

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ENVOLVENTE EXPERIENCIAL
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
SOBRE DISEÑO ESCENOGRÁFICO

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del
Programa de Estudios de Posgrado en Artes
para optar al grado y título de Maestría Académica en Artes
con énfasis en Artes Escénicas

MARIELA RICHMOND VARGAS

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2019

Dedicatoria

A la EFE,

sueño de cualquier arte-educadora, mentes poderosas que, con los años, me han permitido crecer y ser quien soy en el arte y en la pedagogía.

Al LAB,

reconciliación con el arte colaborativo, una familia creativa, confianza absoluta, el futuro.

Los dos grandes espacios de aprendizaje por los que esta investigación existe.

Agradecimientos

A mis papás, hermanas y sobrina, gracias por estar y comprender mis no-tiempos.

A Tatiana Sobrado, por ser la primera maestra escénica que tuve, posteriormente amiga teatral y de la vida. Le agradezco aceptar el reto de paciencia que implicó una y otra vez, darle seguimiento a esta investigación.

A Alejandra M., Rebeca W. y Grethel, con quienes compartí casa, cafés y largas conversaciones en un inicio. Gracias por apañarme, aconsejarme y abrazarme con cariño y disciplina.

A los facilitadores y facilitados de los LABs, volcanes de posibilidades.

A Leonardo Sebiani, Marco Guillén y Valeria Guzmán, por la lectura paciente.

A Johnny Valverde, que enfocó en un inicio las formas de comunicar esta investigación.

A Guille, que impulsó los últimos meses de trabajo con la resistencia afectiva que yo necesitaba.

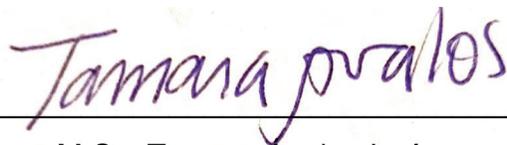
A Ricardo Romero, Ana Harcha, Rodrigo Bazaes, Pablo de la Fuente y Camilo Saavedra, por el tiempo dedicado en cada café de diseño escénico en Chile.

A Marilia Velardi, por ser una pieza vital en la ruta final de esta investigación.

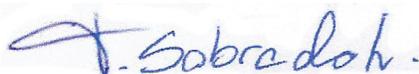
A los estudiantes que he podido acompañar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, culpables (en muy buen sentido) de mis preguntas profesionales y académicas. Son la base y la fuerza para creer en los procesos pedagógicos empáticos y colaborativos.

A mis colegas diseñadores escénicos, en especial a Carlos Schmidt y Michelle Canales, motores de LAMAE, entusiastas de la creación de una plataforma para nuestro gremio; con ambos construyo teoría y práctica todas las semanas, me enseñaron a accionar y no perder la esperanza. Aplaudo su trabajo, entusiasmo y dedicación.

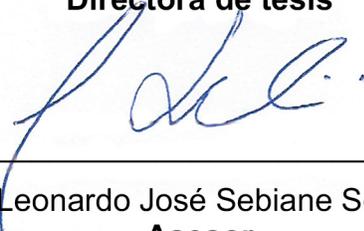
“Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Artes de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Artes con énfasis en Artes Escénicas.”



M.Sc. Tamara Avalos León
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Tatiana Sobrado Lorenzo
Directora de tesis



Dr. Leonardo José Sebiane Serrano
Asesor



Dr. Marco Guillén Jiménez
Asesor



MSc. Luis Durán Segura
Representante del Director
Programa de Posgrado en Artes



Mariela Richmond Vargas
Candidata

Tabla de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	ii
Resumen	viii
Lista de diagramas	ix
Lista de imágenes	x
Capítulo 1. Introducción	2
1.1. Contextualización	2
1.2. Justificación	4
1.3. Hipótesis de la investigación	5
1.4. Objetivos	6
1.5. Estado de la cuestión	6
1.5.1. Con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje	7
1.5.2. Proyectos-acción pedagógica	7
1.5.3. Investigaciones pedagógicas	7
1.5.4. Rol de la persona diseñadora escenográfica	8
1.5.5. Aprendizaje del diseño escenográfico	10
1.5.6. Aprendizaje del diseño escenográfico en Costa Rica	11
1.6. Marco metodológico	12
1.6.1. Investigación-acción	13
1.6.2. Sobre lo personal en la escritura de la investigación-acción	13
1.6.3. Sistematización de experiencias	17
1.7. Marco teórico y conceptual	20
1.7.1. Conceptos clave en los capítulos	20

