



**Cuestionar mis prácticas: Laboratorio de dirección pedagógica actoral para la creación
escénica**

Juliana Meneses Aparicio

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Dramaturgia y Dirección

Asesora

Marleny Carvajal Montoya, Doctor (PhD) en Artes Escénicas

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Maestría en Dramaturgia y Dirección
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Meneses, 2023)
Referencia	Meneses, J. (2023). Cuestionar mis prácticas: Laboratorio de dirección pedagógica actoral para la creación escénica [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Dramaturgia y Dirección, Cohorte III.
Grupo de Investigación Artes Escénicas y del Espectáculo.
Centro de Investigación Facultad de Artes.



Centro de Documentación Artes

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradezco a cada persona que hizo parte de este proceso, pues gracias a ese encuentro se materializó una palabra, idea, concepto, pregunta, duda, fuerza, deseo que hace parte de esta investigación-creación. Hoy deseo nombrar y dar un lugar en este trabajo a todas y todos ustedes. Agradezco a mi familia por acompañarme de muchas maneras en este proceso Glenis, Juan de Dios, Sergio, Diego y Erika. A mis compañeras de viaje Evelyn, Susana y Valkis que me enseñaron a crear espacios seguros de creación. A mi compañero Víctor por las horas de escucha, conversación y discusiones. A Susana y Lizeth por creer en este viaje sin pensarlo. A mi asesora Marleny Carvajal por ser la guía y el polo a tierra de este proceso. A mis compañeros y compañeras de la maestría por estos años de complicidad.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
1. Planteamiento del problema	12
2. Justificación	14
3. Objetivos.....	15
3.1. Objetivo general	15
3.2. Objetivos específicos	15
4. Marco teórico.....	16
4.1. Marco Ontológico.....	16
4.2. Dirección pedagógica	20
4.2.1. Características de la dirección pedagógica para la creación escénica.....	25
4.2.1.1. Organización.....	25
4.2.1.2. Escucha o mirada.....	27
4.2.1.3. Motivación.....	29
4.2.1.4. La palabra	30
4.2.1.5. Individualización	32
4.2.1.5.1. Principios técnicos del entrenamiento actoral	33
4.2.1.5.1.1 Principio de Individualidad	33
4.2.1.5.1.2. Principio de Adaptación	34
4.2.1.5.1.3. Principio de Especificidad.....	35
4.2.1.5.1.4. Principio de Recuperación.....	37
4.3. Creación escénica	38
4.3.1. Una mirada histórica de la puesta en escena logocéntrica y escenocéntrica.....	42

4.4. En medio de la puesta en escena y la performance: la perfopuesta.....	47
4.5. Objetos de dirección	50
4.5.1. Dirección a partir de la Atmósfera	52
4.5.2. Dirección a partir del Ritmo.....	56
4.5.3. Dirección a partir del Subtexto	60
4.5.4. Dirección a partir de la actriz y el actor (la persona)	64
4.6 La dirección en el método de creación colectiva.....	67
5. Metodología.....	73
5.1. Fases del laboratorio del proceso de investigación-creación.....	76
5.1.1. Fase I del laboratorio: ¿Reconocer – me?	77
5.1.2. Fase II del laboratorio: ¿Qué quiero?	77
5.1.3. Fase III del laboratorio: ¿Ahora qué?.....	77
5.2. El Ensayo como espacio de libertad creativa	78
5.3. Participantes en el proceso de creación escénica.....	81
5.3.1. Actores y actrices profesionales	81
5.3.2. Actores y actrices en formación	81
5.3.3. Actores y actrices amateurs.....	82
5.4. Participantes.....	83
5.4. ¿El resultado?	86
6. La búsqueda de la libertad creativa desde la dirección pedagógica para la creación escénica.....	88
6.1. La pregunta como espacio de libertad – El correr de LOBA	93
7. Laboratorio de dirección pedagógica actoral para la creación escénica.....	97
7.2. Fase I del laboratorio: ¿Reconocer - me?	97
7.2.1. Planteamiento	97
7.2.1.1. Autónomo	99

7.2.1.2. Gimnasia Emocional.....	99
7.2.1.3. Ritual	100
7.2.1.4. Puente	101
7.2.2. Realización	101
7.3. Fase II del laboratorio: ¿Qué quiero?	107
7.4. Fase III del laboratorio: ¿Ahora qué?	118
8. Conclusiones.....	122
Referencias	128

Lista de figuras

Figura 1	Fotografía Susana Quiroz Gómez	83
Figura 2	Fotografía Valkis Bernier	84
Figura 3	Fotografía Evelyn Ortiz Escobar.....	85
Figura 4	Fotografía Juliana Meneses Aparicio.....	86
Figura 5	Teatro-triángulo	90
Figura 6	Teatro-lineal.....	91
Figura 7	Bitácora Susana Quiroz.....	104
Figura 8	Bitácora Valkis Bernier.....	104

Resumen

En este proceso de investigación creación se indagó sobre cómo crear las condiciones de la libertad creativa de la actriz y el actor a través de la realización de un laboratorio de dirección pedagógica, con la aplicación de los principios técnicos de entrenamiento actoral de Marleny Carvajal y las características de dirección pedagógica de la presente autora; el laboratorio culminó en la cocreación de una perfopuesta. El proceso de investigación-creación arrojó como hallazgos principales para la creación de la libertad creativa actoral la pregunta como espacio de libertad y la autonomía para ingresar al proceso de creación. La pregunta como espacio de libertad se compone de la pregunta inicial, la pregunta intermedia y la pregunta reflexiva. La pregunta inicial tuvo como objetivo indagar las subjetividades de las personas partícipes del proceso de creación, la pregunta intermedia se realizó para potenciar o aclarar asuntos que sucedieron durante el ensayo y la pregunta reflexiva posibilitó la manifestación de la experiencia vivida. La dirección pedagógica permitió la cocreación en el proceso de creación escénica y creó las condiciones para la libertad creativa.

Palabras clave: laboratorio de dirección pedagógica, perfopuesta, libertad creativa, creación escénica

Abstract

In this creative research process, we investigated how to create the conditions for the creative freedom of the actress and the actor through the creation of a pedagogical direction laboratory, with the application of the technical principles of acting training by Marleny Carvajal and the pedagogical direction characteristics of the actual author; the laboratory culminated in the co-creation of a performise. The research-creation process yielded the main findings for the creation of acting creative freedom: the question as a space of freedom and the autonomy to enter the creation process. The question as a space of freedom is made up of the initial question, the intermediate question and the reflective question. The initial question aimed to investigate the subjectivities of the people participating in the creation process, the intermediate question was asked to enhance or clarify issues that happened during the rehearsal, and the reflective question made it possible to manifest the lived experience. The pedagogical direction allowed co-creation in the process of stage creation and created the conditions for creative freedom.

Keywords: pedagogical direction laboratory, performise, creative freedom, stage creation

Introducción

Para comenzar, es importante situarse en los conceptos al estilo del teórico Jaume (Melendres, 2010), definiendo las categorías de análisis para ubicarse en un lenguaje común y de esta manera los términos usados permitan una comunicación y orientación eficaz en la creación escénica y en el proceso de investigación-creación.

En esta investigación-creación se hablará de **dirección pedagógica** desde una perspectiva contemporánea de la dirección desde un plano horizontal, donde las actrices y actores son parte esencial del proceso pues “el actor es un verdadero creador y no sólo un intérprete al servicio de las instrucciones de otro creador (el director, el autor)” (Dubatti, 2013, p. 437); donde se trabaja simultáneamente actriz/actor-director/directora y se elabora una relación de creación conjunta y “entonces el director se convierte (por fin) en la persona que sólo puede *transformar* el texto en espectáculo si sabe leer a su intérprete, el actor” (Melendres, 2010, p. 56); y donde la creación escénica parte desde lo que ocurre en el encuentro con el otro y la otra y se le reconoce como cocreador y cocreadora.

Se asumirá la perspectiva de la dirección pedagógica como el camino para crear las condiciones de la libertad creativa, perspectiva que se aplicará en esta investigación-creación, cuya pregunta central es *¿cómo lograr crear las condiciones para la libertad creativa actoral desde la perspectiva de la dirección pedagógica?*

También se hará énfasis en el concepto de **creación escénica** por cuanto amplía la perspectiva para centrar la investigación-creación en el proceso creativo más que en la búsqueda de un resultado escénico. A su vez se planteará un panorama del paso de la puesta en escena a la performance y una división de las prácticas de la dirección occidental en objetos de dirección, que corresponden a las transformaciones perceptibles de la puesta en escena y que permiten esclarecer la praxis de la dirección occidental. Y se denotará la dirección occidental, y los cambios de paradigma manifiestos en las nuevas concepciones de la perfopuesta y la puesta en perf.

Al poner el enfoque en la creación escénica se amplía la reflexión sobre la **creación actoral**, como una práctica que nos sitúa en la necesidad de considerar al actor y la actriz como cocreadores y cocreadoras. Es decir, poner el énfasis en la creación de los actores y actrices, a partir de las exploraciones y búsquedas que surgen en el proceso desde sus propios

deseos, necesidades, intereses y contextos creativos, como base para la realización y consolidación de la perfpuesta, una creación escénica en la cual pueden ser reconocidos como cocreadoras y cocreadores de la misma.

La metodología del proceso de creación será a partir del concepto de laboratorio y estará atravesada por los principios generales del entrenamiento del actor de (Carvajal, 2015)), y por las “características de la dirección pedagógica” de Meneses (2017). Éstos permitirán entender y reflexionar sobre la importancia del *cómo*, dando prioridad al proceso. Además de permitir la estructuración de las herramientas que van a ser usadas en esta investigación-creación.

El trabajo de investigación-creación que se propone busca, entonces, priorizar el proceso de dirección pedagógica – en tanto proceso de creación- y no el resultado artístico, para lo cual será relevante centrar la atención en “el esfuerzo de rescatar los procesos de trabajo desde una perspectiva pedagógica” (Eines, 2007, p. 27).

Será así, un trabajo donde la creación actoral será la base para la creación de la perfpuesta a partir de una propuesta de dirección pedagógica en la cual el énfasis está en el lugar creativo- de cocreación de los actores y las actrices en los procesos de búsqueda, experimentación y ensayos.

1. Planteamiento del problema

Es importante mencionar que la pregunta por la relación entre la dirección y la pedagogía surge desde el trabajo de investigación “Tras el velo, una verdad inexorable: Director Pedagogo” (Meneses, 2017), realizado para optar por el título de Licenciada en teatro. En ese momento el interrogante *¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el director y el pedagogo en la puesta en escena “¡Aquí estoy!”?* concluyó en tres aspectos, el primero:

La dirección y la pedagogía son campos que están enlazados por un mismo eje: considerar y asumir que cada individuo tiene un proceso particular. El teatro es un arte humanizado, de convivencia, de relaciones subjetivas; el teatro es hecho por personas y para personas ... Por ende, el Director Pedagogo es una realidad y ya existe, es muy claro como la base fundamental del teatro y la pedagogía es el ser humano. (Meneses, 2017, p.72)

El segundo, la relación entre pedagogía y dirección actoral está enlazada por cinco características denominadas: organización, escucha o mirada, individualización, la palabra y la motivación (Meneses, 2017). Cada una de ellas con un desarrollo que permite entender la dirección pedagógica, y dan paso a nuevas reflexiones.

Y el tercero, tiene relación con que ambos (director/a y pedagogo/a) crean las “condiciones para la libertad creativa” (Pellicer, 2010, p. 296). Ese tiempo/lugar que da paso a la creación.

Las anteriores conclusiones son hoy el punto de partida. Sin embargo, centramos la atención en la tercera conclusión -ambas crean las condiciones para la libertad creativa-. Esta afirmación produce preguntas inmediatas como *¿qué es la libertad creativa? ¿Cómo se logra la libertad creativa? ¿La libertad creativa está presente en todos los procesos de dirección? ¿En qué tipos de producción escénica, la libertad creativa constituye la base de dirección?*

Esta investigación-creación es alentada también por la observación del entorno de creación teatral de Medellín, en el que a menudo los procesos de dirección y las

conversaciones informales entre colegas revelan las contradicciones que habitan las creaciones artísticas desde la figura de la dirección, puesto que bajo la idea de una supuesta creación conjunta buscan reproducir sus ideas o mostrar las ideas del conjunto como propias (Melendres, 2010). Una situación que pone en evidencia la necesidad de avanzar en la reflexión y en el debate sobre el reconocimiento del proceso creativo de los actores y las actrices, en tanto cocreadores y cocreadoras, junto con los directores y las directoras del acontecimiento escénico

Es importante, en el caso de nuestro país, un desarrollo conceptual y una construcción teórica de la dirección pedagógica de actores y actrices, pues, si asumimos que la teorización, tanto como la práctica, son fundamentales para la consolidación de una formación específica en dirección, es necesario que avancemos en la fundamentación de nuestra propia praxis de dirección escénica, superando los enfoques de dirección sustentados sólo en la práctica, pues como plantea Eines (1997), hubo un “largo período, donde cualquier trayectoria basada en la práctica era fundamento suficiente y necesario para garantizar el conocimiento” (p.20).

Stanislavski y Nemirovich-Danchenko insistieron en que lo más importante y necesario en su actividad era el delicado trabajo de los actores. A partir de entonces nos hemos dedicado a dar a conocer los problemas referentes al trabajo del actor, pero hemos dejado en la sombra el de la dirección. (Osipovna, 1991, p.29)

La pregunta por la dirección pedagógica de actrices y actores creadores busca aportar herramientas teóricas y prácticas para la praxis de la dirección pedagógica actoral en los procesos de creación y producción escénica en nuestra ciudad. Una práctica desde la cual se valore y potencie el trabajo en equipo, la construcción-creación escénica desde la horizontalidad, y donde se priorice la pregunta y el proceso como posibilidad creativa.

Por ello, bajo la perspectiva de la dirección pedagógica la siguiente es la pregunta que regirá esta investigación-creación: *¿Cómo crear las condiciones para la libertad creativa actoral en la creación escénica?* Esta pregunta será la base fundamental para enfrentarnos al proceso de creación escénica y para abordar el proceso de dirección pedagógica actoral teatral.

2. Justificación

Durante varios años a la autora de esta tesis de maestría le ha rondado la pregunta y ha reflexionado sobre la dirección de actores y actrices y su relación con los procesos de creación. Ante un acto creativo surgen las preguntas ¿Cómo voy a dirigir? ¿Cómo será el proceso de creación? Y de inmediato sale el “As bajo la manga”: los métodos o didácticas que los grandes reformadores del teatro del siglo XX legaron, o los recuerdos de los ejercicios empleados en las múltiples clases de actuación, o la imitación de las prácticas de los directores y las directoras con quienes ha realizado una puesta en escena o un proceso creativo.

Hasta entonces no había decidido cuestionar sus propias prácticas. Sí, cuestionar lo aprendido sobre la dirección a lo largo de los años y verse en la necesidad de encontrar otras respuestas, explorar nuevas formas, descubrir conocimientos y de esta manera reafirmar conceptos y quizá construir otros nuevos. Es decir, permanecer en la búsqueda de otras perspectivas para abordar la dirección de la creación escénica y, en esta ocasión, desde la pregunta por la dirección pedagógica. Por lo anterior, cuestionar será la premisa que acompañará cada paso de esta investigación-creación.

Esta investigación-creación es importante para la constitución de una teorización sobre los procesos de dirección y, sobre todo, de dirección pedagógica actoral, pues la teorización de la misma es poco frecuente en referencia a la praxis ejercida. Por ello, al buscar referentes para este proceso, es posible identificar que son pocos los textos que abordan el tema; de esta manera, la materialización de esta investigación será un aporte a las futuras investigaciones dadas entorno a la dirección pedagógica.

Así, esta investigación-creación aporta una pequeña pieza al basto mundo de la dirección en la dilucidación de los conceptos que la explican y permiten proceder de manera efectiva en la práctica escénica.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Abordar la creación escénica, desde la perspectiva de la dirección pedagógica, como una vía para el desarrollo de la libertad creativa actoral.

3.2. Objetivos específicos

Explorar vías para la creación escénica actoral desde la perspectiva de la dirección pedagógica.

Identificar cuáles son las características que definen y estructuran un proceso de creación escénica desde la perspectiva de la dirección pedagógica.

Explorar estrategias y herramientas didácticas para crear las condiciones de la libertad creativa actoral en la creación escénica, fundamentada en la perspectiva de la dirección pedagógica.

Documentar el proceso y los resultados creativos y pedagógicos en la exploración/ aplicación de estrategias didácticas del laboratorio de dirección pedagógica para la creación escénica actoral.

4. Marco teórico

4.1. Marco Ontológico

Para plantear el concepto de dirección pedagógica actoral, es necesario abordar, como punto de partida, la pregunta sobre la naturaleza misma del teatro; es decir, desde que perspectiva ontológica del teatro abordar la dirección pedagógica y, por ende, las preguntas por el tipo de trabajo que realiza el actor/actriz y el director/directora en las condiciones específicas de la escena.

En este sentido, los planteamientos desde la filosofía del teatro sobre estas preguntas, constituyen una base teórica importante para nuestro estudio y exploración de la dirección pedagógica, en particular, los siguientes conceptos planteados desde la filosofía del teatro por teóricos como Dubatti y Cantú.

A partir de la pregunta ontológica, la filosofía del teatro se ha impuesto como una disciplina teatrológica de desarrollo actual en la Argentina, ligada a la reflexión teórica sobre la praxis teatral en su contexto específico. (Dubatti, 2010, p. 26).

La filosofía del teatro estudia el teatro como objeto y como el conocimiento que se tiene del objeto, es decir el conocimiento del teatro en sí mismo. Esta doble condición de estudio (teatro como objeto y como el conocimiento del objeto) amplía el espectro del entendimiento sobre el teatro, pues busca no sólo entender el teatro en sí y para sí, sino en tanto relación con otros entes – el ser, la realidad, los objetos, el lenguaje, la naturaleza, etc. – (Dubatti, 2007)

Esta característica ontológica. de tener relación con otros entes, implica que la definición del teatro no es a-histórica, pues depende de una época determinada y de las prácticas de las personas que hacen teatro. Y esta praxis a su vez permite llegar a la pregunta “por las condiciones de posibilidad, es decir, ¿qué hace posible que esta cosa exista?” (Cantú, 2020, p. 15).

Por ello, las definiciones son históricas y pertenecen a una época específica y en este sentido, enfoca el estudio teórico del teatro a partir de la observación de su praxis singular,

territorial y localizada: de su peculiar ser de «estar» en el mundo, y no desde una lógica originada en la pura abstracción (Dubatti, 2007).

El teatro es un acontecimiento “no es un objeto inmóvil, sino que es algo que sucede. ... El teatro es en cuanto a acontecimiento ... cultura viviente” (Cantú, 2020, p. 15), y se diferencia de otros acontecimientos porque posee tres subacontecimientos convivio-poiésis-expectación; por eso “el teatro es la fundación de una peculiar zona de experiencia y subjetividad en la que intervienen convivio-poiésis-expectación” (Dubatti, 2007, pp. 26-27).

“Llamamos convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc.)” (Dubatti, 2007, pp. 27-28).

La poiésis es la producción de acciones físicas y físico-verbales que se producen con una intención específica en determinado espacio frente a otra persona, “llamamos poiésis al nuevo ente que se produce y es en el acontecimiento a partir de la acción corporal” (Dubatti, 2007, p. 33).

Dubatti (2007) afirma que la “función primaria de la poiésis no es la comunicación sino la instauración ontológica: poner un acontecimiento y un objeto a existir en el mundo” (p. 35). Esta existencia se da a través de la producción de poiésis en presencia de otra persona, y es ante la percepción de esa otra presencia aurática del acontecimiento poético que se da la expectación.

La poiésis en el teatro se diferencia de la poiésis en la cotidianidad porque la primera está enmarcada principalmente en un cuerpo que posee una doble realidad yuxtapuesta: el cuerpo cotidiano y el cuerpo poético con características singulares que responden a la producción de un ente a partir de acciones físicas o verbales (Dubatti, 2007).

Por lo anterior, “utilizamos la palabra poiésis en el sentido restrictivo con que aparece en la Poética aristotélica: fabricación, elaboración, creación de objetos específicos, en su caso pertenecientes a la esfera del arte” (Dubatti, 2007, p. 34). De modo que puede entenderse como la creación realizada por la acción del cuerpo de los actores y actrices.

La poiésis, entonces, da paso a la concepción específica de que la construcción de acciones poéticas a través del cuerpo de las actrices y los actores son el eje fundamental para la constitución del teatro, pues uno de los elementos constitutivos de lo óntico del teatro se

refiere a la producción y materialización de su hacer. En consecuencia, la mirada sobre la poiésis es una mirada sobre la creación escénica de la actriz y el actor

La expectación corresponde a que “hay alguien que observa lo que otro hace” (Cantú, 2020, p. 16), y es en esta relación donde mínimo una persona observa lo que le ocurre a alguien que está en el mismo tiempo y espacio (convivio). Cabe aclarar que la expectación teatral sucede cuando quien observa tiene conciencia de que a quien observa no hace parte de la cotidianidad.

Es decir, que la expectación en el teatro se diferencia de la expectación en la cotidianidad porque la persona expectante está inmersa en el pacto ficcional, es consciente que lo que va a ver o está viendo no corresponde a un lenguaje o un accionar de la vida cotidiana, “se tiene esa relativa conciencia de que lo que se está expectando corresponde a una realidad alterna” (Cantú, 2020, p. 16).

A finales del siglo XIX la poiésis entendida como la creación realizada por la acción de los cuerpos de las actores y actrices, hace que el modelo de teatro y teatralidad imperante entre en crisis, pues este modelo establecía como teatro a la “puesta en escena de un texto dramático en cuanto su ilustración, comentario o actualización” (Cornago, 2006).

En ese mismo sentido se planteaba el teatro “no solamente como la representación e imitación de la realidad sino el conjunto de leyes que rigen su ejercicio en el teatro” (Abirached, 1994, p. 16).

Es decir, que el teatro y la teatralidad estaban definidos por los elementos constitutivos más no por quienes lo realizaban y la poiésis comienza a desestabilizar dicha concepción.

Las más importantes reformas del teatro contemporáneo, y del arte del actor, surgen como resultado de los intentos de «reformar» o «destruir» este modelo y sistema de creación, y, por ende, de sus particulares concepciones sobre la naturaleza misma del teatro y su teatralidad. (Carvajal, 2015)

La creación escénica a partir de finales del siglo XX y principios del siglo XXI deja de ser entonces una creación exclusiva de la dirección escénica o de la puesta en escena y pasa a ser más importante la pregunta por si la creación escénica incluye la cocreación. Y esta concreción permite entender que se le da un espacio vital, un espacio de importancia mayor al actor y a la actriz.

En resumen, se asume que desde los conceptos planteados en la Filosofía del teatro:

1) Que la base irrenunciable del actor/actriz de teatro es la poiésis corporal in vivo, esto es, que el actor/actriz «es» en tanto y solo cuando produce poiésis corporal en vivo.

En esta base está implícito que el actor/actriz realiza un tipo de trabajo específico (trabajo territorial con su cuerpo-mente) para instaurar un tipo específico de acción –poiésis corporal– (con un régimen de existencia diferente al régimen de la realidad cotidiana), en unas condiciones particulares (expectación de poiésis corporal en convivio –acontecimiento). Desde esta perspectiva filosófica, el lugar actor/actriz es el de creador/creadora y tiene un lugar preponderante en la creación escénica, en el teatro como “acontecimiento”. (Carvajal, 2015)

2) La definición del teatro como «acontecimiento» que produce en su acontecer (en su «estar» en el mundo temporal-espacial que habitamos), «entes» ligados a la presencia «aurática» de los cuerpos, y en su planteamiento sobre el «convivio» como base irrenunciable del teatro, subyacen condiciones particulares y específicas del teatro, las cuales afectan y determinan las diferentes formas de abordar, asumir, entender y estudiar el fenómeno teatral, y por ende el actor mismo y la actriz misma. Por un lado, está el reconocimiento de su naturaleza como «ente» (material e ideal), y por otro su condición de «ente» vinculado a la presencia de los cuerpos (cultura viviente), de allí su naturaleza corporal, territorial y localizada-convivio- (Carvajal, 2015)

El teatro como acontecimiento, plantea un énfasis en el estudio del teatro desde su praxis específica -los procesos creativos- y no solo desde el punto de vista de los resultados, lo cual amplía el espectro de posibilidades de estudio y de producción escénica desde la praxis y la experimentación.

Abordar el teatro y, de manera específica la creación escénica, desde la perspectiva de los -procesos-, abre el campo para estudios sobre la dirección escénica que trasciendan las técnicas, métodos o estilos de la dirección teatral y aborden, entre otros asuntos, las preguntas sobre los procesos de creación implícitos en la praxis actoral y por ende las relaciones y funciones del director/directora en el acontecimiento escénico convivial, donde podemos hablar más que de autorías (dramaturgo/director) de co-creadores, reconociendo el papel fundamental como creadores/creadoras a los actores/actrices en el acontecimiento escénico.

4.2. Dirección pedagógica

Un director o una directora de puesta en escena se define como una persona que tiene la capacidad de crear y que es idónea para llevar a cabo la unidad de una obra con coherencia (Villar, 2015, p. 42).

Ceballos (2013), en su estudio morfológico sobre la dirección, establece dos funciones que abarcan las distintas miradas de la dirección: “a) El *organizar*: toda la producción. b) El *entrenar* al actor a fin de que entienda cómo debe actuar el personaje que interpreta” (p.18).

La descripción del director organizador la encontramos en Meyerhold (2010) quien utilizaba la categoría según la definición de “La Selección de Maestros en Montaje Escénico”, que:

Denomina director (maestro en montaje escénico) al autor de composiciones escénicas.

Director-maestro es la persona que une en un espectáculo el colectivo de todos los creadores escénicos (actor, dramaturgo, escenógrafo, etc.) para conducir todos los elementos del montaje escénico (en la interpretación actoral, el aderezo del escenario, la iluminación, etc.) hacia un pensamiento único.

El director-maestro construye la forma del escenario teatral, planifica el movimiento de las figuras y establece las poses plásticas del material vivo, coordinando todo en ello con las medidas y con todas las propiedades del escenario. (p. 109)

En esta definición la figura de director organizador o director maestro se define como aquella que mira desde la totalidad todos los elementos escénicos, es decir, posee la perspectiva amplia del proceso de creación. Meyerhold (2010) también afirma que el director-maestro “debe crear las condiciones que permitan coordinar todos los elementos escénicos. Precisamente en este trabajo unificador consiste la creación del director como tal” (p. 113).

Por otro lado, en la segunda acepción, referida al director entrenador o director pedagogo, se despliega una corriente de dirección que pone como énfasis el proceso actoral.

Como ya se acepta ampliamente, las experiencias pedagógicas de los grandes directores, de los Padres Fundadores del teatro contemporáneo, representan la dimensión más avanzada y radical de su trabajo, la más innovadora. Es sobre todo en las experiencias pedagógicas, desde los estudios de Stanislavski a los teatros-laboratorio de la segunda parte de la posguerra, que los directores se han mostrado capaces, a veces, de romper los vínculos de textocentrismo al llevar a sus últimas consecuencias los presupuestos implícitos en la idea de Dirección con respecto al texto dramático, y colocar en el centro del proceso teatral *al actor* y a su dramaturgia. (De Marinis, 2005, p. 148)

Esta dirección que tiene énfasis en los procesos de actuación es identificada en el siglo XIX como el *régisseur-pedagogo* *aquel* que “instruye cómo se debe actuar” (Nemiróvich-Dánchenko en Ceballos, 2013, p. 105), y en palabras de Osipovna (1991) “que muestra cómo interpretar un papel” (p. 28). Esta necesidad estaba relacionada con las transformaciones en el ámbito teatral que para finales del siglo XIX estaban en la búsqueda de pasar de una escena naturalista, que evidenciaba la cotidianidad de la época, a una escena simbolista donde el deseo, la ensoñación y la abstracción de los elementos de la vida cotidiana eran el objetivo.

Es así como la dirección teatral centra su atención en la pedagogía de la actuación para lograr obtener actuaciones y elementos acordes a las nuevas búsquedas escénicas y teatrales y pone en evidencias la necesidad de formar actores y actrices en aras de una teatralidad específica que la dirección definía.

Los reformadores del teatro del siglo XX – Stanislavski, Meyerhold, etc. –, fueron, ante todo, directores pedagogos, ya que formaban a sus actores y actrices para que pudieran dar vida a las nuevas concepciones teatrales, a las nuevas dramaturgias y a los nuevos lenguajes de la escena que ellos exploraban para dar vida a su propias preguntas y visiones del mundo

Valenzuela (2011) realiza una retrospectiva de los procesos y afirma que:

los teatristas merecieron el apelativo de “directores-pedagogos” puesto que entendían que el nuevo teatro sólo podía sostenerse sobre nuevos modos de actuar, y para ello era necesario replantearse radicalmente la formación de actores y la reeducación de aquellos comediantes enviados por las convenciones del teatro viejo. (p. 24)

Se vislumbra una dirección que necesita de nuevas formas para construir la puesta en escena y requiere de unas estrategias para enseñar aquello que se quiere conseguir. Cruciani (2012) se refiere a los directores-pedagogos como todos aquellos que propusieron un nuevo teatro y que, al mismo tiempo, establecieron una manera particular de afrontar la formación de los actores (p. 28).

Entrando en un nuevo terreno, el de enseñar; es decir, en el de educar para lograr un objetivo que genere “las condiciones para que emerja la actuación que le interesa a cada sistema pedagógico” (Aguada, 2020, p. 25). Adjudicando al director pedagogo una función específica: la formación actoral, “entre esas tareas, recurrentemente aparece la idea del/la directora/a como formador de actrices y actores” (Aguada, 2020, p. 23).

Por lo tanto, para finales del siglo XIX y principios del XX el director pedagogo enseña las operaciones necesarias para la interpretación que va a realizar un actor o una actriz en una puesta en escena específica. En este sentido, es frecuente que "aunque el trabajo operatorio con actrices y actores no implique necesariamente el abordaje de una metodología de formación actoral, algunos directores y directoras sí han puesto el foco en ese aspecto” (Aguada, 2020, p.23).

Estas experiencias pedagógicas constituyen el inicio de un proceso largo y constante que luego se materializa en la constitución de vastas y variadas academias que se preocupan por la enseñanza y profesionalización del arte actoral, puesto que las herramientas metodológicas planteadas estaban en el proceder de cada director o directora y, por tanto:

Aunque se reconocen procedimientos que pueden repetirse, estos dependen del contexto a partir del cual han sido desarrollados, es decir que varían según cada artista que los ponga en juego. Así, cualquier intento de repetición de un procedimiento

devendría en una multiplicidad de procedimientos que darían paso a una multiplicidad de prácticas y de teatros. (Aguada, 2020, p. 229)

Permitiendo de esta manera el advenimiento de las universidades y academias que cuentan con programas variados y especializados en el arte de la actuación, o la constitución de compañías y grupos de teatro.

Se denomina entonces en el siglo XX directora pedagoga o director pedagogo a aquella persona que gesta una relación de enseñanza aprendizaje con el actor o la actriz para encontrar una poíesis específica donde “una buena parte de la función de dirección escénica tiende hacia la creación de condiciones que permitan establecer y determinar en qué forma podrá entender mejor el actor al personaje que interpreta” (Ceballos, 2013, p. 14).

Cabe resaltar que la dirección que se enfatiza en el proceso actoral no deja de lado la puesta en escena. Sin embargo, “muchos directores contemporáneos han optado por concentrarse preferentemente en la dirección de actores y darle a la escenografía un mínimo papel para dejar que los actores invistan el espacio, lo creen mediante la dinámica de su desplazamiento” (Pavis, 2015, p. 394). Esta focalización, o especificidad de la dirección pedagógica actoral a su vez revela que hay un campo amplio para explorar: la dirección pedagógica en relación con los demás elementos de la puesta en escena.

Ahora bien, delimitar la función del director/a pedagogo/a sólo a la enseñanza de la actuación deja de lado a quienes argumentan que “no siempre quien dirige enfoca su trabajo en la construcción actoral” (Aguada, 2020, p. 23), puesto que enseñar la técnica teatral que requiera la puesta en escena no es el objetivo único y, como expone Grotowsky (Citado por Ceballos 2013)

Los directores no son todos instructores de actores. Se puede ser grandísimos directores, perfectamente conocedores de la puesta en escena, sin saber, por ejemplo, enseñar a un actor la técnica de la voz-porque por ejemplo no se está para nada interesado en esto. (p. 276)

Entonces, se encuentra otro proceso donde no sólo son comprendidas las metodologías usadas para lograr objetivos actorales, sino que además buscan “focalizar en la

construcción actoral ... asociado con búsquedas específicas de construcción escénica y no simplemente con facilitar el trabajo a quien actúe” (Aguada, 2020, p. 25), creando otra vertiente de la dirección pedagógica enfocada en el proceso de creación.

La dirección pedagógica está en los procesos creativos, en la construcción de una obra en donde se prioriza la relación con el actor y la actriz y se tiene en cuenta la relación que posee con su contexto sociocultural “para ser directores, hay que ser pedagogos, pues la función de la dirección es ser muy atento a cada actor para que logre un objetivo (personal o actoral)” (Meneses, 2017, p. 73).

Aguada (2020) alude a la creación que necesita de posibilidades pedagógicas para llevar a cabo la construcción poética, no enfocada en la necesidad de enseñar aspectos actorales, sino bajo un proceso de creación donde no es prioridad el aprendizaje de una técnica. Así, expresa que:

La construcción actoral es un trabajo colectivo en el que la relación entre quien dirige y quien actúa se constituye en sujeto de la creación. Este vínculo conforma un dispositivo dual, procesual y poético, que se constituye como grupo-sujeto y que funciona en una espiral creativa de múltiples retroalimentaciones a partir de un intercambio diferido de trazos. En este dispositivo, los modos de operar de quien dirige pueden funcionar de manera creadora, decisiva e influyente hacia el resto del colectivo, generando disposiciones al interior del ensayo. (p. 224)

Es claro que para Aguada (2020) la dirección pedagógica no tiene la función única de enseñar el arte teatral, sino que se reviste de sus conocimientos para el proceso de creación de una propuesta escénica, permitiendo que el concepto de pedagogía se expanda de los espacios de enseñanza-aprendizaje y confluya en los espacios de creación.

El proceso, en esta perspectiva de creación desde la dirección pedagógica, mantiene como relación principal la que acontece entre personas. Esta relación constitutiva considera y asume “que cada individuo tiene un proceso particular” (Meneses, 2017, p. 70), puesto que la forma de emprender un proceso creativo debe considerar como elemento fundamental el contexto particular y cultural de los participantes y “el director debe encarar un trabajo individual con cada Yo Actor, en el que la relación transferencial entre ambos producirá

profundas modificaciones en la concepción de su cuerpo, y en su disposición y capacidad sensorial” (Mauro, 2011, p. 396). Reafirmando la relación subjetiva entre directora(a)-actor/actriz en la dirección pedagógica.

La dirección pedagógica para la creación se aleja de determinar una metodología específica ya que “la relación entre el director y el actor será uno a uno, por lo que el trabajo de dirección carecerá de un método cerrado y variará según las necesidades de cada miembro del grupo” (Mauro, 2011, p. 398), enfatizando en el proceso donde la relación humana es primordial y es determinante una mirada que constituya a la dirección pedagógica más allá de la creación de metodologías.

4.2.1. Características de la dirección pedagógica para la creación escénica

En el proceso de investigación “Tras el velo una verdad inexorable: El director pedagogo” (Meneses, 2017), se parte del argumento de que cada actor y actriz lleva en sí una pista de la metodología a tratar y la correlación que existe permite en la práctica asumir la organización del pensamiento, la responsabilidad y determinación que conlleva dirigir un proceso creativo. La investigación responde a la pregunta “¿cuáles son los puntos de convergencia entre el director y el pedagogo?” (Meneses, 2017, p. 9) y como resultado surgen cinco características que son intrínsecas y tienen relación entre ellas.

Estas características realizadas en el proceso inicial de investigación son un punto de partida para este nuevo proceso, son el inicio de esta nueva investigación-creación que permitirá confrontar los términos, ahondar en ellos y quizá renombrarlos. Dichas características son las siguientes: organización, escucha o mirada, motivación, la palabra e individualización.

4.2.1.1. Organización.

Crea las estrategias para que sus actores y actrices comprendan aquello que se está trabajando – sensaciones, ideas, conceptos –, y desarrolla un plan que se llevará a cabo durante el proceso de creación (Meneses, 2017, p. 72).

Esta característica podría ser una transmutación de los inicios de la concepción de dirección, puesto que -como ya se ha señalado- en diversos estudios se considera que existe un tipo de director o directora que se encarga exclusivamente de la organización de la puesta en escena (Ceballos, 2013), y “en la medida que el teatro es producto de una creación colectiva, necesita de un director cuya misión sea orgánicamente la de coordinar la creación de distintas individualidades, y finalmente armonizarlas” (Tairov, citado por Ceballos, 2013, p. 149), característica que ha tenido y sigue teniendo esta concepción.

Ahora bien, para la dirección pedagógica deja de ser la función principal, y pasa a ser parte de una de las características que posee. Ésta es una operación más organizacional y operativa que permite la continuidad de las preguntas, las búsquedas y pone un límite, pues los procesos tienen un inicio y un final que en algunos casos son determinados por procesos internos del colectivo y otros por necesidades externas a la creación escénica.

Sin importar la naturaleza que delimita el tiempo del proceso, la sucesión de ensayos, encuentros o laboratorios, los objetivos propuestos deben ser planificados para identificar las estrategias a convenir o utilizar.

La dirección pedagógica crea “estrategias para que sus actores... comprendan aquello que se está trabajando, las sensaciones, ideas, conceptos; crean un plan de estudio, un desarrollo de los ensayos... y analizan a cada actor... individualmente” (Meneses, 2017, p. 75). Es importante establecer un orden, una línea de tránsito para llevar a cabo los ensayos teniendo en cuenta las necesidades tanto de las actrices, los actores y de la creación escénica.

También la organización es una operación que incurre en el ámbito creativo, para María Osipovna (1991), no es sólo un asunto de planeación, sino que “se precisa tener capacidad de organización” (p. 22), en el plano de la creación, es decir, en la relación actriz/actor y las propuestas escénicas. De ahí que “la mirada de quien dirige supone una organización de lo que se ve en el mismo acto perceptivo e implica necesariamente cierta jerarquización” (Aguada, 2020, p. 142). Es decir, que se establece una relación de ordenamiento de los elementos escénicos.

Este ordenamiento del espacio y los elementos que lo habitan hace referencia a la necesidad de construir una atmósfera, es decir, la organización de los elementos de la puesta en escena. Sin importar el dispositivo que sea usado, la dirección pedagógica realiza esta operación no como imposición, sino como parte de la búsqueda del proceso creador, esta es

la diferencia con la dirección tradicional, dado que no se establece por gusto una decisión de la jerarquización de elementos, sino que se construye colectivamente, se explora hasta que se identifica el momento de la toma de decisión que proviene de la dirección. Es decir, que cada elección es parte de una organización necesaria para la fluidez del proceso y los puntos a tratar en cada ensayo.

La dirección pedagógica entonces plantea dos tipos de organización, una en relación a la planeación de los ensayos, laboratorios, encuentros y otra en tanto a la organización de los elementos de la creación escénica. Ahora bien, esta organización no se impone, es una concertación entre las personas participantes del acto creativo.

4.2.1.2. Escucha o mirada.

Meneses (2017) expresa que:

La mirada es expresada como la labor del director, la clave para leer a su actor o su estudiante, para apreciar aquello que muestra, para ayudarlo a descubrir o reafirmar aquello que de él sale, aquello que hay que explorar ... de esta manera escuchar implica aceptar el pacto implícito de dar para recibir. (p. 72)

Por ello, la mirada, en tanto la concepción de un sentido expandido, permite una lectura del estado de las personas y las cosas, “saber mirar a los actores (la tarea principal del director) significa ser capaz de poner en segundo plano estas imágenes ideales para descubrir en el funcionamiento real de los cuerpos la posibilidad de enriquecerlas” (Melendres, 2000, p. 103).

