en los museos, la dirección de los encuadres para el cine. Experimentamos la segunda parte de la sesión sonidos de semillas, a través de un micrófono, con una grabadora de voz, con vidrio, con agua.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Permitirnos escribir una partitura, dentro de una estructura musical, en cuanto a división de compases, tiempos y matices, para improvisar con los sonidos.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Proponer experimentos para trabajar después de las sesiones.

Fase de ejecución:**Intermedia**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	18 de septiembre de 2019. Nuevo edificio de la Escuela de Arte Escénico, de la Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Yade, Michelle.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Montar una base para improvisar una pieza con semillas (linaza, piedras amarillas, café y de girasol).

<p>¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.</p>	<p>Escuchamos a mujeres en Jazz (Ella Fitzgerald, Nina Simone, Billie Holiday, Peggy Lee, Amy Winehouse). Bailamos mucho jazz y luego sentimos la textura de las semillas, las tiramos, las desordenamos, para poder articular su textura a la sonoridad. El jazz tiene también una estructura de improvisación. No fue una pieza bella, pero le pusimos el ritmo y su sonido era interesante.</p>
<p>¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?</p>	<p>Visibilizar que se pueden usar las raíces y crear la propia música.</p>
<p>¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?</p>	<p>Grabar en un estudio y para el espectáculo colocar parlantes pequeños en todo el espacio, que se pueden sacar de celulares que no funciones más (desechos electrónicos).</p>

Fase de ejecución:

Intermedia

<p>¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?</p>	<p>25 de septiembre de 2019. Edificio nuevo de la Escuela de Arte Escénica, Universidad Nacional.</p>
<p>¿Quiénes participaron?</p>	<p>Yade, Cielo, Michelle.</p>
<p>¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?</p>	<p>Trabajar en la oscuridad como método de aprendizaje desde el caos.</p>
<p>¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.</p>	<p>Con todas las luces apagadas, las persianas cerradas, música para trabajar con las cualidades de movimiento de Laban, viajamos por el espacio. Llevaba velas y focos para prenderlos cuando fuera necesario para una exploración. Fueron las velas necesarias como objeto narrativo de los movimientos.</p>
<p>¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?</p>	<p>Gusto por trabajar en la oscuridad, mayor seguridad y comodidad en el equipo.</p>
<p>¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?</p>	<p>Continuar el trabajo con las velas, como personajes de algo.</p>

Fase de ejecución:	Final
¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	02 de octubre de 2019. Aula teórica de la Escuela de Arte Escénica.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Yade, Michelle.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Problematizar el trabajo infantil en Bolivia y sus minas, a través de un cuento.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	A partir de la canción “Basilio” de la cantautora Marta Gómez, creamos un personaje con velas cada una. El diablo, Basilia y dios. Intentamos crear un noticiero como sesión que discutiera la situación del trabajo infantil en las minas de Bolivia.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Iniciamos un estudio del estado del trabajo infantil en Bolivia.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Valorar usar el formato de un programa de televisión o de radio.

Fase de ejecución:	Final
¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	09 de octubre de 2019. Aula Teórica de la Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Yade, Michelle, Cielo.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Articular el material trabajado, para armar el espectáculo.

¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Armamos un rompecabeza gigantes, las piezas, las portadas eran los materiales principales que nos gustó más del proceso. Así seleccionamos lo que podía trabajarse y montarse en el espectáculo.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Seleccionar el material que se presentará en el espectáculo. Programar qué extracto de los laboratorios trabajados en el proceso se compartirá con el público.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Visualizar el espectáculo como un tejido y no como un recorrido lineal de situaciones que acontecen.

Fase de ejecución:**Final**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	16 de octubre. Casa de Cielo, en Heredia, Costa Rica.
¿Quiénes participaron?	Cielo, Yade, Michelle.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Socializar el proceso de creación en cuanto a sentires y coherencia con lo que se planteó del proyecto.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Fiesta de té de menta. Lo que nos tranquiliza en momentos tan estresantes como finales de semestres. Estar en un espectáculo que represente la licenciatura de alguien puede generar estrés, por lo que la propuesta de pasar de la evaluación del progreso o resultados conseguidos, se hizo desde el baile de canciones. Acciones liberadoras, con café, té de menta y bocadillos, nos quejamos de lo que había y no había funcionado, nos reímos mucho al distanciarnos del trabajo.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Distanciar el espectáculo de nosotras mismas, como si el dispositivo fuera un

	cohete que va y viene de la estación, tampoco nos pertenece.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Registrar a través de videos las performances que son sesiones planteadas desde las pedagogías invisibles.

Fase de ejecución:**Final**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	23/07/2019. Bodega, Asociación de estudiantes, Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Michelle, Yade, Cielo.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Ensayar el material seleccionado en sesiones anteriores.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Empezamos la sesión alineando el cuerpo, con educación somática, llevamos tinas con aguas y spaghetti para dibujar el viaje del espectáculo Las Aparatejas. Diseñamos en una pizarra el orden de lo que iba a suceder. Corporizamos el stop motion, como si el espectáculo fuera un corto hecho en esa técnica.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Experimentar el espectáculo como dispositivo, que se mueve con la gente, que se puede trasladar de lugar, también respira y vibra.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Diseñar un espacio, con mayor recepción de personas y con estructuras movibles,

Fase de ejecución:**Final**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	06/11/2019. Bodega, Asociación de estudiantes, Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Yade, Michelle, Cielo.

¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Montar la fase técnica del espectáculo, para analizar los resultados del conjunto de las sesiones creativas.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	Pedimos pizza para iniciar, pusimos un parlante con volumen alto y música que nos hace bailar, cubrimos el espacio de negro, colocamos las plataformas que sostienen las presencias. Nos fuimos a casa, a descansar.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	Aplicar la relajación para terminar un proceso creativo.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	No tener expectativas con respecto a la respuesta del público.

Fase de ejecución:**Final**

¿Dónde y cuándo se ejecutó esta fase del proyecto?	11 de noviembre de 2019. Bodega de la Escuela de Arte Escénico, Universidad Nacional.
¿Quiénes participaron?	Yade, Michelle, Cielo y personas invitadas.
¿Qué objetivo u objetivos buscaba cumplir esta fase?	Abrir las puertas de la experiencia a las personas que invitamos.
¿Qué sucedió realmente? Establecer un relato de no más de una página que recoja las experiencias no solo de las actividades planificadas sino de todas las soluciones, alternativas o resoluciones que surgieron de los acontecimientos que realmente sucedieron.	La directora, explicó afuera las especificaciones del espacio. La primera parte consistió en una fase de calentamiento, una descriptora visual narraba lo que sucedía. El espacio quedó totalmente oscuro para la ejecución de sonidos con semillas, en eco en diferentes partes del espacio. Luego nos movilizábamos hacia la estación de Basilio, la performance sobre el trabajo infantil en las minas de Bolivia, la experiencia a través del agua y las velas, con los personajes, quienes eran objetos. La aparición de volcanes, creación de escultura en vivo, que se convertía en arena de océano para las personas, podían

	hacer con la harina lo que quisieran. Terminaba con un espacio de preguntas en las paredes, podían escribir sus cuestionamientos.
¿Cuáles fueron los resultados de cada una de las actividades?	La intervención del público en la experiencia.
¿Qué recomendaciones podría hacer a partir de esta experiencia?	Explorar profundamente cada propuesta y sin miedo de dirigir el espectáculo, como experiencia pedagógica, para la inclusión de sus sentidos en el espacio.