1.7.2. Concepto de laboratorio	20
1.7.3. El giro afectivo y la experiencia	28
1.7.4. La experiencia y la construcción de espacialidad	37
1.7.5. Escenografía	40
Capítulo 2. Motores para la enseñanza-aprendizaje del espacio escenográfico en el marco del LAB	44
2.1. Breve contexto sobre la enseñanza de la <i>plástica escénica</i> en Costa Rica	44
2.2. Antecedentes del LAB: afectaciones intelectuales y emocionales	47
2.3. Llamado a la colectividad	49
2.4. Plan piloto: los acuerdos iniciales	50
2.5. La columna del LAB: interrogantes y negociaciones	51
2.6. Proceso de conformación del LAB	55
2.7. La convocatoria para ser parte del LAB	56
2.8. Los laboratoristas seleccionados	57
2.9. Áreas de estudio: contenedor, contenido y lenguaje	58
2.10. Miradas paralelas	60
2. 11. Registro de posibilidades: Las experiencias, la corporalidad y las resonancias	62
2. 12. Las experiencias	67
2. 13. La corporalidad	72
2. 14. (Paréntesis): Módulo contenido	73
2. 15. Caso de estudio: módulo contenido las bio-instalaciones	76
2.16. Las resonancias	81
2.17. Hallazgos y desencuentros a mitad de la investigación-acción	109
Capítulo 3. El LAB de pensamiento y acción sobre el espacio escenográfico	110

3.1. Breve panorama alrededor de la historiografía escenográfica	111
3.2. Cuestionamientos: <i>de plástica escénica a visualidad escénica</i>	114
3.3. De términos y roles de la persona diseñadora escenográfica	121
3.4. Sistemas de producción del espacio escénico	131
3.4.1. Sistema de pensamiento escenográfico a partir de distintos procesos	131
3.4.2. Sistema de pensamiento escenográfico por etapas	136
Capítulo 4. Estas no podrían ser las conclusiones	147
4.2. Testamento para el LAB	152
4.2.1. Paciencia y escucha en lo colectivo	152
4.2.2. Las personas diseñadoras también ensayamos	153
4.2.3. No dejar de aprender-enseñar	154
4.2.4. Redes a largo plazo	155
4.2.5. Poner el cuerpo	157
Anexos	158
Bibliografía	159

Resumen

Esta investigación/acción académica en Artes Escénicas, podría describirse como sustantivamente escenográfica y adjetivamente pedagógica, cuya realización contiene la esperanza de que se constituya en un material generoso, abierto y estimulante en interpretaciones e imágenes alrededor del proceso de enseñanza – aprendizaje en el marco del diseño escenográfico.

En ella, se abarca la **sistematización** de la experiencia pedagógica alrededor de la enseñanza del espacio escenográfico en el período 2015-2016, en el marco del Laboratorio (LAB) Memoria de las Artes Escénicas realizado en San José, Costa Rica.

A partir de la sistematización, se plantearon algunas interrogantes: ¿cuáles podrían ser las diferencias o puntos de encuentro entre escenografía y visualidad escénica?, ¿y entre arquitectura teatral y escenografía?, ¿entre espacio escenográfico y diseño escénico? y ¿cuáles son los roles de las personas diseñadoras escénicas en el contexto costarricense actual?, ¿cuáles son los sistemas de producción escénica bajo los cuales se trabaja en el país?

La tesis vincula estas cuestiones y plantea posicionamientos e intuiciones como respuesta a las acciones realizadas en el marco del LAB. Las preguntas alrededor del tema quedan como una tarea que debe continuar ampliándose con el paso del tiempo tanto en el LAB, como en futuras investigaciones cercanas a esta temática.

Palabras claves: escenografía, diseño escénico, sistematización, educación, visualidad escénica.

Lista de diagramas

- Diagrama 1.* Apuntes sobre sistematización de experiencias
- Diagrama 2.* Apuntes con respecto a la experiencia
- Diagrama 3.* Metáfora del LAB y el proceso de acción+pensamiento
- Diagrama 4.* Apuntes sobre el aprendizaje colectivo
- Diagrama 5.* Dejar la revolución y empezar el carnaval: la experiencia
- Diagrama 6.* Apuntes sobre la metodología de extrañamiento en la traducción
- Diagrama 7.* Apuntes alrededor de la espacialidad
- Diagrama 8.* Apuntes alrededor del texto-espacio
- Diagrama 9.* Elementos poéticos
- Diagrama 10.* Apuntes sobre la bio-instalación I
- Diagrama 11.* Apuntes sobre la bio-instalación II
- Diagrama 12.* Módulo contenedor (primera parte)
- Diagrama 13.* Módulo contenedor (segunda parte)
- Diagrama 14.* Módulo contenedor (tercera parte)
- Diagrama 15.* Módulo contenido (primera parte)
- Diagrama 16.* Módulo contenido (segunda parte)
- Diagrama 17.* Módulo contenido (tercera parte)
- Diagrama 18.* Visualidad de la escena
- Diagrama 19.* Apuntes alrededor de las hibridaciones
- Diagrama 20.* Apuntes alrededor de la creación colectiva
- Diagrama 21.* Apuntes sobre los espectadores
- Diagrama 22.* Apuntes sobre las capas del diseño espacial
- Diagrama 23.* Ruta del proceso de enseñanza-aprendizaje en el LAB
- Diagrama 24.* La escenografía como generadora de la acción escénica

Lista de imágenes

Imagen 1. Fragmento de la primera rejilla de tópicos diseñada para el LAB

Imagen 2. Segunda rejilla de tópicos diseñada para el LAB

Una pedagogía de la emancipación presupone que un «ignorante» enseñe a otro «ignorante».