Osipovna (1991) en su libro *Poética de la dirección actoral* estudia y define que un director o una directora debe “dominar tres elementos del proceso de conocimiento: 1. Percepción del objeto; 2. memorización de lo percibido; 3. saber recrear lo percibido” (p. 35). Además, plantea que la mirada es lo primero que una persona debe educar o ejercitar, para dirigir y hacer énfasis en el estudio de los elementos relacionados con la puesta en escena, sea un cuerpo o un objeto, para determinar el estado o cambio de los mismos.

Aguada (2020) también afirma que “la mirada es una de las operaciones principales de la labor de dirección” (p. 54), puesto que la relación actor/actriz – director/directora se fundamenta en la relación y cruce de estas dos figuras, por lo que es importante reflexionar sobre ello “porque la mirada pone en relación a quien actúa con quien dirige” (p. 51). Es entonces la mirada la que proporciona el inicio de un proceso creativo entre personas.

En este sentido, para Aguada (2020) la mirada es una característica que “...da inicio a la conformación del dispositivo que habilita la dirección actoral” (p. 51). La diferencia con cualquier mirada en la cotidianidad es que se establece que “es una operación de la percepción.” (p. 51). La percepción se determina como la conciencia de la existencia de las personas y las cosas en un tiempo y un espacio.

Así, la percepción “...se inscribe en un espacio y un tiempo determinado a partir del cual el sujeto perceptor, y en nuestro caso la directora o el director, puede tomar conciencia de la existencia de objetos y/o de otros sujetos también” (Aguada, 2020, p. 51).

Pero esta percepción no es sólo del cuerpo presente, sino del cuerpo poético que se está expectando durante el proceso de creación. Se mira entonces a las personas en el momento del acto creador y al acto creado.

Esta característica conlleva a que la dirección también sea considerada como la primera espectadora que posee una puesta en escena, dado que:

La mirada teatral genera entonces un dispositivo que organiza el espacio y dos roles fundamentales: el de quien mira y el de quien es mirado/a. Estos dos lugares desde los que se acciona implican diferentes perspectivas que se vuelven clave y productoras: quienes actúan en escena se modifican por la mirada de quienes observan, que a su vez componen con su mirada. La actividad de mirar y la presencia son constituyentes del dispositivo teatral y del dispositivo ensayo. (Aguada, 2020, p. 60)

La mirada desde la dirección pedagógica actoral está puesta sobre las personas, por tanto, “debemos aprender a mirarnos y a escucharnos, pero para lograrlo se necesita libertad física y capacidad para comprender las más mínimas señales de las manos, de la sonrisa o de la mirada” (Osipovna, 1991 p. 55), es decir, que saber mirar implica un acto humano en tanto

la relación subjetiva de las personas del proceso de creación y un acto creativo en tanto la lectura de la poiésis creada a partir de las actrices y los actores.

Esto nos lleva a una doble función de la mirada de la dirección pedagógica, la función que se enfoca en el proceso con cada actor y actriz ya que “en gran medida, el trabajo de dirección actoral trata de identificar qué emerge en los ensayos y a partir allí construir un poema propio que invite al/la espectador/a a construir el suyo” (Aguada, 2020, p. 54). Y aquella función que parte como primer espectador o espectadora que organiza los elementos de la misma – Organización –.

4.2.1.3. Motivación

Meneses (2017) plantea acerca de la motivación:

Que crezca su interés por esto o aquello, que genere movilidad en el proceso, en avivar las ganas o que se mantengan. Va muy de la mano con la mirada pues, al darse cuenta [*sic*] que a ese actor-estudiante algo le está aconteciendo y que no va en pro de la creatividad, es necesario actuar de otro modo. (p. 72)

Los procesos creativos integran diversos elementos que hacen que la dirección esté continuamente “provocando al actor, estimulándolo, haciéndole preguntas, creando una atmósfera en la que pueda bucear, probar, investigar” (Brook, 2010, p. 19). Esta necesidad es continua y es común que la dirección busque las formas para que la actriz y el actor quieran iniciar y continuar en el proceso de creación.

Aguada (2020) identifica que la recesión entre las personas del acto creativo tiene injerencia en el proceso y que “el vínculo amistoso en la relación actriz/actor-director/a es un vínculo productivo ya que la amistad y la confianza habilita el intercambio creativo (p. 117). Es decir que la confianza estimula la creación. Además, “la imbricación entre la vida de los miembros del colectivo de trabajo y el trabajo en sí mismo posibilitaría el desarrollo artístico, los viajes entre el colectivo de trabajo” (p. 117).

Puede deducirse entonces que la motivación es una característica que permite que el proceso creativo se sostenga en el tiempo, ahora, la pregunta que se suscita, es ¿cómo se

motiva constantemente la dirección pedagógica? ¿Cómo enfrenta sus propias desmotivaciones la dirección pedagógica en el proceso? ¿Corresponde sólo a la directora pedagoga motivar a las actrices? ¿Cómo se motivan las actrices a sí mismas para seguir en el proceso de creación?

4.2.1.4. La palabra

El “arma” del Director Pedagogo, son sus palabras, que actúan como claves, son guía, son necesarias, precisas y claras.

El artista y el pedagogo apasionados saben ir más allá de las palabras para vivir y hacer vivir emociones, situaciones e instantes de creación donde los espectadores y los estudiantes sabrán comprender la pasión que los anima y así incitarles a vivir las suyas propias. (Laferrère, 1999, p.65)

Esta característica, sin duda, es una de las más presentes en los textos sobre dirección, ya que “la palabra es el arma del director” (Pellicer, 2010, p. 297), y es la forma de concretar lo abstracto del pensamiento para ser comunicado a otra persona.

Por su parte Szuchmacher (2014) plantea que:

Dirigir es usar la palabra (o sus equivalentes) para tratar de convencer a todos los demás de que algo es posible, de que se llegará a alguna parte, y de sostener una convicción de la que no se está seguro para nada. (p. 67)

La dirección escénica desde cualquier perspectiva reconoce que “saber formular con precisión una idea es una cualidad necesaria para el director” (Osipovna, 1991, p. 30), pues no es suficiente “que un director tenga ideas maravillosas sobre el teatro sino puede comunicarlas a los demás” (Szuchmacher, 2014, p. 68), de una manera asertiva.

Ya sea que necesite expresar, responder a las preguntas de los actores y actrices u ordenar una manera específica de movimiento para el director “no importa sólo lo que se dice, lo que importa es encontrar la forma de decirlo” (Szuchmacher, 2014, p. 68).

La importancia de la palabra radica en que se parte de una relación subjetivante que responde a unas condiciones planteadas para el desarrollo de la creación escénica y “las palabras circulan por todos los intersticios de la puesta en escena” (Szuchmacher, 2014, p. 68), se tenga o no conciencia de lo que se hace a través de ella.

En *Notas de dirección* de Hauser y Reich (2020) existen unas lecciones fundamentales para la dirección, entre ellas plantean unas que tienen relación directa con el uso de la palabra

44. Da las gracias.... 65. Nunca, NUNCA, les hables mal... ni gritando, ni siendo sarcástico, ni, peor aún, imitándoles. Harás que los demás se rían y crearás un enemigo.... **76. Da las malas noticias con un <<y>>, y no con un <<pero>>.”** (pp. 46-59)

Estas frases, a las que llaman lecciones, expresan la importancia del uso de la palabra y rectifican ciertas necesidades que están directamente relacionadas con la comunicación para una relación entre personas que respetan sus individualidades.

Para Aguada (2020) “El trabajo requiere de un momento de conversación en el que quien dirige comparte su punto de vista en relación a los materiales, pero posterior a esa conversación señala la importancia de que las/los implicadas/os readquieran autonomía” (p. 29), abriendo un espacio para el uso de la palabra que está en el *entre*, que supone una acción en doble vía, entre la dirección y los actores y actrices.

La dirección pedagógica entonces plantea que “sus palabras son claves, son guía, son necesarias, precisas y claras” (Meneses, 2017, p. 75). La palabra como un espacio que no es conocedor de la verdad, sino que acompaña, que construye espacios para la pregunta, el vacío e incita a la búsqueda. La palabra deja de ser deíctica y se convierte en espacio de libertad.

4.2.1.5. Individualización

La construcción de procesos teniendo en cuenta la individualidad de las personas que hacen parte de un colectivo es un proceder que se impuso mayoritariamente a finales del siglo XIX con el surgimiento del subtexto.

Trabajar individualmente con actores es un método que Stanislavski utilizó ampliamente en la enseñanza y Nemirovich-Danchenko en el escenario. Cuando el actor se encuentra solo con el director y sabe que el ensayo está dedicado solamente a él, parece que se abren su alma, su pensamiento y su corazón hacia el contenido de la obra. (Osipovna, 1991, p. 129)

A diferencia de los reformadores del teatro que individualizaban los procesos para enseñar sus modelos y llegar a una poíesis específica instaurada por las necesidades teatrales del momento, la dirección pedagógica para la creación establece acciones pensadas en cada individuo que potencien su subjetividad; por eso “es la mejor forma de establecer relación con un sujeto. Pensando siempre que el otro tiene unas habilidades específicas que hay que potenciar” (Meneses, 2017, p. 75). Y esta potencialidad se da a partir de la particularidad sociocultural de cada persona.

La individualización se fundamenta en considerar a cada individuo como una unidad/totalidad que tiene sus propias características y que se relaciona de una manera particular con su cuerpo, con su voz, con el espacio y con las demás personas. Esta relación particular consigo misma y mismo conlleva a la construcción de su poíesis; una poíesis que le pertenece y es reflejo de su subjetividad.

Sin embargo, la dirección pedagógica pone énfasis en la relación del individuo en relación con su cuerpo, su voz, el espacio y el otro/otra. Por ende, el objetivo es reconocer cuál es la vía que cada persona tiene para lograr esa poíesis particular, ya que en la mayoría de las ocasiones se practican entrenamientos dirigidos para lograr un objetivo y no una reflexión sobre las necesidades individuales para la creación escénica.

4.2.1.5.1. Principios técnicos del entrenamiento actoral

Carvajal (2015) plantea cuatro principios técnicos actorales que son transversales a las didácticas de los directores del siglo XX, los cuales posibilitan entender la relación de la actriz y el actor consigo mismo desde “la incorporación/apropiación de las técnicas de la actuación” para el entendimiento de las relaciones subjetivantes con sí misma y mismo.

Los principios técnicos actorales funcionan no como guías para la incorporación de diversas técnicas sino para la comprensión de las formas en que un cuerpo se relaciona con la creación escénica. Carvajal denomina los principios técnicos/entrenamiento actoral como: principio de individualidad, de adaptación, de especificidad y de recuperación. Los Principios técnicos actorales están relacionados con los procesos/medios/mecanismos que posibilitan la incorporación/apropiación de una técnica y para el caso de la dirección pedagógica son medios para la búsqueda de la libertad creativa actoral.

El punto de engranaje de la dirección pedagógica con sus características y los postulados de Carvajal es el principio de individualidad. A partir de este principio nos aproximaremos al resto de los principios técnicos actorales que reafirman la individuación de los procesos de construcción de subjetividad/poíesis, más que la enseñanza de técnicas específicas.

4.2.1.5.1.1 Principio de Individualidad

El individuo es considerado como un sistema completo y único que tiene unas potencialidades; este principio realiza una focalización en ello y “busca que el individuo desarrolle al máximo todo su potencial creativo” (Carvajal, 2014, p. 104). Es decir que se trabaja las potencialidades para aumentar la creatividad. De este punto específico parte la dirección pedagógica, utilizar las potencias de la actriz y el actor para construir ese espacio de libertad creativa.

El principio de individualidad apela también a la individuación del training, cada cuerpo tiene unas potencialidades que guían el proceso, por ello la búsqueda desde la dirección pedagógica es orientar esa búsqueda individual, esas preguntas subjetivas que van a potenciar a cada persona, es decir, que es necesario “pasar de un entrenamiento general e igual para todos los actores a un entrenamiento fundamentado en las condiciones

individuales de los actores” (Carvajal, 2014, p. 104). Mirar a los actores y actrices como una masa desdibuja la relación pedagógica y creativa, por ello es indispensable para la dirección pedagógica pensar el entrenamiento desde el lugar de la individualidad.

Carvajal (2014) aclara que desde la pedagogía este principio “no es el punto de partida, sino el punto de llegada” (p. 104), puesto que es el proceso de reconocimiento de la individualidad, de la potencia el que se debe trabajar.

4.2.1.5.1.2. Principio de Adaptación

Este principio se fundamenta en dos acepciones, la primera, en tener un cuerpo-mente presente; la segunda, en la condición del actor y la actriz de tener la necesidad de crear con su cuerpo-mente un “otro” o una “otra” que tiene unas características específicas. Esta dualidad de mi propio cuerpo-mente presente y la construcción de un “otro - otra”, opera de manera paralela y es el trabajo sobre sí mismo y sí misma que permite las diferencias entre uno y otro. Para lograr este objetivo se presta atención a dos conceptos: la tonicidad y la plasticidad cerebral (Carvajal, 2014, p. 93).

La capacidad de adaptación tónica (tonicidad) se trabaja desde la mirada del propio cuerpo, es decir, que la propiocepción es la que permite identificar muscularmente los cambios y las transformaciones del mismo y crear las tensiones o relajaciones necesarias para la construcción de ese otro cuerpo-mente; “el tono muscular puede regularse y adaptarse por medio de un trabajo consciente sobre el cuerpo para lo cual es necesario el desarrollo de la sensibilidad propioceptiva” (Carvajal, 2014, p. 95). La conciencia del cuerpo permite identificar las necesidades puntuales que deben trabajarse durante los ensayos.

Ahora bien, la dirección pedagógica crea el espacio para trabajar la capacidad de adaptación tónica, potencializar las búsquedas e insistir en ella. Sin embargo, es la actriz o el actor quien tiene toda la labor de lograr esa conciencia, de lograr identificar el estado muscular y ser sensible con su cuerpo. Es decir, que la relación entre actor/actriz – directora/director es horizontal, puesto que cada uno está en un lado de la balanza, la dirección pedagógica crea las condiciones para trabajar la capacidad de adaptación tónica y la actriz/actor las trabaja.

La capacidad de adaptación y remodelación del cerebro (plasticidad), es la capacidad de desarrollar nuevas conexiones neuronales permitiendo cambios a nivel cerebral; estos cambios suceden al realizar actividades con periodicidades definidas que permiten la creación de nuevas sinapsis que moldean las conductas y las respuestas. La plasticidad entonces se logra a través de la repetición, es decir, la cantidad de veces de reiteración de una cosa crea nuevos puentes de conexiones neuronales que se van fortaleciendo con cada nueva repetición. Como si en una hoja pintáramos una línea con lápiz y repasáramos varias veces la misma línea, su color será más intenso, y el grosor de la línea será más grueso, es decir, que se fortalece la conexión neural. “La reiteración es el mecanismo para la creación de nuevas conexiones neuronales y para el afianzamiento de las mismas en el aprendizaje de nuevas destrezas” (Carvajal, 2014, p. 97). Entonces, la repetición permite que las conexiones neuronales se solidifiquen como respuesta.

El espacio para que este principio suceda es el espacio de creación, llámese laboratorio, fases de laboratorio o ensayos. En definitiva, es el lugar en el cual se inscribe el proceso de creación. Es así como se configura el ensayo como espacio donde “lo fundamental no es la actividad en sí, sino el propósito” (Carvajal, 2014, p. 99). Donde la creación de nuevas conexiones neuronales se refuerza, y se vuelven a crear otras.

4.2.1.5.1.3. Principio de Especificidad.

Las personas tienen un cuerpo con unas condiciones específicas y unos condicionamientos establecidos por la cultura, la labor de una actriz o un actor es encontrar una “neutralidad” de esas conductas a través de las diversas técnicas que se lo permitan, por tanto, deben aprender a conocer su cuerpo, para luego utilizarlo a merced de las conductas que se quieran crear para la escena. Por eso el principio de especificidad parte de conocer el cuerpo, entender las mecánicas que tiene y las conductas que pueda presentar para luego pasar a un proceso de creación. “Trabajar de manera específica sobre los niveles de organización y de estructuras implicados en la adaptación del sistema cuerpo-mente cotidiano al comportamiento escénico” (Carvajal, 2014, p.102).

El Principio de especificidad parte de que las técnicas no son necesarias en sí mismas, sino que pueden usarse para el beneficio del arte, lo importante es tener en cuenta la necesidad del actor y la actriz y que éstas pueden resolverse usando técnicas o métodos o ejercicios de entrenamientos específicos.

Carvajal (2014) hace un estudio de los postulados de Meyerhold, Grotowsky y Barba donde afirman que las metodologías, técnicas o ejercicios son un puente para la construcción o necesidades de cada individuo. Toma de Meyerhold la idea de que esos otros métodos son importantes si son accesorios en el curso de lo importante: la biomecánica. Es decir, que usar la técnica del ballet, por ejemplo, no va a hacer que un actor o una actriz se conviertan en bailarines, sino que va a ayudar a entender la biomecánica en sí misma. De Grotowsky toma que saber de otras técnicas es útil al margen del oficio, es decir que es importante de esa otra técnica, método o ejercicio para enriquecer el oficio mismo. Y de Barba toma que todos los ejercicios de adiestramiento específico tienen que servir para que el actor se distancie de su comportamiento cotidiano, para encontrar el comportamiento extra-cotidiano, es decir, que las técnicas se utilizan no para desarrollar la habilidad que genera esa técnica sino para entender su comportamiento cotidiano y poder desarrollar su comportamiento escénico.

Entonces, la especificidad no debe confundirse con lo específico y especial. Lo específico o especial está relacionado al entrenamiento que se realiza para desarrollar un texto o una performance particular, es decir, lo específico apela al entrenamiento para una creación, por ejemplo, para un número de clown hay que entrenar lo específico de la técnica del clown. Por ello, es distinto entrenar para desarrollar un texto o esa performance únicamente, a entrenar lo actoral sin pensar en un resultado, es decir, entrenar para la especificidad de cada cuerpo.

Por lo tanto, el principio de especificidad opera en la construcción del cuerpo-mente creado, es la particularidad de cada actriz y actor en cada proceso de creación. Esto conlleva a “apoyarse en los “medios” o recursos pedagógicos mediante los cuales puede lograrse la incorporación del nuevo comportamiento escénico, -extracotidiano” (Carvajal, 2014, p. 102). Es poder construir el cómo lograr identificar cuáles son las necesidades en relación al comportamiento escénico.

4.2.1.5.1.4. Principio de Recuperación.

El principio de recuperación considera el descanso como espacio para adaptar, para que la actriz o el actor culminen el proceso de adaptación a través del reposo. Esta pausa ayuda a la distensión y disposición del cuerpo-mente a terminar de enlazar las conexiones involucradas en el aprendizaje.

El reposo permite que el cuerpo y la mente logren realizar conexiones, analogías, un proceso de entendimiento luego de la actividad. Por ello la recuperación estimula en la quietud la creación, la reafirmación de lo realizado y permite que surja el impulso para continuar.

El descanso se le proporciona al cuerpo para continuar con el proceso que permita la construcción de esa “otra naturaleza”. La recuperación es parte importante de los procesos de entrenamiento que tienen como objetivo que el actor/actriz logre “obtener una mayor efectividad en el proceso creativo y en el contacto con el público durante el acontecimiento teatral” (Carvajal, 2015, p. 228).

Todos estos principios configuran o están inmersos en el entrenamiento de actores y actrices, puesto que es un:

Proceso sistemático de incorporación de un cuerpo-mente escénico, que una vez incorporado funciona como una segunda naturaleza del individuo, contemplando sus niveles de organización básica (bios) y la estructura de interrelación (capacidades de adaptación) en las condiciones de representación de la escena (teatralidad). (Carvajal, 2015, 228)

Por ello, los principios técnicos del entrenamiento actoral pueden estudiarse de manera individual. Sin embargo, en la práctica se entrelazan entre sí, es decir, que pueden pensarse y exponerse de manera particular, pero en el proceso de creación se entrelazan, quizá tomando fuerza cada uno en un momento específico del proceso.

4.3. Creación escénica

Históricamente es necesario identificar las diversas relaciones entre dirección escénica teatral, puesta en escena que se han configurado en el devenir de las mismas para acercarnos al concepto de creación escénica.

Por esta razón avanzaremos en la delimitación del concepto de creación escénica, apoyados en teóricos como Cantú y Dubatti, y en el reconocimiento de las diversas formas que la puesta en escena ha adquirido en Occidente a través de las teorías más recientes, tales como las de José A. Sánchez, Edgar Ceballos, Patrice Pavis, Bernard Dort, Erika Fischer Lichte y Hans Thies Lehmann, sobre la puesta en escena desde el logocentrismo – privilegio del texto en detrimento de la escena – y sobre la puesta en escena desde el escenocentrismo – privilegio de la escena en detrimento del texto –. De modo que ambas serán tomadas en cuenta para dilucidar el concepto de creación escénica.

El interés en este apartado es, por tanto, dar un vistazo a las formas cómo en la historia del teatro occidental han aparecido los términos de creación escénica y puesta en escena desde el logocentrismo y escenocentrismo, dado que facilita conocer cómo se constituye la dirección en el proceso de creación sin caer en la idea presuntuosa de que se está inventando algo *ex nihilo*, desde cero y con la intervención de un genio creador que no necesita de nada distinto a su misma existencia.

En suma, realizar una breve descripción del desarrollo de la puesta en escena en occidente, desde una perspectiva ontológica e histórica, es clave para comprender las condiciones y posibilidades de nuestras prácticas teatrales actuales enmarcadas más procesos de creación escénica que de dirección escénica.

Por consiguiente, la dirección pedagógica de una creación escénica en esta investigación-creación busca entender la creación escénica como aquella que engloba toda posibilidad de creación e identificar que la puesta en escena hace parte de la creación escénica.

La creación escénica será entendida a partir de Cantú (2020)¹, para quien se trata de un “conjunto de ideas sistematizadas que articulan el procedimiento de creación de un acontecimiento poético en escena” (p. 105), hasta darle una concreción en el intercambio convivial entre los creadores y los espectadores. El hecho de que se hable de un acontecimiento nos remite a la generación de un mundo paralelo al mundo de lo cotidiano, un mundo que existe gracias a la confluencia de la poiésis, el convivio y la expectación. Y que, además es la “suma de relaciones de remisión entre los entes como utensilios [que existe para] modificar la praxis del mundo cotidiano para generar nuevos entes y sus neo-remisiones” (Cantú, 2020, p. 61).

Las remisiones se refieren al hecho de que en el mundo de lo cotidiano los objetos remiten a otros objetos porque hay relaciones de uso entre ellos. Un ejemplo práctico bastará para comprender el concepto: siempre que se tenga un clavo este remitirá a un martillo, el cual a su vez remitirá a una pared, en donde finalmente, por remisión se podrá colgar un cuadro. Las neo-remisiones ponen en duda las remisiones cotidianas para que aparezcan nuevas relaciones entre los objetos, que comúnmente no experimentamos en la cotidianidad. (Cantú, 2020).

Para Cantú (2020) la creación escénica posee un nivel autoral, un nivel escénico y un nivel performativo. El nivel autoral “se encarga de la conceptualización del mundo escénico que se ha de poner a existir” (p. 105). Esta conceptualización hace referencia a “un conjunto de ideas sistematizadas que delimitan, organizan y ordenan el acontecimiento poético para darle cohesión y coherencia en la generación de sentido” (Cantú, 2020, p. 32).

Delimitar se entiende por el procedimiento que permite decidir dónde comienza y termina el acontecimiento poético, sin necesidad de que se cuente una historia, dado que esta reflexión puede aplicarse para el teatro, tanto como para el performance, el circo, los malabares, el mimo, la danza, etc. Organizar hace énfasis en el eje temático, lo importante es que la idea que se tiene pueda desarrollar una serie de temas y subtemas para darles una jerarquía. Luego de este proceso es posible ordenar, es decir, dar un desarrollo espacio-temporal a las acciones que configuran el acontecimiento poético (Cantú, 2020).

Cantú (2020), cuando habla de cohesión, se refiere a darle una unidad al acontecimiento poético, y cuando habla de coherencia se refiere a la lógica en la que se

¹ Cantú, a nivel técnico, no utiliza la palabra creación escénica, sino que prefiere el término dramaturgia.

inscribe el mismo. Es decir que el nivel autoral es la organización conceptual del mundo escénico que se está creando.

El nivel escénico apela al proceso directamente relacionado con el mundo escénico en tanto propone las condiciones temporales en las cuales transcurrirá la acción de los y las performers que lo crean y habitan. Sirve como una guía para las acciones de los y las performers, sean actores, actrices, titiriteros, acróbatas, bailarines, etc. En este sentido el nivel escénico es el

Proceso que ordena, organiza y delimita el mundo de la escena en cuanto a su condición de posibilidad de existencia como acontecimiento: el tiempo. Este orden, organización y delimitación temporales guían orden, organización y delimitación de las acciones y la espacialidad. Guía el trabajo del performer para que modifique la realidad... no es un simple ordenamiento de la materialidad de la escena; es el trazado de las nuevas posibilidades de vinculación entre cuerpos y objetos para generar poesía. (Cantú, 2020, p. 72)

En resumen, el nivel escénico corresponde al proceso donde la relación cuerpo-mente se da para que exista la modificación de la realidad en tanto posibilidad. Este nivel “se encarga de planificar el presente del mundo de la escena en cuanto a la re-proyección de entes cotidianos en entes poéticos y sus nuevas relaciones de remisión en un espacio-tiempo particular, es decir en un presente” (Cantú, 2022, p. 106).

De esta manera, cuando se realizan neo-remisiones en el acontecimiento poético se están dando re-proyecciones de las posibilidades de remisiones o de relaciones entre los objetos. En consecuencia:

El cuadro, el clavo, el martillo y la pared se remiten entre sí mediante sus posibilidades de uso. Y habría que remarcar la posibilidad porque todos los usos del utensilio se encuentran en potencia, de manera latente, hasta que se llevan al acto. Es decir, aunque el martillo nunca clave la pared en el clavo que sostendría el cuadro, esta relación de remisión está en potencia porque existe en proyecto (Cantú, 2020, p. 60).

Por eso, en este nivel se crean las metáforas que permiten que las acciones humanas y los objetos que rigen su vida, entren en otra lógica de relaciones o de remisiones, para que aparezcan como entes nuevos enmarcados en la condición poética. Es necesario precisar que la metáfora “no es un proceso de sustitución ... es un proceso de juntura (utensilios cotidianos con otras posibilidades) mediante el trabajo” (Cantú, 2020, p. 67), que permite que las acciones humanas y los objetos que intervienen en su uso sean considerados desde otra óptica, desde otra lógica, para que los percibamos en contradicción o no con la cotidianidad.

Por otro lado, cuando Cantú (2020) habla de la construcción de un tiempo presente se refiere no al ahora, sino a la presencia, de ahí que:

Cuando la escena pone un mundo a existir, este mundo se hace presente. Cuando termina su existencia se hace ausente. El mundo de la escena se hace posible (existe, se da) cuando los entes de la cotidianidad se re-proyectan en neo-remisiones y luego, cuando este mundo agota sus posibilidades, termina. (p.64)

El nivel performativo es el que pone el mundo del acontecimiento poético a existir “mediante acciones físicas y físico-verbales de los cuerpos poéticos ... estas acciones tienen un proceso de estímulo (real o imaginario), asociación mental (de estados afectivos, ya sea por semejanza, contigüidad o analogía), y respuesta fisiológica (movimiento muscular, cardiovascular o endocrino)” (Cantú, 2020, p. 106).

Es el nivel donde los y las performers a través de su cuerpo poético estructuran minuciosamente sus acciones verbales y físico-verbales. El nivel performativo permite la configuración de una poética de los y las performers en un espacio y un tiempo determinado ante los espectadores y las espectadoras (expectación), este espacio es entendido como el mundo de la escena que es configurado específicamente por el trabajo del performer.

El mundo de la escena fue generado mediante el trabajo del performer, ya que puede ser actor, bailarín, acróbata, titiritero, etc. El trabajo aquí está entendido como el proceso que modifica la realidad. Así el trabajo performativo modifica la realidad cotidiana en una realidad poética generando otros entes de naturaleza metafórica. El ente visto como utensilio, cambia sus relaciones de remisión, es decir, cambia su sentido lógico de utensilio por otro

con lógica distinta: cambia su naturaleza de utensilio metafóricamente y por ello se ha transformado en un ente poético.

Toda esta alteración se hace posible gracias al trabajo del performer, el cual mediante sus acciones físicas y físico-verbales cambió la lógica de la praxis cotidiana para la construcción del mundo escénico (Cantú, 2020).

Cantú (2020) afirma que estos niveles no representan un orden jerárquico y lógico que debe seguirse, sino que actúan según un “efecto recursivo (relación no lineal de causa y efecto) ... [y se modifican y condicionan unos a otros] y no siempre están claros [los límites entre ellos]” (p. 106).

La creación escénica entonces comprende e incluye las diferentes manifestaciones escénicas, acontecimiento que producen, mediante una metaforización de la vida cotidiana, bien sea una puesta escena (mise en scène) logocéntrica o escenocéntrica, una performance, el performance, la perfopuesta (perfor mise), la puesta en perf (mise in perf) entre otras tantas expresiones escénicas contemporáneas.

4.3.1. Una mirada histórica de la puesta en escena logocéntrica y escenocéntrica

La puesta en escena ***logocéntrica*** es aquella que “parte del texto escrito” (Irvin, 2003, p. 7), es decir, que necesita de una dramaturgia para iniciar el proceso creativo, por ende:

Considera la obra del poeta, el texto escrito, como elemento primero, autónomo y principal del arte teatral, repositorio de su contenido esencial, del sentido, la interpretación y el espíritu de la obra. (García, 2013, p. 30)

Esta forma de puesta en escena puede rastrearse como la principal en el teatro occidental desde los griegos hasta Adolphe Appia, Gordon Craig, Konstantin Stanislavski, Vsévolod Meyerhold, Jacques Copeu, quienes son considerados los Reformadores del Teatro, “todos ellos siguieron concibiendo el teatro como una traducción escénica de las ideas del dramaturgo” (Sánchez, 1999, p. 8).

Es decir, que, durante siglos, en el teatro se concibió a la dramaturgia como punto de partida para crear la puesta en escena y la dirección seguía aquello que estaba escrito. Una

de las transformaciones ocurridas en el siglo XIX es que en la puesta en escena logocéntrica se establece la “significación escénica del texto” (Dort, 1986, p. 7).

En este sentido, una organización de los elementos escénicos que responden a unas necesidades específicas dadas por el contexto social y por quien dirige, que es quien elige “la organización autónoma de la obra teatral y la visión sintética del teatro (punto de vista o interpretación del director a partir del descubrimiento del sentido que subyace al texto)” (López, 2019).

La idea de otorgar sentido, dada por la democratización del público, se realiza a raíz de la Revolución Francesa. Gracias a este fenómeno aparece un público distinto, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, y simultáneamente “el director aparece para desafiar al autor, ayudando al espectador a comprender mejor la pieza presentada, proponiéndole su propia interpretación de la pieza o texto teatral (dramaturgia en sentido restringido)” (López, 2019).

Esto permite la construcción de las metodologías de análisis de textos teatrales, en las que “se puede descubrir el sentido del texto” (Argüello, 2016, p. 99) y a través del análisis minucioso del texto dramático la dirección construye su interpretación que va a ser la base principal para la puesta en escena.

Y es a partir de esta concepción que se establece que “uno de los primeros trabajos del director es la elección de un texto” (Argüello, 2016, p. 98); herencia que aún se mantiene, pues “es una tradición transmitida de generación en generación” (Argüello, 2016, p. 98). Por ello esta perspectiva de la puesta en escena tiene un logos, un texto, una idea de la realidad escrita previamente que permite la creación. En esta perspectiva de puesta en escena se encuentran directores como George II Duque de Meiningen, Adolphe Appia, Konstantin Stanislavski, entre otros.

Luego, en la búsqueda de la autonomía del teatro, directores como Gordon Craig, Bertolt Brecht y Antonín Artaud, cuestionan las formas de construcción de la puesta en escena propias del momento enmarcadas por la corriente teatral naturalista, que tenía como pregunta central “cómo representar la realidad” (Argüello, 2016, p. 19).

Aquí la relación con lo real “el mundo de las cosas ... supone un criterio de cómo debe ser representada la realidad” (Argüello, 2016, p. 19), y la fidelización a la historicidad de la dramaturgia presidían las propuestas. Entonces, este “modo del teatro burgués-naturalista, que llevó las categorías de mimesis y representación a su condición más restrictiva y limitada:

el teatro como espejo-imitación, copia- de la realidad y de los individuos” (Carvajal, 2015, p. 89), comienza a agrietarse y surgen preguntas que se relacionan con nuevas formas de relacionamiento con la puesta en escena y se inicia un proceso donde:

En vez de insistir en textos que se consideren definitivos y sagrados importa ante todo romper la ejecución del teatro de texto, y recobrar la noción de una especie de lenguaje único a medio camino entre el gesto y el pensamiento. (Artaud, 1932 citado por Sánchez, 1999, p. 199)

Por consiguiente, estos directores se preguntaron si “era preciso concebir la posibilidad de una creación escénica que no necesitara en absoluto de la obra del dramaturgo” (Sánchez, 1999, p. 9). Esta necesidad de crear, de construir y disgregar los elementos del teatro para discernir de aquello que era imprescindible, posibilita que a finales del siglo XIX entre en crisis el teatro, es decir sus modelos y teatralidades.

Entonces entran en crisis la idea de teatro como “puesta en escena de un texto dramático en cuanto ilustración, comentario o actualización” (Cornago, 2006, citado en Carvajal, 2015, p. 89) y la idea de representación entendida “no solamente como representación e imitación de la realidad sino el conjunto de leyes que rigen su ejercicio en el teatro” (Abirached, 1994, citado en Carvajal, 2015, p. 89).

De esta manera inicia una oleada de miradas que promocionan que “el éxito del teatro... sólo podrá alcanzarse en contra de la literatura” (Fuchs, 1909, citado en Sánchez, 1999, p. 9). Y las nuevas propuestas afirman que “el arte teatral, si tiene que ver con el arte literario, es ocasionalmente; mas no en virtud de su propia naturaleza” (Pérez de Ayala, 1915 citado por Sánchez, 1999, p. 13). Dando prioridad a la puesta en escena y lo que subyace de ella misma.

Con todas estas fuerzas de oposición que desean dar un giro a la concepción de la creación escénica, emerge la puesta en escena *escenocéntrica*, que parte de los esfuerzos realizados para descentralizar la dramaturgia como pilar de la creación, por lo cual

La concepción escenocéntrica considera la representación espectáculo o puesta en escena como realidad primera, principal y autónoma, esto es, ni dependiente ni

subordinada ni posterior respecto a la obra literaria; sostiene que no es el texto escrito el que produce o contiene la representación, sino que es el espectáculo teatral el que integra (y no necesariamente) al texto, lo determina (y en cierto sentido) lo produce. (García, 2013, p. 32)

Y es Artaud (1932, citado en Sánchez 1999) quien más radicalmente plantea este cambio de perspectiva “el lenguaje típico del teatro tendrá su centro en la puesta en escena, considerada no como el simple grado de refracción de un texto en escena, sino como el punto de partida de toda creación teatral” (p. 202). Entonces se tiene como centro, como origen, la escena misma partiendo del conocimiento del propio cuerpo a partir del cuerpo mismo (Sánchez, 2013, p.15), y que permite estar

en un lugar privilegiado para elaborar nuevos discursos que superan el logocentrismo sin renunciar a la potencialidad de la palabra como una dimensión más de la corporalidad. (Sánchez, 2013, p. 15)

Artaud en su primer manifiesto expresa “No interpretaremos piezas escritas, sino que ensayaremos una puesta en escena directa en torno a temas, hechos y obras conocidas” (1932, citado en Sánchez, 1999, p. 206), concibiendo la escena como principio mismo y no como “el lugar de la transcripción” (Lehmann, 1999, p. 58), del autor o de la dirección.

Esta búsqueda de la independencia del teatro supeditado a un texto dramático, permite entender que “hay teatro sin drama” (Lehmann, 1999, p.55), y que este pensamiento descentraliza las formas de constituir una puesta en escena y pone en evidencia que:

La pregunta clave respecto al desarrollo del nuevo teatro es de qué modo y con qué consecuencias se rompió e incluso se abandonó, la idea de un teatro como representación de un *cosmos ficticio*, un cosmos cuya clausura estaba garantizada mediante el drama y su correspondiente estética teatral. (Lehmann, 1999, p.55)

Dando así paso a nuevas formas escénicas que no tienen como prioridad los elementos instaurados para dar cuenta de una historia en un orden cronológico, coherente, donde los

personajes encuentran una psicología para su accionar, y encontramos entonces manifestaciones como “la *desintegración de la coherencia del diálogo* en el teatro del absurdo y la dimensión mítica y ritual en la concepción teatral de Artaud” (Lehmann, 1999, pp. 56- 57).

El proceso de creación entonces tiene como punto de partida aquello que sucede en él; este cambio descentraliza y da otro sentido al texto: “el texto utilizado en escena (si se utiliza) es considerado como un elemento más entre otros y al mismo nivel en una composición gestual, musical, visual, etc.” (Lehmann, 1999, p.81).

Entonces pasa a ser un material más de la escena, que se deconstruye, se fragmenta y con el cual se juega. Estas prácticas afirman que el “resultado y proceso de construcción ya no está ni previsto ni contenido en el texto dramático” (Carnago, 2006, p. 3), sino en la fuerza de los cuerpos que habitan el encuentro creativo.

Se trata, más bien, de la presencia auténtica de cada uno de los actores que no aparecen como meros portadores de una intención externa a ellos, derivada del texto o de la dirección. Actúan en un marco que pre-determina su propia lógica corporal: impulsos ocultos, dinámica energética y mecánica del cuerpo y de la motricidad. (Lehmann, 1999, p. 57)

Se encuentra un énfasis en la construcción a través del sujeto creador que tiene asuntos que decir, que ya no tiene soporte o una dramaturgia previamente escrita en la cual se instauró un modo de pensamiento; ahora se inscribe una lectura de la presencia del actor y la actriz puesto que “el cuerpo entero se convierte en voz” (Lehmann, 1999, p. 270), y quiere ser escuchada, quiere lograr expresarse.

En este punto, estas dos perspectivas son entendidas como puntos de partida para la construcción de una creación escénica y contribuyen al entendimiento de los procesos creativos propios o de otras personas. García (2013) afirma que:

El logocentrismo y el escenocentrismo son, pues, excluyentes en la medida en que uno y otro pretender dar cuenta del teatro en su totalidad, atribuir *la plenitud* al texto o a la escena y, en consecuencia, *sumergir* a ésta en aquél o

aquél en ésta. Por eso la elección de perspectiva - no de objeto: esto se olvida demasiadas veces- se hace inevitable. (p. 32)

Sin embargo, hay obras que no logran descifrarse como una puesta en escena cuando están próximas a la performance, es decir, cuando el ordenamiento coherente de los elementos del teatro se diluye para dar paso a la performance, entonces surge lo que Patrice Pavis llama la perfopuesta, y la puesta en perf.

4.4. En medio de la puesta en escena y la performance: la perfopuesta

¿Qué es una perfopuesta o una puesta en perf? Patrice Pavis plantea la perfopuesta (*performise*) o la puesta en perf (*mise in perf*) como un fenómeno artístico situado entre la performance y la puesta en escena. Un lugar donde no se privilegia el paso del texto a la escena, ni la necesidad de una unidad de sentido que privilegia el entendimiento, ni la organización de signos de forma coherente, elementos propios de la puesta en escena; pero tampoco parte de la libertad y advenimiento de las acciones, ni de la presencia de la persona como sí misma, elementos propios de la performance ¿Qué es entonces?

La perfopuesta y la puesta en perf están en el medio de dos grandes conceptos: la puesta en escena y la performance. La contemporaneidad trae consigo hibridaciones de técnicas y conceptos que no buscan definirse y por ello a veces resulta difícil categorizarles. Ante esta situación de convergencia de dos maneras de ver el teatro y la insuficiencia de los términos existentes para definir qué es eso que se está presenciando (Pavis, 2009), se plantea el uso de la perfopuesta o la puesta en perf como términos que sintetizan o apelan a las dos formas usadas de manera yuxtapuestas, ampliando la percepción de las creaciones escénicas y los procesos mismos (Lozano, 2007, p. 5). Esta perspectiva permite entrever los procesos de creación desde un espectro más amplio.