Un ignorante no logra ciertamente enseñar a otro ignorante unos contenidos determinados, pero puede ayudarle a encontrar un camino, su camino, y a asociar cosas aparentemente diversas...

*Jacques Rancière,
El maestro ignorante*

Capítulo 1

Introducción

1.1. Contextualización

La presente pesquisa abarca la sistematización de la experiencia pedagógica alrededor de la enseñanza del espacio escenográfico en el período 2015-2016, en el marco del Laboratorio Memoria de las Artes Escénicas (LAB-MAE) realizado en San José, Costa Rica entre los meses de febrero a noviembre del año 2016. Este proyecto se constituyó a partir de un núcleo de personas con interés en la generación teórico-práctica alrededor de la visualidad escénica.

Por otra parte, la Memoria de las Artes Escénicas (LAMA E) es el proyecto madre que envuelve el LAB (laboratorio). Se fortaleció y se hizo público después de ganar el fondo concursable del Ministerio de Cultura y Juventud de Costa Rica: *ProArtes* (2015-2016), el cual tiene como ámbito de acción el fortalecimiento de la industria cultural independiente del país. LAMA E constituye el fruto de horas de búsqueda, comparación y apropiación de distintos planes de estudio en el campo de la Escenografía y el Diseño Teatral en América Latina y su fin ha sido entrar en diálogo tanto con las necesidades de nuestro contexto teatral, como con la búsqueda de un espacio físico y de investigación donde confluyan las personas diseñadoras de la escena costarricense.

Las conversaciones con personas del ámbito del diseño sobre el contexto teatral costarricense nos llevaron a observar la necesidad que había de pensar en un LAB de enseñanza-aprendizaje donde, a partir de un plan de contenidos, se elaborara una rejilla temática de Espacio Escenográfico. De esta forma, los facilitadores y estudiantes podrían enfrentarse a los temas propuestos en el marco de la constitución del LAB. Es decir, esta iniciativa se pensó como un primer eslabón que colaborara en la formación profesional del gremio de personas diseñadoras de la visualidad escénica en Costa Rica.

Quien lea el presente documento debe ser consciente de que este tipo de proyectos no son procesos cerrados, ni plantean una metodología rígida, sino que generan atisbos de una manera de organización y clasificación que le pertenecen

a un sistema vivo y mutante, como lo es la enseñanza-aprendizaje en un proceso colaborativo y experimental.

La investigación, por tanto, contiene un carácter de búsqueda, ya que se desarrolló en dos momentos: el primero, mientras se ejecutaban las sesiones del LAB (2016), de manera que presenta un viaje en el presente, una sistematización en tiempo real, un viaje hacia lo desconocido, con intuiciones que van guiando las ideas y acciones; el segundo, en una posterior reflexión y teorización de los procedimientos y conceptos desarrollados (2017-2019).

Cabe señalar que, como parte del desarrollo de este documento de investigación, decidí añadir mapas mentales en forma de diagramas, de mis notas de bitácora (con carácter de escritura manual). Estos documentos fueron insumos para escribir y son parte fundamental de la sistematización realizada durante el proceso del LAB.

En los diagramas, hay relaciones que establezco y de las cuales no se desarrollan necesariamente todos los tópicos en el presente documento, ya que consideré importante dejar huella de las ideas o nodos que germinaban a partir de un término o de un procedimiento, como la marca de un proceso vivo y en construcción al mismo tiempo.

Los diagramas evidencian una forma de pensamiento y escritura muy propia, donde intento posibilitar un canal entre los procesos ocurridos en el 2016 y la posterior reflexión de los conocimientos adquiridos, los cuales desarrollé en esta tesis durante el 2017, 2018 y 2019.

La investigación se realizó en dos vías: por un lado, el análisis de las estrategias práctico-metodológicas de la pedagogía utilizada, y por otro, la reflexión sobre las temáticas impartidas en el LAB durante el periodo de enseñanza-aprendizaje.

El LAB, en su corta trayectoria, ha logrado desarrollar un plan de estudio en las áreas de espacio escenográfico, indumentaria e iluminación escénica. Durante los tres años de impartir sesiones (8 meses en cada área), han cursado clases un total de 65 personas diseñadoras hasta el 2018. Para la presente

investigación se desarrolla únicamente la sistematización y análisis del LAB de espacio escenográfico.

Así las cosas, a partir de la sistematización de las sesiones durante los 8 meses de investigación/acción del LAB de espacio escenográfico, se plantearon algunas preguntas que dan forma a esta investigación, como: ¿cuáles podrían ser las diferencias o puntos de encuentro entre escenografía y visualidad escénica?, ¿y entre arquitectura teatral y escenografía?, ¿entre espacio escenográfico y diseño escénico? y ¿cuáles son los roles de las personas diseñadoras escénicas en el contexto costarricense actual?, ¿cuáles son los sistemas de producción escénica bajo los cuales se trabaja en el país?

La tesis vincula estas interrogantes y plantea posicionamientos e intuiciones como respuesta a las acciones que se dieron en el marco del LAB, por lo que el compromiso con el seguimiento del proyecto desde la Fundación Memoria de las Artes Escénicas –y por tanto del proyecto LAB– y las preguntas alrededor del tema son una tarea que debe continuar ampliándose con el paso del tiempo y en futuras investigaciones.

Esta investigación académica en Artes Escénicas podría describirse como **sustantivamente escenográfica y adjetivamente pedagógica**, cuya realización contiene la esperanza de que se constituya en un material generoso, abierto y estimulante en interpretaciones, memorias e imágenes generadas durante los meses de trabajo en el marco del LAB y su posterior sistematización y análisis a lo largo del año 2016, 2017 y 2018.

1.2. Justificación

Costa Rica carece de un corpus investigativo que reconozca la evolución de algunas de sus manifestaciones artístico-culturales, en consecuencia, existe una deuda con la gran mayoría de registros de procesos artísticos, especialmente en el área de artes escénicas.

Por ende, no se cuenta con material especializado para estudiar a nuestros profesionales en diseño de la escena nacional en el área escenográfica, mucho menos su labor pedagógica en las universidades estatales u otros espacios. Así

las cosas, la consecuencia más directa de este vacío es que se priva a las nuevas generaciones de la continuidad histórica del diseño escénico costarricense.

En la presente investigación me interesa abordar el tema escenográfico desde un norte que permita enfocar todo lo que tiene que ver directamente con el proceso pedagógico del área para la conformación de un gremio escénico. Posteriormente, me enfocaré en plantear cuáles son los quehaceres de las personas diseñadoras escénicas en el contexto actual costarricense.

La sistematización de la experiencia en el LAB se estructura en tres ejes vitales con sus ramificaciones, considerados motores del proceso pedagógico: **la experiencia, la corporalidad y las resonancias**. Estos ejes se consideraron la síntesis del corpus de trabajo durante los meses en los que se trabajó en el marco del LAB.

Asimismo, la investigación evalúa y reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del LAB de espacio escenográfico, a la vez que se puntualizan los hallazgos encontrados y se profundiza en las recomendaciones o posibilidades a trabajar en el futuro, con el fin de vislumbrar un seguimiento a los caminos que tomará el proyecto.

Por la forma en la que se plantea la sistematización del proceso formativo y la conformación del contenido en cuanto a diseño escenográfico, se espera que la investigación pueda funcionar tanto para las personas facilitadoras de las áreas de diseño teatral en general, como en los espacios de formación teatral en el país: la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional de Costa Rica, la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica y el Taller Nacional de Teatro.

1.3. Hipótesis de la investigación

La investigación desarrolla un panorama que plantea la generación del LAB de espacio escenográfico como un proceso de colaboración que contiene una multiplicidad de voces con distintas miradas, con la lógica de una convivencia colectiva mediada por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ante este panorama, surgen dos hipótesis:

- a) La voz de la experiencia de las personas facilitadoras dentro del marco de enseñanza-aprendizaje genera la construcción de un proceso pedagógico en el LAB de espacio escenográfico.
- b) La definición del rol de las personas diseñadoras escenográficas en la escena costarricense actual es una de las pautas vinculatorias que permite respaldar el planteamiento teórico del LAB y, por tanto, de su desarrollo.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Sistematizar y analizar la experiencia del proceso formativo del LAB de espacio escenográfico, desarrollado en Costa Rica en el periodo 2015-2016, con el fin de señalar los distintos roles de las personas diseñadoras escenográficas en nuestro contexto.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Sistematizar la experiencia pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la propuesta del LAB de espacio escenográfico 2015-2016.
- b) Vincular las cualidades de la enseñanza-aprendizaje con los planeamientos teóricos que conforman la propuesta del LAB de espacio escenográfico, con el fin de identificar los aportes pedagógicos de la propuesta para una persona diseñadora escénica.

1.5. Estado de la cuestión

A fin de trenzar los contenidos del aprendizaje del diseño escenográfico con los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos interesa relacionar con el LAB, se estudiaron proyectos, metodologías y conceptos que tienen coincidencias con la línea de investigación/acción del LAB. Además, se realizó un panorama general para identificar algunos procesos y teorizaciones que presentaban diferencias, con el fin de buscar el posicionamiento de la investigación.

1.5.1. Con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Temáticas como *creación en redes colaborativas, la conformación de planes de estudio desde los deseos educativos, la desobediencia a la estructura curricular, educar desde la afectividad, la desterritorialización del conocimiento, el valor de la experiencia, la des-economía de los saberes, la inclusión del cuerpo en los procesos formativos, la intuición, el caos y el error como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje*, conforman las primeras líneas de interés del LAB, por lo cual el abordaje teórico se construye desde estos ámbitos.