La delimitación o diferencia entre la perfopuesta (*performise*) o la puesta en perf (*mise in perf*) está en que en la primera todos los elementos tienden a insinuar notablemente que estamos ante la presencia de una performance; mientras que en la puesta en perf (*mise in perf*) todos los elementos tienden a insinuar notablemente que estamos ante la presencia de una puesta en escena (Pavis, 2015, 87-89).

Aunque el borramiento o difuminación de los límites precisos entre la performance y la puesta en escena es aquello que caracteriza precisamente la existencia de ambas, es decir, de la *perfopuesta* y de la puesta en *perf*, no puede negarse que tanto en una como en la otra el espectador puede reconocer con mayor asiduidad la presencia de una puesta en escena o de una performance.

Desglosando la hibridación *perfopuesta*, es posible diferenciar que inicia con las primeras letras de la palabra **performance** y termina con la palabra **puesta**. Puede inferirse entonces que es una propuesta que parte de la **performance** y culmina como una **puesta** en escena. Es decir, que es un fenómeno artístico que se origina en la necesidad de priorizar la persona en sí misma, en la búsqueda de posibilidades y en el proceso como parte importante de creación (performance), y culmina desarrollando y ordenando los elementos escénicos de tal forma que se configura una unidad de sentido para el espectador o la espectadora, es decir, termina como una puesta en escena.

Es decir que la creación escénica se ve liberada, en un primer momento, de alcanzar un sentido coherente en función de los y las espectadoras y solo al final buscaría la organización de los elementos escénicos que permiten la configuración de un sentido unitario de lo presenciado.

“Lo que comenzaba como una performance, un juego con el público, una mezcla inhabitual de teatro de imágenes y *physical theatre*, adquiere una coherencia neoclásica, pero sin dogmatismos... ¡Una perfecta *performise*...!” (Pavis, 2015, p.87). Es decir, que en la *perfopuesta* la creación escénica se va transformando de performance a puesta en escena.

Por otra parte, la *puesta en perf*, es una propuesta que inicia como una puesta en escena con una unidad de sentido, con la organización de los elementos de manera coherente, pero que poco a poco se va desdibujando. Es decir, se va despojando deliberadamente de la construcción de sentido y comienzan a percibirse puntos de fuga, líneas consideradas incoherentes y abstractas. Es decir que la propuesta inicia como una puesta en escena y termina como una performance (Pavis, 2015, p.89).

Para el desarrollo de esta investigación-creación la noción de *perfopuesta*, será la empleada, ya que permite tener el *proceso* como punto de partida y principal insumo para la creación, y constituye un intermedio “entre la performance (en la que toda investigación está

permitida) y la puesta en escena (en la que el actor debe someterse al conjunto)” (Pavis, 2015, p.88).

Pavis (2015) configura la noción de puesta en escena – *mise en scène* –, como aquella que está ligada al ordenamiento de los elementos escénicos que tienen un sentido coherente que responde al paso del texto a la escena y al sistema semiótico de sentido que está implícito en la representación misma. Es decir, que la puesta en escena se sustenta en el resultado de la unión de los elementos escénicos y su lectura – semiótica –.

Por otro lado, Pavis (2016) define y diferencia *performance* a partir de dos corrientes: la francesa y la inglesa. Para él, dependiendo del origen de la palabra se plantea el uso. Argumenta que *performance* en inglés es aplicable a todas las acciones o aquello que se puede ejecutar o llevar a operación dando así un sentido amplio del término que permite estadios más extensos de uso, pues se centra en la acción realizada por cualquier persona, en cualquier lugar.

En francés el término *performance* es utilizado de dos formas, la primera para referirse a campos específicos deportivos, económicos o comerciales; la segunda se refiere específicamente al campo del arte donde hace referencia a “la acción ejecutada por los artistas e igualmente el resultado de esa ejecución” (Pavis, 2015, p.70).

Es con la segunda acepción del francés con la que relacionamos el proceso de creación desde la dirección pedagógica que realiza este proceso de investigación-creación pues “aplicada al teatro, la *performance* es el hecho de ejecutar una acción, por el actor, o de manera más general por todos los medios de la escena. Es a la vez el proceso de fabricación y el resultado final” (Pavis, 2016, p. 226). Reiterando la importancia del proceso tanto como el resultado.

Pavis (2016) también afirma que la noción de la *performance* en francés es igual a la noción de *performance art* en inglés, puesto que “el *arte de performance (performance art)* se rebela principalmente contra el teatro de texto o la puesta en escena poco innovadora” (p. 228). De aquí que los estudios de Antonin Artaud tengan tanta fuerza en los procesos performativos, donde “*el performer* no representa un papel, no imita nada, sino que realiza acciones y con frecuencia es él el sujeto mismo de su presentación, verbal o gestual” (p. 227).

Es así pues que la perfopuesta es un *entre* que parte de entender el proceso como punto importante de la creación, y que ordena los elementos que surgen durante el proceso. La perfopuesta es un *entre* que permite tomar de ambos mundos, el de la puesta en escena y el de la performance, aquello que sea necesario para crear, para construir a partir de las pulsiones, de los deseos, sin pensar en el bello animal aristotélico que nos permea de necesidades racionales y lógicas.

4.5. Objetos de dirección

Al pasar el tiempo, el estudio de la dirección en su mayoría se ha realizado a través de la sistematización de las maneras en que los directores y directoras realizan sus propuestas escénicas. Y en esta sistematización es posible identificar cuál es el punto de partida del proceso al analizar el énfasis que dan a uno u otro elemento al momento de iniciar o configurar su propuesta.

Para identificar y en esa medida diferenciar, el concepto y enfoque de la práctica de la dirección pedagógica que abordamos en esta investigación-creación, es necesario, comprender los procesos implícitos en los procesos de creación escénica (de una puesta en escena, una performance, una perfopuesta o una puesta en perf) desde la perspectiva la dirección. Es decir, identificar algunos de los objetos-focos y formas que sustentan las diversas prácticas, técnicas y metodológicas de la dirección teatral a lo largo de la historia del teatro en occidente, para establecer los puntos de confluencia y diferencia con la práctica de la dirección pedagógica que nos proponemos abordar en esta investigación.

En general observamos en las prácticas de la dirección teatral cuatro focos o ejes en los que se sustentan las maneras de dirigir como son: la atmósfera, el ritmo, el subtexto y la actriz y el actor. Un caso aparte, que también revisaremos es el de la dirección desde el método de la creación colectiva por las particularidades metodológicas en la dirección. Un acercamiento que como planteamos nos permite reconocer los focos y maneras más recurrentes en las prácticas de la dirección para establecer las diferencias con las formas y metodologías de la denominada dirección pedagógica abordada en esta investigación

El concepto de director/a en el teatro es conocido a partir del XIX, ya autores como Edgar Ceballos, José A. Sánchez, Cipriano Argüello y Bernard Dort, han realizado estudios donde dan un amplio panorama a las discusiones sobre su surgimiento y las características que posee, partiendo de las lecturas de los trabajos y pensamientos de los reformadores occidentales del teatro del siglo XIX como Jorge II de Meiningen, Antoine, Stanislavski, Meyerhold, entre muchos otros.

En esta ocasión no es objeto de investigación establecer el inicio de esta figura. Sin embargo, como base de la investigación se parte de la teoría que establece que el concepto de director surge en el siglo XIX, y que las anteriores formas existentes en la historia como el *regisseur*, el decorador, el dramaturgo, el actor principal eran personas que se preocupaban en la materialización verbal de una dramaturgia a través de las expresiones culturales ya establecidas por el orden social, por eso:

El hombre de teatro que está a cargo de la representación (a veces el autor, otras el maestro de ceremonias, “dispone” el espectáculo -o las fiestas- de acuerdo con modelos más o menos consagrados, más o menos variables. (Dort, 1986, p. 7)

Este antecesor del director/a, no se preocupa en designar la organización autónoma de la obra teatral y la visión sintética del teatro (López, 2019).

Mientras que con el director/a se da el paso de priorizar el texto como centro motor de las propuestas realizadas a través de las necesidades culturales del momento al de la interpretación de las dramaturgias en donde se establece una mirada y decisiones escénicas que refuerzan esta idea y se genera “una interpretación personal sugerida por la obra dramática que coordina todos los elementos del espectáculo, con frecuencia de acuerdo con una estética particular” (Allévy, 1938, citado en Dort, 1986, p. 9).

Esto también es posible porque surge la democratización del público, que permitió la entrada al teatro de una manera más masiva sin distinción alguna y sin tener en cuenta el estatus social, Dort (1986) explica

Durante la primera mitad del siglo la división era clara: los espectadores de calidad iban a los teatros oficiales, mientras que el público popular asistía a teatros

especializados.... Durante el segundo Imperio... se produjo una mezcla de esos públicos.... A partir de la segunda mitad del siglo XIX, no existe ya para los teatros un público homogéneo y claramente diferenciado según el género de los espectáculos que se le ofrecen. (1986, p. 17)

Este cambio hace necesario crear ordenamiento de los elementos escénicos que configuren diversas lecturas para que cualquiera de los allí presentes entienda lo que presencia y esto se logra por la mirada subjetiva que aporta la dirección.

Este hecho permite que las diversas formas de ordenamiento de los elementos en una puesta en escena se configuren como forma de dirección.

4.5.1. Dirección a partir de la Atmósfera

La atmósfera es un concepto que surge en el Naturalismo a principios del siglo XIX como respuesta al Romanticismo y “ante la idealización y tratar de explicar la realidad a partir del propio yo” (Martínez, 2012, p. 191). Y en esta revolución “la principal tarea que se atribuyeron los directores escénicos naturalistas fue la creación de la atmósfera” (Sánchez, 1999, pp. 7-8), a través de producir sentido a partir de la invención de un dispositivo que concibe a la escena como acumulación de materiales, como medio ambiente, como descripción de lo real (López, 2019).

La atmósfera inicia siendo un concepto espacial que nace con George II Duque de Saxe-Meiningen, este historiador, artista gráfico y arqueólogo es el pionero en utilizar la composición conocida en las artes visuales para la puesta en escena, es decir, pensar que los cuerpos, la escenografía y la utilería, que están sobre el escenario, son como los objetos de una pintura y deben regirse según las leyes de composición para ponerlos en movimiento.

Por ello se considera a Meiningen “como el pionero de una nueva corriente: la dirección escénica” (Ceballos, 2013, p. 31). Esto también es atribuido a su búsqueda de la verosimilitud en escena, ver la vida en una obra de teatro, logrando que el decorado (escenografía), los vestuarios, el maquillaje correspondiesen perfectamente a la época representada en la ficción.

“Sus espectáculos mostraron por primera vez en Moscú una nueva especie de puesta en escena, en la que había fidelidad histórica a la época” (Sánchez, 1999, p. 7), dando los primeros pasos a lo que actualmente se llama teatro *histórico*.

La idea de composición en las artes plásticas está basada en la ubicación de los objetos en el lienzo, esta decisión puede hacer que la pintura sea objeto de recordación y estudio. Meiningen, al conocer estas reglas, propuso ubicarlas tridimensionalmente en el espacio, es decir, si el escenario se divide como un lienzo y se traza una línea imaginaria horizontal paralela al suelo, nos queda arriba y abajo; y si trazamos 3 líneas verticales paralelas a las paredes, obtendremos centro, derecha e izquierda.

Ahora bien, como el escenario teatral es tridimensional, encontramos las dimensiones de atrás, centro y adelante; con esta división de las artes plásticas, traspoladas al arte teatral se crea un universo constituido por las referencias dadas a cada división y el movimiento instaurado entre el paso de un punto a otro. Meiningen expresaba que “si se sigue el principio geométrico de la “sección de oro”, en el cual el escenario se divide en dos partes iguales, es probable que se llegue a una monotonía en la distribución y en el agrupamiento” (Citado por Ceballos, 2013, p. 33). Por esto, se parte de estas ocho referencias espaciales para la disposición de los cuerpos y los objetos.

También es importante la ubicación de todo aquello que está en la escena para que se mantenga la verosimilitud escénica de la relación cuerpo-espacio respecto a la perspectiva desde el público, “el actor debe de igual manera, tener especial cuidado a su relativa posición con respecto al decorado” (Meiningen, citado por Ceballos, 2013, p. 33), evitando que la ilusión de realidad disminuya y que los movimientos de los actores y actrices estén relacionados con mantener una armonía asimétrica en el escenario

El uso de paralelos es en particular malo en relación a la posición de un actor con otro ... Si tres actores representan una escena juntos, nunca deben colocarse en una línea recta sino en ángulo, uno respecto al otro. El espacio entre un actor en particular debe ser siempre desigual, los intervalos regulares crean una sensación de aburrimiento y falta de animación. (Meiningen, citado por Ceballos, 2013, p. 36)

La asimetría genera tensión sobre aquello que se está observando a través de la posición de los ángulos y las líneas, manteniendo así el interés; todo lo contrario, sucede con una perfecta simetría, que, al dar calma y paz, apacigua y tiende a generar desinterés “creando una impresión aburrida, rígida y dura” (Meiningen citado por Ceballos, 2013, p. 33) pues no existe la tensión entre los objetos y los sujetos en el escenario.

En este proceso de creación es importante la “reflexión sobre el espacio, introduciendo el concepto de atmósfera como composición visual que reúne la armonización de líneas, colores y formas a partir de la organización de escenografía, vestuario, utilería, maquillaje y disposición de los actores en el espacio.” (López, 2019).

El cuidado del detalle de los elementos que componen la escena, en tanto su posición, uso y movimiento, hacen que la “distancia entre la escena y la vida se acorta” (Argüello, 2016, p. 20). Con este principio André Antoine desarrolla en Francia “un sistema de producción donde el objeto real suplanta el objeto construido para la escena” (Argüello, 2016, p. 20), para lograr un mayor principio de realidad que permita una identificación cercana sin problema alguno de perspectiva o uso que sí sucedía con las propuestas de Meiningen.

Las preguntas constantes de Antoine (1903) le llevaron a la constitución de reformas realizadas a la puesta en escena como el concepto de “*cuarta pared*, que es una característica del teatro naturalista: el proscenio se considera como la cuarta pared de una habitación en la que se desarrolla la acción dramática para que los actores pudieran acentuar la ilusión de realidad sin tener en cuenta la presencia del público que los observa” generando un “sentido de intimidad” (Citado en Ceballos, 2013, p. 40-46), que transforma de igual manera la interpretación de los actores y las actrices y construye un lenguaje propio de esta corriente que se mantiene en la actualidad en las propuestas escénicas.

Estas aportaciones reafirman a la atmósfera como principio de creación, dado que es a partir de la construcción del espacio escénico ficcional que se inicia el proceso de creación y al tener las decisiones espaciales inicia lo que es para Antoine, la segunda parte de nuestro trabajo” (Antoine, 1903, citado en Ceballos, 2013, p. 46), traer a los personajes a que habiten el espacio.

Por esto, cabe resaltar que, aunque Antoine se pregunta por diversos elementos escénicos, como la interpretación, su objeto de dirección es la atmósfera, pues para él

El trabajo estaba dividido en dos partes diferentes: una era muy tangible, es decir, encontrar la escenografía correcta para la acción y la manera apropiada de agrupar a los personajes; la otra era impalpable: esto es, la interpretación y fluidez del diálogo. (Antoine, 1903, pp. 596-612 en Ceballos, 2013, p. 44)

De esta manera, la decisión sobre el inicio de creación escénica da cuenta del objeto de dirección, en este caso la atmósfera, que empieza preparando el medio escénico. La escenografía y la utilería determinan la identidad y los movimientos del actor, no al contrario. Y al tener estas consideraciones resueltas da lugar a otras necesidades propias de la puesta en escena (Pavis, 2015)

Con el naturalismo, la puesta en escena inventa un dispositivo que devuelve su sentido al teatro y que ajusta la representación. Es, en efecto, a partir de un medio o entorno, de un conjunto de detalles de signos, de una coyunda exterior como el sentido de las acciones humanas se constituye, y germina la idea de la puesta en escena: producir sentido a partir de la invención de un dispositivo. (Pavis, 2015, p. 35)

Es entonces, entre 1870 y 1890 que la atmósfera es definida como ley de composición del movimiento en el escenario, que pretende organizar el espacio -aquello que ve el público- recurriendo a las teorías de las artes plásticas superpuestas al movimiento. “La corriente naturalista en el teatro trabajó arduamente en la creación de atmósferas” (Finkel, 2018, p. 28), dejándonos como legado la atmósfera como objeto de dirección donde la ubicación de la escenografía, la utilería y los cuerpos en el espacio, son el pilar del inicio de la creación escénica.

En la actualidad es posible identificar si la dirección parte de la atmósfera si es intervenido inicialmente el espacio escénico o el espacio en sí mismo y el proceso de creación se realiza alrededor de él. Es decir, por las decisiones espaciales se van ordenando los cuerpos a partir de las leyes de la composición visual.

4.5.2. *Dirección a partir del Ritmo*

A finales del siglo XIX, en contraposición a la realidad escénica naturalista imperante, surge la puesta en escena simbolista (1880 y 1900) que “niega su propia materialidad y termina por concentrarse en el vacío y el silencio” (Pavis, 2015, p. 37). En esta necesidad de limpiar el escenario y estar desprovisto de la acumulación de elementos escénicos y signos que sólo nutren al ambiente, se reflexiona sobre el tiempo y el espacio a través del concepto de *Ritmo*.

La teoría del ritmo desborda el marco de la literatura y del teatro. En la mayor parte de los estudios parte de bases fisiológicas: ritmo cardíaco, respiratorio o muscular, influencia de las estaciones, ciclos lunares, etc. A menudo, responde a una dinámica de dos tiempos: inspiración/ espiración, tiempo fuerte (marcado) / tiempo débil (no marcado). En la acción teatral – por lo menos en la dramaturgia clásica- este esquema también es válido: subida/ bajada de la acción, nudo/ desenlace, pasión/ catarsis. (Pavis, 1998, p. 402)

Aquí es importante aclarar la diferencia entre los términos ambiente y atmósfera. Al respecto Palacio (2018) concluye que:

La diferencia entre ambiente y atmósfera ... siendo el primero de los términos el que cumple la función locativa y el segundo la función sensorial y emocional. Considera la separación de los términos fundamental, identifica ambiente como aquello configurado para el aporte de información relativa a ubicación geográfica, histórica, cambios de lugar, estética estilística, situación social y económica de los personajes y/o espacios, etc.; información que el espectador descodifica cultural e intelectualmente. Sin embargo, la atmósfera generada por elementos de iluminación, sonido, texturas, colores y elementos olfativos, todos ellos susceptibles por lo tanto de ser recibidos mediante lo sensorial. Es percibida, a la vez que el ambiente, de

manera más subconsciente y termina de generar los sentimientos de la obra”. (Palacio, 2018)

El ritmo es, entonces, un concepto que puede establecerse en diversas áreas de la naturaleza humana, y en todas sus manifestaciones habla de una dualidad que se complementa para crear un estado, una sensación que es perceptible a través de la presencia y ausencia de elementos. En el teatro los elementos que se presentan para realizar este juego de dualidades, de contrastes, de exploraciones, son los practicables materiales, la luz, el sonido que son expuestos sobre o con relación al cuerpo presente en la escenificación; elementos que cobran fuerza y comienzan a ser pensados para generar sensaciones diversas en el espectador y la espectadora.

Appia (1904) fue uno de los primeros directores que deja registrado los estudios para transformar “el escenario rígido y convencional, en un material vivo, flexible y artístico, apropiado para cualquier creación dramática” (Citado en Ceballos, 2013, p. 193). Se aleja entonces de la necesidad de convertir el espacio en un reflejo de la realidad y objeto que el acto mismo de un cuerpo presente en el escenario contradice esta búsqueda, y esta afirmación es argumentada bajo un análisis de las características que presenta un decorado con relación al principio de realidad que desea afrontar el naturalismo y reafirmando que las pinturas limitan la escena misma, y anexa que crean un estatismo inerte que se debe combatir directamente y transformarlas para lograr que el teatro, que es vivo, esté lleno de cosas vivas.

También Appia (1904, citado en Ceballos, 2013) expresa la necesidad de pensar en el personaje como aquel que refleja el estado interior y exterior de la escena a través de su cuerpo y todo lo relacionado con él, y es preciso denotar que está en un espacio, en una situación dramática, es decir, que le sucede algo en el lugar en el que está y no sólo está en un espacio geográfico (ambiente) dado por la escenografía.

Por su parte, García (2013) propone crear una lejanía del símil de la realidad, puesto que ésta puede ser vista o capturada a través de la fotografía con todo el detalle que preserva y busca acercarse al movimiento que puede presentarse a través de las luces y las sombras buscando una revaloración del lenguaje, específicamente el lenguaje poético, de la imaginación, de la luz y de la música para hablar del estado de las cosas, de las transformaciones que se suscitan en el instante, de la fantasía y las ensoñaciones.

Por ello, el teatro debe valerse del “movimiento corporal, en el cual nos realizamos y simbolizamos el Movimiento cósmico” (Appia, 1904, citado en Ceballos, 2013, p. 193). Y esto es posible a través de la utilización de las líneas, en un sentido amplio, de un espacio escénico en determinado tiempo.

La idea del tiempo y espacio aquí usada, es aquella que busca “utilizar el espacio escénico para expresar y provocar estados anímicos” (García, 2013, p. 12), a través de la discontinuidad (provocada) de las líneas rectas del espacio, que atienden a la realidad de la vida.

Appia afirma que “cuanto más influye el espacio en nuestros Movimientos (líneas), menor poder tendrá el tiempo. Cuanto más domine el Tiempo (la música, por ejemplo), menos sensible será la cualidad del Espacio exterior a nosotros” (1904, citado en Ceballos, 2013, p. 194), y en la posibilidad de juegos y variaciones de estas dos cualidades se da cuenta del concepto de Ritmo.

Es decir, que es posible crear un ritmo a través de la vertiginosidad de las líneas en el espacio, líneas que tienen que ver con la escenografía (practicables materiales), con las luces, la música y con la trayectoria de los cuerpos escénicos.

De aquí que los practicables materiales son la materialización de las líneas que permiten una variación en la planimetría, en los volúmenes; son estructuras más amplias para que el actor y la actriz estén en el espacio y cobren los personajes una mayor fuerza y sentido simbólico a través de la luz y el sonido.

En esta corriente simbolista también encontramos a Edward Gordon Craig (1872-1966), artista plástico y director que a través de sus estudios e investigaciones reflexiona sobre los elementos que puedan construir continuidad en las propuestas escénicas que eviten que “una obra resulte ser ... incompleta sin acción, color, línea y ritmo en movimiento y en escena” (Craig, 1911, citado en Ceballos, 2013, p. 197).

Para Craig es indispensable que la escenografía y el vestuario sean diseñados y realizados inicialmente, incluso antes de elegir al elenco. Luego de tener estos elementos se realiza el esquema de iluminación, presentando la luz como un componente que puede constituirse en elemento esencial de la puesta en escena² (Ceballos 2013).

² Para profundizar en esta propuesta donde la luz es el centro de una creación véase “Vampiro. Puesta en luz y sombra” (2023) de Felipe Ortiz.

Por lo anterior, podría inferirse que desde esta perspectiva Craig prioriza la construcción de una atmósfera, sin embargo, en su trabajo investigativo su pregunta va más allá del espacio escénico, es una pregunta por cómo crear en escena un ritmo y una espiritualización de la escena con los elementos que tiene a su disposición (López, 2019).

Es así como, según Sánchez (1999) “un espectáculo basado exclusivamente en el dinamismo de las formas y la iluminación” (p. 94), es una de las ideas revolucionarias que buscan encontrar el ritmo de cada escena y que se sostiene en el tiempo como punto de inicio de creaciones escénicas como lo son las propuestas actuales de Robert Wilson.

En *El arte del teatro* (Craig, 1911, citado en Ceballos, 2013) alude a los fantasmas de la obra de Shakespeare para hacer una profunda reflexión que procure construir una atmósfera adecuada. En esta ocasión dice, acerca del fantasma de Hamlet: “Entra en escena un fantasma, pánico repentino en todos los actores, cambios en la iluminación, en toda la música y en todos los espectadores” (p. 201)

En este sentido, se percibe que la manera en que entran y salen los elementos de la puesta en escena construyen el universo ficcional que afecta al público, además de que la poca rigurosidad de estas variaciones no logra los efectos esperados.

Igualmente expresa: “Sale el fantasma, intenso descanso de todo el teatro” (Craig, 1911, citado en Ceballos, 2013, p. 201), donde se puede percibir el movimiento y uso de los elementos escénicos necesarios para encontrar el ritmo del paso de una atmósfera a otra y así dar lugar a la construcción colectiva de las sensaciones planteadas. Para Craig este aspecto es el pilar de la dirección escénica.

La puesta en escena simbolista realiza “una reflexión sobre el tiempo introduciendo el concepto de ritmo como desplazamiento de las atmósferas a partir de la relación entre la luz, el cuerpo del actor (ritmo viviente) y la música” (López, 2019).

Pavis (1998) realiza un análisis de cómo es posible determinar el ritmo en la puesta en escena

En la representación el ritmo es visible en la percepción de efectos binarios: silencio/ palabra, rapidez/ lentitud, llenado/ vaciado del sentido, acentuación / no acentuación, contrastación / banalización, determinación/ indeterminación. El ritmo no afecta sólo a los enunciados del texto, vale también para los efectos plásticos: Appia refiriéndose

a la escenografía habla del espacio rítmico. Craig considera que el ritmo es un componente fundamental del arte teatral, “la esencia misma de la danza”. (p. 403)

Para Martínez (2012) el ritmo es:

El fluir del conjunto de aceleraciones, desaceleraciones y múltiples combinaciones que se dan como fenómeno energético de los elementos participantes en el hecho teatral, que se perciben como conmoción psicosensores. Con lo anterior confirmo que al realizar una puesta en relieve monto el ritmo.” (p. 227)

La dirección que tiene como objeto el Ritmo, que parte de “producir sentido a partir de la invención de un dispositivo que concibe a la escena como experiencia de vacío y silencio (des-acumulación de materiales) como descripción de un mundo distinto (onírico, fantasía)” (López, 2019) y “evocando el mundo de manera alusiva, concentrada y evocada” (Pavis, 2015, p. 37). Así, donde la construcción de una sensación sonora y lumínica envuelve la creación escénica, se realiza una propuesta que se determina por la relación que tienen los personajes o las personas con lo lumínico y la sonoridad.

Es perceptible que estas propuestas incluyen un proceso que parte de los detalles de color, temperatura, volumen, tipos de sonidos y formas de iluminar que responden a cómo realizar el paso de una atmósfera a otra para crear sensaciones del transcurrir temporal, y por ende de lo rítmico, en los espectadores y las espectadoras.

4.5.3. Dirección a partir del Subtexto

En el siglo XIX también es posible rastrear la pregunta sobre qué es el teatro y las reflexiones comienzan a orientarse en definir que el teatro es un arte específico que se centra en el arte de la actuación; este encuentro con la especificidad del trabajo a partir de quienes interpretan fue una pregunta constante a través de los años, pero que no era propiamente resuelta, como podemos confirmar con Appia (1904):

El actor es, pues, el factor esencial de la puesta en escena: es a él a quien venimos a ver, es de él quien esperamos la emoción y es esta emoción lo que hemos venido a buscar. Se trata pues a toda costa de basar la puesta en escena sobre la presencia del actor, para conseguirlos, de liberarla de todo aquello que esté en contradicción con esta presencia. (Citado en Sánchez, 1999, p. 59)

Y no es hasta Konstantin Sergueievich Alexeiev (1863-1938) que se vira el centro de inicio de la creación escénica desde la atmósfera o el ritmo hacia una reflexión sobre el proceso de creación del actor y la actriz, a partir del concepto de subtexto. Así, comienza una larga investigación que tenía como objetivo lograr el trabajo orgánico del actor (Hernández, 2017).

Los atavíos que va encontrando en el momento de construir la puesta en escena, comienzan a vislumbrar que “en el momento de la representación, el texto es proporcionado por el autor y el subtexto por el actor” (Stanislavski, 2012, p.177). Esta nueva concepción lleva a definir el subtexto como:

Un instrumento psicológico que informa acerca del fuero interno del personaje, agudizando una división significativa entre lo que dice el texto y lo que se muestra en la escena. El sub-texto es la marca psicológica o psicoanalítica que imprime el actor a su personaje en el curso de la actuación (Pavis, 1998, p. 465)

Por primera vez se comienza a trabajar sobre lo que pasa con los personajes a un nivel psicológico, se hacen preguntas en torno a cómo interpretarlos y cómo crear capas de interpretación que den lugar al subtexto.

El subtexto es la expresión interior del ser humano en el personaje, que fluye ininterrumpidamente bajo las palabras del texto proporcionándoles vida y existencia. Partimos de esta concepción que propone el subtexto como un elemento esencial en la actuación ya que, sin él, las palabras del texto dramático están vacías en el escenario. (Bernardi, 2020, p. 43)

Este énfasis en lo actoral que buscaba, según Hernández (2017) “la unión indisoluble de los elementos internos y externos del trabajo del actor” (p. 27), hace que el Método de Stanislavski se convierta en un hito que se mantiene hasta la actualidad, pues sus reflexiones son en pro del estudio minucioso de la actuación a partir de la vida cotidiana y crean una nueva perspectiva del estudio del teatro que pone como centro la interpretación actoral;

Por eso, dice Osipovna (1991), “Stanislavski y Nemirovich-Danchenko insistieron en que lo más importante y necesario en su actividad era el delicado trabajo de los actores” (p. 29).

Por su parte, Hernández (2017) sostiene que:

Durante toda su existencia creadora se dedicó a estudiar las leyes que regulan la psicología y las formas del comportamiento de las personas, así como al estudio de las interrelaciones de estas personas con el medio histórico-concreto en que viven, para aplicar estas leyes al proceder de los personajes escénicos y al desarrollo de las circunstancias dramáticas en que estos se mueven, en vínculo estrecho con la conducta de esa también persona que es el actor, el cual debe dar vida a través de su cuerpo a dichos personajes. (pp. 21-22)

La mirada novedosa de aquello que se dice y de lo que se quiere decir, esa yuxtaposición de pensamientos que enriquecen la propuesta de personaje, trae consigo, por relación directa, un cambio en aquello en lo que se centra la dirección. Al partir de preguntas relacionadas con el oficio de la actuación que “crea la línea interna, pero dada en una forma externa” (Ceballos, 2013, p. 102).

La directora o director tiene nuevos retos, pues debe poseer un conocimiento total de la obra que le permite resolver todas las dudas posibles, “la tarea del director es la más complicada. Necesita ver la obra como un todo, encontrar su clave, determinar la tarea suprema del autor y encontrar la razón por la cual se desea llevar a escena esa obra” (Osipovna, 1991, p. 27). Es decir, ahora existe un director/ra que es omnisciente.

La dirección es esta perspectiva “se encuentra en la capacidad de adquirir todos los elementos de la actuación” (Osipovna, 1991, p. 32), por ello acuden a él o ella las actrices y

los actores para resolver las dudas que tengan frente a su personaje, “él no entrará en escena hasta que tenga vida mediante las *circunstancias dadas*. El actor solicitará estas, ya que debe situarse dentro del papel” (Stanislavski, citado en Ceballos, 2013, p. 101), es decir, que hay un poder que tiene la dirección sobre el conocimiento de la dramaturgia, una mirada panóptica que le permite guiar, incluso lo que hay antes o después de un personaje.

Stanislavski buscaba encontrar de una manera orgánica lo establecido con antelación, y para ello es preciso no decir exactamente qué hacer, sino incitar a que las respuestas se encuentren en los ensayos o en una conversación sobre el personaje. Cuando las preguntas son resueltas directamente por la dirección, el subtexto está perdido. Ante la pregunta de cuál es el objetivo Stanislavski contestaba: “Empiece a representar y prosiga [para lograr llegar al momento en que] algo se obtiene cuando se fusiona la verdad personal interna del actor y la verdad del personaje” (Stanislavski en Ceballos, 2013, pp. 101-102), sin apuros y permitiendo que cada persona realice el recorrido hasta determinado punto que ya se conoce y se ha determinado en un análisis exhaustivo de la dramaturgia.

La dirección, según Pavis (1998), que tiene como objeto el subtexto, tiene como centro el trabajo actoral. Está supeditado a la búsqueda de aquello, así que:

No se expresa explícitamente en el texto dramático, sino que resulta de la manera en que el actor interpreta el texto. El subtexto es una especie de comentario efectuado por una puesta en escena y por la actuación del intérprete, quien lo presenta al espectador con la claridad necesaria para una correcta “recepción” del espectador. (pp. 464 - 465)

En esta relación los elementos de la puesta en escena son vistos como subyacentes a la actuación, no se hace énfasis en la escenografía, o en la utilería, o en el vestuario, estos elementos se adhieren después, ya que lo importante es lo que sucede en escena con las actrices y los actores, pues:

Representar una situación (por oposición a “representar el texto”) significará, para el actor o el director, no contentarse con dar el texto, sino organizar silencios y actuaciones que recrean una atmósfera y una situación particulares. En este caso es la

situación la que dará la clave de la escena. La situación se aproxima a la noción de sub-texto o de discurso de la puesta en escena. Se ofrece al espectador como estructura integral y fundamental de comprensión: le es indispensable como punto de apoyo relativamente estable sobre cuyo fondo los puntos de vista variados y cambiantes de los personajes se diferencian por contraste (Pavis, 1998, p. 458)

Para la dirección que tiene como objeto de estudio el subtexto, el proceso con la actriz y el actor, el entendimiento de lo que sucede en escena lleva a que la actuación pase a tener las cualidades necesarias para sostener una puesta en escena. Esta perspectiva de dirección se sustenta en tener actuaciones coherentes con la propuesta escénica planteada y, por ende, una mayor dedicación al estudio actoral.

4.5.4. Dirección a partir de la actriz y el actor (la persona)

En el siglo XX se cuestionan los elementos constitutivos del drama (texto, conflicto, espacio escénico, tiempo) y dichas preguntas y transformaciones permiten que se vire de una puesta escénica logocéntrica a una puesta en escena escenocéntrica o a una performance “en las primeras décadas del siglo XX se desarrollan nuevas formas textuales que desfiguran la narración tradicional y las reminiscencias de la realidad conteniéndola en fragmentos” (Lehmann, 1999, p. 86),

En esta vía se plantea “la forma textual del diálogo cargado de tensión y repleto de decisiones, el sujeto, cuya realidad puede expresarse escénicamente en discursos interpersonales, o la acción, que se desarrolla prioritariamente en un presente absoluto” (Lehmann, 1999, p. 86), desplazando la necesidad de tener determinado un mundo ficcional al cual se van a inscribir el proceso de creación y adviene un nuevo panorama que trae consigo preguntas sobre la dirección de los procesos creativos teatrales.

Estos cuestionamientos también recaen sobre la función y lugar del actor y la actriz en el proceso de creación, determinando que van más allá de buscar un sentido a una dramaturgia, o crear un personaje o materializar la idea de un director o directora; y su función es más cercana a la de un proceso donde se crea “una pieza teatral que ni visual ni textualmente existían antes” (Irvin, 2003, p. 8)

Es decir, que es creada en el proceso, que logra vislumbrarse poco a poco en el acontecer de los ensayos, pues, no se realiza con anterioridad ningún acuerdo dramaturgico o escénico, ni “escrituras sin dependencia de un texto previo a representar” (Diéguez, 2014, p. 22), dando así lugar a la creación in situ y a la cocreación.

Entonces, en la dirección a partir de la actriz o el actor se problematiza el punto de partida con elementos externos a las personas del acto creador, ya sea una dramaturgia o una decisión escénica, y se prioriza el encuentro en el ensayo para la capitalización de las preguntas e ideas de las subjetividades que se conjugan donde “el director es el encargado de sostener... un diálogo incierto con el actor, en el que ambos desconocen los resultados” (Mauro, 2011, p. 398).

Puesto que estas “prácticas escénicas... plantean otro desafío, en tanto escapan a las taxonomías tradicionales que han condicionado a la teatralidad: no parten necesariamente ni representan un texto dramático previo, sino que se han configurado como escrituras escénicas y performativas experimentales” (Diéguez, 2014, p. 18), que dan lugar a un proceso de creación que tiene como centro la relación de las personas, sus preguntas, sus contextos y prácticas.

En este sentido, se aborda el texto dramaturgico de autor/a en tanto *material cambiante y móvil*, como un *pretexto* para la búsqueda creativa escénica, es decir, se deja de lado la supremacía del texto como inamovible y se juega con las posibilidades que presenta en tanto fonética y poéticamente, y en el origen de construcción de imágenes.

En las formas teatrales posdramáticas, el texto utilizado en escena (si se utiliza) es considerado como un elemento más entre otros y al mismo nivel en una composición gestual, musical, visual, etc. La escisión entre el discurso del texto y el del teatro puede abrirse hasta alcanzar una clara discrepancia e incluso una eliminación del vínculo existente. (Lehmann, 1999, p. 81)

Ya no es importante la narración cronológica coherente, sino la construcción de fragmentos no lineales que expresan las búsquedas realizadas en el proceso de creación y “esto tiene como resultado un efecto de fragmentación que cuestiona las ideas de unidad,

totalidad, jerarquización o coherencia” (Cornago, 2006, p. 5), y busca una paridad entre las personas que están creando.

La dirección entonces vira a la búsqueda de un proceso de colaboración, “un término muy usual que evoca un tipo de trabajo que rechaza un modelo de jerarquía fija, de concentración de poder y de autoría en las manos de un único artista, valorando el trabajo de todo el equipo” (Fagundes, 2010, p. 251).

Además, evita “ignorar que la creación teatral es colectiva por definición y que, por tanto, hablar de una autoría suprema es un atentado contra la condición artística de todos los demás integrantes de la aventura” (Melendres, 2010, p. 50), reforzando la idea de la cocreación como espacio y alternativa para la construcción de una propuesta escénica.

La creación escénica amplía la reflexión sobre la **creación actoral**, como una práctica que nos sitúa en la necesidad de considerar al actor y la actriz como cocreadoras y cocreadores y apoyar “la reivindicación del actor como creador, no un mero ejecutor de las ideas de otro artista” (Fagundes, 2010, p. 295).

Es decir, poner el énfasis en el trabajo creativo de los actores y actrices, a partir de las exploraciones y búsquedas que surgen desde sus propios deseos, necesidades, intereses y contextos creativos, como base para la realización y consolidación de la creación escénica.

Una creación escénica en la cual pueden ser reconocidos como cocreadoras y cocreadores de la misma. “Los procesos de creación implican avanzar sobre diversos procedimientos que ya no tienen una especificidad técnica o disciplinar” (Argüello, 2016, p. 14), sino que implican una pregunta movilizadora para la creación escénica, atendiendo a necesidades individuales de sentido, dejando de lado una obra dramática como principal fuente de creación y expandiendo la mirada a otras textualidades y formas de proceder que no definen “una dramaturgia o poética escénica, sino una práctica teatral, es decir, un *modus operandi*, una manera de entender la creación escénica —y por extensión la misma realidad— y su construcción/comunicación como proceso” (Cornago, 2006, p. 3).

En esta investigación-creación se enfatiza en la dirección a partir de **la actriz y el actor** por cuanto es un concepto que amplía las perspectivas para centrar la investigación en el proceso creativo más que en la búsqueda de un resultado escénico, y que tiene relación directa con la propuesta, ya que “la autoría del actor se concentra en su trabajo individual; no se extiende al espectáculo como un todo” (Fagundes, 2010, p. 296).

En esta ocasión las actrices en el proceso de creación escénica construyen la totalidad de la perfopuesta. Por tal motivo, la creación escénica en esta investigación será una perfopuesta, este *entre* que se ubica en medio de la performance, que prioriza el proceso para la construcción de una poética y la puesta en escena, que busca el ordenamiento de los elementos escénicos. La perfopuesta guiará la práctica y servirá de cómo una brújula, para orientar el proceso, sobre todo cuando la premura por un resultado atañe.

4.6 La dirección en el método de creación colectiva

La Creación Colectiva, constitutiva de la rica herencia teatral de Colombia, transversaliza los procesos de creaciones escénicas y sobre todo como precursora de las preguntas hacia las acciones realizadas desde la figura de la dirección. Por tal motivo se parte de entender la figura de la dirección en El Método de la Creación Colectiva –MCC– para postular los acercamientos y distanciamientos con nuestro planteamiento de la dirección pedagógica.

En el año 1967 surge en Cali, Valle del Cauca, el grupo Teatro Experimental de Cali –TEC– que buscaba “una participación creadora igual por parte de todos los integrantes” (Comisiones de Publicaciones T.E.C., 1975, p. 101).

Durante los años de 1967 y 1975 realizaron un proceso de investigación que priorizaba las necesidades del colectivo y el deseo de construcción de su propio proceso de creación que tuviera como bandera la democratización de la información entendida como horizontalidad. Estos años de investigación-creación del TEC derivaron en El Método de Creación Colectiva –MCC– (Cardona, 2012).

Para el TEC la manera de lograr la participación creativa de la totalidad de las personas del proceso es a través del conocimiento de la información, “si el método es conocido y manejado por todos los integrantes del grupo y aplicado de modo colectivo, se garantiza una verdadera creación colectiva” (Comisiones de Publicaciones T.E.C., 1975, p. 101). Entonces, el MCC como unidad de sentido es el que permite que la creación y su manera de ser llevada a cabo tenga eficacia y relevancia.

González (1986) en su libro *Historia del teatro en Colombia* afirma que en este proceso del TEC las actrices y los actores pasaron a tener injerencia sobre las decisiones

creativas y el “**montaje colectivo** puede haber tenido ese significado histórico: darle autonomía de creación y respetar el criterio del actor” (p. 337). De este modo se exalta la importancia del MCC para poner en el panorama teatral al actor y la actriz como creadores y creadoras de una puesta en escena.

Diéguez (2014) afirma que “una parte importante del teatro latinoamericano de las últimas décadas ha desarrollado sus creaciones a partir de las escrituras corporales de los actores/*performers*, de las improvisaciones y hallazgos escénicos” (p. 35), y específicamente en Colombia afirma que El Teatro Experimental de Cali y La Candelaria

Habían sido los grupos colombianos indicadores de un peculiar sistema de creación y producción de América Latina: la creación colectiva... La modalidad de creación colectiva privilegiaba la construcción de la fábula o la intriga... a partir del amplio material acumulado por los actores durante el proceso de improvisaciones. (p. 36)

El TEC fue constituyendo una serie de pasos que permitieron ir definiendo su método; Cardona (2009) hace una síntesis del proceso que se realiza para el proceso de montaje:

Buenaventura se propone, en cuatro apartados, estudiar aspectos puntuales del Método de Creación Colectiva. Para el primero, La analogía, dice que se trata de crear una situación semejante a aquella planteada en el texto; su materia constitutiva es la acción y se desarrolla por medio de la improvisación. El segundo, La improvisación, propone que después del análisis teórico de un texto viene su análisis práctico en el periodo de improvisaciones. El tercer título Acercamiento al texto, se divide en tres partes: a) análisis, b) improvisación y c) elaboración, artificio y montaje; de tal manera que la resultante de trabajar dialécticamente estos tres aspectos hace del montaje una síntesis. En el cuarto y último título, Boceto interno y boceto externo, se aclara que el boceto interno es la ordenación y concatenación de los símbolos e imágenes encontrados en las improvisaciones, y el boceto externo sería, pues, una construcción desde afuera. (p. 117)

Posteriormente Cardona (2012) sintetiza el proceso de creación a partir del MCC de la siguiente manera “improvisación por analogía, el análisis del texto, la selección del conflicto, las fuerzas en pugna, la selección del tema, para finalmente construir el discurso de la puesta en escena” (p. 172), este paso a paso permite entender que es una sumatoria de elementos la que hace posible la creación colectiva y que además es indispensable un texto para el proceso de creación –textocentrista–.

Ahora, entendiendo el panorama del MCC ¿Cuáles son los aportes a la figura de la dirección? La búsqueda de una colectividad participativa en la creación moviliza las preguntas y la reflexión sobre la dirección, “este es uno de los conceptos que el Método de Creación Colectiva va a transformar: la concepción previa del director.” (Cardona, 2012, p. 107).

La transformación del concepto de dirección subyace de la declinación de la hegemonía de esta figura del teatro, inicialmente sobre quiénes tenían el poder o representaban dicho poder, entonces “se planteó la necesidad de dar la oportunidad de dirigir a miembros del elenco de planta y se constituyó el colectivo de dirección que hizo del trabajo del montaje un verdadero trabajo de equipo” (Cardona, 2012, p. 103).

Esto deriva en que la figura del director hace parte de las divisiones que el TEC denomina “comisiones”. Las comisiones son constituidas por grupos de actores y actrices que presentan facilidad e interés (Comisiones de Publicaciones T.E.C., 1975, p. 127) en una actividad concreta, sea escenografía, dramaturgia, dirección, entre otras; y desean ahondar e investigar a partir de ellas, sin dejar de hacer parte del elenco de la obra.

Así, surge la dirección que está acompañada de una comisión, dejando de ser un proceso solitario y comienza a ser un proceso que salvaguarda los intereses colectivos de la obra y permite que la responsabilidad y dificultades presentadas en los procesos sean asumidos por una colectividad.

El TEC no tiene una figura de dirección, sino un colectivo de dirección “que pone en cuestión la autoridad del director” (Cardona, 2012, p. 103), puesto que la supremacía de la mirada de la dirección ya no dependía de una sola persona sino de varias. De esta manera logra construir un método que permite desligarse de la mirada tradicional de la dirección y propone “una colectivización de este oficio” (Cardona, 2012, p. 105).

Esto crea una sensación de cambio respecto a la figura omnipotente que la dirección carga por años y abre una nueva perspectiva hacia un trabajo colectivo, un asomo de colectivización ante la figura solitaria de la dirección pues “el grupo entero realiza una tarea que antes realizaba un director solo” (Vidal & Buenaventura, 1972, p. 80). Y se plantea por primera vez un grupo que realiza las funciones de la dirección.

La principal herramienta que posibilita la comisión de dirección es la improvisación pues esta “se impuso como el punto de partida del montaje” (Comisiones de Publicaciones T.E.C., 1975, p. 102) y dio una participación total a actores y actrices en el proceso creativo.

Cardona (2012) realiza un análisis exhaustivo sobre la improvisación en el MCC expresando que:

La improvisación según el maestro Buenaventura es una herramienta básica de los talleres de investigación, no es un fin en sí misma. Como herramienta exige la creatividad de todos los participantes de un equipo y plena participación colectiva.... La improvisación, como práctica, es fundamentalmente un “juego” que es central en la creación artística; pero el juego también tiene unas reglas eficaces, precisas, y limitadas (constitutivas y regulativas). La improvisación como medio debe ser presupuestada en que cumple diferentes funciones en las etapas que constituyen el discurso de montaje. (p.184)

Además, Cardona (2012) anexa las seis tipologías de improvisación que realiza Enrique Buenaventura y concluye que existen tantos tipos de improvisación como lenguajes existen en el teatro. También es importante resaltar que para la improvisación no debe ser usada para el montaje del texto, sino para su desmontaje.

Esta participación activa en el proceso creativo cerró la brecha entre la relación actrices/actores - texto, “el director dejaba de ser intermediario entre el texto y el grupo” (Comisiones de Publicaciones T.E.C., 1975, p. 102), y se logra la mirada colectiva de la propuesta escénica, ya que no esperaban que el director eligiera un texto acorde a su visión de mundo, sino que la comisión de dirección colectivizaba las elecciones.

Dicen Vidal & Buenaventura (1972) respecto a la brecha entre la relación actrices/actores – texto:

Para poder atacar este problema es necesario preguntarnos qué entendemos por texto teatral. Algunas personas entienden por texto teatral únicamente “las obras de teatro”, pero en la historia del teatro ha habido textos que se asemejan más al “guion” cinematográfico que a una “obra de teatro”: los textos de “La Comedia Dell’Arte”, por ejemplo, o los de la pantomima romana, que eran sencillos esquemas de conflicto, servían de base a los actores para improvisar, en el primer caso con palabras y en el segundo sin palabra. Un texto teatral puede ser, pues, un esquema de conflicto con un cierto orden que incluso se representa sin palabras. (p. 47)

Por consiguiente, la elección de texto y su análisis fue una de las primeras acciones que permitió al TEC entender que la dirección colectiva posee cualidades particulares como la organización y la autoridad horizontal (Cardona, 2012).

La cualidad de organización –semejanza con la característica de igual nombre de la dirección pedagógica– consiste en la planificación de los ensayos, el conocimiento de los temas, manejo de grupo, entre otros aspectos que salvaguarden la obra (Cardona, 2012).

La cualidad de horizontalidad del trabajo y la autoridad basada en la argumentación son utilizadas para mantener la autonomía de la obra y el trabajo colectivo. Sin embargo, a pesar del proceso inicial a partir de colectivo, el MCC no logra desligarse de tener a una sola persona como veedora del acto creativo.

El método entonces propicia una horizontalidad en las relaciones de autoridad, pero crea otras relaciones en donde es absolutamente necesaria la asistencia de un líder integral con visión de totalidad y con la pregunta, la reflexión, la autocrítica y la duda como hacer práctico, con el fin de ser leal a uno de los propósitos últimos del Método: la autonomía de la obra de arte; es decir, permitir que la obra se vaya construyendo en cada etapa del Método, aflorando en toda su dimensión, evitando que la carga ideológica, prejuicios o preconceptos la determinen. (Cardona, 2012, pp. 116-117)

Tras la realidad de volver a una persona que representa el colectivo y que salvaguarda el ordenamiento de los elementos del MCC que permite el proceso creativo,

¿Cuál es, entonces, la tarea del director? Es el encargado de la totalidad. Es el que puede ver la totalidad durante *todo* el trabajo. Su trabajo no es el de simple coordinador, puesto que la totalidad no es la suma de las partes, no es cuantitativa sino cualitativa. Su tarea, dentro de la nueva división de trabajo, no sólo no ha disminuido, sino que se ha vuelto más rica y más profunda, lo que ha perdido en autoridad, lo ha ganado en creatividad. (Vidal & Buenaventura, 1972, p. 80)

Esta mirada de la dirección del Método de Creación Colectiva deja rastros en los procesos de creación de puestas en escena en Colombia. Es indispensable reconocer la herencia y los vestigios del mismo que hacen parte de las propuestas en Colombia.

La dirección pedagógica tiene acercamientos al MCC, uno evidente, es considerar la característica de organización como una de las tantas funciones que tiene la dirección más no la única. Otro acercamiento es considerar a una persona veedora del acto creativo.

El principal distanciamiento consiste en que el MCC sólo es creado para procesos que parten de una idea que se quiere materializar siguiendo unas pautas claras, haciendo de esto un método que es aplicado de una manera específica.

Un método de trabajo teatral, es, en primer lugar, la descripción de una práctica y en segundo lugar la teorización de los aspectos fundamentales de esa práctica. De aquí se desprende que el método de trabajo colectivo TEC está ligado a la práctica específica del TEC y aunque ha sido y está siendo útil a otros grupos que trabajan en circunstancias más o menos diferentes, sabemos que no puede ser generalizado y convertido en fórmulas aplicables en todas las circunstancias. (Comisiones de Publicaciones T.E.C., 1975, p. 132)

La dirección pedagógica busca, por otra parte, poder ser usada en cualquier creación escénica.

5. Metodología

La perspectiva metodológica a emplearse está dentro del marco de la perspectiva de la Investigación -creación, con énfasis en la pregunta por la dirección pedagógica y el teatro como *proceso*, en el sentido planteado por De Toro:

El teatro contiene en sí la producción especular y experimental y la teoría entendida como el pensar en acción sobre esa producción, es decir, el teatro como proceso. El conocimiento teórico de la elaboración de un espectáculo y la posibilidad de observar y seguir ese proceso desde el comienzo al final, está en la base del trabajo del ISTA (laboratorio de teorías teatrales, trabajo de la práctica y la teoría desde las perspectivas de la antropología teatral y la semiótica del teatro). (Toro, 1999, pp. 18-19)

Es importante observar, como lo plantea Carvajal (2015), que los procesos de creación y en particular los procesos pedagógicos de los grandes creadores-pedagogos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, están sustentados en la perspectiva del conocimiento empírico-pragmático. Los fundamentos pragmáticos están en la base de las investigaciones artísticas y pedagógicas en tanto permiten saber e identificar –desde la praxis escénica– lo que se debe hacer, y cómo hacerlo, para lograr que suceda el hecho o fenómeno escénico y pedagógico.

La clave de su pedagogía está en los fundamentos pragmáticos, a diferencia de los fundamentos científicos o teóricos que explican el fenómeno, el hecho, pero no explican cómo proceder para que sucedan estos. Aunque de manera consciente o intuitiva los maestros parten de diversas teorías y fundamentos científicos, lo fundamental de su trabajo y aportes está en la *categoría pragmática*: saben lo que tienen que hacer aun antes de encontrar las explicaciones y el porqué de lo que hacen. Es decir, que en tanto se asume el teatro desde el punto de vista del proceso y no del resultado o espectáculo, lo importante no está en buscar el por qué o la explicación (leyes científicas) de los procesos, sino en buscar los fundamentos, llámense

principios, estrategias, procedimientos prácticos más eficaces, o leyes pragmáticas. (Carvajal, 2015, p. 26)

La metodología para abordar este proceso de investigación-creación escénica estará apoyada en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las vías o caminos para crear las condiciones necesarias para el desarrollo de la libertad creativa actoral en los procesos de creación escénica?
- ¿Desde la perspectiva de la dirección pedagógica cuáles son las premisas o puntos de partida para el desarrollo de la libertad creativa actoral y su concreción en la creación escénica?

Las anteriores preguntas o premisas serán usadas para la construcción, diseño y aplicación del proceso y de las herramientas didácticas empleadas en los ensayos de las fases del laboratorio. Estas preguntas y didácticas funcionan como laberintos dramaturgicos y escénicos, para la creación escénica desde la perspectiva de la dirección pedagógica.

Estrategias que serán el resultado de una praxis investigativa desde la cual buscaremos identificar, mediante un trabajo práctico (prueba/error), técnicas y didácticas más eficaces y efectivas, en términos del logro de los objetivos de investigación.

La metodología convivial de este proceso de investigación-creación se realizará a través de laboratorios. El laboratorio pensado “como eje vertebrador, marco metodológico y espacio de exploración para proyectos de investigación-creación” (Fons, 2021, p. 1). De esta manera se enfatiza en el laboratorio como un espacio que permite indagar, cuestionar las prácticas desde el hacer mismo y construir conocimiento no sólo pensando en el resultado artístico, sino y principalmente, en el hacer mismo de la creación escénica

Los laboratorios presentan la investigación como un dispositivo de creación en el cual los artistas-investigadores producen conocimiento no solo al final, en la presentación del resultado, sino en todas las etapas de su trabajo, propiciando la búsqueda de los principios operantes. (Fons, 2021, p. 5)

Este énfasis en el proceso, según Fons (2021), es importante y necesario para el ordenamiento y creación de nuevo conocimiento, pues en el espacio del laboratorio confluyen la praxis – experimentación – y la reflexión crítica de la misma.

Fons (2021, parafraseando a Jean-Manuel Warnet) especifica que los laboratorios dentro de las prácticas teatrales deben contar con las siguientes características: “El tiempo largo de la investigación, el espacio aislado y propicio para una concentración y una modelización del proceso creativo y un alejamiento del público, favorable a los intentos y fracasos sin daños” (p. 10).

Estas enunciaciones afirman la metodología que se usará en este proceso de investigación-creación haciendo dos salvedades respecto al tiempo y al espacio: 1. Las características serán tomadas como nociones y conceptos en sí mismas, es decir, el *tiempo* es un concepto construido desde la cultura, se parte de la noción occidental que plantea que hay un tiempo kronos (sucesivo) y un tiempo kairos (de la percepción), por tanto, la duración de un laboratorio varía en cuanto al contexto y las necesidades. “Un tiempo largo” puede definirse para cada laboratorio de manera distinta sobre todo teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la praxis misma. 2. El espacio será entendido como un lugar (arquitectura) y como un cuerpo. Es decir, el espacio como cuerpo es ese lugar de la indagación, de la pregunta que es atravesado por el cuerpo de las actrices, actores, directoras y directores, y que es realmente en ese espacio que se teje la libertad creativa. El espacio como arquitectura responde a un espacio físico donde cabe aclarar que lo más importante es el convivio.

También es importante entender el laboratorio como un dispositivo amplio que facilita la convergencia de diversas artes, de diferentes expresiones artísticas ampliando el espectro y las posibilidades creativas. Los laboratorios entonces son entendidos:

Como espacios de investigación abiertos a la interdisciplinariedad donde se puedan confrontar tanto diferentes métodos y técnicas interpretativas como diferentes especialidades profesionales – dirección, dramaturgia, interpretación, escenografía, danza, circo o nuevas tecnologías – para indagar desde la experimentación práctica cuestiones transversales relacionadas con los procesos de creación. (Fons, 2021, p. 10)

En el proceso de investigación-creación se realizará un (1) laboratorio de dirección pedagógica como espacio para la indagación, experimentación y creación escénica actoral centrados en el estudio de la libertad creativa a partir de los componentes básicos de la dirección pedagógica: “la escucha o mirada, la palabra, la organización, la individualidad y la motivación” (Meneses, 2016) y los principios técnicos actorales: adaptación, especificidad, individualidad y recuperación (Marleny Carvajal, 2015).

5.1. Fases del laboratorio del proceso de investigación-creación

El laboratorio de investigación creación estará conformado por 3 fases que permitirán para efectos pedagógicos el estudio del proceso de creación en sí mismo. Las fases tendrán una pregunta movilizadora que corresponderá a la búsqueda principal de dicha fase. Además, las fases se componen de ensayos, la cantidad de los mismos es determinada por el proceso mismo de creación.

Los deseos, intereses, necesidades, así como los imaginarios y contextos particulares (culturales, sociales, técnicos, actorales) de las participantes serán un punto de partida fundamental para la perfopuesta. Por ello, para este proceso de creación escénica se partirá de un texto teatral o material dramático previo, pues desde la perspectiva de la dirección pedagógica que se indaga en esta investigación, el texto o los materiales a trabajar, serán el resultado del trabajo conjunto del equipo para llegar a *la pregunta creativa* que conecte a cada integrante, desde sus propias particularidades subjetivas, con el tema y la búsqueda creativa colectiva que lleva a la construcción escénica.

El laboratorio de creación escénica a partir de la dirección pedagógica posee 3 fases: Fase I: ¿Reconocer-me? Fase II: ¿Qué quiero? Fase III: ¿Ahora qué? Se han escogido tres fases porque de esta manera se puede avanzar en el proceso a partir de una estructura de inicio, medio y fin. Esta estructura triádica está presente de manera orgánica en el orden de los procesos mismos de la naturaleza. Las fases a su vez están compuestas por ensayos, la cantidad de ensayos varía según la fase en sí misma.

5.1.1. Fase I del laboratorio: ¿Reconocer – me?

El objetivo es identificar, mediante ejercicios, las condiciones individuales de las integrantes del equipo de trabajo para el proceso creativo. Es decir que en primer lugar están las *sujetas* de la creación escénica, antes que la pregunta por el qué o el cómo de la misma creación. En este laboratorio la dirección pedagógica trabaja principalmente las características básicas de la escucha o mirada y la individualidad y el principio técnico actoral de individualidad.

5.1.2. Fase II del laboratorio: ¿Qué quiero?

El objetivo es indagar de manera conjunta *la pregunta creativa* que conecta a cada integrante del equipo, desde sus propias particularidades subjetivas, con el tema y la búsqueda creativa colectiva, además el diseño y aplicación de los ejercicios o estrategias pedagógicas y creativas para el desarrollo de la libertad creativa. Se trabaja principalmente la característica de la motivación, y los principios técnicos actorales de adaptación y recuperación.

5.1.3. Fase III del laboratorio: ¿Ahora qué?

El objetivo es la materialización en la creación escénica a partir de la dirección pedagógica. En este laboratorio se trabaja la característica básica de la palabra y el principio técnico actoral de especificidad.

La organización, componente básico de la dirección pedagógica trabajada desde el inicio, al ser un componente indispensable desde la planeación del primer acercamiento con las personas partícipes de todo el proceso de creación escénica de inicio a fin. Este componente desde la dirección pedagógica problematiza la necesidad de un orden preestablecido por parte de la dirección en relación a las situaciones cotidianas de las actrices y los actores. Es decir, este componente es particularmente importante para la dirección pedagógica en tanto cuestiona el accionar de la dirección cuando lo planeado no puede realizarse.

5.2. El Ensayo como espacio de libertad creativa

El ensayo será el dispositivo interno de las fases del laboratorio. Se parte del concepto de ensayo como la repetición de una búsqueda, donde se prioriza el proceso y se confrontan las visiones que cada actor y actriz trae (Argüello, 2016). Confrontación que permite expandir las visiones planteadas y de esta manera dar paso a las creaciones. Es así como el ensayo se constituye en un lugar de participación de las personas implicadas en el proceso de creación.

Si el ensayo se considera un espacio para la pregunta, para la búsqueda, es posible entonces considerar que el ensayo permite que las actrices y los actores sean el centro del mismo, es decir que “será el grupo lo que se hallará en el lugar central, estableciendo sus propias jerarquías socializantes, revelando el imaginario de los actores y cuestionando el propio oficio actoral” (Mauro, 2011, p. 394). Es decir que el ensayo permite cuestionar las propias prácticas.

El ensayo visto desde esta perspectiva creativa y creadora, más que desde el lugar donde se siguen órdenes o se busca entender el pensamiento de quien dirige, es indispensable para lograr y construir una cocreación, que permee a las actrices y actores de un deseo de búsqueda, “el ensayo promueve las energías creativas, pone en escena el impulso de hacer” (Argüello, 2016, p. 82), y es desde estas energías e impulsos que en este proceso de investigación creación se ahondará para construir la perfopuesta.

En la dirección pedagógica se necesita que el director o la directora considere que “el ensayo es aquel momento alquímico en que pone en crisis sus sueños ... para convertirse en un cocreador de montaje” (Melendres, 2000, p. 73). Ya que deja de lado el precepto del ensayo como un lugar únicamente para materializar las ideas preconcebidas, marcar los movimientos, las secuencias, y se configura como:

El lugar donde ocurre lo que no puede ser pensado.

El ensayo no es para encontrar respuestas, es para formular preguntas, para equivocarse y seguir trabajando. El ensayo es el único que nos da los caminos para llegar a la puesta en escena. (Eines, 2015, p. 153)

Ahora bien, para cualquier tipo de dirección debe ser fundamental pensarse el dispositivo de ensayo, teniendo presente que éste define las prácticas e ideologías que se poseen "ya que el modo en que se piensan los dispositivos de ensayo señala los pensamientos alrededor de las definiciones de teatro" (Argüello, 2016, p.15).

Y si toda práctica de dirección debe pensarse la constitución de su ensayo, para la dirección pedagógica los ensayos se construyen en pro del proceso de cada actriz y actor y se tiene como base considerar que "el proceso es un tránsito donde lo que importa es la experiencia y el resultado está ligada (sic) a ella. En él se rescatan los problemas, las preguntas, la reflexión ligada a la práctica" (Argüello, 2016, p.15).

Y todo lo que sucede durante el espacio del laboratorio, eso que es lo realmente vivido con las actrices, es lo que hará parte de la construcción de la creación escénica.

Para Bogart (2001) el ensayo es el lugar de la creación y es a partir de su experiencia que afirma que "en los ensayos intentamos encontrar formas que contengan las preguntas vivas, en ese momento, sobre el escenario" (p. 135). Confiriendo la potencialidad y responsabilidad de la creación al encuentro colectivo enmarcado en el ensayo.

Bogart (2001) también afirma que:

Los ensayos no tienen que ver con forzar que las cosas ocurran, más bien, los ensayos tienen que ver con escuchar. El director escucha a los actores. Los actores se escuchan unos a otros. Todos escuchan de manera colectiva al texto. Escuchan para encontrar pistas. Mantienes todo en movimiento. Sondeas. No pasas momentos por alto como si se hubiera entendido. Nada se entiende... Pienso en el ensayo como en jugar con la tabla Ouija, donde, como colectivo, ponemos las manos sobre una pregunta y luego sigues el movimiento cuando éste empieza. Lo sigues hasta que la escena revela su secreto. (pp. 136-137)

Esta perspectiva parte de la pregunta para la creación y de la escucha como pilar de la relación actor/actriz-directora/director, que da validez a ese lugar definido de partida –la pregunta– que va hacia el vacío, a lo no conocido –si se permite, y no se antepone el imaginario de quien dirige– y que parte de un principio de "no saber", de descubrir en el tránsito del proceso de creación.

La falta de certezas sobre la perfopuesta final necesita de un pacto previo entre la directora/director/actrices/actores en el marco de la dirección pedagógica. Pacto que consiste en depositar la confianza de realizar un proceso en el que se desconoce cuál será el resultado final y además no se trabaja en función de buscarlo. Esto implica a las actrices y actores “la superación de las dificultades a costa de los escollos que vayan surgiendo” (Mauro, 2011, p. 395), dando sentido al proceso como espacio de creación y que le implica a la dirección pedagógica un forzamiento hacia el desconocimiento total de lo que puede ser un resultado y desde este pacto previo la co-creación surge.

También es importante para este proceso de investigación-creación partir del escenoscentrismo, puesto que:

Al no partir del trabajo con textos dramáticos, el ensayo va abriendo alternativas, en el medio de las cuales el grupo se siente perdido. Por lo tanto, es necesario "crear" en el ensayo, producir un "nosotros" aislado del mundo, buscando algo que por el momento no existe, pero que necesita encontrarse para darle legalidad al deseo de juntarse y ensayar. (Mauro, 2011, p. 424)

Y entonces la pregunta sobre ¿Cuál es el lugar que ocupa la dirección? asalta. En esta ocasión se parte de que la directora pedagógica es quien “construye en el ensayo las condiciones para que algo suceda” (Argüello, 2016, p. 82), ese “algo” definido en este caso como la **libertad creativa**. Y que se desliga de una dirección que

Es tradicionalmente el depositario natural del saber de la totalidad teatral [y se reconoce como quien asume] dicho rol y que, a partir de allí, se convierta en uno más dentro del grupo, actuando la "onda" interna del mismo. De este modo, también empleará un modo de dirección activa, basado en la intervención física durante los ensayos. El director es el responsable de la combinatoria de fuerzas o elementos que se producen durante el ensayo. Es quien intenta generar el ritmo del mismo, planteando un campo de ideas y proponiendo caminos laterales o indirectos para multiplicarlas. (Mauro, 2011, p. 424)

Es entonces el ensayo “el campo de trabajo del director, que debe estimular, atacar, confrontar, coordinar las fuerzas individuales y colectivas en la creación de una tercera cosa: la obra” (Argüello, 2016, p. 82), sin dejar de vista que la prioridad es el proceso, el entre que existe entre la idea inicial y la perfopuesta final.

La base de la construcción metodológica para los ensayos se basa en los principios técnicos del entrenamiento actoral de Marleny Carvajal, pues éstos tienen el objetivo de identificar el *cómo* de la transmisión del conocimiento, y en este caso, permitirán construir las herramientas a utilizar para el proceso de creación. Los principios técnicos del entrenamiento actoral son: principio de adaptación, principio de especificidad, principio de individualidad y principio de recuperación.

5.3. Participantes en el proceso de creación escénica.

Se observan tres tipos posibles de participantes para realizar el proceso de investigación-creación: Actores y actrices profesionales, Actores y actrices en formación y Actores y actrices amateurs.

5.3.1. Actores y actrices profesionales

Poseen un conocimiento de las bases de la actuación y teorías teatrales. El proceso se enfocaría en la creación escénica a partir de la construcción de un lenguaje en común que permita la comunicación asertiva entre los conocimientos y técnicas teatrales que posee cada persona. Podría tenerse un proceso netamente de creación escénica dejando de lado la formación actoral.

5.3.2. Actores y actrices en formación

Están en un proceso de aprendizaje de las teorías teatrales, las bases de la actuación, de reconocimiento de sus cuerpos y de las maneras aprendidas para hacer teatro en confrontación con la academia. Tienen bases actorales y muchas preguntas respecto a las

técnicas y modos de organización de los elementos escénicos. Es posible que en el proceso de investigación-creación la formación actoral deba estar presente.

5.3.3. Actores y actrices amateurs

Tienen deseos de estar en un proceso de creación. Posiblemente han realizado procesos de creación sin ser conscientes de cómo hacerlo. La formación actoral es primordial para lograr un diálogo de los conceptos e ideas.

Ahora bien, para el desarrollo del proyecto, la primera opción es la que mejor se adecua a los propósitos del proceso de investigación-creación, por cuánto contar con actores y actrices formadas y con experiencia en la creación escénica, permitirá centrar la investigación-creación en las preguntas sobre la dirección pedagógica y la búsqueda de las estrategias técnicas y didácticas que potencien el lugar de los actores y actrices como co-creador(as) y co-autore(as) de la creación escénica.

En el caso de las otras dos opciones, el trabajo de la investigación tendría que abordar además de la pregunta central sobre la dirección pedagógica, las preguntas y estrategias propias de la pedagogía para la formación actoral.

El número mínimo de participantes para la investigación-creación fue de cuatro (4) personas que comprenden: 3 actores o actrices y 1 dirección pedagógica. La presencia de mínimo 3 actrices o actores facilita el proceso de lectura de las experiencias en los 3 laboratorios que se van a realizar. Esta triada permite alejarnos de lecturas que caigan en la binariedad puesto que esta mirada bipartidista puede igualar las experiencias. La triada entonces arroja una tercera mirada de las posibilidades subjetivas de las preguntas realizadas.

El lugar de la directora pedagoga como participante es clave para el objeto de investigación pues es a través de los laboratorios que las preguntas por la dirección pedagógica se pueden vislumbrar y desde la expectación consciente en aras de una investigación-creación que la producción escrita y las reflexiones finales estén atravesadas no sólo por lo visto, sino por lo vivido. Es a través de este rol de dirección pedagógica y de investigación-dirección que se realiza el proceso de creación.

5.4. Participantes

Para efectos prácticos de entender quiénes son las participantes es necesario que cada una de ellas manifieste quién es a partir de su propia voz.

Susana Quiroz Gómez: Soy actriz de la universidad de Antioquia con experiencia en gestión y producción de proyectos artísticos y sociales, he pertenecido a varios montajes teatrales, investigaciones, producciones audiovisuales, talleres de Clown, entre otros. Tengo un fuerte interés por el trabajo social comunitario, el arte como herramienta terapéutica, la creación y la escritura. Amo actuar en el escenario, y el escenario puede estar en cualquier parte del mundo, ahora estoy estudiando Clown y es una técnica bien compleja ya que es un viaje mucho más adentro para encontrar la propia autenticidad y conectarse de manera sincera con el público desde la risa y este deseo ha sido porque el teatro me ha sanado ya que la herramienta de este quehacer es el cuerpo y cuando se mueve el cuerpo, se mueve un montón de información que está en el inconsciente y se va materializando, así que hay que liberarla. Veo el arte como una medicina para la sociedad, entendiendo que comienza por las mismas personas que decidimos asumir el qué hacer artístico como nuestro qué hacer en la vida, entendiendo que somos más que la profesión, el arte devela, enseña, cuenta las historias del pasado y crea nuevas formas para el buen vivir. Soy apasionada por lo que hago y siento que nada está separado, así que el arte y la vida van de la mano y es un aliado para tejer nuevos caminos.

Figura 1

Fotografía Susana Quiroz Gómez



Valkis Bernier: Soy una apasionada docente de artes escénicas, una intrépida artista, y una incansable investigadora pedagógica. Mi vida se teje con hilos de arte y cultura, y he dedicado mi carrera a explorar el vasto universo de las artes escénicas desde múltiples perspectivas sociales.

Como directora de actores y como gestora cultural, mi enfoque se ha centrado en el empoderamiento de comunidades indígenas y mujeres, utilizando el arte como herramienta para la expresión y la transformación.

A lo largo de mi trayectoria, también he tejido los roles de vestuarista, dramaturga, guionista y productora, sumergiéndome en la complejidad y la belleza de la producción artística en todas sus facetas.

Pero mi identidad se arraiga aún más profundamente en las arenas doradas de mi tierra natal (La Guajira), donde el sol emerge cada mañana marcando su territorio. Soy majayut del desierto, heredera de la ancestral sabiduría de mis antepasados, una descendiente de Katzaliamana y una portadora de la valiosa sangre Ipuana. Con orgullo, me reconozco como una mujer wayuu, testigo de la admirable fortaleza de mi madre y la inquebrantable perseverancia de mis tías.

El arte de tejer es mi riqueza, una manifestación de la conexión entre pasado y presente. Mis costumbres y tradiciones son el cimiento sólido de mi identidad, un testimonio vivo de la riqueza cultural que me define.

Figura 2

Fotografía Valkis Bernier



Evelyn Ortiz Escobar: ¿Quién soy? La necesidad imperante de nombrarse algo o alguien me responde que soy mujer, hija, hermana, amiga, mamá gatuna, solitaria, resiliente, actriz de arte dramático, actualmente, profesora tutora de primero de primaria, artesana, repostera, barista, motera... y podría enumerar cada cosa que hasta ahora reconozco como los logros que con tanto amor y esfuerzo vital he aprendido a construir y sostener en el ejercicio de vivir. Debo admitir que se me ha dificultado el nombramiento de estas cualidades y actitudes, que he adoptado para la vida profesional, pues sabiéndome como una mujer ansiosa y con un grado considerable de déficit de atención me parecía insólito ser merecedora de esos méritos, pues a menudo utilizo mis facultades de actriz para decir que actúo a ser profesora, tejedora, barista, y demás oficios que me caracterizan.

Por ello, la gran certeza que tengo es que el encuentro con el teatro rescató la vulnerabilidad de mi adolescencia para llevar una adultez más amena, pues en aquel encuentro conmigo misma a través de la mirada del cuerpo como instrumento para la vida, me regaló caminos más conscientes para habitar el mundo. Respirar, la consciencia corporal, el aquí y ahora, las preguntas profundas, la confrontación con el miedo y la inseguridad que despierta el habitar desde adentro, porque el teatro me ha conducido para habitar desde las entrañas e incluso, darme cuenta que tengo útero. Del mismo modo, la música, la cocina y el trabajo manual han acompañado todo ese proceso de desaprender y crecer.

Figura 3

Fotografía Evelyn Ortiz Escobar



Juliana Meneses Aparicio: Definirse no es tarea fácil pues decir quién se es siempre responde a estudios, habilidades, aptitudes y actitudes. Esta vez empezaré por lo concerniente al ser. Nacida en Cartagena de Indias, descendiente de las olas del mar y las montañas, hija de Glenis Aparicio Herrera, quien me enseñó el gusto por viajar, a vivir la vida con intensidad y responsabilidad; y de Juan de Dios Meneses Ocampo, quien me inculcó a través del ejemplo la bondad y a brindar hospitalidad a quien lo necesite sin importar la condición en la que una se encuentra, siempre hay espacio para alguien más; la hermana menor de Sergio y Diego quienes buscan y perseveran por sus sueños y no escatiman en lo concerniente a vivir la vida.

Prima, amiga, compañera de vida, feminista, a veces profesora, actriz, directora pedagoga, productora, investigadora y en ocasiones ama de casa. Estudié Licenciatura en Teatro en la misma universidad de la cual aspiro a graduarme como Magíster de dramaturgia y dirección.

Figura 4

Fotografía Juliana Meneses Aparicio



5.4. ¿El resultado?

El resultado esperado en esta investigación-creación es un derivado procesual, por lo tanto, la reflexión desde la misma praxis pedagógica y creativa desarrollada por las participantes en el proceso de la creación escénica es fundamental, tanto para la fundamentación conceptual de la dirección pedagógica, como para el diseño y aplicación de las estrategias técnicas y didácticas de la dirección pedagógica en la creación escénica.

Reflexión en acción que estará apoyada, en la sistematización de la experiencia de los participantes, mediante los siguientes instrumentos: registro audiovisual, bitácora de los

actores y actrices participantes – en diversas modalidades de escritura: videos, fotos, collages, rastreo de preguntas –, memorias/documentación del proceso, diario de laboratorio, entre otros.

6. La búsqueda de la libertad creativa desde la dirección pedagógica para la creación escénica

Constantemente se habla de creatividad en el arte, de innovar, de ser originales, de lograr encontrar posibles soluciones a un problema, idea o circunstancia que permita una nueva mirada, una que no estaba planeada, pensada y que sucede en el aquí y ahora.

Para Martínez (2012) la creatividad es “dar forma a lo indeterminado como posición abierta para nuevas determinaciones” (p. 89). Además, enfatiza en la búsqueda de lo no conocido, de lo que no se vislumbra aún desde ninguna de las y los participantes del acto creativo y que se logra en la interacción de los sujetos con el contexto sociocultural.

El contexto sociocultural es muy importante ya que “la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (Pascale, 2005, p.65).

Al respecto Pablo Pascale (2005) parafrasea a Mihaly Csikszentmihalyi dejando en evidencia esta relación indisoluble entre la creatividad, el individuo y su contexto sociocultural expresando que:

La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. (p.65)

Dando así lugar a la relación directa entre el sujeto, el contexto en el que habita y la lectura de los elementos que están en él.

Para Hernández (2017) la creatividad es:

La elaboración de una hipótesis que permita descubrir o reinterpretar un fenómeno no conocido o mal interpretado hasta el momento de su aparición en la solución de un problema, en la formulación de una idea, en la creación de un aparato, pieza, instrumento o en la creación de una obra artística, o sea, crear algo nuevo e innovador,

no convencional, es decir, algo total o parcialmente nuevo, no existente de esa manera con anterioridad. (p.81)

Es decir, que la creatividad tiene relación directa con descubrir o interpretar un “algo” novedoso, no antes visto o relacionado, que permite la solución de otro “algo”. Hernández (2017) también enuncia que la creatividad posee tres factores constitutivos: “la persona que crea. La capacidad creativa de esa persona. La obra creada” (p. 84).

Entonces, la creatividad es una operación que vincula la imaginación, la fantasía y la información de la memoria consciente y emotiva y que debe tener un lugar en el que se ponga en marcha, en este caso, este lugar es el proceso de creación escénica.

El acto creativo consiste en la elaboración de una hipótesis que permite descubrir o reinterpretar un fenómeno no conocido o mal interpretado hasta el momento de su aparición, en la solución de un problema, en la formulación de una idea, en la creación de un aparato, pieza, instrumento o en la creación de una obra artística, es decir, crear algo que sea original, innovador, no convencional, es decir, algo total o parcialmente nuevo, no existente de esa manera con anterioridad (Hernández, 2017, p. 81).

En este sentido, con respecto a la memoria consciente y emotiva Hernández (2017) afirma que:

La memoria consciente son los recuerdos naturales o comunes de nuestro accionar cotidiano y memoria emotiva son los recuerdos emocionales que están vinculados a esos recuerdos naturales o comunes. La combinación y múltiples interrelaciones de ambas memorias es uno de los rasgos esenciales del conocimiento y el comportamiento humano y a su vez el rasgo esencial que distingue al hombre de los demás seres vivientes, su capacidad de hacer todo lo que hace, no de manera instintiva o automática, si no de manera racional y emocional. (p. 80)

Ahora bien, en el teatro, en el afán de ser seres creativos, de buscar esa nueva forma de hacer teatro que va a revolucionar la escena contemporánea ¿realmente se permite la

libertad creativa de los actores y las actrices en el proceso de creación? o ¿Se induce la creación a partir de la idea ya pensada de la puesta en escena?

Inducir la creatividad responde a la dirección que tiene una idea preconcebida con anterioridad y que desea que se materialice a través de las actrices y los actores, “si consigues llevar un sesenta por ciento de lo que habías visto en tu cabeza, puedes estar contento” (Hauser, sf. Citado por Clurman, 2017, p. 34). Pues se logra transmitir lo que se quería, esa idea pensada, imaginada antes, incluso del primer encuentro para expresar la idea.