1.5.2. Proyectos-acción pedagógica

Algunos proyectos que aportan en la construcción de la forma pedagógica en el LAB son *El modelo de educación* de Meyer (1954) y su *Polvo de Gallina Negra* en México (1983), el *Proyecto secundario Maresca* (2014) en Buenos Aires, Argentina, *La red de pedagogías empáticas* con sede en México (2017), *Another Roadmap of Art Education* (2012) de la Universidad de Artes de Zúrich coordinado por Carmen Morsch, el colectivo *Pedagogías Invisibles* (2010) encabezado en un inicio por María Acaso, en Madrid, España.

Estos proyectos los conforman facilitadores interesados en la colectividad que construyen conocimientos que parten del deseo y en los cuales el arte sea la columna de transmisión de saberes.

1.5.3. Investigaciones pedagógicas

En la línea de construcción teórica sobre procesos educativos en red y con metodologías multidisciplinares y colaborativas se revisó *Reactivando la imaginación. Prácticas educativas del CA2M en torno a la experiencia*, de Martínez (2011); *El aprendizaje de los inesperado*, de Acaso y Elleworth (2011); *Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje*, de Garcés (2010) e *Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*, de Acaso y Manzanera (2015), textos en los cuales se analizan otras formas de diálogo con el contenido de un plan de formación independiente y flexible con el contexto y temática sobre el cual se trabaja.

En la línea de toma de posición desde la educación, me interesó investigar: *Pedagogía de la esperanza* de Freire (2010), *La mente bien ordenada y Educar en la era planetaria* de Morín (2000, 2002) y *La escuela como discurso* de Acaso (2018). Cada uno de estos textos coloca los antecedentes para comprender a qué nos referimos con el giro afectivo y político. Cabe aclarar que con “político” queremos decir tomar posición desde la mediación educativa, en la formación pedagógica desde el discurso y desde la forma.

Alrededor de la metodología de un laboratorio, se estudió el proceso investigativo de Frabboni (2005), profesor de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Bolonia y del cual puntualmente analizamos el libro *La escuela como laboratorio*, texto en el cual los saberes tradicionales se valoran en la esfera afectiva/emotiva de los estudiantes, los cuales se dedican gran parte del tiempo a la experimentación e investigación.

Con el fin de reflexionar sobre los posibles vínculos entre la enseñanza del teatro con la enseñanza del diseño escenográfico, se revisó la tesis de posgrado de Rojas (2012), *Metodología de la enseñanza de la interpretación teatral*, de la Universidad Rey Juan Carlos, en España, la cual ofrece un importante aporte desde los lineamientos y casos de estudio que giran alrededor de la línea pedagógica del teatro.

En Costa Rica, no existe bibliografía específica que enmarque la temática sobre la enseñanza de la escenografía, ya que no existe una carrera específica de diseño escenográfico en ninguna universidad estatal o privada, ni en ningún instituto independiente, por tanto, se ahondó en la búsqueda de tesis de grado de escuelas en Latinoamérica (por la cercanía en sistemas de producción escénica con Costa Rica) que pudieran darnos un panorama del estatus en cuanto enseñanza del diseño escénico en el área.

1.5.4. Rol de la persona diseñadora escenográfica

El primer Encuentro Iberoamericano de Escenografía - Diseño Teatral en Chile, sistematizado y organizado por las profesoras Verónica Navarro y Maite Lobos (2003) del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, convocó a

varios diseñadores a realizar un análisis de su quehacer y se conforma con un documento audiovisual con valiosos aportes.

Desde el archivo del primer Encuentro Iberoamericano de Escenografía se extrae el artículo *El discurso visual en la escena: autónomo, evolutivo, autoral e ideológico* (2013) del diseñador y director chileno Rodrigo Bazaes. El texto aporta herramientas para enfocar el rol de la persona diseñadora, los desafíos y posibilidades de diálogo con las demás partes del equipo creativo en la producción.

Para trenzar los quehaceres con la metodología de trabajo, se propone profundizar en dos textos:

a) *La investigación de los procesos teatrales. Manuales de uso*, de Grass (2011), texto que trata distintas metodologías de abordaje del hecho escénico, particularmente, rescata lo relacionado con procesos colaborativos entre directores y personas diseñadoras escenográficas.

b) *Dramaturgia del espacio* del director y dramaturgo chileno Griffero (2011), de quien nos interesan sus aportes alrededor de la geometría del espacio como potenciador del dispositivo escénico y canal de búsqueda entre la persona que dirige y la que diseña, además de que su metodología coloca el vínculo con el cuerpo de los actores y actrices en la escena.

Con respecto a la formación escenográfica se estudió *Manual práctico de diseño escenográfico*, de González (2014), escenógrafa mexicana. Para ella, la enseñanza de la escenografía constituye a grandes rasgos, una serie de materias aisladas y la formación corresponde en gran medida a las preparaciones académicas y técnicas previas que los profesionales han adquirido en la práctica.

Esto ha provocado que cada persona escenógrafa enfoque su participación en una puesta escena de manera distinta, según su propósito, medio o visión. Le interesan las posibilidades de diálogo entre la persona que diseña y la que dirige, apuntando a las distintas formas de diálogo entre ambas. El libro, al ser un manual, ofrece un procedimiento paso a paso, el cual será citado en esta tesis como el método tradicional de trabajo escenográfico en el segundo capítulo de la investigación.