Meyerhold (1977, Citado en Ceballos, 2013) en relación con la libertad creativa denomina 2 métodos de dirección, el primero lo nombrado como “teatro-triángulo” donde:

El director, después de haber manifestado enteramente su plan, esboza los personajes y tal como los ve e indica las pausas, después hace ensayar hasta el momento en el cual su concepción está realizada en los menores detalles y la verá y entenderá tal como la había soñado en su trabajo en solitario. (p. 113)

Meyerhold identifica que este método “priva de su libertad creativa tanto al actor como al espectador” (en Ceballos, 2013, p. 113), ya que este esquema sitúa a la dirección como “vértice superior ... y los dos inferiores, al autor y al actor. El espectador percibe el arte de estos dos últimos a través del arte del director” (en Ceballos, 2013, p. 113).

Figura 5
Teatro-triángulo



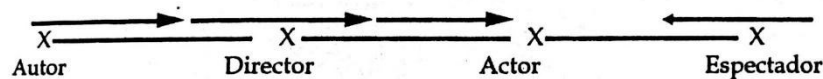
Nota. Adaptado de Principios de dirección escénica por Ceballos, 2013, Escenología.

En este método de dirección Meyerhold revela el virtuosismo que se requiere para lograr “interpretar exactamente las proposiciones del director renunciando a su propia personalidad. El “teatro-triángulo” recoge al actor virtuoso, obligatoriamente despersonalizado y capaz de cumplir con precisión la tarea que sugiere el director” (Meyerhold en Ceballos, 2013, p, 113), es claro entonces, que hay un interés personal sobre el colectivo, donde la libertad creativa está en función de saciar una idea preconcebida de la dirección, y el trabajo de persona consiste en entender y escudriñar los deseos de otra persona: el director o la directora.

En estos casos es común que las actrices y los actores creen propuestas que son transformadas o no tomadas en cuenta, porque “hay algo que le falta” o “está bien, pero qué tal si”. Estas expresiones son dichas cuando la propuesta no está siendo del todo llevada a la construcción física de aquella idea preconcebida, y entonces el proceso de creación se constituye en ir encontrando esa materialización más cercana a la idea inicial de la dirección.

El segundo método en contraposición al “teatro-triángulo” es el “teatro-lineal” (1977), un esquema horizontal donde “el actor ha revelado su alma al espectador, después de haber recibido el arte del director, como éste lo ha recibido del autor” (en Ceballos, 2013, p. 113), y responde a la necesidad de asumir una mayor libertad creativa para el actor y la actriz.

Figura 6
Teatro-lineal



Nota. Adaptado de Principios de dirección escénica por Ceballos, 2013, Escenología.

Ahora quien tiene una relación directa con el espectador y la espectadora es el actor o la actriz, es decir, que el proceso de relación de la obra con el público se inscribe en la actuación y en las decisiones del ordenamiento de los elementos de la creación escénica.

El director, después de haber captado el arte del autor, lleva al actor su propio arte (el autor y el director no son más que uno). Después de haber absorbido el arte del autor por medio del director, el actor (apoyado por el autor y el director) se vuelve frente al espectador y le abre su alma libremente (Meyerhold, 1977, citado en Ceballos, 2013)

Es importante en este método de dirección que trabaja desde la horizontalidad que el público pase de “una simple contemplación al actor creador (para comenzar a hacer trabajar su imaginación)” (Meyerhold 1977, citado en Ceballos, 2023, p. 113).

Ya el público no sólo observa, sino que hace una lectura activa y participativa de la creación escénica. Sin embargo, en esta perspectiva de los métodos de dirección de Meyerhold, el proceso de creación sigue priorizando la escena escenocéntrica y la relación primaria texto-dirección, entonces ¿Cuál es la libertad inicial de la dirección? ¿Elegir un texto?

Para Gutiérrez (2003) “la libertad es la gran conquista del arte del siglo XX” (p.133), que permea los procesos contemporáneos de creación.

Es posible detectar cómo funciona un grupo humano elaborando un objeto artístico si observamos en el marco de los ensayos la cantidad de libertad que circula entre sus integrantes. Dosis altas de la misma generan confianza para tomar decisiones pudiendo equivocarse, revisar o replantear una decisión. (Eines, 2015, p. 154)

Esta confianza permite que el proceso de creación sea un espacio de horizontalidad donde el hacer es una experiencia que lleva a unas decisiones que se prueban en el mismo espacio. Ahora bien, no se debe confundir la libertad con la posibilidad de realizar lo que quiero en cualquier momento o lugar, se apela a la “libertad para crecer como persona asumiendo normas enriquecedoras” (López, 2010, p.10). Se parte de una libertad que presenta límites a través de un encuadre de la búsqueda que se está realizando.

En el teatro la delimitación de la libertad en primera instancia es el teatro en sí mismo, luego podría ser la delimitación de la denominación de lo que se está realizando, una performance, una puesta en escena, una perfopuesta o una puesta en perf, y así sucesivamente. En todas estas delimitaciones la libertad está inscrita en el proceso de creación a través de las relaciones personales que en ella se instauran. Por ello la libertad en un proceso de creación escénica:

Significa unirse de tal forma que se crea un campo de juego común, un espacio de enriquecimiento mutuo. Al recibir cada uno activamente las posibilidades creativas

que el otro le ofrece –por su condición de “realidad abierta”, crean un tipo de unión muy elevado y superan la escisión entre el dentro y el fuera, lo interior y lo exterior. Si me encuentro contigo, tú no estás fuera de mí ni yo de ti; estamos en el campo de juego que hemos creado y que dinamiza nuestra actividad y le da pleno sentido. (López, 2010, p.11)

Para María Osipovna (1991) “La verdadera dirección consiste no solamente en someter al actor, sino en saber cuándo es necesario someterse a él” (p. 93). Para la dirección pedagógica esto significa develar la vulnerabilidad del rol de la dirección y cuestionar el conocimiento absoluto de los elementos de las creaciones escénicas.

Por lo anterior, construir espacios para la libertad creativa es lo principal en este proceso de investigación-creación. Ahora bien ¿dónde surge la libertad creativa de la dirección pedagógica? Si no se quiere intervenir para ver aquello que se desea, sino permitir la libertad de creación de todas las personas participantes del proceso creativo. Cómo percibir cuál es el límite de esa libertad si “desde un principio el ensayo coloca la individualidad del actor en el centro del acontecimiento” (Osipovna, 1991, p. 129) ¿Cuándo es el momento exacto para dar espacio a la libertad creativa de la dirección pedagógica en el proceso de creación escénica?

Ante las anteriores preguntas, queda claro en este proceso de investigación creación que el campo de juego son los laboratorios. Los laboratorios son el espacio para la libertad creativa. Los laboratorios estarán constituidos por ensayos y es aquí donde todo pasa, es este el espacio para que las actrices se reconozcan como individuos en un contexto sociocultural específico, para que la libertad creativa permita ofrecer, recibir, accionar y sobre todo preguntarse.

6.1. La pregunta como espacio de libertad – El correr de LOBA

La búsqueda de la libertad creativa del actor y la actriz en el proceso de creación es también la búsqueda de una horizontalidad de los roles del proceso de creación, aminorando la idea de poder y de supervisión total y anticipada de la dirección que tenemos por herencia

en el arte teatral, por eso es profundamente democrático empezar por aprender a preguntar (Freire & Faundez, 2010).

En el espacio de la pregunta es donde los y las participantes crean una autonomía de sus procesos y una profundización consciente de las necesidades que habitan. La pregunta “desde una perspectiva liberadora, democrática, ... en apariencia tan simple” (Freire & Faundez, 2010, p. 71), crea todo un universo de posibilidades en el cuál es muy fácil perderse por el afán a la respuesta, por el afán de construir preguntas difíciles, por el afán de saber y tener certezas.

Aprender a preguntar y sobre todo entender que al preguntar no se espera una respuesta inmediata, sino por el contrario “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad” (Freire y Faundez, 2010, p. 72) es el principio y final de esta herramienta.

Evanko (2014) en su artículo *Curiosity del común al maravilloso. Reflexiones sobre la curiosidad, la pregunta y la motivación* expone cuatro tipos de preguntas:

Preguntas del nivel de la Memoria ... probablemente se encuentran las respuestas en fuentes como libros, páginas web y otros materiales de referencia. ... Los procesos de pensamiento involucrados en hacer y contestar este tipo de preguntas incluyen los siguientes: nombrar, identificar, designar o dar respuesta de sí o no.

Preguntas Convergentes ... son las que representan el análisis e integración de información dado o recordado, lo que llevan a una respuesta o resultado anticipado. Los procesos de pensamiento involucrados en hacer y contestar estas preguntas son explicar, declarar relaciones, comparar y contestar.

Preguntas Evaluativas ... son las que tratan con asuntos de juicio, valor y sección. Son caracterizados por su cualidad de juicio. Los procesos de pensamiento involucrados en hacer y contestar estas preguntas son valorar, juzgar, defender o justificar selecciones. ...

Preguntas Divergentes ... son las que representan operaciones intelectuales en las cuales uno es libre de generar sus propias ideas, o tomar una nueva dirección o perspectiva sobre un tema. (Evanko, 2014, pp.78-79)

En la búsqueda de generar espacios para la libertad creativa se realizarán preguntas divergentes que favorecen el proceso de indagación y de la búsqueda. El desafío consiste primero, en realizar preguntas pertinentes que ayuden a potenciar el proceso de creación en el que participan las actrices/actores, es decir preguntas que enfatizan en la relación subjetivante de ellas con la sociedad. Segundo, obtener respuestas honestas que no sean anticipadas, sino que contengan en sí reflexiones desde el ser. La superación de estos dos desafíos es el objetivo de esta herramienta, es el lugar donde se vislumbrará la creatividad a través de su liberación, que permitirá a las actrices y los actores generar ideas propias y asumir una nueva perspectiva.

De esta manera desde la dirección pedagógica las preguntas se realizan para vivirlas, para que cada una y uno pueda realmente responderse desde las necesidades, deseos, constructos socioculturales, etc. Todo esto para que las actrices y los actores tengan la posibilidad de la creación a partir de la indagación, de una búsqueda individual que apele a la constitución del proceso de creación.

Para los procesos que incluyen preguntas divergentes es poco productivo establecer calificativos de buenas o malas respuestas, en este caso hablaremos de respuestas inmediatas, aquellas que salen del impulso y responden a las costumbres e ideas preconcebidas; y respuestas vividas que aluden a la indagación a explorar su ser y cuestionar sus formas. Buscar una respuesta inmediata es un error, que la dirección espere una respuesta inmediata es más grave aún. “Un director ... es aquel que es capaz de generar preguntas en sus actores” (Eines, 2015, p. 129) y crear el espacio para que actrices y actores se cuestionen dejando el camino libre para que investiguen.

La dicha de dirigir está precisamente en el trabajo sobre la pregunta, en aprender a discernir cuáles son los momentos más fértiles del proceso y poder permanecer más tiempo en ellos para dar lugar al crecimiento de más cosas. (Eines, 2015)

La pregunta como espacio de libertad revela la necesidad de dejar ser, de encontrar momentos para la creación individual, para que cada persona pueda y quiera estar ahí desde el sentir. Esto permite que las creaciones estén a merced de la libertad, de la creación, del encuentro entre las personas y de ahí construir.

La dirección pedagógica da paso a la pregunta para ser vivida, es decir, ser habitada, ser indagada, más no para encontrar una respuesta, pues se pregunta para estar en el proceso

de creación. Las preguntas permiten a la dirección pedagógica entender y relacionarse con las personas del acto creador. “No es responsabilidad del director crear resultados, sino, más bien, crear las condiciones en las que algo pueda ocurrir. Los resultados vienen por sí solos” (Bogart, 2001, p. 135). Es responsabilidad de la dirección crear las condiciones para la libertad creativa.

La dirección pedagógica crea espacios para la libertad creativa a través de preguntas y “aquí está el punto: una vez que se ha aprendido a hacer preguntas -preguntas pertinentes y apropiadas y sustanciales- se ha aprendido cómo aprender y nadie puede impedir que se aprenda lo que se quiera o se necesita saber” (Neil Postman & Charles Weingartner, s.f., citados en Evanko, 2014, p.78). Una vez las preguntas divergentes sean planteadas se abre la puerta a la libertad creativa.

7. Laboratorio de dirección pedagógica actoral para la creación escénica

El punto de partida del laboratorio son los deseos, los intereses, las necesidades, los imaginarios y contextos particulares de cada actriz. Por ello, para este proceso de creación escénica no se parte de un texto teatral o material dramático previo, pues, desde la perspectiva de la dirección pedagógica que se indaga en esta investigación-creación, el texto y los materiales –distintos a las preguntas–, serán el resultado del trabajo conjunto del equipo para llegar a *la pregunta creativa* que conecte a cada integrante, desde sus propias particularidades subjetivas, con el tema y la búsqueda colectiva que lleva a la construcción escénica.

El laboratorio presenta 3 fases: *Fase I: ¿Reconocerme? Fase II: ¿Qué quiero? Fase III: ¿Ahora qué?*, diferenciadas entre sí para efectos pedagógicos. Sin embargo, las fases se entrelazan, cruzan y aparecen durante todo el proceso ya que las preguntas son vividas y, por ello, no siempre tienen respuesta y se indagan a lo largo de todo el camino.

Las fases del laboratorio se componen a su vez de ensayos, una apuesta a no alejarnos del lenguaje utilizado para las creaciones. El ensayo es visto como un espacio para la construcción de la libertad creativa.

7.2. Fase I del laboratorio: ¿Reconocer - me?

7.2.1. Planteamiento

En esta primera fase es indispensable reconocer las personas del proceso de creación, en tanto sus subjetividades, sus contextos, las técnicas que emplean, sus costumbres, etc. El objetivo es identificar, mediante ejercicios, las condiciones individuales de las integrantes del equipo de trabajo para el proceso creativo. Es decir que, en primer lugar, están las personas del proceso de creación escénica, antes que la pregunta por el qué o el cómo de la misma.

La Fase I del Laboratorio de dirección pedagógica pone énfasis en los componentes básicos de escucha o mirada e individualidad y el principio técnico actoral de individualidad, puesto que las preguntas realizadas tienen como objetivo reconocerse en el acto creador.

Para este reconocimiento de la dirección pedagógica –conocer a las actrices– y de las actrices mismas –reconocer sus prácticas– se utiliza el principio de individualidad que apela a la individuación del training, pues cada cuerpo tiene unas potencialidades que guían el proceso. Como la búsqueda desde la dirección pedagógica es orientar las preguntas individuales que van a potenciar a cada persona, se propone la didáctica del *previo* para iniciar el proceso de creación.

En la Fase I: ¿Reconocer-me? Se plantea *el previo* para identificar las condiciones individuales de las actrices, una herramienta de preparación corporal, vocal y mental para iniciar los ensayos. El previo es parte fundamental de la “Escuela de Interpretación Jorge Eines” –Madrid, España– y “se constituye como primer eslabón de una cadena que se organiza desde la búsqueda de lo que no puede ser pensado” (Eines, 2011, p. 47).

El previo es un dispositivo utilizado en los ensayos para pasar de la vida cotidiana a la creación, permitiendo que el cuerpo y la mente se concentren en el aquí y ahora a través de la conciencia del cuerpo, dejando de lado las tensiones del día y así poder transitar a la configuración de lo relacionado con la creación escénica. El previo es una herramienta para el auto reconocimiento.

El previo busca disponer el cuerpo y la mente para la creación, es un llamado a la concentración. Se realiza a través de segmentos que buscan que la corporalidad supere el pensamiento, es decir, que la concentración en el propio cuerpo permite que los pensamientos anticipados de las posibilidades escénicas sean desplazados, y se priorice lo que pasa en el ensayo. Las jerarquías intelectuales se desplazan en pro de las corporales al momento de realizar los segmentos del previo (Eines 2011).

Dice Eines (2011) que el previo se realiza principalmente para reconocer

Las resistencias que el cuerpo produce a la hora de entrar al trabajo por otra vía que no sea la intelectual [de esta manera] la técnica se ofrece no como reconstrucción de algo ya dado sino como construcción de algo que no se tiene [y se logra a través de los ensayos]. (pp. 29, 47)

Así, el previo se compone de autónomo, gimnasia emocional, ritual y puente. Estos cuatro segmentos van ligados uno del otro y buscan disponer la mente y el cuerpo en el ensayo para la creación.

7.2.1.1. Autónomo

El inicio de este proceso de disposición de cuerpo y mente es el *autónomo*, este es el primer encuentro que permite “pasar de las ansiedades de lo cotidiano al ámbito creador de un ensayo” (Eines, 2011, p. 49). En el autónomo, como su nombre lo indica, cada persona es responsable de reconocer cuál es la mejor manera para iniciar el ensayo; sin embargo, tiene unos pasos indispensables.

Cada persona identifica qué parte de su cuerpo posee una mayor tensión o molestia y busca movilizar para distensionar; se realiza a través de movimientos no determinados que van permitiendo que los músculos se expandan y contraigan.

El autónomo pretende crear conciencia del cuerpo y de los movimientos, de tal forma que cada persona define que parte del cuerpo es y cómo la mueve. La búsqueda es, como su nombre lo indica, la autonomía del cuerpo, la responsabilidad y conocimiento de lo que se necesita para encontrar ese lugar tenso y trabajar allí.

Esta es una herramienta que también busca “abordar las dificultades que cada uno tiene, no es otra cosa en un primer momento que ser consciente del compromiso muscular que supone la adaptación de cada cuerpo a la vida cotidiana” (Eines, 2011, pp. 49), tiene como principio la relación subjetiva con el cuerpo y las distintas relaciones de movimiento. No busca imponer una única manera de ingresar a la creación, sino brindar un espacio para encontrar la propia forma.

7.2.1.2. Gimnasia Emocional

Es contemplada como un estadio donde el movimiento es llevado a una mayor extensión encontrando el límite corporal, es decir, los movimientos empiezan a cobrar un sentido exagerado e hiper extendidos. Para referirse a este momento Eines (2019) suele

utilizar la expresión “Hacer el payaso”, refiriéndose a no tener miedo de exagerar, de salir de la zona de confort y experimentar con los movimientos y la voz.

Como principio de búsqueda es importante dejar que un movimiento lleve al otro, como un juego interminable. De esta manera se desarticula el pensamiento racional que lleva a realizar secuencias e inicia el proceso del paso al juego de la creación puesto que nutre la creación escénica y “cuando el juego se establece, da vía de acceso al inconsciente creador” (Eines, 2011, p. 51).

En la gimnasia emocional es importante buscar torsiones corporales, asimetrías, pues estas facilitan crear nuevas relaciones con el cuerpo, con la voz y disponen el cuerpo y la mente a nuevas formas de expresión.

7.2.1.3. Ritual

En la propuesta de previo no hay pausas entre una sección y otra, es un proceso continuo e ininterrumpido. Cuando el cuerpo llega a un estado físico real de máxima expansión deja la entrada a “un juego más serio”, donde la concentración de movimiento e imaginación se condensan y se ralentizan los movimientos. “Se incentiva a su máximo nivel la captación de estímulos y la emisión de respuesta” (Eines, 2011, p. 53) y la atención y concentración en el aquí y el ahora de creación se instaura.

Eines (2011) comparte así su manera de ver este pasaje del previo “La mirada de los dioses” (p. 53), en este punto la energía corporal aumenta como consecuencia de la gimnasia emocional, esta energía debe mantenerse en un ritmo más lento, es decir está en estado de contención, por ello los movimientos son lentos y fluidos.

Para la Estructura Técnica Interpretativa de Eines (2011) es importante los nudos entre compañeros y compañeras, “el encuentro con el compañero aparece potenciado por niveles de concentración superadores de las etapas anteriores” (p. 53). Los nudos son entrelazamiento de partes del cuerpo que mantiene unidas a las personas. Esta disposición corporal debe mantenerse en movimiento, evitando que la intención de deshacerlo predomine y así habitar los nudos, el enredo y aportar a sostenerlos potencian el cuerpo para la creación.

7.2.1.4. Puente

Es un pasaje que busca dar paso al proceso de creación. El *puente* surge de la necesidad de los actores y actrices, con los que Eines ensayaba al inicio de su estancia en Madrid, de no parar el calentamiento para ubicar la escenografía, ponerse el vestuario y otras acciones propias para empezar a ensayar la escena; en esta necesidad ellos y ellas continuaban en el espacio jugando con los elementos, hasta ubicarlos para dar inicio a la escena. De esta manera se construye el *puente*, un espacio para encontrarse con los elementos escenográficos y buscar nuevas relaciones y acciones para llevar a la construcción de la partitura escénica o para afianzar el vínculo con el objeto.

7.2.2. Realización

Por efectos prácticos de entendimiento a partir de este momento y durante las fases II y III se narrarán los encuentros de forma anecdótica por parte de Juliana Meneses Aparicio en su rol de Directora Pedagoga.

El primer encuentro³ fue indispensable para dejar claros los objetivos y el contexto del proyecto, explicar qué se deseaba, cuál era la búsqueda, las realidades de los tiempos y del hacer. En este ensayo la percepción de las actrices al dar la información fue positiva a pesar de sentirse a punto de lanzarse al vacío, de ir a tomar el rumbo de un camino totalmente desconocido, sobre todo por no partir de ningún texto o por lo menos una idea de lo que se quiere ver, que es lo que hasta el momento han conocido como proceso de creación.

Las actrices, luego de la socialización del objetivo del proyecto, mostraron interés en realizar o ser parte del proceso de creación. No se asustan ante la idea de crear

La organización de tiempos y horarios para los ensayos reveló que sólo 1 vez a la semana podríamos estar juntas. Esto arrojó otra acción metodológica, no importaba si sólo era una persona la que asistía el ensayo, siempre había mucho para descubrir y buscar. Es decir, que en los otros días se realizarían ensayos con la parcialidad de las actrices que asistieran.

³ Ensayo realizado el 10 de agosto de 2022 en el salón 248 de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Asistentes: Evelyn Ortiz Escobar, Susana Quiroz López, Valkis Herrera Bernier y Susana Molina Restrepo, ésta última actriz se retiró del proyecto por motivos de mudanza a otra ciudad de Colombia.

En el siguiente ensayo por cuestiones de espacio en la Universidad de Antioquia nos ubicamos en la parte de atrás de la cancha⁴. Es un espacio exterior, donde circulaban personas, con características de suelo rugoso y pedregoso.

¡Por fin! Nuestro primer encuentro, en él deseaba mostrar y lograr tantas cosas que en un momento sentí frustración por los impases del espacio, porque el tiempo de ensayo se reducía por el desplazamiento hacia un nuevo lugar, y porque este nuevo lugar era al aire libre. Sin embargo, al estar allí Susana, Evelyn y Valkis seguían mostrando el deseo de ensayar, de estar. Ellas me dieron toda la confianza y tranquilidad para iniciar el proceso. Este primer encuentro donde Susana Molina no pudo asistir me recordó que realizar el ensayo con mínimo una persona era parte de los acuerdos en la reunión: “Yo siempre estaré para el ensayo y no importa si no vienen todas, hay mucho por preguntarnos” (Conversación personal, 10 agosto de 2022).

Al inicio del ensayo el reto fue presentar el previo de pie (la primera vez que lo viví y entendí fue acostada), en este momento por los azares de la vida tuve que idear la manera de explicar el previo desde otro lugar. Realicé indicaciones corporales, expliqué el objetivo del autónomo mientras estaban en movimiento. La gimnasia emocional fue tímida como era de esperarse (por el espacio exterior).

Y entonces realicé la pregunta ¿Qué siempre he querido hacer? Cada actriz fue respondiendo de manera distinta, sus cuerpos comenzaron a desplazarse por el espacio figurando eso que han deseado. Luego pregunté ¿Qué siempre he querido hacer en escena? Evelyn y Susana respondieron con el cuerpo de manera similar gestos que indicaban cantar y tocar un instrumento, Valkis inició a mover sus brazos con gestos conocidos del Ballet. Podía observar cómo se preguntaban por lo que estábamos haciendo y sobre todo que estaban preguntándose a sí mismas.

Finalmente formulé la pregunta ¿De qué quiero hablar? Esta respuesta corporalmente fue difusa, pude verlas confundidas, pensado mucho qué querían decir y quizá o algo incómodas por responder esta pregunta en un espacio abierto. Cada pregunta fue realizada dejando que pasaran por el cuerpo y que vivieran aquellas palabras, que vivenciaran lo que

⁴ Ensayo 12 de agosto de 2022. Hora: 3:00 pm - 5:00 pm. Lugar: Cancha Universidad de Antioquia. Asistentes: Susana Q, Valkis, Evelyn, Juliana. Objetivo: Pasar por el cuerpo el previo. Preguntas: ¿Qué siempre he querido hacer? ¿Qué siempre he querido hacer en escena? ¿De qué quiero hablar?

han querido. La palabra no tomó poder en este ensayo, el cuerpo expresaba de múltiples maneras los deseos.

Para finalizar el ensayo las actrices escribieron en sus bitácoras lo que sucedió y la respuesta a las preguntas (ver Anexo 2 al 4).

En este ensayo inicié direccionando el previo⁵. Las actrices se acostaron boca arriba, manteniendo la mayor cantidad de cuerpo posible en el suelo y prestando atención a su respiración.

El ejercicio consistió en mover el cuerpo por acumulación, para ello el cuerpo es dividido por secciones independientes a partir de las articulaciones (dedos, manos, brazos, etc.). El orden fue el siguiente: dedo pulgar del pie derecho, dedo medio del pie derecho, dedo medio del pie derecho, dedo anular del pie derecho, dedo meñique del pie derecho, dedo meñique del pie izquierdo, dedo anular del pie izquierdo, dedo medio del pie izquierdo, dedo pulgar del pie izquierdo. Es decir, no sólo se secciona el cuerpo en articulaciones independientes sino en lateralidades.

Las articulaciones independientes o secciones independientes son movilizadas de manera autónoma y buscando desde la razón moverlas de manera contraria. Es importante que se seccione en mínimas partes para comenzar a pensar el cuerpo como un todo que tiene divisiones y que puede moverse de diversas maneras. Paulatinamente se van sumando las partes del cuerpo hasta tener la totalidad en movimiento. La última premisa dada fue que el cuerpo quería levantarse, pero lo único que siempre está en el suelo es la cabeza.

Cada actriz respondió de manera distinta a este ejercicio guiado, los cuerpos lo recibieron de formas diferentes. Evelyn realizó movimientos pequeños, más internos, como no queriendo despegarse del suelo, luego al acumular todo el cuerpo en movimiento empezó a ser movimientos más grandes y prolongados en el tiempo. Valkis inició con movimientos grandes, que abarcaban el espacio moviendo principalmente los brazos. Susana M. mueve su cuerpo en partes más grandes, presentando dificultad en seccionar el cuerpo en partes pequeñas y en crear contrarios en los laterales. Susana Q. inicia con movimientos grandes y conforme la acumulación fue avanzando los movimientos comenzaron a ser más cortos.

⁵ Ensayo 15 de agosto de 2022. Hora: 10:00 am - 12:00 pm. Lugar: Agité Teatro Asistentes: Susana M, Evelyn, Susana Q, Valkis, Juliana.

En este ejercicio comentaron que el movimiento por acumulación complejizaba el cuerpo y pone en movimiento lo más íntimo e interior, además de cansar mucho. Reconocieron al final su cuerpo y la vivencia del ejercicio.

Figura 7

Bitácora Susana Quiroz

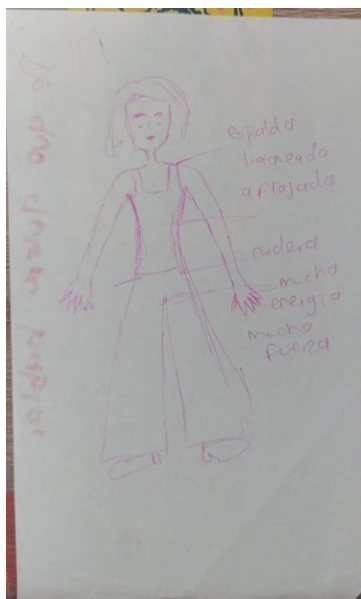
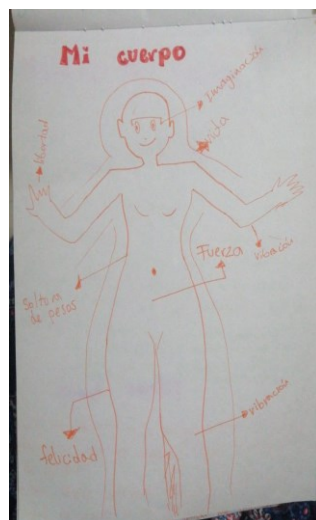


Figura 8

Bitácora Valkis Bernier



*Soy la que decide cuándo iniciar -soy la encargada de mi juego-*⁶. Para este ensayo tenía como objetivo que las actrices comprendieran que ellas son las responsables de realizar el previo sin necesidad de que alguien les diga que deben hacerlo, es decir, el previo es una herramienta que busca la autonomía, por tanto, ellas debían encontrar las maneras propias de entrar en el proceso de creación. La pregunta de este ensayo fue la siguiente ¿Por qué hago teatro?

El previo fue algo tímido, el ritual no apareció. En este ensayo la construcción de una historia fue necesaria. Las actrices empezaron a relacionarse a través de la palabra y pusieron en ella la importancia y responsabilidad para responder a la pregunta ¿Por qué hago teatro? Es decir, que la palabra empezó a ser la fuerza en la que se deposita el entendimiento de la respuesta a la pregunta (ver link del video en YouTube <https://youtu.be/tEA4I2I8Pg>)

Comenzamos el ensayo⁷ con el previo, esta vez los cuerpos están ansiosos, Valkis comenzó a recorrer el espacio con movimientos repetitivos. Susana Q. comenzó a caminar en círculos alrededor de sus compañeras estirando sus extremidades. Evelyn se sentó e inició un proceso de calentamiento vocal, un calentamiento que partía de la respiración. Es decir que cada una fue regulando la energía y fue encontrando la manera de ingresar a la creación.

Lo que pude observar es que llegaron a una especie de ritual sin explorar la gimnasia emocional, es decir que pasaron del autónomo al ritual y éste llegó por medio del nudo, un entrelazamiento de los cuerpos a partir de las extremidades. Éste fue el primer contacto de los cuerpos. Algo sucedió, Evelyn quería soltarse, pero no la dejaban ir y esta acción permitió que el nudo empezara a tomar un sentido simbólico.

Cuando estaban en el nudo observé que ya no sabían que más hacer y les dije: continúen, no suelten. Y ahí, justo después de ello, después del vacío de no saber se dio paso a la creación a una nueva pregunta: ¿Qué quiero decir, pero las palabras no me salen? Esta pregunta la realicé pensando en activar y dar un giro a eso que estaba observando y aprovechar el momento en el que estaban de creación (característica de mirada y de motivación).

⁶ Ensayo 17 de agosto 2022. Hora: 10:00 am - 12:00 pm. Lugar: Agité Teatro. Asistentes: Susana M, Evelyn, Valkis, Juliana. Pregunta: ¿Por qué hago teatro? ¿Qué quiero decir?

⁷ Ensayo 19 de agosto de 2022. Hora: 10am - 12pm. Lugar: Agité Teatro. Asistentes: Susana Q, Valkis, Evelyn y Juliana.

La pregunta ¿Qué quiero decir, pero las palabras no me salen? arrojó en el ensayo las siguientes acciones:

- Meditar
- Jugar
- Comer
- Beber (como cerdas)
- Cantar en un bus - realidad / escena

Luego del ensayo me pregunté sobre ¿Qué detiene a las actrices a explorar? El espacio está, la libertad de entrar por medio del previo que les facilita a cada una ingresar del modo que requieran está, entonces ¿Cuándo se está lista para crear libremente sin pensar que hay alguien viendo a la cuál debo hacerle entender?

Al final del ensayo⁸ Evelyn nos comentó que ella sintió el deseo de buscar la calma. Por eso se alejó del grupo para protegerse, sentía que a través de la distancia podía sentirse segura. También reflexionó sobre su necesidad de encontrar su energía interna por medio de movilizar la respiración, expresó “es como la sensación de estar movilizándome en la quietud” (Conversación personal, 22 de agosto de 2022), y comenta que siente que a través de ese proceso se conecta con el proceso de creación.

Debo confesar que esta aclaración me dio tranquilidad, pues una parte de mí pensaba que ella no quería estar allí, es decir que me estaba guiando por un preconcepto sobre la disposición de los cuerpos para la creación. En este punto me cuestioné que sólo a través de los movimientos grandes y rápidos que generan una sensación de mucha energía utilizada, podía creer que un apersona estaba implicada en el momento y que ésta era la forma correcta para un proceso de creación.

Este día pude reconocer la eficacia del principio de la individualidad donde el objetivo es que cada persona realiza su training y ese puede ser muy distinto a lo que percibimos como entrada a la creación, así que la dirección pedagógica exige más atención en los pequeños detalles respecto a la relación subjetivante de la actriz o el actor con la creación escénica.

⁸ Ensayo 22 de agosto de 2022. Hora: 10:00 am - 12:00 pm. Lugar: Agité Teatro. Asistentes: Susana M, Susana Q, Evelyn, Valkis, Juliana.

Al inicio del ensayo pregunté ¿Qué tanto nos mentimos?⁹ Esto en aras de movilizar el entrar en el proceso de creación desde una manera consciente, donde ellas fueran sinceras y fueran honestas consigo mismas. Las actrices empezaron a hacer el previo, Evelyn encontró la quietud y la respiración como punto de partida de su previo, ella no deseaba moverse por el espacio sin encontrar un sentido, ella deseaba conectarse con “su centro” (conversación personal, 22 de agosto de 2023).

Valkis comenzó a realizar movimientos repetitivos explorando sus articulaciones mientras recorría el espacio y Susana Q. se comenzó a arrullar, a través de la repetición sonora y de movimientos cortos.

En la Fase I: ¿Reconocerme? Fue posible ir encontrando una ruta de ingreso individual al proceso de creación. En los ensayos paulatinamente ellas iban reconociéndose en sus prácticas, en las acciones realizadas sin pensar y que ahora lo importante era definir si lo deseaban o no lo que deseaban; si lo realizaban por mandato de alguien o por la conciencia y el deseo de hacerlo. Este espacio de la primera fase fue indispensable para conectarnos con nuestra yo creadora, para estar dispuestas a encontrar los caminos que permitieran el espacio de libertad creativa, pues el primer espacio que debe permitirse ser libre es la actriz o el actor en sí mismo.

La libertad de ingresar a la creación desde lo que necesitaba su cuerpo-mente, al inicio creaba un caos de no saber qué hacer, de repetir movimientos que en el pasado habían funcionado, pero que ahora teniendo el tiempo para encontrar esa manera particular de ingresar al proceso de creación y sin la premura de un resultado, las actrices fueron permitiéndose sentir, pensar y entender sus necesidades. Por tal motivo, poco a poco fueron encontrando su manera de ingresar al proceso de creación escénica.

7.3. Fase II del laboratorio: ¿Qué quiero?

En esta fase fue muy importante la pregunta por el *Qué* y el *Cómo*. El objetivo fue indagar de manera conjunta *la pregunta creativa* que conectara a cada actriz desde sus propias particularidades. La pregunta transversal de esta fase fue ¿Qué quiero decir? Por ello

⁹ Ensayo 24 de agosto de 2022. Hora: 10:00 am - 12:00 pm. Lugar: Agité Teatro. Asistentes: Susana M, Evelyn, Valkis, Juliana.

se realizaron varios ensayos donde la pregunta inicial fue la misma. Para efectos pedagógicos sólo resaltaré los momentos donde esta pregunta tuvo más fuerza o donde consideré necesario formular otra.

En tanto a la pregunta por el *Cómo*, fue indispensable en esta fase el diseño y aplicación de los ejercicios o estrategias pedagógicas para el desarrollo de la libertad creativa. Se trabajó principalmente el componente básico de la motivación, y los principios técnicos actorales de adaptación y recuperación. Para esta fase el previo continuó siendo la puerta de entrada a la creación. La búsqueda se realizaba a partir de él, es decir, que éste tenía la pregunta como intención desde su inicio.

Ahora en los ensayos ya no se priorizaba en encontrar esa manera de ingresar pues ya cada una estaba descubriendo su forma, tenía un punto de partida y comprendía cuál era el objetivo de la autonomía del training. Nos centrábamos entonces en preguntarnos por los temas que nos atañían en ese momento, los temas de los cuales querían hablar y que les movilizaran, para así encontrar uno en el cuál pudiésemos estar todas. Los temas que surgieron durante el ensayo¹⁰ fueron: el acoso y la calle como espacio donde suceden los acosos hacia las mujeres (ver Anexos 2 y 4).

Al finalizar, conversamos sobre lo que sucedió, las actrices hablaron del juicio de valor que se ejercen sobre lo que hacen y cómo aparece en el ensayo desde la acción de sentenciarse a sí mismas, de estar realizando las acciones, creando y empezar a pensar que así no es, que lo están haciendo de forma incorrecta.

Cuando un actor o una actriz está en la escena y se juzga de una forma negativa, le impide estar en la acción, en la escena y encontrar entonces el espacio para la libertad creativa, puesto que mentalmente se está atada y atado a construir una creación escénica y no en investigar.

Esto me causó curiosidad pues ante la libertad que les estaba otorgando, ellas empezaron a ponerse límites, y ahora ellas debían permitirse la libertad a ellas mismas. Conversamos sobre la dificultad de saber cómo lograr un objetivo que tienen que ver con la libertad creativa y que en este caso lo más importante eran las búsquedas en sí, nada más.

¹⁰ Ensayo 24 de agosto de 2022. Hora: 10:00 am - 12:00 pm. Lugar: Agité Teatro. Asistentes: Susana M, Evelyn, Valkis, Juliana.

Era necesario recordar que no hay un ojo que todo lo ve y yo como directora pedagoga quería ir junto a ellas encontrando ese lugar de libertad para la creación escénica.

Esta conversación llevó a que en el siguiente ensayo¹¹ yo entrara a realizar el previo, no quería ser vista como una persona que observa para que le muestren cosas, quería que la horizontalidad se diera, así que entré al ensayo como ellas. Hice un par de ensayos de esta manera, para crear en ellas el deseo de hacer por sí mismas y no porque alguien las miraba. Luego de un rato en el puente, lentamente tomaba mi postura de ver, pero lo hice desde distintos lugares, en medio del espacio, en un rincón, sobre una silla, a un lado.

Esta estrategia sirvió para que ellas comenzaran a verme de otra manera pues ya no tenían quién las observara, ya estábamos todas adentro, en acción y por tal motivo la idea de una persona que sólo va a observar se disipó, ahora ellas creaban para sí mismas, no para ser vistas.

En el siguiente ensayo el previo fue totalmente individual¹². Los estados de ánimo de cada una eran totalmente visibles y eran muy distintos. Entonces cada una se ubicó en un lugar del espacio e inició su proceso para entrar a la creación.

Esta vez viendo el contexto les planteé que formularán un objetivo para este día, una pregunta o un deseo que tuviesen. Los siguientes fueron los objetivos o deseos:

- **Susana Q:** quiero liberarme.
- **Susana M:** deseo no pensar y encontrar el puente.
- **Valkis:** quiero volver a ser niña.

Pesando en la característica de la motivación esta vez decidí experimentar con canciones, música para estimular la creación. Las preguntas que me hice a priori fueron: ¿Funcionará la música? ¿Hasta qué punto la utilizo? ¿Qué estado generará en ellas?

La música fue llevando el ritmo de los cuerpos, creó diversas atmósferas en las cuales se iban integrando, unas más implicadas que otras. Es decir que se corroboró que la música permite la implicación de un estado en un colectivo.

¹¹ Ensayo 28 de agosto. Hora: 4:00pm – 6pm. Lugar: Salón de artes plásticas UdeA. Asistentes: Valkis, Susana Q., Susana M., Evelyn, Juliana.