Una mirada hacia sistemas de producción más flexibles en la escena se puede observar desde el texto escrito por Romero, R., Zapata, S. y Bazaes, R. (2013), *El diseño teatral: iluminación, diseño y escenografía* que produjo el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, donde se analiza una guía alrededor del procedimiento del diseño a través de procesos: tradicional, laboratorio y experimental. Además, se hace referencia al término *visualidad escénica*, sobre el cual ahondaré más adelante.

Para cerrar, Raymond (2009) publica *El actor en el espacio. La escenografía como generadora de la acción escénica*. Es un libro que combina la construcción del discurso escénico con la dramaturgia visual, organiza las bases de composición en la escena, para crear partituras de acción con objetos, vestuario e iluminación.

1.5.5. Aprendizaje del diseño escenográfico

La gran mayoría de textos investigados fueron tesis de grado la carrera de Diseño Teatral en la Universidad de Chile. A continuación, una síntesis de cuatro de ellos:

a) Escalona (2005) realiza un *Análisis comparativo a las metodologías de creación y producción de los diseñadores teatrales en los distintos formatos escénicos en Chile*, en el cual nos enfrenta a la problemática del espacio y la creación escénica, que sin bien es cierto tienen un enfoque contextual, en los términos generales de su planteamiento funcionan como punto de encuentro para el desarrollo del capítulo dos de esta investigación.

b) Larrín (2001), en su investigación de grado, "*Por ende*", *proyecto de investigación para realizar una obra a partir del diseño teatral*, convoca a una revisión que da un giro interesante a la estructura de creación escénica, tradicionalmente hablando, donde se parte del área de diseño y posteriormente se desarrolla el diálogo entre un texto dramático y un director o directora, contrario a como se trabaja normalmente con el texto como punto de partida.

c) Sobre el aporte del rol de la persona diseñadora en la escena, se revisó *La historia paralela. El diseñador teatral como narrador visual en la puesta en*

escena, de Valenzuela (2004), donde se pone en evidencia la importancia del diseño como herramienta para la concepción inicial de la puesta en escena, por lo que plantea una metodología a seguir.

d) Por último, *Espacio sobre espacio. Las oportunidades que entrega la instalación plástica al trabajo del diseñador teatral*, de Marambio (2008). La autora posiciona a la persona diseñadora como motor de creación y búsqueda y esta mirada nos interesa para girar la vista hacia otras posibles herramientas en el proceso de creación.

1.5.6. Aprendizaje del diseño escenográfico en Costa Rica

Dentro de las investigaciones costarricense enfocadas al tema de estudio, primero se estudió la tesis de grado del arquitecto y escenógrafo costarricense Garnier (2002), *Problemática del diseño esceno-arquitectónico: aproximación alternativa para la construcción de la teatralidad*. Garnier plantea el proceso que se llevó a cabo para construcción conceptual y la ejecución de la escenografía a partir de un texto dramático. Esta investigación, nos ofrece puntos de partida para comparar un proceso con corte más tradicional, con respecto a otras formas de abordar el diseño en la actualidad.

Para concluir, es importante analizar una serie de textos que, si bien no están vinculados por completo con la escenografía, dan cuenta de líneas en la historia más reciente de nuestro país, que contribuyen a la contextualización de los procesos actuales de las artes escénicas de Costa Rica.

Vinocourt y Guillén (2007) en *La tradición del presente: actualidad de las experiencias teatrales en Costa Rica en las últimas tres décadas. Miradas subjetivas*, en los textos vinculan temas de la construcción historiográfica de la escena en el país, particularmente nos interesaron las experiencias que se relacionan con lo escenográfico y la transmisión de conocimientos del área.

Por otro lado, Fumero (2004, 2011) trabaja sobre dos textos que aportan a la construcción del contexto teatral y por tanto escenográfico en el país en *Base de datos: Las compañías y representaciones teatrales en San José (1850-1915)*, publicado en 1994 y *La creación de la Escuela de Artes Dramáticas de la*

Universidad de Costa Rica, publicado en 2011, ambos con un análisis puntual de los giros y trayectos que conformaron el crecimiento del gremio escénico en la actualidad, puntos de encuentro para enlazar la germinación del LAB en el contexto costarricense actual.

1.6. Marco metodológico

En esta sección se abordarán conceptos referentes a la metodología de enseñanza-aprendizaje, particularmente de la enseñanza del diseño escenográfico. Se revisan proyectos, referentes historiográficos, bibliográficos y se entrelazan saberes entre ellos.

En términos generales, partimos del hecho que el proceso de enseñanza es un acto complejo. Enseñar implica tomar decisiones, atender a demandas distintas y mantener cierto nivel de incertidumbre. La enseñanza es comunicación, exploración, pericia, entre otras cosas, y un lugar donde todos generamos los conocimientos en comunidad.