¹² Ensayo 29 de agosto de 2022. Hora: 10:00 am - 12:00 pm. Lugar: Agité Teatro. Asistentes: Susana M, Susana Q, Valkis, Juliana

En medio del ensayo al ver las acciones de cada una realicé la pregunta ¿Qué quiere decir ese personaje? Las palabras que usaron fueron:

- **Susana M:** ¿Saben qué es lo que odio? Que mi vida se haya convertido en estas cuatro paredes grises.
- **Valkis:** Siempre quiero ir a mi casa, y recordarla. Volver a casa. El país desértico de las soledades muertas.
- **Susana Q:** Quiero liberarme. Aunque me cambie de ciudad la vida pesa, estoy cansada, quiero mi bienestar. Tengo un nudo en la garganta. Que una se pudiera fundir con el sol y ya.

Susana desde que llegó al ensayo se ubicó en las graderías, se arropó con prendas de vestir, se cubrió los ojos y comenzó a arrullarse.

Todo cuenta, al momento de ensayar: ¿Cómo abor das la conversación de espera para iniciar el ensayo?¹³ En esta ocasión el lugar de ensayo era nuevo, por ende, Susana M. y yo esperamos en una mesa a nuestra compañera. Le pregunté a Susana M. cómo se sentía en el proceso, lo que más caló en mí fue: “Creo que vamos un poco despacio, por todo el tema de ensayos y de no tener un texto” (Conversación personal, 5 de septiembre de 2022).

Hablamos largo y tendido sobre la libertad de crear y cómo estamos siempre queriendo volver a las prácticas textocéntricas para sentir que avanzamos, cómo el tener un texto, una idea clara y reproducir esa idea, nos hace sentir más cómodas y que se “avanza”, palabra que me hace pensar en la necesidad de producir de la industrialización. En esa conversación le dije que la idea de este ensayo era también pensar y crear desde la pregunta ¿Por qué hago teatro? ¿De dónde surge ese deseo de venir a ensayos? ¿Qué hace que siga aquí? Ante esto Susana se expresa sobre la importancia de querer decir algo, una pregunta profunda, que considera que igual se tiene en todas las profesiones, pero que aquí (en el teatro) está acompañada por “ego”, ese deseo y placer de ser vista, de tener credibilidad y ser reconocida por ello.

¹³ Ensayo 05 de septiembre de 2022. Hora: 6:00pm - 8:30pm. Lugar: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Asistentes: Susana M, Valkis, Juliana.

Al ver que nuestra compañera se demoraba algo más de lo normal, le di la opción de empezar con ella sola. Un salón lleno de sillas, propio de una universidad en la que no se dicta teatro. Al no tener las condiciones para estar en el suelo, le pedí que escogiera una silla y comenzara a calentar allí. Que pensara en las opciones que le daba el objeto, en las necesidades que tenía para entrar al proceso de creación.

Inició en una sola silla movilizándolo su cuerpo tímidamente y en un momento tomó 3 sillas más, las puso una contra otra por la parte del respaldo y comenzó a dar vueltas alrededor “**juega conmigo**” me dijo, comenzamos a jugar el baile de la silla, “El objetivo es sentarnos y no quedarnos sin un lugar, ‘somos 5’” me aclaró. Jugamos, cuando fueron saliendo las sillas, quedaron sólo 2 y entonces perdí. Me senté a observar. Ella ganó y se sentó frente a mí “¿No crees que es un juego muy cruel? Siempre hay alguien que es rechazado” e inició una conversación sobre el poder y lo que significa estar ahí.

En este momento el juego pasó de ser un juego en sí mismo, a una conversación sobre lo que significa jugarlo y lo que puede llegar a ser. En esta ocasión yo no tomé partido como otra actriz, sino como espectadora, una *espectadora participativa*, esta es la propuesta que la actriz me lanzó en este ensayo.

Más tarde entró Valkis, estábamos en medio de la conversación sobre el poder. Susana mantuvo la energía y la corporalidad adquirida y le hizo varias preguntas a Valkis cuando entraba al salón. Valkis ingresó sin problemas y continuó el juego, la exploración. El tema principal fue el poder que se puede ejercer, específicamente sobre las fuerzas políticas en Colombia. Ahora, yo - espectadora participativa- era Colombia, Susana me había nombrado de tal manera, y no tuve opción de negarme, y ahora era avalada por una segunda persona, aquella que ahora tenía el poder, Valkis.

En este ensayo surgieron varios asuntos:

- La espectadora participativa.
- El juego como inicio de un tema más profundo.
- Un personaje y 2 actrices - dualidad.
- Un personaje que ingresa como espectadora normal y se convierte en el personaje principal.

Un nuevo año y llega el primer ensayo¹⁴, antes de finalizar el año Susana Molina nos informó que se iba de la ciudad, por tanto, el proceso de investigación-creación con Susana M. Llegó hasta este punto.

Para este ensayo fue muy importante retomar las búsquedas y hallazgos del año anterior. Seguir avanzando en encontrar esa propia manera de ingresar al proceso de creación (principio de individualidad) y recordar algunas premisas y hallazgos anteriores:

- Las vivencias de lo que cada una quiere hacer.

Evelyn: el chocolate como terapia, cabaret, bailar, cantar.

Valkis: acrobacia, bailar, cosas con el cuerpo.

Susana: cantar, ser payasa.

- La relación con el público.
- No crear la escena, jugar en ella.

Bajo las tres premisas anteriores realizamos el ensayo¹⁵. Un encuentro donde los cuerpos hicieron una apertura y reconectaron con las búsquedas, esto permitió que no se creara la forma, que no se ciñeran al deseo de contar una historia, sino que estuvieron buscando nuevas maneras de relacionarse entre sí, con las preguntas y con sus cuerpos. Las acciones que surgieron en este ensayo fueron las siguientes:

- **Evelyn:** cantar
- **Valkis:** danzar
- **Susana:** recorrer

Luego de este ensayo Evelyn nos comenta que esto que estamos haciendo le recordaba al libro de Clarisa Pinkola, *Mujeres que corren con lobos*, específicamente el cuento de Barba Azul. En el siguiente ensayo leímos el cuento, ahora teníamos un texto que a todas nos identificaba, con el cuál estábamos conectadas. El cuento de Barba azul no lo hizo.

¹⁴ Ensayo 21 de febrero de 2023. Asistentes: Susana, Evelyn, Valkis y Juliana.

¹⁵ Ensayo 28 de febrero de 2023. Asistentes: Evelyn, Valkis, Susana y Juliana.

Preguntarnos sobre ¿por qué no permitimos que la intuición nos salve? ¿Qué hace falta para que nuestra loba se despierte? Decidí luego de leer la introducción del libro y el cuento varias veces que nuestro espacio sería “El cuarto azul”, el lugar perfecto para que las preguntas sobre el acoso, el abuso, los miedos del mundo sólo por ser mujeres llegaran. Un lugar para explorar ¿Qué moría en ese cuarto? ¿Cuántas yo he matado? También el cuarto azul representaba para las actrices el lugar donde lo prohibido podía suceder.

El siguiente ensayo¹⁶ fue en medio del campo, un espacio que nos brindó calma y tranquilidad y la posibilidad de ensayar sin premura, de tener toda la tarde y toda la noche para estar en pro de la creación. Esta tarde cayó un fuerte aguacero, por tanto, ensayamos dentro de la casa, aquí reafirmé que las actrices ya habían comprendido y vivían el ingreso al momento de la creación, ellas fueron buscando sus propias formas. Antes de iniciar leímos el cuento de Barba Azul, luego hicimos el previo.

Al ensayo siguiente al recordar que el espacio es el Cuarto Azul, lugar donde lo “prohibido” puede ocurrir, Valkis comenzó a realizar con su cuerpo una danza de cuerpo cansado, que cae y se apoya en los y las demás, con una mirada de complicidad, una sonrisa sutil, unos movimientos torpes y delicados.

En el siguiente ensayo¹⁷ la pregunta inicial fue ¿Qué tejo? ¿Qué danzo? Valkis comenta que se siente más segura de lo que está pasando. Que va entendiendo más a su personaje, porque estaba explorando, pero no comprendía muy bien qué estaba realizando. Entonces conversamos sobre la danza ¿Qué significa danzar? “Movilizar el alma” me contestó. Volvimos también a leer las preguntas iniciales, aquellas que había escrito sobre las cosas que siempre había querido hacer en escena –preguntas de la fase I–. Partimos de esos deseos y fuimos encontrando acciones y sentido a lo que estábamos haciendo.

Ahora tenía tres actrices que habían encontrado acciones que las motivaban Evelyn: cocinar chocolate; Susana: contar historias; Valkis: danzar. Ya el libro *Mujeres que corren con lobos* no era suficiente (teníamos poco tiempo para leerlo completo). Estaba en medio de un punto ciego, no veía qué hacer. Conversé con Marleny, mi asesora y entonces llegamos a la conclusión que por premuras de tiempo y realidades del contexto de la maestría encontrar una dramaturgia como base para la creación escénica. “La dramaturgia servirá como

¹⁶ Ensayo 01 de marzo de 2023. Lugar: Centro Cultural El Ensueño. Asistentes: Susana, Evelyn y Juliana.

¹⁷ 16 de marzo 2023. Salón de teatro UdeA. 6pm a 8pm. Asistentes: Valkis, Susana, Juliana

estructura guía. Tienes un reto y lograr que todo lo que han hecho no se pierda por querer montar esa dramaturgia” (Meneses, Conversación personal, 11 de noviembre, 2023).

Entonces inicié la lectura de diversas dramaturgias, decidí que este era un proyecto realizado por mujeres y que la dramaturga entonces debía ser mujer. Ahora leía para encontrarnos. Así fue como llegué a la dramaturgia de “Cariño Malo” de Inés Stranger (<https://www.celcit.org.ar/bajar/dla/370/>), cuando la leí vi todas las exploraciones allí, vi a mis actrices en ella, me vi en ella, entonces se las envié para que la leyeran y me comentaran que les parecía.

La respuesta a la dramaturgia fue positiva ahora contábamos con los textos de *Mujeres que corren con los lobos* de Clarisa Pinkola, la dramaturgia “Cariño Malo” de Inés Stranger y un texto inicial que había escrito partiendo de las búsquedas de las actrices (ver Anexos 1 al 4), este último texto lo escribí pensando en que ellas sintieran que lo que habíamos logrado hasta este momento no se había perdido, sino por el contrario era la fuente de todo lo demás.

Al iniciar el ensayo¹⁸, estábamos Evelyn y yo, antes de iniciar al previo Evelyn me comenta que si desde el inicio debe estar seduciendo “¿Debes estarlo?” le pregunté, a lo que ella me contestó “No. Desde la propuesta dramaturgica tampoco, la acotación dice “E Canta”. Entonces comenzó a hablar de su personaje y a verbalizar que esta mujer reúne los huesos y canta para que esta loba se levante y vuelva a la vida, es decir ella encontró que es La Loba de *Mujeres que corren con los lobos*. El fragmento al que hacemos referencia es el siguiente:

Se arrastra, trepa y recorre las *montañas* y *arroyos* en busca de huesos de lobo y, cuando ha juntado un esqueleto entero, cuando el último hueso está en su sitio y tiene ante sus ojos la hermosa escultura blanca de la criatura, se sienta junto al fuego y piensa qué canción cantar.

Cuando ya lo ha decidido, se sitúa al lado de la *criatura*, levanta los brazos sobre ella y se pone a cantar. Entonces los huesos de las costillas y los huesos de la patas se cubren de carne y a la criatura le crece el pelo. *La Loba* canta un poco más y la criatura cobra vida y su fuerte y peluda cola se curva hacia arriba.

La Loba sigue cantando y la criatura lobuna empieza a respirar.

¹⁸ 21 de marzo 2023. Hora: 6pm a 8pm. Lugar: Salón de teatro UdeA. Asistentes: Evelyn, Valkis, Juliana

La Loba canta con tal intensidad que el suelo del desierto se estremece y, mientras ella canta, el lobo abre los ojos, pega un brinco y escapa corriendo cañón abajo... el lobo se transforma de repente en una mujer que corre libremente hacia el horizonte, riéndose a carcajadas. (Pinkola, 2005, p.42)

Para este ensayo tomamos el baúl al que hace referencia “Cariño Malo” en sus acotaciones y lo llevamos como objeto a explorar. Luego de la conversación Evelyn inició el previo, encontró en el baúl una manera de despertar, de salir, de encontrarse con la escena y el afuera (ver link de YouTube <https://youtu.be/yOfZOgZaCCg>) Valkis llegó después.

Este proceso nos reafirmó la búsqueda del principio de individualidad, adaptación y recuperación, para este punto cada una ya tiene una forma de ingresar al ensayo, por ende, Valkis realizó su proceso para ingresar a la creación e inició el previo durante la exploración de Evelyn y se incorporó rápidamente para iniciar una búsqueda juntas.

Durante este ensayo las acciones encontradas fueron:

- Arrastrar el baúl.
- Meterse dentro del Baúl
- Trenzar (Ver link de YouTube <https://youtu.be/fV5pJSL8PEA>)
- Encontrar vestido de la niñez, ponerse el vestido.
- Acostarse sobre el baúl.
- Encontrar la cuerda.
- Ahorcarse.

Las acciones que se reafirmaron fueron:

- Cantar.
- Cocinar.
- Bailar.

Canciones que surgieron en la búsqueda:

- Ritualitos de Marta Gómez
- Reverdecer de Perota Chingó

Sobre la espacialidad surgió:

- Cantar detrás del público.

“La Loba Canta sobre los huesos que ha recogido. Cantar significa decir la verdad acerca del propio poder y la propia necesidad, infundir alma a lo que está enfermo o necesita recuperarse” (Pinkola, 2005, p.43) (Ver link de YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=541jPXxdElk>)

En este ensayo¹⁹ sentíamos necesidad de ya dar un ordenamiento a las ideas y constituir el inicio de la creación escénica, en este punto puedo afirmar nos ganó la premura de un resultado (Ver links de YouTube <https://youtu.be/BIm1TcKRDD0> https://youtu.be/FscTgL_fmY). Las actrices realizaron el previo. Sin embargo, en el momento designado a la exploración de las escenas propuestas por la dramaturgia “Cariño Malo”, nos enfrentamos a la realidad de que las actrices no conocían el texto, no lo habían estudiado y por tanto divagaron todo el ensayo en el mismo. Este día confirmé que la propuesta de la Estructura Técnica Interpretativa de Jorge Eines para el aprendizaje del texto que se realiza a través de la memoria residual, no fue bien acogida. Las actrices no realizaron el proceso de lectura de 20 minutos diarios para así lograr un aprendizaje y comprensión del texto sin necesidad de memorizar, que quizá nos hubiese permitido, como una vez me lo permitió a mí, ingresar a la creación desde otro lugar.

Nos encontramos de nuevo²⁰, esta vez en una inmersión de dos días en Ovejas, San Pedro de los Milagros. Tras conocer que el texto no se había aprendido de ninguna manera – memorizando o memoria residual–, decidí volver a la pregunta transversal de la fase II ¿Qué quiero decir? y que el ensayo se realizaría pensando en encontrar esa pregunta creativa pero ahora con más herramientas –los hallazgos escénicos y los 3 textos–.

Son difíciles estas situaciones donde te enfrentas a la realidad de los procesos desde las carencias. Sin embargo, me recordé a mí misma que lo más importante eran las preguntas, vivir el proceso y no esperar un resultado. Entonces vino a mi cabeza ¿Quizá la propuesta

¹⁹ Ensayo 22 de marzo 2023. Lugar: Centro Cultural El Ensueño Ovejas, San Pedro de los Milagros. Hora: 9am a 1pm. Asistentes: Susana, Valkis, Evelyn, Juliana.

²⁰ Ensayo 30 de abril de 2023. Lugar: Centro Cultural El Ensueño, Ovejas, San Pedro de los Milagros. Asistentes: Susana, Evelyn y Juliana.

dramatúrgica no sea la adecuada? Pues las actrices son profesionales y saben las pautas y conocen el oficio, es decir, que dificultades para la memorización no creí que fuera el problema y que debía estar más atenta a qué era lo que realmente pasaba.

En este ensayo Evelyn realizó una búsqueda donde surgió una seducción agresiva y donde aparece lo humano (olores, sabores, muestra de vello como algo que no debe ser visto, lo mostrado y lo deseado. Ver link del ensayo https://youtu.be/jG_fIOk_K7s <https://youtu.be/FCBx-MSKDS0>). Susana comenzó a indagar un personaje que contaba historias y mientras lo hacía comenzó a enredarse en diversos hilos que tenía, más tarde en medio de una pausa, le extendí un carrete de lazo e inició a hacer nudos donde quedó atrapada (Ver link del ensayo <https://youtu.be/RLquiepNBWs>).

Al siguiente día²¹ la intención fue volver a la raíz, volver a las acciones que con los ensayos fueron adquiriendo un lugar y un sentido y no olvidar que estaban ahí por una necesidad que surgía de una pregunta de ellas y de tal manera no olvidar la fuerza que hizo esa elección.

En este ensayo donde el espacio y el tiempo propiciaban la calma, la posibilidad de expandirnos un poco, y estar en medio del campo donde la privacidad es mayor, permitió exploraciones vivas, que involucraron el espacio mismo. Susana desde el arrullo –acción que encontró en la Fase I y que se configuró como su inicio para entrar a escena– comenzó a dar vueltas alrededor de la carpa teatro, generando una sensación de encierro, de un afuera y un adentro ¡Generó la sensación del cuarto!

Evelyn y Valkis realizaron las acciones de cantar y bailar que habían configurado en un ensayo anterior. Es así como tuvimos unas acciones definidas para nuestra creación escénica.

Ahora nos enfrentábamos en los siguientes ensayos a repetir lo encontrado (principio de adaptación y recuperación) y de seguir en la búsqueda de lo que seguía. Entonces le pregunté a cada una respectivamente ¿Por qué surgió la cuerda? ¿Por qué surgió el chocolate? ¿Por qué surgió la danza? Para que el afán o el deseo de un resultado no nos apabullara nuevamente.

²¹ Ensayo 01 de mayo de 2023. Lugar: Centro Cultural El Ensueño, Ovejas, San Pedro de los Milagros. Asistentes: Susana, Evelyn, Valkis y Juliana.

Este ensayo fue para reafirma lo encontrado y tratar de seguir indagando sobre eso que creíamos como fijo.

Es así como en la Fase II: ¿Qué quiero? El camino no fue recto, fue encontrarme con barreras e ideas que debía cuestionarme. Fue encontrarme desde la dirección pedagógica con momentos que movilizaron los deseos. En esta fase las cancelaciones para asistir a ensayo fueron varias, me aferré a la idea de estar siempre ensayando sólo como una actriz que asistiera, pues era respetar el tiempo que la otra persona y yo habíamos destinado para el ensayo.

En esta fase la soledad la sentí, la soledad de la dirección pedagógica, quizá de todas las direcciones, pues hay momentos donde no tienes a quién recurrir, eres tú con el proceso y el cúmulo de acontecimientos.

¿Qué pasaría si yo le expresara a mis actrices cómo me siento en diversos momentos? Me sentía sola, conversaba con un oído cariñoso que me escuchaba, comprendía y ayudaba, que me ayudó a comprender incluso lo que estaba haciendo o lo que estaba pasando y que al escucharme me impulsaba a seguir, pero que no hacía parte del proceso de la investigación-creación. Entonces me pregunto ¿hasta dónde la soledad de la dirección pedagógica? Pregunta que será respuesta en otro proceso quizá.

7.4. Fase III del laboratorio: ¿Ahora qué?

En esta fase la pregunta es por el *Cómo*. El objetivo es la materialización de la pregunta creativa y por ende de la creación escénica a partir de la dirección pedagógica. En esta fase se trabajó el componente básico de la palabra y el principio técnico actoral de especificidad.

¿Y ahora qué hacíamos con todas las exploraciones realizadas? ¿Qué hacíamos con todas las preguntas formuladas? Este es el momento donde la dirección pedagógica ¿pone un orden? ¿Es el momento de su libertad creativa? Lo que sí tenía claro era la necesidad de poner límites, limitar las búsquedas para que no se expandieran más en nuevas formas y posibilidades, sino en centrar y profundizar las que ya teníamos, esas que se repetían constantemente. Ante la necesidad de encontrar un espacio donde todas las ideas confluyeran,

donde las preguntas siguieran vivas y comenzaran a generar nuevas búsquedas, planteé la importancia de puntualizar la pregunta de cada actriz.

Encontrar la pregunta puntual para cada una no fue tarea fácil, inició un proceso de angustia, de temor, pues después de tanta libertad concretar cuesta y sobre todo la posibilidad de equivocarse atisba por la espalda. Este momento es otro momento de soledad de la dirección pedagógica, eres tú con las preguntas, con los hallazgos, con el proceso. Para tomar esta decisión partí de los deseos más profundos que mis actrices me habían brindado y haciendo una recapitulación del proceso surge la pregunta: ¿Qué bloquea a mi Loba? Esta pregunta debía ser definida específicamente para cada una. Es decir, encontré una pregunta creativa que afirma que cada una de nosotras tiene una loba, la dificultad es permitirle ser.

Valkis y Evelyn tienen algo en común, un cuerpo que es consciente de sí mismo pero que a la vez les bloquea. La postura corporal y su análisis junto a Marleny Carvajal nos reveló:

- Evelyn posee un cuerpo que antepone la fuerza de la pelvis hacia adelante, creando un bloqueo en las rodillas y como consecuencia un desplazamiento de la columna en forma de C. Esto es importante porque al realizar este análisis junto a Marleny, comprendimos que estas preguntas son preguntas del alma, de la vida que son llevadas a una propuesta escénica (Link del ensayo <https://www.youtube.com/watch?v=fbg08PZfpfw>)
- Susana presenta un cuerpo dividido, un cuerpo que al ser seccionado pareciera diversas personas (una niña, una adolescente, una anciana), parecía como si cada una de las partes de su cuerpo nos contaran una historia distinta. Es un cuerpo volátil, cambiante, es el cuerpo de la niñez. Susana comentó “Ya quiero crecer”, ese fue su deseo, tener no sólo las ideas en la cabeza sino llevarlas a su cuerpo. Poder conectarse con su cuerpo (Link del ensayo https://www.youtube.com/watch?v=v_APBDRTeN4).
- Valkis tiene un cuerpo con poco de bloqueo en las rodillas, que le impiden que su cuerpo esté completamente seguro, dispuesto a dar el paso. Hay algo en sí misma que no le deja ser. Valkis es una mujer Wayuu que su proceso ha sido reconocerse como tal ante la sociedad, pues se le ha negado ello por su aspecto físico que no corresponde al imaginario

de una mujer indígena. (Link del audio de este ensayo https://drive.google.com/file/d/1P5eIbJMXcWAn8LaqJf0vUb9ESj9dpKqW/view?usp=s_haring)

- Juliana, yo tengo una fuerza excesiva hacia atrás, una fuerza que me tira hacia atrás, que habla del miedo a avanzar, a lanzarme, a ver mis propias búsquedas como tal sin esperar un resultado.

La decisión fue entonces tomar la *pregunta creativa* que había encontrado en la cual todas nos identificábamos: ¿Qué bloquea a mi loba? Y usar el deseo que cada una había expresado para que pudieran sentirla y vivirla.

- **Evelyn:** “Quiero terminar con este dolor”
- **Valkis:** “Ya quiero reconocirme”
- **Susana:** “Quiero crecer” “¿Quién soy?”

Tener estas preguntas claras y presentárselas a las actrices hizo que todo se volcara, decidimos escribir nuestros propios textos, pues sentían que a pesar de que “Cariño Malo” era una dramaturgia que en su momento nos conectó, ahora ya no nos pertenecía y tenían cosas por decir. Así que escribimos los textos (ver Anexo 6 y 7). Ahora iniciamos el ensayo y les di nuevas premisas.

La premisa para Susana partió de la esta búsqueda de la conexión consigo misma, la cual la enlacé a su acción de amarrar y desamarrar. Sin embargo, estaba impidiendo lograr un avance en profundidad de su objetivo. En el texto construido en la fase II creamos una frase que se repetía “Esa no soy yo”, es decir que el texto planteado es perfecto para la nueva búsqueda ¿Quién soy? Ahora lo importante es la acción en profundidad. Como decisión desde la dirección pedagógica fue no usar el elemento, sólo podía usarlo si lo sentía completamente necesario.

La premisa para Valkis fue hablar en Wayúunaiki, traer las cosas que ella sintiera necesarias para reconocerse y ser una loba, una wayuu. Valkis debía dejar de buscar afuera, en cosas que pretendía ser y ahora optar dejar ser la loba wayuu que es.

La premisa para Evelyn fue construir el ritual para aliviar su dolor, realizar el canto y cocinar el chocolate como un acto de sanación. Estas acciones ya estaban, ahora lo importante era encontrar la honestidad de las acciones mismas, de sus palabras y de su estar.

Con estas premisas claras, con la palabra certera y concreta las actrices se mostraron seguras, animadas y con ganas de explorar. Comentaron que estaba claro y que sentían que esa era la búsqueda para construir la perfopuesta. De esta manera iniciamos unos ensayos donde los lenguajes corporales fueron siendo particularizados. Valkis propuso una danza wayuu, eiyonna einaa (la danza de tejer) y sus textos pasaron de un tímido español a un contundente wayúunaiki. Evelyn comenzó a cocinar y cantar para quitar su dolor y Susana comenzó a percibir las historias como los miles de historias que configura a una persona pero que no la definen (ver link de ensayos <https://youtu.be/Vi-ZxNaugjw> <https://youtu.be/N2QPuWZvk90>)

8. Conclusiones

¿Cómo concluir un trabajo de investigación de tantos años? ¿Acaso puede la escritura traducir el proceso de investigación, el aprendizaje, los hallazgos? ¿Cuánto traiciona? ¿Cuánto de ese proceso queda por fuera de estas páginas? ¿Cómo concluir una escritura a sabiendas de que esta investigación no culmina, sino que se actualizará permanentemente en el ejercicio de mi práctica de dirección y docente? (Aguada, 2020, p. 223)

Las preguntas que Verónica Aguada se hace al final de su tesis doctoral son las que me he estado haciendo para realizar las conclusiones de este proceso de investigación-creación ¿Cómo reducir más de un año de proceso en apartados específicos? y ¿Cómo realizarlo de tal manera que no queden como una verdad absoluta, pues la investigación es un camino interminable? En este punto me encuentro con la hoja en blanco, esa que atemoriza al iniciar una creación y en este caso, concluye un proceso, esa que representa todas las oportunidades posibles y que quedará en ella la opción elegida, dejando en sus bordes invisibles las otras ideas, palabras, reflexiones, todas estas a merced de otra hoja, de otro tiempo.

Por tal motivo estas conclusiones plasman los hallazgos del proceso, esos que permitirán encontrar en un futuro nuevas formas, saberes, nuevos cuestionamientos que enriquezcan la dirección pedagógica.

El proceso de investigación-creación a partir del *Laboratorio de dirección pedagógica actoral* fue un proceso que desplegó muchas preguntas, dudas y reflexiones que se fueron resolviendo en el camino, en el hacer y en la lectura sobre procesos actuales. Un proceso donde la pregunta principal acaeció sobre cómo crear las condiciones de la libertad creativa de la actriz y el actor y por tal motivo cuestionó las funciones de la dirección y el rol que desempeña en los procesos de creación.

La pregunta por el lugar de la dirección pedagógica en los procesos de creación partió de la necesidad de una relación horizontal de las personas partícipes de la creación escénica y esta horizontalidad es posible a través de la construcción del espacio de cocreación, un

espacio real, donde la palabra hecha pregunta, y no respuesta, afirma la horizontalidad del proceso creativo y da origen a la relación de creación de todas las personas del proceso.

Sin embargo, la realidad es que, aunque se pide la horizontalidad en los procesos de creación, llegar a ella hace parte del proceso mismo, es decir, la libertad creativa no se obtiene sólo por el simple hecho de nombrarla, la libertad creativa se ofrece en todos los ensayos, en cada fase, durante todo el laboratorio, para así combatir contra las ideas anquilosadas de años de direcciones que imponían sus deseos, que simulaban una cocreación, y cambiar esto no es tarea fácil. La dirección pedagógica debe ser paciente, cuestionarse el lugar de saberlo todo, de tener la respuesta a todas las preguntas e insistir en que actrices y actores abracen la posibilidad de la horizontalidad del poder a través de la libertad creativa.

Esta necesidad de la horizontalidad nos lleva al primer hallazgo, *la pregunta como espacio de libertad creativa*. En esta investigación-creación las preguntas se realizaron a través de la palabra y ésta es indiscutiblemente la primera herramienta que se tiene a la hora de dirigir, por lo tanto, es indefectible saberla usar; preguntar es indispensable. Hacer preguntas que estimulen los procesos, que indaguen los deseos de las personas. Preguntas que no sean para ser contestadas, sino para ser vividas y que perduren en el tiempo.

Durante el análisis de la investigación-creación las preguntas realizadas durante el proceso pudieron ser discriminadas en las siguientes: la pregunta principal, la pregunta intermedia y la pregunta reflexiva.

La pregunta principal es aquella que se realiza al iniciar el ensayo, una pregunta movilizadora que va a orientar el trabajo de ese día. Cuando se inicia un proceso de creación las primeras preguntas deben ser claves para entender con quién se va a realizar la creación escénica, entender sus individualidades, contexto sociocultural, etc. Estas son preguntas que indagan el ser, que ayudan a desentrañar a través de las acciones verbales y físico-verbales quiénes son, qué quieren, etc. En ocasiones la conversación ayuda a crear una idea de quién es la persona. Sin embargo, el cuerpo no miente, revela las conductas, las formas, las técnicas que lo habitan e incluso muestra aquello de lo que ellas y ellos no son conscientes que tienen, pero que, ante una mirada activa, que está en pro de conocer a quién está a su lado, puede identificar.

La pregunta intermedia (en la marcha) es una pregunta que se realiza en el transcurso del ensayo, no está premeditada, surge en el momento mismo de la acción, pues resulta de la

observación de la dirección pedagógica de lo que está sucediendo. Se parte de que la pregunta intermedia es una pregunta divergente, que incita a la continuación de la búsqueda y por tal motivo su objetivo es detonar búsquedas o aclarar asuntos que se perciben confusos en los cuerpos durante el ensayo. No hay que temer hacer una pregunta intermedia, más hay que ser asertivo y asertiva al momento de realizarla. Se debe tener cuidado de no realizar preguntas que respondan a: una idea que he percibido y que quiero que suceda. Este es un punto muy importante, la dirección pedagógica se cuida de reproducir la idea de que las actrices y los actores deben transcribir el pensamiento de quien observa. La pregunta intermedia está dada para indagar, para ayudar a la búsqueda de la libertad creativa del actor y la actriz y no para responder a una idea de la dirección surgida in situ, por esto, no todos los ensayos tienen pregunta intermedia, la cuál debe ser usada hábilmente.

La pregunta reflexiva es importante para que los ensayos tengan un cierre. Las actrices y los actores tienen mucho por decir, sobre todo en la primera fase del proceso, tienen ideas, sensaciones, percepciones que quieren comunicar y que, desde la perspectiva de la dirección pedagógica ayudan a configurar las subjetividades de cada persona. La pregunta reflexiva se hace entorno a lo que sienten, a sus hallazgos, a sus ideas. Por lo anterior, la dirección pedagógica se vale de esta pregunta para conocer más a los actores y a las actrices y así entender cuáles son las estrategias que se deben ir organizando para los siguientes ensayos y fases del laboratorio.

El segundo hallazgo es la ***autonomía de la forma de ingresar al proceso de creación como condición para la libertad creativa***. Mis compañeras me confirmaron durante el laboratorio que la libertad se otorga completa o no se otorga. Las actrices tomaron la didáctica del previo y la convirtieron en suya. El previo fue convertido en conceptos y lo importante no era seguir los pasos del mismo sino encontrar la propia manera de ingresar a la creación. Es decir que el previo posibilitó el espacio para indagar sobre la manera particular de ingresar, de disponer la mente y el cuerpo a la creación.

La dirección pedagógica debe entonces permitir e incitar a la autonomía del entrenamiento como condición de la libertad creativa. Y esto se logra a partir de dar espacio para que la actriz y el actor se confronten ante la necesidad de reconocer sus maneras para ingresar en la creación e incentivar el deseo de la autonomía como principal herramienta de creación.

En este proceso de creación-investigación no sucedió la independencia actoral sobre el proceso de creación, es decir, ensayar sin la presencia de la dirección, vislumbrar tal autonomía de creación que las actrices quisieran reunirse a pesar de la ausencia de la dirección. La intención era lograr una autonomía de la creación actoral que atravesara la barrera de la dirección como espacio para la creación escénica; desligarse de la construcción sociocultural que estipula que para un proceso de creación siempre debe estar la dirección presente. Lo que sí sucedió es que las actrices al solicitar un cambio de día de ensayo buscaban la manera de organizar el día y hora para suplantar el ensayo movido. Es decir que en la relación horizontal las actrices y los actores se hacen cargo de las acciones que realizan y buscan opciones frente a los cambios y necesidades del proceso. Cuando esto sucedió la carga mental se distribuyó y la característica de organización de la dirección pedagógica se amplió a todas las personas de la creación.

También cabe resaltar que la estrategia de iniciar el ensayo con las personas que llegan al espacio de trabajo y de exploración, crea una sensación de valor del tiempo que aumenta la confianza y el vínculo entre dirección-actor/actriz. No es necesario empezar un ensayo sólo cuando todas las personas convocadas lleguen, el tiempo que se ha sacado para estar allí es valioso y por tanto es importante establecer el inicio del ensayo ya sea desde la conversación o desde el inicio de la autonomía del ingreso a la creación. También es relevante la lectura del estado de ánimo de las actrices y los actores (característica de la mirada), esto influye en la manera en que se abordará el ensayo.

Respecto a los principios técnicos de entrenamiento actoral de Marleny Carvajal se puede concluir que:

1. Al ser aplicados permiten la comprensión de las formas en que los cuerpos se relacionan individualmente ante la libertad creativa en el proceso de creación escénica.
2. El principio de individualidad permite la construcción e incorporación de las propias formas para ingresar al proceso de creación. Al analizar el proceso de creación-investigación se reafirma que este principio es un fin y da paso a la autonomía de la libertad creativa actoral. También es un principio que ayuda a cuestionar las prácticas de la dirección, pues ante la libertad y autonomía que busca el mismo, la dirección pedagógica se enfrenta a los preconceptos, ideas y costumbres que tiene y el principio de individualidad ayuda a orientar y sostener la búsqueda de la libertad creativa.

Además éste principio revela que aunque la mirada sobre el potencial creativo se realiza durante todo el proceso, el énfasis dado en la pregunta intermedia (la pregunta como espacio de libertad creativa) es primordial, pues liga la característica de la mirada de la dirección pedagógica con el principio de individualidad del entrenamiento actoral pues, la pregunta intermedia está directamente relacionada con potenciar asuntos que se ven durante el ensayo (principio de individualidad del entrenamiento actoral). Ahora bien, el proceso de creación-investigación apunta a que la libertad para la potencialidad creativa es dada incluso para definir qué es eso que se debe potenciar, es decir, potenciar no responde a un capricho, a un deseo de la dirección; potenciar responde a las necesidades y búsquedas de quien está poniendo su cuerpo en pregunta, en actos. La actriz y el actor deben reconocer, manifestar y en conjunto con la dirección pedagógica definir cuáles serán las potencialidades a trabajar.

3. Los principios técnicos del entrenamiento actoral de adaptación, recuperación y especificidad en esta investigación-creación se reafirman en su planteamiento y operan para la construcción de un cuerpo-mente presente durante la creación escénica, a través de la conciencia y propiocepción de cada individuo.

Ahora, sobre las características de la dirección pedagógica se puede concluir lo siguiente:

1. La característica de individualidad y el principio técnico del entrenamiento actoral de individualidad, tienen el mismo objetivo, por tanto, la construcción de la autonomía para ingresar al proceso de creación se logra a partir de ellos. Se reafirma entonces que la individuación de los procesos es la herramienta para potenciar la libertad creativa.

2. La característica de la organización puede ser asumida en parte por las personas del acto creativo, es decir, hay unos aspectos concernientes a la dirección, por ejemplo, el orden del laboratorio, las preguntas a formular; más puede lograrse una distribución de los temas operacionales de los ensayos y las fases. Esta distribución hace que el proceso se sienta colaborativo y que la cocreación sea también desde la organización misma del proceso.

3. La búsqueda de la libertad creativa actoral hace que la característica de la motivación se amplíe un poco, es decir, en un proceso donde la cocreación es lo primordial, el proceso en sí mismo motiva a todas las personas partícipes de la creación escénica. Se percibe que no hay un momento donde se quiera desistir o abandonar el proceso, hay

momentos de incertidumbre, de no entender muy bien el proceso, más no deseos de abandonar o salir del mismo. La motivación, entonces, deja de ser algo en lo que la dirección pedagógica deba pensar, pues el proceso mismo motiva.

4. Las características de la escucha o mirada y la palabra se reafirman en sí mismas y se sitúan como las dos herramientas principales y constantes de la dirección pedagógica.

Es así como la dirección pedagógica cuenta con dos herramientas para lograr las condiciones de la libertad creativa de la actriz y el actor: la pregunta como espacio de libertad y la autonomía para ingresar al proceso de creación.

De esta manera la dirección pedagógica permite a la actriz, al actor, al director, a la directora desplegar su creatividad, liberar su mente y cuerpo a la creación y cuestionar las prácticas de cada una de las personas involucradas en el proceso. Cuestionar para identificar si eso que se hace es realmente una práctica propia o si se está reproduciendo la idea de alguien más. La dirección pedagógica es la puerta a prácticas de dirección que legitiman la cocreación, la libertad creativa y que se ligan a la subjetividad de las personas del acto creador.

¡Por más direcciones pedagógicas en la escena teatral!

Referencias

- Abirached, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Asociación de directores de escena.
- Aguada, V. (2020). *Dirección Actoral. Operaciones en el teatro contemporáneo de Córdoba Capital*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Biblioteca Digital Universidad de Córdoba.
- Argüello, C. (2016). *Dramaturgia de la dirección de escena*. Paso de Gato.
- Astrosky, D. (2013). *Pedagogía Teatral. Una mirada posible. Reflexiones y técnicas para un abordaje formativo del actor*. T. ediciones.
- Barrientos, J. (2017). *Principios de dramaturgia*. Paso de gato.
- Bernardi, M. (2020). Por debajo de las palabras. El subtexto del actor. [tesis licenciatura en teatro, Universidad Nacional de Córdoba] Biblioteca Digital Universidad de Córdoba.
- Bogart, A. (2001). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte*. ALBA Artes Esacénicas.
- Cornago, O. (2006). Teatro postdramático: Las resistencias de la representación. En Sánchez, J. A. (dir.), *Artes de la escena y de la acción en España 1978-2002*, (pp. 165-179). UCLM.
- Cantú, M. (2020). Filosofía de la dramaturgia. Una ontología del acontecimiento poético. Paso de gato.
- Cardona M. et al. (2012). Aportes pedagógicos, didácticos y curriculares del maestro Enrique Buenaventura a la enseñanza teatral en Colombia. Ministerio de cultura: Premios nacionales de investigación teatral.
- Carvajal, M. (2014). Aproximaciones al concepto de training o entrenamiento del actor. La innovación pedagógica del siglo XX en el teatro occidental. Editorial Académica Española.
- Carvajal M. (2015) *El entrenamiento del actor en el siglo XX. Fundamentos etimológicos, ontológicos, científicos y pedagógicos*. [Tesis de doctorado. Universidad Autònoma de Barcelona]. Facultad de Filosofía y Artes, Barcelona.
- Ceballos, E. (2013). *Principios de dirección escénica*. Escenología.
- Comisiones de Publicaciones T.E.C. (1975). Esquema general del método de trabajo colectivo del T.E.C. (Teatro Experimental de Cali). *Cuaderno de Teatro*, (3 y 4), 97-160.