En Camargo, Hederich y Jerome (2010) y Edwards y Mercer (1988), por ejemplo, encontramos que el aprendizaje puede considerarse como un proceso de socialización, de adquirir nuevas formas de comprender y explicar la realidad.

Las personas estudiantes son activas, construyen el conocimiento interactuando con otros en contextos de aprendizaje diversos; con lo que aprender se entiende como una reacción que se construye socialmente, en la cual facilitadores, maestros o profesores aprenden al mismo tiempo que enseñan.

La enseñanza-aprendizaje incluye las creencias y conocimientos de los estudiantes y debe promover un aprendizaje enriquecido y contextualizado. Para enseñar y aprender es necesario considerar las características del estudiante (experiencia, madurez, heterogeneidad), del docente (persona facilitadora en nuestro caso), es decir, la experiencia y del contexto (momento del curso, número de personas involucradas, espacio en el que se imparte el LAB, etc.).

1.6.1. Investigación-acción

Se puede afirmar que este trabajo tiene rasgos de una investigación-acción, ya que contiene fuentes primarias (sesiones en el marco del LAB-2016) y un trabajo de sistematización, análisis y reflexión que se llevó a cabo posterior al cierre del LAB (2017-2019). El texto responde a las preguntas que emergieron durante el proceso de desarrollo y el análisis de los datos que se acuñaron después del proceso del LAB.

Lewin (1992) concibió este tipo de investigación como la que es emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en beneficio de todos, la cual se trata de una práctica social reflexiva en la que interactúan la teoría y la práctica, con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

Es decir, con ella se busca desarrollar el pensamiento práctico, se hace uso de la reflexión y el diálogo, se transforman ideas y se amplía la comprensión de los contenidos tomando en cuenta el pensamiento crítico, que hace responsable a cada una de las partes involucradas en el proceso. Los facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje cumplen el papel de asesores o guías del proceso formativo, están involucrados de manera activa en todas las decisiones temáticas y metodológicas, parten de su experiencia personal-profesional para compartir los conocimientos.

Según Restrepo (s.f.), la investigación-acción es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

1.6.2. Sobre lo personal en la escritura de la investigación-acción

Planteo la escritura de la investigación desde un acercamiento personal, tanto como facilitadora como partícipe de las sesiones de trabajo del LAB. Mediante procesos de auto reflexión, revisión de mis diagramas de bitácora y,

posteriormente, a partir de la sistematización del proceso como la voz reflexiva, que genera los enlaces entre los tópicos y las metodologías desarrolladas.

El aporte de este modelo de escritura personal en los procesos escénicos lo apoya la investigación de Grass (2011), quien señala que la realidad se construye a partir de las prácticas discursivas y de las experiencias que generan sentidos colectivamente mediante el lenguaje, mediante las traducciones posibles.

Por otro lado, Alasuutari (1995) afirma que el proceso de escritura no es una etapa final y separada donde el investigador “informa” sobre la investigación realizada. Por el contrario, es un proceso de búsqueda, de análisis, donde el texto se configura en fondo y forma para quedar como resultado para las futuras generaciones.

Es decir, el proceso de escritura no se encuentra separado de la investigación ni de la práctica (acción), si no por el contrario, se deben tomar en cuenta los tejidos desde *la experiencia*, con el fin de que sean herramientas que ejemplifiquen la relación profesional con la práctica cotidiana.

Una forma de trenzar esta forma escritural en esta investigación fue incorporar los diagramas como un recordatorio de las sesiones de trabajo (describir) posteriormente (estructurar), desde la voz personal de *la experiencia* vivida y observada. Los diagramas plantean una forma de sistematizar que se trata de un proceso que responde a un esquema de pensamiento que no es lineal, sino rizomático y, por ende, plantea enlaces que se vinculan de forma ramificada, por lo cual permite que plantear una lógica más cercana a lo que se vivió en las fases del proceso. Como tercer paso (relacionar), se unen los diagramas personales con la escritura, por lo cual se establece que los diagramas se coloquen en papel transparente frente al texto de la investigación, con el fin de traslapar ambas formas de reflexión en una sola mirada, es decir, los diagramas dejan entrever el texto que se coloca por debajo y ambos se cruzan con palabras en distintos colores, que provocan, sutilmente, nodos de interacción.

>Describir<

>Estructurar-Nombrar<

>Relacionar<

Los diagramas enlazan la escritura del documento con mis apuntes de la bitácora de trabajo, la forma en la que ambas formas dialogan es mediante el subrayado de palabras claves que dirigen la mirada, comprensión y enlace entre el texto y el diagrama.

Los colores señalan dos categorías:

Apuntes alrededor de la metodología (acción) pedagógica

Contenidos formativos alrededor del diseño escenográfico

Sin bien en algunos casos las palabras subrayadas comparten categoría, el fin no es dividir las, sino establecer una guía visual para la mejor comprensión de quien lea el documento.