- Cruciani F. (2012). Ejemplos occidentales. En: Barba, Eugenio, Savarese, Nicola. *El arte secreto del actor. Diccionario de Antropología teatral*. Editorial Artezblai.
- De Marinis, M (2005) *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Galerna.
- DECEL - Diccionario Etimológico Castellano En Línea – Chile (2021). *Radicación de la palabra céntrico*. <https://etimologias.dechile.net/?ce.ntrico>
- Dort, B. (1987). *La condición sociológica de la puesta en escena*. Traducción de Laura Rivière y Rodolfo Obregón (2009). Paso de Gato.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.
- Dubatti, J. (2010) *Filosofía del teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Atuel.
- Dubatti, J. (2013) *El actor. Arte e historia*. Libros de Godot.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Atuel.
- Eguiarte, C. P. (2017). Corporalidad, creación escénica y teatro comunitario en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5 (14), <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.09>
- Eines, J. (1997). *El actor pide*. Gedisa, S.A.
- Eines, J. (2007). *La formación del actor. Crear para Creer*. Gedisa, S.A.
- Eines, J. (2011). *Repetir para no repetir*. Gedisa, S.A.
- Evanko, T. (2014). Curiosity del común al maravilloso. Reflexiones sobre la curiosidad, la pregunta y la motivación. *Ojo al arte*, 11, 69-82. ISSN: 2007-8064
- Fagundes, P. (2010). *La ética en la festividad en la creación escénica Volumen II*. [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. Biblioteca Digital Universidad Carlos III de Madrid.
- Fons, M. (2021), El laboratorio como espacio de investigación para la interpretación escénica: relaciones entre arte y ciencia. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 4(11), <http://journals.openedition.org/rbep/340>
- Freire, P. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo veintiuno editores.
- García, J. L. (2013) *Claves del arte escénico (de Stanislavski a Grotowski)*. Paso de Gato.
- González, F. (1986) *Historia del teatro colombiano*. Instituto Colombiano de Cultura.

- Grajales, T. A. (2007). El concepto de teatralidad. *Artes, La Revista*, 7(13), 79-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23760>
- Geirola, G. (2013). *Ensayo teatral, actuación y puesta en escena. Notas introductorias sobre psicoanálisis y praxis teatral en Stanislavski*. Argus-a.
- Gutiérrez, J. L. (2003). Perdedores: Vladimir Tatlin y Arno Breker. *Revista de Bellas Artes: revista de artes plásticas, estética, diseño e imagen*, 133-152. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/18985>
- Hauser, F. Reich, R. (2020). *Notas de dirección. 130 lecciones desde la silla del director*. ALBA Artes Escénicas
- Hernández, R. (2017). *Teatro de creación sicofísica y participativa. Contextualización latinoamericana del Método de las Acciones Sicofísicas*. Casa del teatro de Medellín.
- Hormigón, J. A. (2008). *Meyerhold: Textos Teóricos*. Asociación de directores de escena.
- Iglesias, P. (2004) Dirección escénica y principios estéticos en la compañía de los Meininger. *ADE-Teatro*, 100, 177-184. <https://bit.ly/3rqrANB>
- Irvin, P. (2003). *Directores*. Roto Visión S.A.
- Laferrière, G. (1999a). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social* (13), 54-65.
- Laferrière, G. (1999b). La formación del artista-pedagogo: un modelo para enseñanza del arte. En Festival Iberoamericano de Teatro Universidad De Cádiz (1999). *Teatro, Pedagogía teatral: conceptos y métodos* (pp. 61-67). Universidad de Cádiz.
- Lehmann, H. (1999). *Teatro posdramático*. Paso de gato.
- López, E. (2010). El logro de la libertad creativa. In *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 87, 297-308. <https://bit.ly/3LDkHj0>
- López, L. B. (2012). *Procedimientos de la performance en el teatro actual de Buenos Aires: la reescritura escénica de clásicos*. <https://bit.ly/46593Wm>
- López, V. M. (2017). *Historia del teatro colombiano y latinoamericano*. <https://bit.ly/3Q8DIAT>
- López, V. M. (2019). *Historia y teorías de la puesta en escena*. <https://bit.ly/3Qjuail>
- López, V. M. (2020). *Historia y teorías del actor*. <https://bit.ly/3tjgISe>
- López, V. M. (2021). *Historia y teorías de la dramaturgia*. <https://bit.ly/3F7HO1q>

- Martínez, G. (2012). *Apostillas: Memoria teatral*. Corporación Casa del Teatro de Medellín.
- Mauro, K. (2011). *La técnica de actuación en buenos aires. Elementos para un Modelo de Análisis de la Actuación Teatral a partir del caso porteño*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <https://bit.ly/3rqKGTM>
- Melendres, J. (2010). *La dirección de los actores. Diccionario mínimo*. Asociación de directores de escena.
- Meneses, J. (2017). *Tras el velo una verdad inexorable: El director Pedagogo*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Medellín] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia
- Nemiróvich-Dánchenko, V. (2013) Las tres caras del director de escena. En Ceballos, E. (dir.). *Principios de dirección escénica*. (pp. 106-127). Escenología.
- Ortiz, F. (2023) *En las sombras de luz: Puesta en sombra y luz para la obra de teatro Vampiro del dramaturgo colombiano Antonio Úsuga Monsalve*. [Tesis de maestría Universidad de Antioquia, Medellín] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia
- Osipovna, M. (1991). *Poéticas de la pedagogía teatral (D. Mendoza Limón, Trad.)*. Siglo veintiuno editores.
- Palacio, D. (2018). *Atmósfera*. Aresthea. <https://aresthea.es/termino/atmosfera/>
- Pascale, P. (2005). Where is creativity? An approach to Mihaly Csikszentmihalyi's systems model. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 61-84. ISSN: 1131-5598
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Paidós.
- Pavis, P. (2009) *El público también debe aprender a mirar un espectáculo / Entrevistado por Comunicaciones Facultad de Artes - Maira Mora*.
- Pavis, P. (2007) *La mise en scène contemporaine. Origines, tendances, perspectives*. Armand Colin.
- Pavis, P. (2015). *La puesta en escena contemporánea. Orígenes, tendencias y perspectivas*. Universidad de Murcia.
- Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance del teatro contemporáneo*. Paso de gato.
- Pellicer, G. (2010) Jaume Melendres. La pedagogía de la dirección de actores. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*. 37. <https://bit.ly/3ZL5QJ7>
- Pinkola, C. (2014). *Mujeres que corren con los lobos*. Bolsillo Zeta.

Ruiz, B. (2009). *Directoras pedagogas*. Artezblai. <https://bit.ly/3rGmeOz>

Sánchez, J. (1999) *La escena moderna*. Ediciones Akal.

Sánchez, J. (2010). *Danza contemporánea. Historia(s) de un espectador* [conferencia]. Taller d'espectadors del mercat de les flors, Auditori de l'Institut del Teatre de Barcelona, Barcelona, España.

Sánchez, J. (2013). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Paso de gato.

Stanislavski, C. (2012) *La construcción del personaje (2ª ed.)*. Alianza.

Szuchmanche, R. (2014). *Notas para la puesta en escena y la dirección teatral*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Valenzuela, J. (2011). *La actuación. Entre la palabra del otro y el cuerpo propio*. Educo.

Vidal, J., & Buenaventura, E. (1972). Apuntes para un método de creación colectiva. *Revista Teatro*, (92), 45-96.

Villar, M. T. (2015). *El proceso creador del actor corporal: de la gramática a la representación*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Biblioteca Digital Universidad de Valencia.

Anexos

Anexo 1

Reflexión sobre el proceso.

LOBA

PROCESO CREATIVO

Susana Quiróz Gómez:

Mi experiencia trabajando en esta investigación fue un regalo para mi profesión, un enriquecimiento a mi manera de pensar, un cambio de paradigma, una certeza de algo que venía preguntándome por las formas de crear (por lo menos con mi experiencia situada en esta ciudad), me sentí motivada y afortunada desde que recibí la invitación, siempre me sentí en un espacio seguro y certero de que íbamos por un camino muy sincero en el que lo más importante era el proceso y no el final, claro está, todas deseando y trabajando para tener una obra que proyectar.

Este espacio se convirtió para nosotras en un lugar donde lo más importante era cómo estábamos en el día a día, nuestras experiencias, preguntas constantes, dolencias corporales, incomodidades y necesidades creativas, así que todo esto lo íbamos disponiendo en el cuerpo y encontrando - la pregunta- en el sentido mismo de la propuesta de una libertad creativa, una dirección pedagógica que se pregunta por las jerarquías en una creación escénica, después de haber tenido experiencias donde el “director” tenía un poder que iba más allá de crear una obra de teatro. Siempre tuvimos un espacio de libertad, comenzando porque a veces lo que necesitábamos era hablar y reflexionar acerca del significado de ser mujer en cada uno de nuestros contextos, se convirtió en un círculo de palabra en donde nuestras herramientas eran el cuerpo, nuestros escritos, voces, experiencias y anhelos más profundos de liberarnos de aspectos que ponían la vida más pesada ¿y para qué es el arte entonces? La manera de crear cada día tenía una premisa y era...” comience por mover el cuerpo, vaya sintiendo qué necesita el cuerpo y además qué quieres expresar por medio de la palabra, el canto o el silencio” y así nos íbamos conectando y creando situaciones, estados que se iban repitiendo en los siguientes encuentros de una u otra manera, era dejar hablar el inconsciente hasta tomar decisiones para fijar en la escena o dejar ir. Esta investigación para mí fue un laboratorio de

creación porque aprendí que sí es posible la creación colectiva soltando la jerarquía, que los roles son importantes en la medida que cuando se definen es para darle un orden a las necesidades de una creación y que los roles llevan consigo los conocimientos necesarios para quien los asume y así brindarle a la creación aquello que esta requiera. En este caso de ser actriz bajo esta forma creativa siento que es pertinente para este momento histórico, de nuevo situándome en esta ciudad porque es donde habito mi quehacer, porque están llegando, generaciones -me incluyo- que están rompiendo con estructuras violentas que afortunadamente ya están pasando la página, lentamente, pero está sucediendo “que para hacer teatro la única forma es encerrarnos en una casa a tragar polvo, limpiar, y hacer lo que una persona diga para poder actuar a cambio de que posiblemente te paguen parte del arriendo pero debes estar todo el tiempo disponible y así de pronto puedas actuar -si eres bueno-, si no, entonces debes tragar un poco más de polvo”. Así que esta pregunta a cerca de la libertad creativa es importante para este tiempo ya que brinda otras maneras de crear desde las técnicas escénicas como también al significado de la obra y lo que cada creadora necesita poner ahí y estas nuevas formas hacen parte de la apertura de los caminos y van dándole un rumbo fresco, seguro y amoroso a la historia del teatro que estamos creando.

Valkis Bernier:

Para mí, este proceso ha sido sanador porque he abordado preguntas que tienen que ver con mi construcción personal. Mis interrogantes sobre ser mujer y otros temas que eran relevantes para mí en ese momento, como por ejemplo mi tema de trabajo de grado de la universidad. Creo que todo esto ocurrió porque la directora comenzó con preguntas generadoras de pensamiento, y a partir de ahí, fuimos nosotras las que empezamos a construir nuestro camino en el proceso de creación.

Siento que tuve un espacio totalmente dispuesto a recibir mis propuestas creativas. Desde la directora, que aceptaba con mucho respeto cada propuesta que yo quería hacer, así como también las preguntas desde las que partimos para guiarnos a temas que en ese momento estaban trascendiendo en nuestras vidas, hicieron que surgiera en mí una pasión por la construcción del personaje y el enfoque del contenido de la obra. Estaba constantemente en mi cabeza, convirtiendo la obra en una necesidad en lugar de un deber.

La dirección pedagógica plantea una nueva forma de creación para mí en el sentido en que me brindó un espacio para crear, me abrió el camino hacia preguntas generadoras y me presentó posibilidades para encontrar mi propia metodología creativa. En mi carrera como actriz, suelo ser muy adaptable a la forma en que los directores estructuran una obra. Hasta ese momento, sentía que tenía buena técnica debido a mi capacidad para percibir el lenguaje comunicativo en el montaje de una obra. En cuanto a dirigir, también tenía una forma de hacerlo porque sabía que tenía el control de mis gustos y planteaba metodologías de estructuración que servían para mis actores. Sin embargo, esta obra tenía solicitudes muy específicas. Debía crear una metodología para mí y al mismo tiempo estar presente en la metodología de las otras compañeras, ya que se trataba de una creación colectiva de temas individuales. Fue un reto que siento que aceptamos con mucho amor. En ciertos momentos, me sentía como si estuviera en un mar de posibilidades debido a que no tenía restricciones, y eso me generaba conflicto. Pero a medida que avanzaba el proceso, pude encontrarme y desarrollar una forma que me permitía crearme a mí misma y acompañar a las otras en su propio proceso creativo.

Ahora soy consciente, por ejemplo, de que necesito un proceso de improvisación, luego un proceso de conceptualización y, finalmente, un proceso de montaje técnico particular. Al probarlo en otros montajes, he podido confirmar que me siento un tanto más creativo en esos otros procesos, reflexionando en el hecho de que esta forma creativa que he hallado me funciona para otras creaciones.

Evelyn Ortiz Escobar:

El encuentro con estas mujeres en la creación e investigación de esta perfopuesta, me ha reconfirmado la importancia de habitarse amorosa y conscientemente. La pregunta que ha ponderado el proceso siempre fue dirigida hacia el ser mujer, las heridas, las fortalezas, la vulnerabilidad y fragilidad que habitamos y cómo nuestra historia personal nos ha permeado a cada una, desde su intimidad, las cosas que siempre hemos querido hacer en un montaje, también, para la construcción de la puesta; además de encontrar en cada particularidad, una semejanza. Es necesario para mí aclarar que este proceso, más que una búsqueda de la praxis

escénica como forma de aprehensión de una técnica, ha sido un encuentro con la connotación de espiritualidad que me he permitido en mi búsqueda del enraizamiento femenino, habitando el cuerpo como templo para la existencia armoniosa. Por ello, la propuesta y metodología de Juliana Meneses ha confrontado el conocimiento a priori de lo que he considerado un proceso de montaje, desaprendiendo considerablemente la idea de que todo debe partir de una dramaturgia y una guía para el encuentro con la escena.

En un principio, la invitación a escuchar el cuerpo a través de la metodología del “previo” que plantea Jorge Eines, posibilitó la pregunta por el centro, qué pasa en él y cuánto tiempo llevaba en moviendo mi vida sin ser escuchado conscientemente. Partimos pues, de aplicar los conceptos que este señor propone para la creación de una puesta en escena: el previo. Comenzando por el autónomo que es el momento en que la persona se dispone a escuchar las necesidades vitales desde el movimiento para disponerse individualmente al encuentro con la organicidad del cuerpo, en este caso, en función de una pregunta por la feminidad, llevando al extremo la capacidad física de sí misma, es de esta manera como puedo nombrar, lo que para mí se resume en la segunda etapa de la preparación para la escena, lo que Eines nombra gimnasia emocional; el ritual sería el tercer paso, cómo entrar después de una exaltación del pulso, la respiración y el movimiento a el momento de improvisación y el encuentro con las compañeras de escena, con los sentidos más despiertos y la atención necesaria para ejecutar cualquier acción o sonido. Toda esta aprehensión de la escucha corporal aplicada en esta técnica que la directora propuso fue regalando respuestas a lo planteado.

Toda esta amalgama de posibilidades para la creación, me llevó a cosas que siempre he temido hacer públicamente, por ejemplo, cantar, y partí de mi voz y la quietud para descubrir un camino muy ritual como lo es la música y la voz cantada como instrumento como puente para la puesta. A medida que trabajaba el canto en cada ensayo, limpiaba y confiaba más de las capacidades y fortalezas de mi voz, siendo este ejercicio una herramienta para sanar y reconocer mis heridas que se ven reflejadas en mi centro motor “el útero”.

Con el tiempo la propuesta fue llevándonos a una coyuntura y fue creación de una dramaturgia, con la adaptación de “Cariño malo” de Inés Margarita Stranger, la cual se adaptaba en cierta medida a nuestra pregunta por lo femenino, el amor por los demás y la búsqueda de una misma. Facilitando así, la creación de personajes y acciones más

contendientes. Más adelante fuimos construyendo la dramaturgia colectiva, cada una buscando decir lo que le fuese necesario y desde esa idea, la realización de la puesta se ha fortalecido mucho más para el entendimiento de lo que es menester para cada una desde su historia.

Este proceso se ha creado desde vivencias y necesidades individuales, orientadas por la directora y asesora Marleny Carvajal para la cohesión de las preguntas y la adecuada formulación de estas, y a partir de esta claridad se ha fortalecido en gran medida lo que se planteaba como pregunta vital sobre la feminidad y desde dónde cada actriz y directora necesitaba orientarla.

A medida que progresábamos, cada una iba descubriendo la manera de entrar a escena, entonces se dejó a un lado el previo propuesto por Eines, y se partía de un dialogo grupal sobre las preguntas y respuestas que llegaban gracias a los encuentros y también nuestras vivencias personales; todo esto con el fin de adoptar la postura y la presencia requerida para la prefopuesta.

En este recorrido, nos afiancamos con certeza de que todas las participantes de este proyecto estamos buscando y resolviendo la misma pregunta desde lugares distintos, paradójicamente, todas nuestras acciones escénicas nos llevan a la misma ritualización de la puesta, lo que nos arrojó a una creación vivencial, performativa y dramática a la vez.

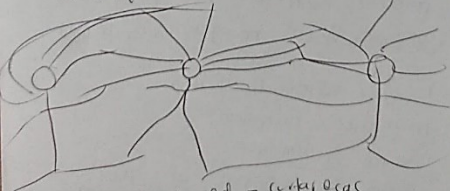
Con esto puedo concluir, que no existe una única manera para la investigación-creación, que a partir de las preguntas puntuales de cada individuo se pueden construir posibilidades distintas con el fin de crear una puesta en escena. La posibilidad de que las actrices trabajaran con sus vivencias y sus intimidades desde el respeto, la sororidad, el amor y la franqueza también puede hacer del teatro y las relaciones personales que allí se construyen sean tranquilas, amorosas y sin imposición. Juliana, posibilitó y fue muy abierta a todo lo que cada actriz necesitaba para entrar en escena, para crear, para decir y generó un espacio armonioso para la realización.

Anexo 2. Bitácora Susana Quiróz

- Orar guitarra y cantar
 - Bailar
 - Hacer un cabaret clown
 - Estardentro del agua
 - Plotar con un vestido rojo
 - Patinar
 - tocar percusión y cantar
 - Hacer títeres
 - Soronda bufona
 - Sacar y sacar palabras
 en desahogo
 - Ser muchas mujeres
 como un grito
 - Bufón.

Deseos en escena

Juen myor, que rompe,
 amarillo
 reposo de sanar las
 Setar extensiones
 andar para Setar
 reposar
 arullo
 escuicuroo anuda
 aguela arulla
 lobas que aullan y despertar



mejor ampa ied - centrosas
 mejor budo raices.
 13/11/22

- De mi vida interior - Verdadero
 - Del desamor o ambulante
 - Del clero
 - De la bujería
 - De "abajo el Patriarcado"
 - De la importancia de jugar
 - De la tumba que llevamos adentro
 - De la animalidad
 - De sanar mi país
 - De mis anarquías
 - el tiempo
 - Setar - el poder es violento
 - reconstruir desde el amor violador
 - De la no repetición
 - de las cosas libres
 - contar con las historias de doble
 - la deconstrucción y el experimento
 - De sanar las violaciones
 - entrar el dolor de muchas

De qué quiero hablar

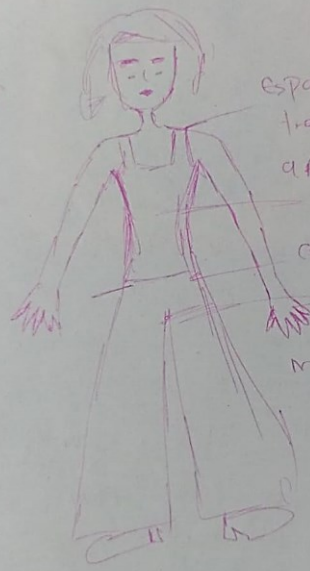
Colegio - cansancio de la vida fatiga
 del mundo - cárcel
 cuerpo - verdad
 cuerpo - tierra
 autodestrucción - todos los temas
 que tengo para autodestrucción -
 No estoy sola - Juntas somos
 más fuertes - Fue viva la
 aventura - la energía sexual liberada
 el poder es violador el dolor
 quiero hablar del poder que
 es violador, los pies tienen
 los países, la resistencia
 de nuestras vidas - amiga
 dilo - por favor escalo
 el ruido fue hermoso
 Soy madre que amulo
 No más hijos pudiese para
 la guerra la vida medible
 la tierra el corazón
sanar la vida

- cómo darle muerte al macho de Susana
- cómo reconocer mi barba azul para enfrentarlo y deconstruirlo.

- La Posturalidad
- Fortalecer los brazos
- bailar
- Fortalecer el cuerpo
- la afinación de la voz
- tonalidad de movimiento
- Resistencia corporal
- Elasticidad
- teoría.
- disciplina

Cosas que quiero mejorar como mujer de teatro

de dar un paso



espalda traqueada aflojada
cadera
mucho energía
mucho fuerza



liberarme. Para liberarme debo ir al fondo de mi cuerpo mi bienestar, Para eso quiero liberarme.

Son nudos en la cabeza que se liberan para mi bienestar.

Sus días = quedar en negro, no estar en nada y ya nada más... relacionado con eso.


Quedar en negro = Presente.

IMAGENES Y VIVENCIAS QUE QUIERO RECUPERAR.

- Anillo
- canto curules
- alfileres
- corderos de las cuevas

- buscando todo lo peor del ser humano

cuerpo silbato
cuerpo memoria
la muerte



Somos estrellas
silbato
cuerpo
vacío
memoria

"Ir al fondo de la situación hace que se transforme"

Huertana Grotesco

Sol - piscina caliente
caliente pecho

autoarrullo - monstruo que detiene el autoarrullo creando nudos nudos que se vuelven extensiones para que otros manejen a la niña, lavado, desterritorializada, mujer sin tierra - mujer nomada, maria nomada en búsqueda del equilibrio, mujer vendida, mujer sin criterio, monstruo hombre, mujer paloma

Persona hecha un nudo
abeja que canta abeja que abeja que alimenta desata

¿qué sientes?
me siento dulce
y que más?
dulce, solo dulce.

La niña que lo quitaron el dulce y le regresaron el dulce.

Grotesco

Animalidad:
Invierte la realidad, los valores establecidos.
Impulsos - desentreno sexual.

- ¿cómo las personas en condiciones poco humanas se muestran, sacan su animalidad? (Grotesco como lo fatimamente)

Buena = Acompaña el poder, de lo el poder muestra lo absurdo de poder.

- Grotesco = amorfo impulso

Siempre quiero huir, pensaba que
~~había~~ una sombra me persigue,
~~como~~ el pedazo de tierra
 sobre el que estoy me incomoda,
 y no quiero ir a otra tierra,
 pero cuando me voy sigo
 sintiendo esas ganas de
 irme, estoy cansada de
 estar cansada, quiero romper
 el dinero, que cada quien
 tenga su tierra como si fuera
 el cuerpo y ya, vivir tranquilos
 me jano a todos lados.

Como le digo a mi niña interior
 que lo que ella sentía de lo
 que sentía de mi, ahora a mis
 30... ¿no es? no es
 sentido de realidad. Ni a su sana

Anexo 3. Bitácora Valkis Bernier

Lo que siempre he querido hacer...

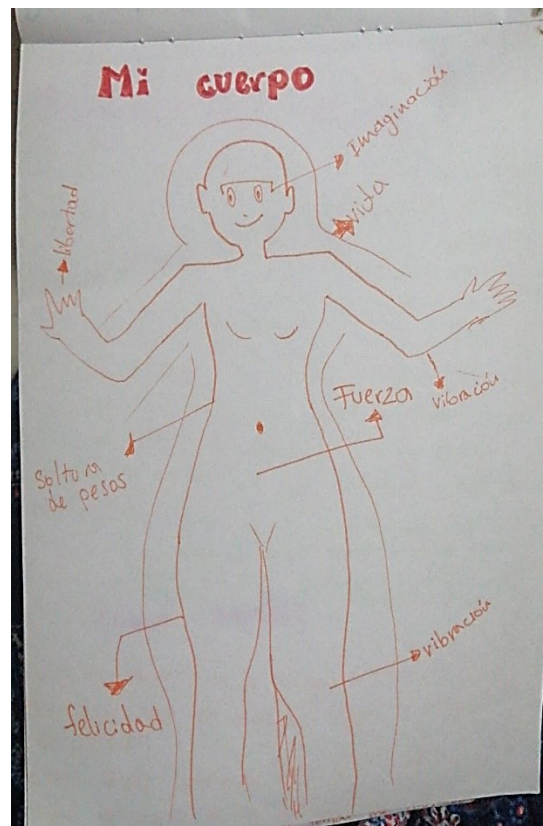
- Danzar todos los generos posibles, sobre todo ballet y contemporaneo.
- Teatro musical
- clown
- Danza teatro
- Acrobacia
- Comedia

Tengo que trabajar en escena...

- Teatro fisico-tonicidad del cuerpo
- tecnica vocal y canto
- Puntualidad
- Investigar más
- Creer en mí

De qué quiero hablar en escena...

- La mujer
- La madre
- Las ausencias
- Las nostalgias
- Los sueños
- La infancia
- La vejez
- El tiempo
- Las preguntas
- La naturaleza y lo mágico.
- El mar
- El ritual
- Reconstruirse desde el amor
- El cuerpo sagrado
- El perdón \rightarrow a mí \rightarrow a otros
- La cotidianidad femenina.



Fui feliz momentaneamente, mientras jugaba con mi cuerpo y mente. Luego recordé que mi juego favorito era Siempre Sentarme o acostarme y soñar con un futuro mejor, siempre tenía ansiedad por crecer y mejorar la economía y así suplir las necesidades de todos. Hoy en este futuro y recuerdo el pasado como se me hubiera transcurrido. Pero hoy en el ensayo sentí que ~~mi~~ ~~presente~~ también este bien, que lo que he conseguido hasta hoy también es hermoso. Tengo una casa, lejos de mi casa pasada pero que me ofrece seguridad. Aunque me siento triste por la ruptura repentina de mi hogar que nunca más volvió a ser también me siento feliz por ~~el~~ el hogar que ahora construí.

Hoy me descubrí, este sentimiento donde hace mucho tiempo triste por las cosas que pasaban en mi vida, pero hoy el arte me hizo reencontrarme. Hoy entendí que no necesito ser perfecto, ni mantener la calma en tiempos oscuros, pero sí debo entender que lo más importante no está en estas preocupaciones vanas que me otorgan el mundo, sino en mi ser como habitante de esta tierra y mi conexión con esta vida que habito. Hoy sentí la necesidad de volver a la inocencia de mi infancia, de volver a los brazos de mi madre y solucionar todos mis problemas con una abrazo. Hoy buscaba el sol todo el tiempo, como la busca del recuerdo de lo que hacía en la cotidianidad de mi infancia y en ese buscar

19-Agosto-2022
Memorias del ensayo
 El día de hoy empezamos con una exploración libre, en la que cada una iba calentando y moviendo su cuerpo según la necesitaba. Luego íbamos subiendo la intensidad hasta llegar al punto máximo, esto es el "opresión" propuesto por Eines. Luego empezamos con un proceso de exploración impro, en donde interactuamos entre nosotras y salieron varios temas interesantes de los que podemos trabajar.
 Temas: Ahí donde no hay nada, ahí es donde se crea. Hicimos muchos ejercicios y cuando se nos acabaron los recursos apareció lo genuino, libertad creativa.
¿Qué sentí?
 • hoy me llevo "no le tengas miedo al vacío".
 • me llevo que es importante "llevar la palabra a la acción".
 • hoy sentí conexión con mis compañeras, liberé mi cuerpo a mi propio ritmo y me encantó cantar. Todos los temas me gustaron.

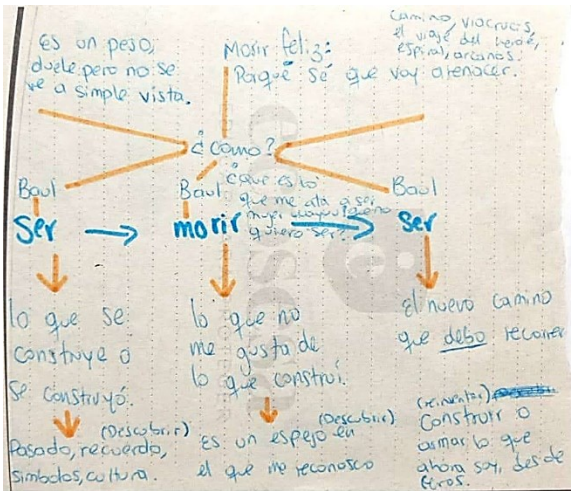
Hoy hablamos de las expectativas que podemos llenar.
 Del deseo de volver a casa.
 Del recuerdo de nuestra infancia.
 5-sep-2022
 Hoy hablamos de la silla de poder, del público como parte de la escena, de la corrupción y la conciencia. Desde la palabra empezamos la labor creativa de improvisar con el tema de "la silla del poder". De ahí se derivó un personaje que era la conciencia y otro que empezaba como una persona justa y noble que no quería habitar la silla, pero que la habitó y de ahí se iba bebiendo la podrido que estaba por dentro.

Por qué haces teatro?

Hoy habité un ser que me repugna, lo justifico desde mi labor como actriz, sus actos más horribles. Hoy puedo decir que hago teatro para entender el mundo, para liberarme de prejuicios y ver con mis propios ojos lo que cam- pone a un hombre. Pero eso también me hace crítica. Así que hago teatro también para encontrar un lugar de enunciación, para ser otros seres, porque hoy no soy yo en escena; para cargar y descargar. Para mostrar al mundo lo que ellos son.

Mujer - casa - la consume, su vida es una eterna perdidilla - se encuentra así mismo en el constante renacer, el dolor que no cesa porque no vuelve su amor.

- partitura corporal con la voz.
- ellos entran al cuarto y nos ven, es un cuarto en el que se puede ser sin que nos maten.
- invitar a la gente a ser lo que nosotros somos y lo que ellos mismos quieren ser.
- mostrar lo lindo y luego ~~en~~ este cuarto ser quienes nos dijeron que no podemos ser.



Elementos que me permiten reconocerse

- Tabaco
 - Manto
 - Cordon
 - ~~vinos~~ ~~respeto~~
 - leñas
- Diferentes mujeres wayuu. que admira
- ↳ la piachi
 - ↳ la comerciante
 - ↳ la leñadora.
-
- ← texto
- Bienvenida.
 - ~~el~~ el chiste.
 - Jayechi


Anexo 4. Bitácora Evelyn Ortiz

♥♥♥♥♥ 12-11-22.
Grotesco
 Herida.
 Vagina
 infancia herida. chocolate - mierda.
 Femenino.
 Rabia.
 Cocos blancos cagados y menstruos.

D M A.
 13 / 11 / 22

Hoy senti confusión, porque es difícil
 desdibujar la imagen de la belleza
 en algo grotesco. También, tuve la
 necesidad de refugiarme en un
 animal. ~~es la~~ la loba porque se
 me vino a la memoria un cuento que
 se llama así: la loba y creo que
 me identifiqué mucho con él.
 También tuve la necesidad de
 usar el chocolate como medicina.
 porque en realidad es eso.

Y dónde fue esa mujer que me
 enseñó lo que es amor.
 a dónde fue todo el valor
 que se esfumó a mi alrededor
 a dónde está ~~esa~~ ^{esa} virtud.
 que se cayó en ~~alguna~~ ^{la} multitud
 a dónde fue la alegría
 que se perdió un día gris en la
 ciudad y en mi ser.
 y cuando vuelva, la abarcaré
 y le diré que me perdóné.
 me voy a ir a caminar para encontrar
 lo que perdí
 y en el camino soltaré el equipaje
 para cambiar.

Silencio.
 Sentía que el tiempo estaba en
 Pausa.
 Invocar a Changó.
 Sacar algo de mi útero. 
 Meditar
Contemplar.
Construirse
Deconstruirse.
 Ritual.
 Aromas.
 Mucar.

Elementos que me
 Permiten reconocermé

- Tabaco
- Manto
- Cordón
- ~~Vino~~ ^{Vino} ~~respeto~~
- leñas

Diferentes mujeres
 mayores que admiro
 la piachi
 la comerciante
 la leñadora.

- Bienvenida. ← texto
 - ~~el~~ el chiste. ←
 - Jayech ←

Anexo 5. Bitácora Juliana Meneses

REU #1
 Conversación. Muestra - ante Proyecto.
 Todas luego de la socialización del objetivo del proyecto están interesadas en realizar o hacer ser parte del montaje.
 No se "asustan" ante la idea de crear.

Ensayo #1
 El Precio - objetivo.
 - Pasar el precio por el cuerpo.
 - Identificar:
 - Quié siempre te querías hacer
 - " " " " " " " " en escena
 - De quié quiero hablar.
 Ej. en casa: en la mañana, escribir en cada una de las letras anteriores lo que esa mañana desea.
 Por cuestiones en la U, debimos ensayar en la parte de atrás de la cancha. AP se en un espacio exterior, donde circulaban personas, donde el suelo no se presiona como una

Ensayo: Eva no sabe cómo unir el ensayo con el texto, y lo que ya teníamos

Ceremonia del cacao → Tu ritual
 Ceremonia del cacao → Reconocer el dolor, dejarlo y compartir
 → Por ofrecer a la gente.

Valkis = contempo con la yoggana Wayúncipi
 → Danza de la muerte
 → Chirrinchi

Susy = La niña → ritual de ~~para~~ reconocer a la niña para crear.
 'Manos →
 • El lazo nos ha detenido la búsqueda solo lo usamos si lo sentimos - necesitamos.

Acción Final → Tomar cacao

La palabra se escucha en el cuerpo
 • Búsqueda en reconocerse.

- Definir acciones
 Valkis → la que soy
 Susana → Textos debe llevarla hacia adentro

Eva en el texto → ya firmo acabar con esto
 Valkis: aceptar → porque no quisimos por los elementos de la
 Susana: reconocerse. cultura → escena?
 • Tejer → Bailar → Wayúncipi
 → la danza de la muerte
 → la búsqueda reconocida.
 ¿Qué lo define?

• Susy → ¿Quién soy?
 Es hora de escuchar a su niña.

¿Quién soy? → ¿Qué hay debajo de todo yo!
 El texto dice lo profundo pero lo acción se vuelve ilustrativa.

Laboratorio - se devuelve que debo tener para cada lab. hacia donde debería ir, para lograr, porque sino se amaña definit.

- Concretar →
 ↓
 ¿Cómo despatar la toba? → de las 100 preguntas

- Concretar Perfo puesta.
 actn. libertad → dirección concreta.
 ↓
 lo que conduce el laboratorio.

¿Cómo se entrelazan los elementos?

① Historia Acciones ② Elementos Escenes
 ↓
 Estructura. Lucas
 ↓
 definir → Simbológ. &

¿Cuál es el ímá que los une. ¿Cuál es la que estructura la perfo puesta?
 ↓

Yo concreto la pregunta para la propuesta.

- ¿Cómo de puesta?
- ¿Qué bloquea a mi loba?
- ¿Qué no permite salir mi loba?

¿Qué bloquea a la loba y definir para cada una que es.

- * Valtos y que son conscientes de su cuerpo → que los bloquea
- * Susana → no... es un cuerpo que es volátil - la niña.
- Creer - lo va a poner en elementos.

Eva: "Ya quiero terminar con este color"
 Valtos: "Ya quiero reconstruir."
 Susana: "Ya quiero crecer → tiene de ida a la cabeza y no en su cuerpo. Está desconectada de sí misma. (Por eso todo lo pone afuera)."

La dirección debe ir un adelanto para llevar lo más posible seguro a terrenos incógnos

¿Dónde está el énfasis de los laboratorios?

- ↳ Relaciones horizontales? ^{incidir} cambiar → qué tipo de relación
- ↳ Libertad creativa? cómo, se mide?

D.P.

```

    graph TD
      DP[D.P.] --> C1[Crear un método]
      DP --> C2[Crear un proceso]
    
```

- Mucha libertad → y cómo lo han asumido?
- Darle espacio y cuál es el espacio de la dirección →
- ¿Cuál es el lugar de la dirección pedagógica?
- ↳ Para este último laboratorio → ¿Cuáles son los límites?

Hasta donde van las etapas.
 Debo ver y analizar mi proceso.

- Concretar → ¿Desde la D.P. cómo concretar?

② Director Pedagógico - Debo tenerlo como categorías y no historicista

Creación Colectiva

El lugar de la dirección es la puesta en escena.

③ Director Formador → estándares de dirección que crean ejec. por sí mismo (Meyerhold, Stanislavski, Balon)

= Director de las escuelas = Ésta no.

Yo quiero hablar de la dirección intermedia - no es el que firma por su teatro, ni el que crea un espectáculo, ~~es un medio~~ es la que está en medio.

Dirección Pedagógica como proceso de creación y no de formación, sino ser la dirección que necesita y es crítica.

Esto es lo interesante

- Ubicar al equipo de lo que se desea. y esto permite que los lab. sean más eficientes.

El objetivo no es llegar a la propuesta

2) Requisitos del desarrollo del proyecto

- ¿Qué es lo potente → Rigor, disciplina
- ¿Qué es lo que falta → Sacar mi voz
- "¿qué-va-lo todo" → tener una mirada detallada y el todo eso cuál es mi voz"

↓

No defino mi mapa → y así se a lo largo refleja el miedo a crecer.

① Dificultad de crear categorías y estructuras y no sólo apreciaciones. porque no construyo categorías.

④ Dirección y Puesta en escena

```

    graph TD
      D[Qué me sitúa de esos] --> P[Propuesta]
      P --> R[En la relación con la dirección]
      R --> Q[Para qué vamos y cuáles son de los que me quiero salir.]
    
```


Que piense más en el proceso que en el resultado. Esto moviliza los categorías.

- puesta en escena -
Lo sólo esto es el trabajo de investigación.

Lo "Para ver el producto, sería en un etapa más profunda "Canvajel".

* Mobilizo → Perfo puesta en vez de Puesta Escena

Dirección Pedagógica " " dirección

Indagando estas movilizaciónes → laboratorios, que desde la parte práctica ~~se da a~~ lo importante son los lab. o ensays. y no el producto.

- No es real mostrar un obra, si es real las vías, las formas. - los laboratorios -

- Valioso → los laboratorios como componentes

→ Cierre - que conduce los laboratorios con mejores condiciones técnicas.

→ ¿Podemos mostrar un lab. final?

→ ¿Cómo es el proceso de los elementos ^{escénicos} en una dirección Pedagógica?

→ los Ensayos son Bloques de laboratorios

La 1ª etapa puede ser un laboratorio.

Que piense más en el proceso que en el resultado. Esto moviliza los categorías.

- puesta en escena -
Lo sólo esto es el trabajo de investigación.

Lo "Para ver el producto, sería en un etapa más profunda "Canvajel".

* Mobilizo → Perfo puesta en vez de Puesta Escena

Dirección Pedagógica " " dirección

Indagando estas movilizaciónes → laboratorios, que desde la parte práctica ~~se da a~~ lo importante son los lab. o ensays. y no el producto.

- No es real mostrar un obra, si es real las vías, las formas. - los laboratorios -

- Valioso → los laboratorios como componentes

→ Cierre - que conduce los laboratorios con mejores condiciones técnicas.

→ ¿Podemos mostrar un lab. final?

→ ¿Cómo es el proceso de los elementos ^{escénicos} en una dirección Pedagógica?

→ los Ensayos son Bloques de laboratorios

La 1ª etapa puede ser un laboratorio.

Asesoría Marlene. 02/08/2023

3 Cronograma

2) Análisis de lo avanzado - Trabajo escrito

3) Análisis → ayuda a los caminos. / Desarrollar el proyecto. y la realidad misma.

1) Plazo interno 30 agosto

2) En este proyecto las circunstancias del equipo creativo no tiene mas fallas.

* Son actrices - no investigadores.

(Creo que ellas conciben ser actrices-creadoras, el salto no se dio para actrices-creadoras investigadores)

¿Ustedes conciben que son investigadores y que estamos probando una vía, una forma?

• Mover los roles ya incorporados (dirige- actor) es un trabajo que nos pone en evidencia que una de las partes está haciendo.

Logro: ellas no esperan, proponen y exploran sus preguntas.

• Énfasis en el proceso pedagógico. ¿Cómo abordar la dirección desde una perspectiva pedagógica?

Estructura de la obra = Canino Mito

1512111

Cronograma trabajo = Martes 18 - Va Marlene.

Juven → ovejas. ó en la U

Como crear las condiciones

↓ ↓ ↓

Preguntas Parip. Vado. Media - Canine

Recordar como aprende.

P. Adaptación P. Individual P. Sergratización P. Relap

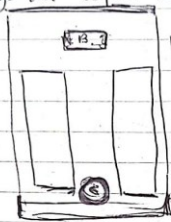
Long - plasticidad

Como ejercer estos principios a la dirección

maritza.ow20@cah.org.co

Dany Rivera 3216464393 danyrivera@cah.org.co

Ara de la secretaria.
 17 de mayo dond - juego de espectadores,
 hallazgo del espacio - dispositivos.

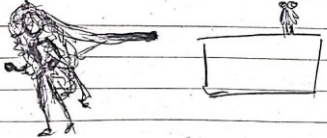


E ¿Qué significa el baúl?
 ¿Qué hay en el baúl?

¿Espera?
 ¿qui esperan?

"Ante todo soy Wajpi"
 Al final de todo soy Wajpi" } recordar.

¿Cómo sonaba mi interior?
 ¿Qui son las cuerdas? historias? vidas?



Para realmente encontrar la

Social v. personal
 inscritos 30 mill. dólares /
 no inscritos 3 mill.

Transacción
 50 millones
 * 9.999.000
 por Transacción
 -no tiene mínimos

Lectura "Mujeres que corren con lobos"
 05/03/2023

Pág. 16 → La búsqueda que hay que
 hacer - Texto para el final?

Pág. 18 → Qui es la mujer salvaje?
 Pág. 20 → La mujer Arina → Sisy
 La mujer dan zante

"el arte de las preguntas [...] son ^{todos} producto de
 algo y este algo es el alma" Pinkole, 2005, p.28

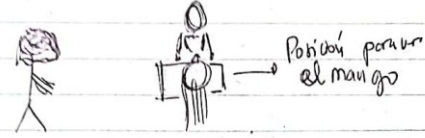
Contadores de historias p. 32. ¿Este ser
 que cuenta?

mesemondok → narradores ancianos lingal p. 33

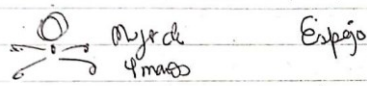
Estas reflexiones de lo que sienten, de
 sus hallazgos, de sus ideas, permiten que se
 enquadre a cada persona, que ~~deje~~ pueda
 ser más fácil ~~o~~ cada vez conocerás más
 a tus compañeros actores y actrices y
 así entender cuáles son las estrategias que
 vos a ir organizando.

des una perspectiva liberadora, democrática,
 sea una cosa en apariencia tan simple: élle'
 es preguntar" (Freire y Faundz, 2010, p. 71)
 "vivir la pregunta, vivir la indagación,
 vivir la curiosidad" (Freire y F, 2010, p. 72).

Porque no hay respuestas buenas y malas,
 son preguntas para vivirlas, para que cada
 una y uno realmente pueda responderse,
 para que tengan la posibilidad de la
 creación, de la indagación. No buscar
 una respuesta inmediata y esperarla es
 un error, es este caso lo que se llama
 el "ataque" rápido de los improvisadores
 o de algunas técnicas de improvis. no son
 tan nuevos, habitar la pregunta



Por qué poner el mango



Mujer de 4 manos Espigo

Si hablo de PerforPuesta, el entre el
 performer y la puesta en escena → ¿estoy
 enseñando? ¿Probando? ¿Encontrando?
 Lo buscar la coherencia de salir el término.

claves para entender con quién vas a realizar dicha creación. Las preguntas son del Sr. ^{Dr.} Antenor a través del cuerpo esa queme son, una palabra - conversación te ayuda a cruzar idea de quién es la persona, sin embargo, el cuerpo no miente, revela los ideas que incluso no han tiana ellos y ellos claros.

Preguntas intermedias - en la marcha. Estos preguntas se realizan en medio del ensayo, ~~im~~ surgen en momentos en donde de lo que estás viendo se te surgen. No hay que tener hacelas, son preguntas que pueden detonar, aclarar, asuntos que percibes. Partimos que es una pregunta, ~~no~~ a evitar las afirmaciones para que el actor y la actriz respondan, o se plo queen, sino que tienen esa incógnita.

Preguntas de reflexión. Los procesos necesitan un cierre, las acciones y actores tienen mucho por decir, tienen ideas que quieren comunicar

comente, pero aún se mantienen las referencias para identificar con el objeto de dirección y ~~la~~ ~~guía~~ ~~de~~

La Pregunta como espacio de libertad.

La búsqueda de la libertad creativa del actor y la actriz en el proceso de creación es también la búsqueda de una horizontalidad ~~en~~ en la creación. ~~La~~ Dirección Pedagógica ~~busca~~ ~~estancia~~ y en esta búsqueda ~~la~~ ~~pregunta~~ "es profundamente democrático comenzar a apredor a preguntar" (Treire y Fernández, 2013, p. 61)

Entonces en esta búsqueda de ¿Qué se pregunta? ¿Cómo preguntar? Aparecen 3 preguntas claves en el proceso. La 1ª inicial, esa que se ubica antes de empezar el ensayo/ ensayo, una pregunta movilizador que va a orientar este día. Cuando se tiene un grupo nuevo, las primeras preguntas serán

¿Cómo crear las condiciones de la libertad creativa actoral? DP.

① Autonomía de calentamiento para ello se toma la estructura del Precio de la técnica de Jorge Eiras. que se compone de Ant. Gim E. y An - ... (→) toda idea de construcción de ensayo nos permite centrarnos en las necesidades particulares para entrar en un proceso de creación.

② La Pregunta como espacio de libertad.

Antes que nada cabe aclarar que la discusión sobre el origen o inicio de la dirección en el teatro, ya se ha realizado antes, se habla incluso nos presenta 4 perspectivas sobre ello, la histórica, psicológica, sociológica y... En ~~esta~~ y este no es el punto central de esta investigación. Sin embargo, ~~se~~ ~~tomar~~ ~~se~~ ~~hacen~~ ~~un~~ ~~encuentro~~ ~~de~~ ~~lo~~ ~~que~~ ~~buscamos~~ ~~de~~ de la historia de la puesta en escena para entender qui se dirige en cada

• ¿Cómo yo elimino el marco que hacen mi?

Ensayo 14 nov.

* Susy - ¿Cómo se ven onó el pasadillo, el arrollo, el chocolate, el queso.

Obj: decaitar acciones y personajes/ fuerzas.

• ¿Qué te cubre / arropa?

* Eno = cómo canta, baila y cocina la loba.

Acciones: ~~ay~~ al rededor de la corpora.

Ceste el escenario es el cuato de Barba Azul eso que "no debe abrirse" → lo sexual, lo erótico, la loba, meter, etc.

El espacio para ser animal.

Cierra los frentes

A: Bienvenidos y Bienvenidos al cuento de Barba Azul.

Susy - la abuela que carga

Evo: sentir la necesidad de animal encarnado y verlo.

Invierte los valores instaurados. y al exponerse se relaciona con lo animal. lo que más se aproxima a los animales (Comer, matar, etc).

Bufón = derribo del poder. acompaña, revela, acompaña. Revela lo que parecen ~~todo~~ de absurdo el mismo poder.

Crítica política a la sociedad, mostrando los aspectos más torpes de él.

"Construye una"

Mostrar mal en la sociedad en la que estamos. López

"El grotesco lo que busca es criticar la realidad" López.

Muestra, expone.

→ Si trata de solucionar ya es Teatro Político

La idea del público de lo grotesco.

Letom: Barba azul - mujer que come con lobos.

"Ella es la herida" → Susana la estroba siguiendo.

Acciones: cocinar, seguir, lavar/limpiar

Grotesco → Como distribuirlo. ^{lebellos} lo provocativo

S.XIX "Mujeres que comen con los lobos" Cuento. →

• Loba - chocolate - unicorn

= Cambios de rol =

- Semillas del Cacao - proceso.

Distorsionar la realidad humana → desde la animalidad.

Lo personalidad de los animales.

Instintos básicos.

Grotesco Criollo Argentino.

Desenfreno de lo sexual.

Como hombres y mujeres donde las condiciones económicas se transforman en animales. "Plato" Armando Dissepulo.

Relación de afecto entre animales pero entre humano ya no es posible.

Hasta donde la historia de la O nos ha llevado a sólo observar o sólo delegar lo que la otra persona va a hacer. Ante la necesidad de la preparación como directora, ¿sólo es tener el rol del objetivo del espectáculo? ¿Es hacer con ellas? → ante este el no implicar o generar lo que yo quiero (incidencia) yo me e algo no distancia, era enseñada de observadora.

Eva: perro - loba

Susy - bufón se enreda, se arrolla. → arrollo - recoge.

Eva: Con la misma acción se masturbase, bahr, - Cuando fue la primera vez que hizo algo con chocolate

Susi: Desacordando - Qué está de acuerdo, como.

"Todos mis hijos tienen la voz ronca, porque tienen nudos en la garganta"

¿Cómo sanamos? ¿Sólo et ponchos?

ador. "La necesidad de la violencia"

"Entonces se me abre la herida, pero no debe quedarse. y hablar de ello sin tanto tabú"

La rabia sólo afirmada para los hombres.

La misma herida → Lo grotesco

• Chocolate - aceite 5K \$100.000

Decir los textos para hacer - generar en el público la tensión "Vamos a violar a una flaca, estoy tan desparchoada." Pistear al público de verdad.

abuela } marido rubia } cuerpo } frías.

Bufón - curruera

¿Qué hacen. Qué quieren

Ensayo B nov.

Susy = ¿Qué hacen?

Eva = cómo aparece el canto, la danza, cocinar.

Ensayo Ovejas

Evelyn

- Cocinar, cantar, bailar
- lo que hay que curar y aceptar luego de una ruptura. Sanar.

Ensayo Ovejas

Evelyn - Susy

- Afirmar el qué y el cómo.
- Eva (la propia danza.)
- Si este fuese mi último ensayo que quisiera hacer y no te hecho, que te quisiera decir y no te oído.
- Si ese personaje / función, que sería.
- ¿Cuál sería mi última o por la primera frase que diría.

- Bufón ¿qui gire? ¿qui hace?

Susi = la pesadilla, miedo rabia.

arrollo que sana.

Espacio de sanación → Sol que todo lo llena.

Evo: hablar de la herida, de la vagina y el



Ensayo

Valtis, Susy Q. Evo.

Ejercicio partes del cuerpo - mov.

No pueden levantarse → por partes del cuerpo.

¿Qui nos motiva hacer teatro? ¿Por qué hacemos T?

05 Sep/2022

Susy M - Valtis

Temas: poder político, genocidio.

Acción: jugar → juegos infantiles
Espectadora como personaje.

Otros: personaje → y su otro.

"La silla del poder"

¿Por qué hacemos teatro?

Susy Q: quiero liberarme, aunque me cambie de actitud.

"La vida me pesa" estoy cansada

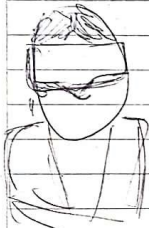
quiero mi bienestar.

Nada a la garganta

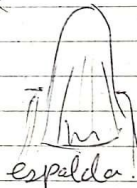
Creo una se podría morir

con el sol y yo.

"El país decaído de los soldados muertos." v.



Cama Ops.
voz



Tapa Ops.
voz

"Darse amor es abrazarse."

29 Agosto

Revisión individual. ánimos y estados muy distintos.

- Sitarse en algún lugar para expresarse.

- ¿Cuál es el objetivo de hoy?

Juli - ~~escucha~~

Susy Q - liberarme

Susy M - No pensar, encontrar el punto

Valtis - volver a ser esa niña.

- Funciona la música? hasta donde?

- ¿Qué impide hacer lo que quiero?

- ¿Cuál es el estado?

Susy: Saber que es lo que odio... que mi vida se haya convertido en estas 4 paredes opres.

Valty... su pie quiero ir a mi casa, y recordarla,
VOLVER - CASA -

Temáticas: acusador, culpe.

Conversaciones

Libertad → juzgar → sentenciarse a sí mismo que se juzgue a sí mismo ella se da la libertad a sí misma. Y ¿cómo se logra? lo estoy buscando.

En lo cotidiano, cuando un actor/actriz está en escena y se juzga de una manera negativa, que le impide estar en la acción, en la escena y contar libertad creativa.

Foucault y John Searle "actos de habla"
Técnicas para buscar esta palabra.

* Hacer el rastreo de

- Ensayo
- Laboratorio
- Encuentro.

- Seambush - 4pm → Viernes
- Google analytics

Cantar en autob. → Realidad / vs escena
Dar lastima para conseguir plata. → TODO POR PLATA.

NUDOS

- Eso: la relación con la vida. Selecciono pero no dejen otro, x conviértele en otra cosa.

"Lisardo corrigiendo/show"

El VACÍO dio 22 Agosto
Paso a la creación.

Ensayo #4

¿Qué quiero decir? →
Previo - Intención →

24 Agosto

Todas.

Evo: busca la calma → por eso se alija para protegerse. Energía concentrada "pa' adentro"

¿Qué tanto nos mentimos?

¿Cuándo estoy lista? 19 Aug. 2022

Soy la que decide cuándo - soy la encargada de mi juego.

- Difícil desprendimiento de una historia?
* ¿Qué les detiene a explorar?

~~~~~  
- Llegaron a una especie de ritual en explorar la gimnasia.

- Previo
- Nudo → primer contacto de los cuerpos.
- ¿Qué quiero decir a cada parte.  
¿Qué decirlo pero las palabras no me salen.

| Acciones                    | Temas                                     |
|-----------------------------|-------------------------------------------|
| Meditar                     | Acoso - Abuso Enfrentar                   |
| Reintegrar                  | Mentira                                   |
| Jugar                       | Martir - Conspirar - Necesidad de hablar. |
| Comer y beber "como cerdos" | Peto - butiro - mosquear.                 |
|                             | Sens - app - Feminidad                    |
|                             | Litigios de avers...                      |

**Ensayo 14 de 08/2023**

Entiende. La Carta. Cena. Cerenata. La Pelu. Asesinato y El crimen. La Cárcel. El Delirio. La manzana. Show. Vigilancia. Victoria.

¿Qué necesita Susana para saber quién es?

¿Qué había Valés para sentirse más libre?

¿Qué había Evelyn para soltar la culpa?

El taro: todas las historias son tuyas, somos todos y nada. ¿Podrás unir tu ausencia? Me encuentro fuera de mí, en este cuerpo, buscandome, adentro, no afuera. Aquí estoy, soy mi propio laberinto, mi propia tumba y mi tetero. Esto es mi... cuerpo, no sé todavía cuál es mi postura.

\* Inicio →

## Anexo 6. Primer escrito.

### UNO

*Oscuridad, un rayo de luz descubre un rostro cantando, E; y un cuerpo danzando V, Con paso constante alrededor está S, ininteligible su sonido.*

- Esta noche he decidido entregarles mis llaves, pero hay una que no deben usar, hay una parte de mí que no quieren conocer porque me odiarían ¿Cuántas veces nos han dicho esto? Somos presas del miedo ¡auh! Somos presas de la inalcanzable idealización ¡auh! Al contrario de entregarles mi llave y prohibirles usarla, hoy vamos a ser quienes siempre hemos querido. Abramos la puerta que revela nuestros instintos, esa que nos permite ser ¡auh! esa llave que nos han prohibido.

- Esta noche he decidido entregarles mis llaves, pero hay una que no deben usar, hay una parte de mí que no quiero conocer porque me odiaría ¿Cuántas veces nos hemos dicho esto? Somos presas del miedo ¡auh! Somos presas de la inalcanzable idealización ¡auh! Al contrario de entregarles mi llave y prohibirles usarla, hoy vamos a ser quienes siempre hemos temido. Abramos esa puerta que revela nuestros instintos, esa que nos permite ser ¡auh! esa llave que nos hemos prohibido.

- Bienvenidas y bienvenidos a este enredo, el “Cuarto Azul” ¡auh! S cierra las puertas.

Victoria: He pasado años buscando algo que fuera propio, cualquier cosa que fuera mía, que me identificara.

Eva: ¿Qué hice mal? ¿En qué momento dejé de ser la aventura, la pasión y me transformé en algo torpe, cotidiano, invisible?

Victoria: Creí encontrarme en el amor y no encontré nada. Uno a uno, fueron cayendo todos los sueños que levanté. Cada una de mis sonrisas fue congelada en el desuso...

Amapola: ¿Podré vivir tu ausencia?

Eva: ¿Dónde quedó el encuentro? ¿Dónde se fue el deseo?

Amapola: (Cada vez con más dudas) ¿No sentir su abrazo, su mirada, su sonrisa?

Victoria: Quisiera encontrar a la niña que fui, que me de la mano, que me arrastre con su alegría. Que me aliente, que se ría, que todo le dé lo mismo, que me muestre el futuro como una aventura.

Amapola: No puedo fracasar... he invertido demasiada fe en ese amor.

Victoria: Quiero tenerme, recuperarme, enfrentar la soledad y el duelo. No quiero seguir arrastrando una condena. No quiero temer del futuro, ni de la soledad, ni de la vejez...

Amapola: Tengo que volver...

Eva: Ya no sabe quién soy... nunca me mira a los ojos. No quiero que me busque... No voy a volver más...

Amapola: He visto su alma, no puedo abandonarlo. Llevo sus recuerdos confundidos con los míos, cargo sus nostalgias como si fueran propias.

Eva: Si vuelvo, quedará atrapada en sus obsesiones, vivirá su vida, sufrirá su hambre, obedecerá sus impulsos...

## DOS

- El currucurrao, el currucurrao. Nací una mañana cálida, entre los gritos de mi madre y las sábanas frías de un hospital, nunca me dijeron de cuál. ¡Yo soy la menor de una familia de 8 años! ¡Ve! Yo tengo ocho años. Soy la tercera, bueno no, la quinta hija. La tercera de un matrimonio y la quinta si contamos el otro. Soy la menor en todos los casos. La niña, la luz de la casa, la que hay que proteger... la que debe asumir la responsabilidad, la que debe anular sus instintos ¡auh! Ya podrán imaginarse que esa no soy yo. A los 8 años estaba corriendo de un lado a otro, jugando con los niños del barrio a tirarnos cosas, a montarnos a los árboles y a darle unas caladas a los cigarrillos que uno de nosotros se robaba. Ya podrán imaginarse que ese tampoco soy yo. A los 15 estaba teniendo sexo con Ana, una catana que me había enamorado en la esquina del parque, era tan fuerte, tan sexy, le gustaba usar jeans anchos, blusas pegaditas y una camisa abierta por encima. Me hacía sexo oral muy rico, me abrazaba y comenzaba a besarme el cuello, me agarraba las tetas y bajaba su mano por la falda del colegio y como una serpiente se deslizaba hasta llegar a la vulva y metía su lengua como una perra tomando agua. Eso no me pasó a mí. A mí me gusta tomar agua, una vez

estaba caminando por un puente era de noche, tenía mucha sed... delante de mí caminaba una señora y me sentí atraído por la idea de pagar por tener sexo, y por causarle celos a mi novia ¡Nunca se dejan de sentir esas voces!; accedió, nos tomamos una foto de recuerdo, bueno, ella sólo mostró una bota, la envíe y me sentí tan dominado. Ya saben que ese no soy yo.

Yo nunca supe de esa guerra sin embargo está con nosotros. Ni perdón ni olvido, lo leí en un muro

Tu silencio no es el mío. Yo sólo estoy oyendo. ¿Qué es tu conciencia? ¿Qué es tu conciencia, sino este tormento que nos coge y no nos deja respirar, ni ser felices un instante... ¿Para qué sirve tu conciencia? Yo no estoy con ningún nosotros. Mi conciencia sirve para esperar.

### TRES

- Queda la enfermedad del alma



**Anexo 7.****Escrito Valkis Bernier**

Soy sawaika tuu kettasu tapuin tajutaliaka, shiasa erin wanee nojotsu supula apunuin esu wanee teipaa nojotsu terajuin suka aurulawe>e ¿jeratuwa washaja>in tuu? Wayakana supatseshi waya. Imoluu ¡aaaauu! Wayakana supatseshi Imoluu ¡auuu! Wayakana supatseshi tuu masawatarika ekirajata ¡auuu! Shi>iraka tapu>in tuu tajutaliaka nnojosu apunuin jata>in joluu wayainjana wanepia imotpushi waya. Wajutala tuu suruliaka shiyatari tuu wakuaiapa, tu apaka wamuin wayarin ¡auuu! Tuu ajulaliaka nnojotka palaa weiyaterin.

¿Qué? ¿Pensabas que te iba a leer la suerte? No, no, no, yo no soy ni quiero ser lo que piensan.

He pasado años buscando algo que fuera propio, cualquier cosa que fuera mía, que me identificara.

Creí encontrarme en el amor y no encontré nada. Uno a uno, fueron cayendo todos los sueños que levanté. Cada una de mis sonrisas fue congelada en el desuso.

Quisiera encontrar a la niña que fui, que me de la mano, que me arrastre con su alegría. Que me aliente, que se ría, que todo le dé lo mismo, que me muestre el futuro como si tuviera la certeza que dan los espíritus.

Pensé en tenerme, recuperarme, enfrentar la soledad, el duelo y la vejez. No quiero que me pese lo que no es mío. No quiero temer del futuro, ni de las ausencias que traiga consigo.

Quisiera amar sin reservas y hablar de eso todo el tiempo sin sentirme culpable, No quiero decir “tú me dueles”, quiero decir: a mi lado, feliz, crecer en silencio, abrazar, agarrémonos de la mano, vivamos el futuro juntos, recordemos el pasado con el corazón.

Quiero mostrar mi cuerpo y esconderlo sin que me vea el puñal de tus inseguridades, bailar en el desierto para fundirme con la arena y con todos los ritmos posibles.

Ay mi niña a mí no me gusta revelar mis secretos, a mí no me gusta, pero se me notan en el cuerpo cada uno de ellos.

¿Tashajeruinjatü pukuaipa pajüin? Nojó, nojótsu tayain tüü julujakat pain, anasüin pajuin.

Eirü takaiya sunain achajeraa takuaipa, takuaipa tamuiwa, terajuinjatkat sukaa anain tamuin, nojoluin choujain punouttuin shia.

Eyasü tamaana tajüin supushuwa ana'a akuaipa, nojotpejee shia, tachajeetka jo'o tü tepichiiwa taya sotuin tain ere'e nojoluin teerajüin mujulawaa, eiwaa wane'e talaata tamana, süpüla anajirain shia tamaa, sukojoinjatüin tanain, talatuinjatuin tamaa.

Ein maaka saint ü lapü anakat aküjain sümüin toushi.

Tachekuin anajirain taya tamaa, süpüla tamuinjatuin sünain talataa ainshanain pia tapüla, einjatüin wanepia tamaa, sotüinjatüin tain tüü anas alatüitkat, alatakat, alatetkat sünain talataa wanepia.

### **Escrito Evelyn**

Aquí

Debajo de mi ombligo, han acontecido desastres de los que me sentí culpable mucho tiempo.

La culpa, insolente, pretende derribar mi dignidad. Aquella que no me ha pertenecido porque mi alma y mi cuerpo no conocían la sensación de esta. Tan ajena a este ser, tan arrebatada y malquerida...

Aquí, debajo de mi ombligo han acontecido maravillas de las que me sentí culpable.

La culpa, insolente, pretende derribar mi felicidad. Aquella que se esfuma cada que la huelo. Tan frágil, tan líquida.

**Anexo 8.**

**LOBA**

Una perfopuesta de Susana Quiroz Gómez, Evelyn Ortiz Escobar, Valkis Bernier y Juliana Meneses Aparicio.

Con texto de Clarissa Pinkola e Inés Stranger

**E:** (*llamado a...*) Bienvenidas y bienvenidos a el cuarto azul, esta noche he decidido entregarles mis llaves, pero hay una que no deben usar, hay una parte de mí que no quieren conocer porque me odiarían ¿Cuántas veces nos han dicho esto? Somos presas del miedo ¡auh! Somos presas de la inalcanzable idealización ¡auh! Al contrario de prohibirles usar la llave, hoy vamos a ser quienes siempre hemos querido. Abramos la puerta que revela nuestros instintos, esa que nos permite ser ¡auh! esa llave que nos han prohibido. Adelante.

*E toca el tambor*

**V:** (*tejiendo y hablando en Wayuúnaki*) el mito de waleket: waleket era una niña pipona que vivía en el monte y jugaba con las hormigas. Un día un hombre la vio en el monte y al verla sucia y desprotegida la llevó a su casa en donde vivían también sus hermanas. El hombre se iba a cazar todo el día, por lo que las hermanas cuando el hombre no estaba maltrataban a la niña porque era fea. Lo que no sabían es que la niña en las noches se convertía en una hermosa jiejut que tejía kanasu de muchos colores en forma de chinchorros y mochilas. En las mañanas las hermanas del hombre se encontraban con esos kanasu y se lo daban a su hermano fingiendo que ellas lo habían tejido. Hasta que un día el hermano sospechó de que algo no estaba bien y por la noche fue a averiguar quién

era quien realmente hacia esos tejidos tan lindos, ahí descubrió a waleket y ella al ser descubierta le pidió al hombre que no dijera nada, pero él terminó diciéndole a sus hermanas y waleket en consecuencia se convirtió en un animal para siempre. Desde ese día waleket se convirtió en un ser muy amargado y no congeniaba con los

humanos, pero un día ella vio que los wayuu pasaban mucha necesidad y les regaló a las mujeres su tejido para que ellas aprendieran una forma de conseguir alimentos.

E: (*preparando los elementos para el chocolate*) Aquí, debajo de mi ombligo, han acontecido desastres de los que me sentí culpable mucho tiempo. La culpa, insolente, pretende derribar mi dignidad. Aquella que no me ha pertenecido porque mi alma y mi cuerpo no conocían la sensación de ésta. Tan ajena a este ser, tan arrebatada y malquerida... Aquí, debajo de mi ombligo han acontecido maravillas de las que me sentí culpable. La culpa, insolente, pretende derribar mi felicidad. Aquella que se esfuma cada que la huelo. Tan frágil, tan líquida. Hoy vamos hacer un chocolate para aliviar mis penas, aunque sea un poco.

V: ¿Tashajeruinjatü pukuaipa pajüin? Nojó, nojótsu tayain tüü julujakat pain, anasüin pajuin.

Eirü takaiya sunain achajeraa takuaipa, takuaipa tamuiwa, terajuinjatkat sukaa anain tamuin, nojoluin choujain punouttuin shia.

Eyasü tamaana tajüin supushuwa ana'a akuaipa, nojotpejee shia, tachajeetka jo'o tü tepichiiwa taya soutuin tain ere'e nojoluin teerajüin mujulawaa, eiwaa wane'e talaata tamana, süpüla anajirain shia tamaa, sukojoinjatüin tanain, talatuinjatuin tamaa.

Ein maaka sain tü lapü anakat aküjain sümüin toushi.

Tachequin anajirain taya tamaa, süpüla tamuinjatuin sünain talataa ainshanain pia tapüla, einjatüin wanepia tamaa, sotüinjatüin tain tüü anas alatüitkat, alatakat, alatetkat sünain talataa wanepia.

(A S) ¿KASAICHI SUNULIA? ¿KASAICHI SUNULIA? ¿JERAUPI JUYA?

V: ¿Qué? ¿Pensabas que te iba a leer la suerte? No, no, no yo no soy ni quiero ser lo que piensan. He pasado años buscando algo que fuera propio, cualquier cosa que

fuera mía, que me identificara. Creí encontrarme en el amor y no encontré nada. Uno a uno fueron cayendo todos los sueños que levanté. Cada una de mis sonrisas fue congelada en el desuso.

Quisiera encontrar a la niña que fui, que me de la mano, que me arrastre con su alegría. Que me aliente, que se ría, que todo le dé lo mismo, que me muestre el

futuro como si tuviera la certeza que dan los espíritus. Pensé en tenerme, recuperarme, enfrentar la soledad, el duelo y la vejez

E: ¿Quién eres? ¿Quién eres?

*V yonna einaa, E canta y toca el tambor y S sale.*

E: Hay una vieja que vive en un escondrijo del alma que todos conocen, pero muy pocos han visto. Como en los cuentos de hadas, la vieja espera que los que se han extraviado, los caminantes y los buscadores acudan a verla. Es circunspecta, a menudo peluda y siempre gorda, y, por encima de todo, desea evitar cualquier clase de compañía. Cacarea como las gallinas, canta como las aves y por regla general emite más sonidos animales que humanos. Podría decir que vive entre las desgastadas laderas de granito del territorio indio de Tarahumara. O que está enterrada en las afueras en las inmediaciones de un pozo. Quizá la podríamos ver viajando al sur en un viejo cacharro con un vidrio roto por un disparo. O esperando al borde de la carretera cerca de El Paso o desplazándose con unos camioneros o dirigiéndose al mercado, cargada con unos haces de leña integrados por ramas de extrañas formas. Se la conoce con distintos nombres: La Huesera, La Trapera y La Loba.

S: El urrucurrao, el currucurrao, arrú mi niña a rurú mi amor, duérmeme mi niña, duérmeme mi amor y si no te va a llevar el currucurrao, el currucurrao. Ya se podrán imaginar que esa no soy yo.

E: La única tarea de La Loba consiste en recoger huesos. Recoge y conserva sobre todo lo que corre peligro de perderse. Su cueva está llena de huesos de todas las criaturas del desierto: venados, serpientes de cascabel, cuervos. Pero su especialidad son los lobos. Se arrastra, trepa y recorre las montañas y los arroyos en busca de huesos de lobo y, cuando ha juntado un esqueleto entero, cuando el último hueso está en su sitio y tiene ante sus ojos la hermosa escultura blanca de la criatura, se sienta junto al fuego y piensa qué canción va a cantar.

*S cuenta una historia. V dice algo ininteligible en Wayúunaiki.*

S: Ya se podrán imaginar que esa tampoco soy yo.

E: Cuando ya lo ha decidido, se sitúa al lado de la criatura, levanta los brazos sobre ella y se pone a cantar. Entonces los huesos de las costillas y los huesos de las patas del lobo se cubren de carne y a la criatura le crece el pelo. La Loba canta un poco más y la criatura cobra vida y su fuerte y peluda cola se curva hacia arriba.

*La Loba sigue cantando y la criatura lobuna empieza a respirar. Mujer araña.*

*V canta*

*E Canta*

S: Ya se podrán imaginar que esa tampoco soy yo.

E: La Loba canta con tal intensidad que el suelo del desierto se estremece y, mientras ella canta, el lobo abre los ojos, pega un brinco y escapa corriendo cañón abajo.

*S cuenta una historia*

En algún momento de su carrera, debido a la velocidad o a su chapoteo en el agua del arroyo que está cruzando, a un rayo de sol o a un rayo de luna que le ilumina directamente el costado, el lobo se transforma de repente en una mujer que corre libremente hacia el horizonte, riéndose a carcajadas.

E: (servir el chocolate) Recuerda que, si te adentras en el desierto y estás a punto de ponerse el sol y quizá te has extraviado un poquito y te sientes cansada, estás de suerte, pues bien pudiera ser que le cayeras en gracia a La Loba y ella te enseñara una cosa... una cosa del alma.

V: (*en Wayuúnaiki*) Ay mi niña a mí no me gusta revelar mis secretos, a mí no me gusta, pero se me notan en el cuerpo cada uno de ellos.

E: No quiero que me pese lo que no es mío. No quiero temer del futuro, ni de las ausencias que traiga consigo. Quisiera amar sin reservas y hablar de eso todo el tiempo sin sentirme culpable, No quiero decir “tú me dueles”, quiero decir: a mi lado, feliz, crecer en silencio, abrazar, agarrémonos de la mano, vivamos el futuro juntos, recordemos el pasado con el corazón. Quiero mostrar mi cuerpo y esconderlo sin que me vea el puñal de tus inseguridades, bailar en el desierto para fundirme con la arena y con todos los ritmos posibles. Ay mi niña a mí no me gusta revelar mis secretos, a mí no me gusta, pero se me notan en el cuerpo cada uno de ellos.

V: (*en Wayuúnaiki*) Ay mi niña a mí no me gusta revelar mis secretos, a mí no me gusta, pero se me notan en el cuerpo cada uno de ellos. Soy sawaika tuu kettasu tapuin tajutaliaka, shiasa erin wanee nojotsu supula apunuin esu wanee teipaa nojotsu terajuin suka aurulawe>e ¿jeratuwa washaja>in tuu? Wayakana supatseshi waya. Imoluu ¡aaauuu! Wayakana supatseshi Imoluu ¡auuu! Wayakana supatseshi tuu masawatarika ekirajata ¡auuu! Shi>iraka tapu>in tuu tajutaliaka nnojosu apunuin jata>in joluu wayainjana wanepia imotpushi waya. Wajutala tuu suruliaka shiyatari tuu wakuaiapa, tu apaka wamuin wayarin ¡auuu! Tuu ajulaliaka nnojotka palaa weiyaterin.

### *S cuenta una historia*

V: (texto donde Valkis revela su miedo indígena). Mi primera lengua fue el wayuúnaiki, pero cuando me fui a estudiar al colegio aprendí a hablar el español y fui perdiendo mi lengua materna. Cuando iba a la ranchería reforzaba con mis primos el wayuúnaiki, pero cuando ellos empezaron a ir al colegio empezaron a hablar español y ya no tenía con quién practicar. Para mí es más fácil decir que no soy wayuú para que la gente no me diga que no soy, pero lo soy. No parezco, pero soy. Wayuú tayá teiruku ipuana. Me da miedo, se me para el corazón.

### *Dejar ser la loba.*

S: Todas las historias son tuyas, somos todo y nada a la vez ¿Podrás vivir tu ausencia? Me encuentro fuera de mí, en este cuerpo, buscándome adentro, no afuera. Aquí estoy, soy mi propio laberinto, mi propia tumba y mi tesoro. Esto es mi...cuerpo, no sé todavía cuál es mi postura.

E Y V: ¿KASAICHI SUNULIA? ¿KASAICHI SUNULIA? ¿JERAUPI JUVA?

S: ¿QUIÉN ERES?



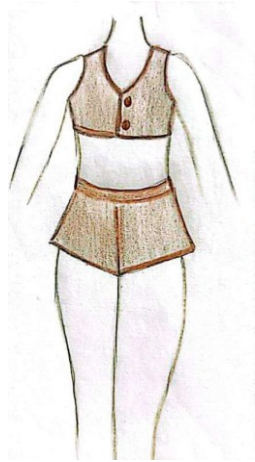
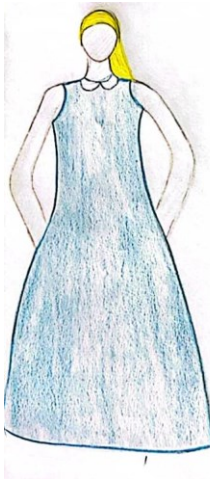
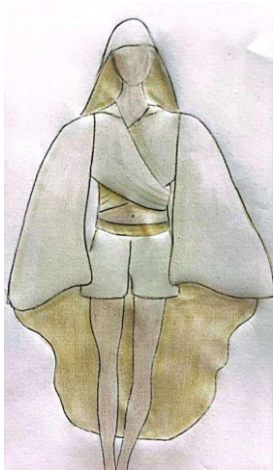
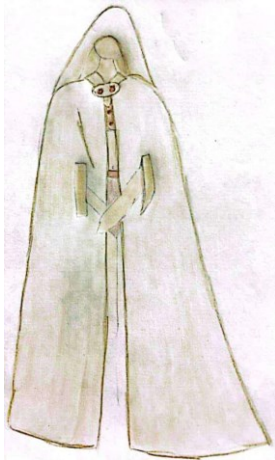
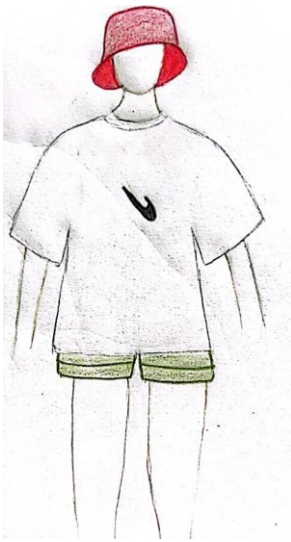
Anexo 9. Ideas de vestuario

Bitácora Susana Quiróz



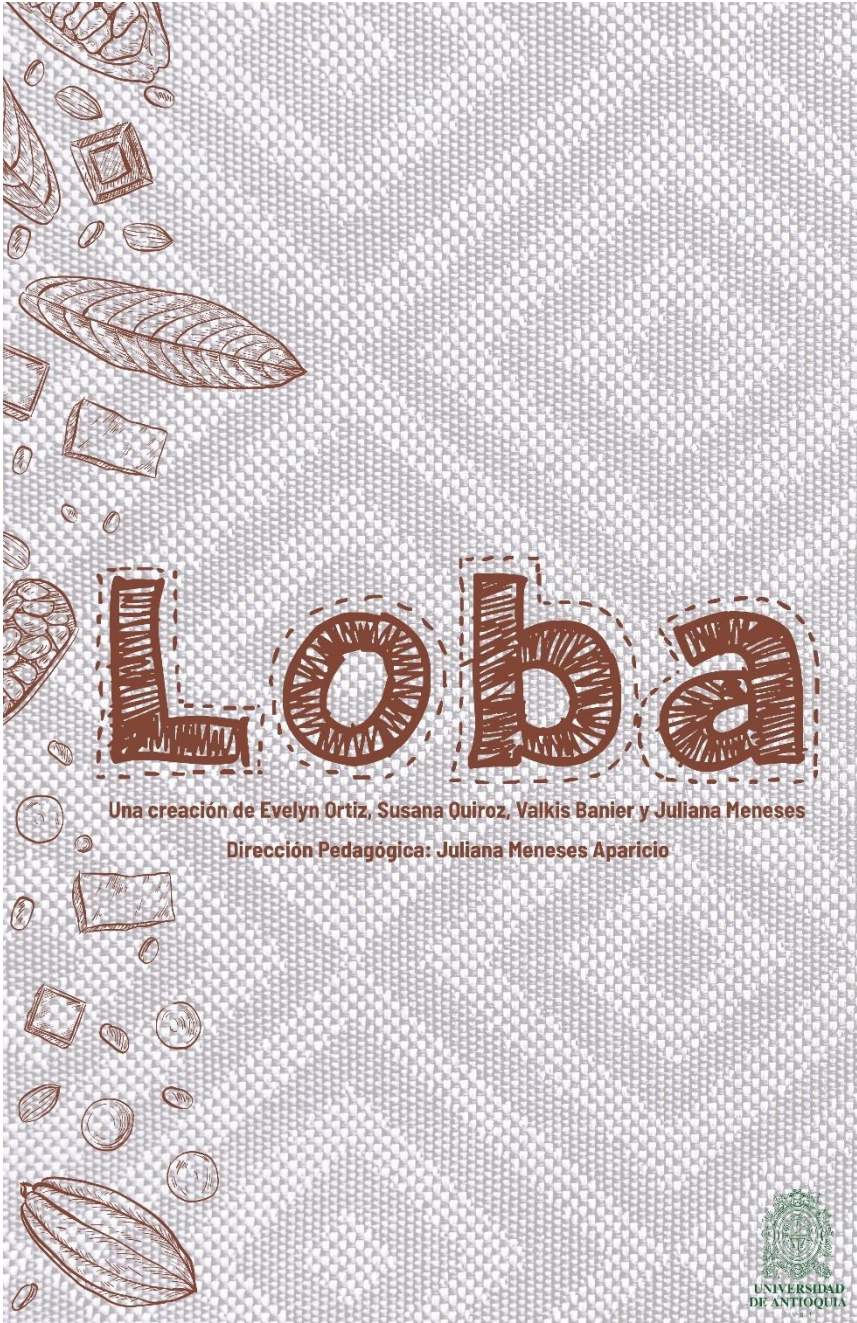


**Bitácora Lizzeth Valdéz - Vestuarista**





**Anexo 10**



Una creación de Evelyn Ortiz, Susana Quiroz, Valkis Banier y Juliana Meneses

Dirección Pedagógica: Juliana Meneses Aparicio