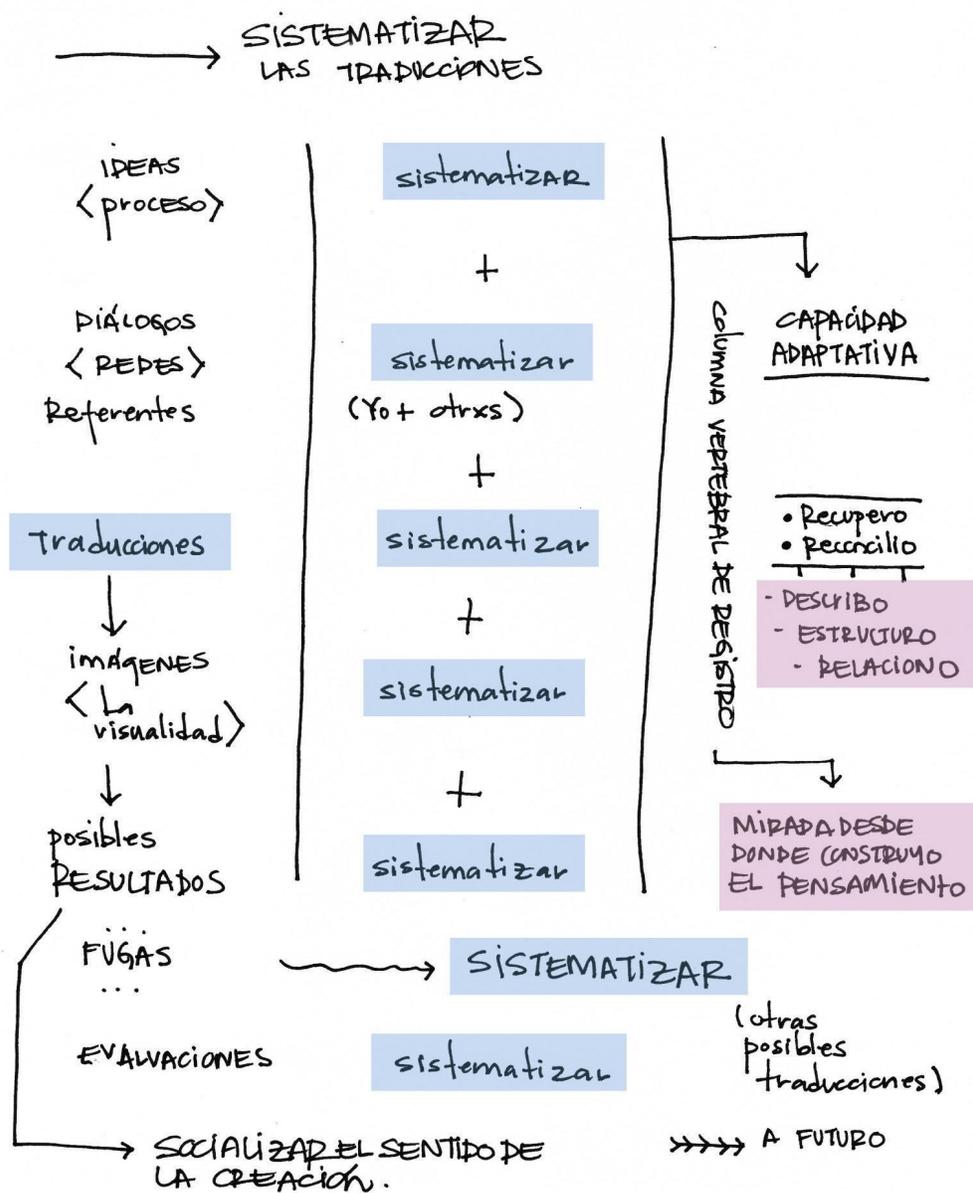


Diagrama 1. Apuntes sobre sistematización de experiencias.

Fuente: elaboración propia.

1.6.3. Sistematización de experiencias

Para la **sistematización** de experiencias, Jara (2018) propone valorar el significado de las experiencias, los puntos de vista individuales y el ambiente natural donde el fenómeno ocurre, para lograr así un diálogo entre las partes.

Es decir, la **sistematización** de experiencias produce conocimientos que apuntan a la trascendencia, recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente para interpretarlo y obtener aprendizajes. Según Jara (1994a), no se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, clasificar u ordenar los datos, todo ello es solo una base para realizar una interpretación crítica.

El autor agrega que las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos que se encuentran en permanente cambio y movimiento. Son procesos complejos en los que interviene una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación, por lo cual gran parte del proceso se basa en la observación y/o registro y análisis de comportamientos.

La realidad la construimos desde la práctica discursiva, es decir, desde las relaciones entre personas en las prácticas cotidianas, por tanto, *las experiencias* dependerán de las condiciones de contexto o del momento histórico en las que se desenvuelven y las situaciones particulares que la hacen posible.

El análisis y reflexiones personales están muy presentes en la investigación-acción, ya que son preguntas que nacen desde lo personal. Por tanto, se vinculan con lo emocional y muchas veces con lo intuitivo, las experiencias expresan una enorme riqueza de análisis, ya que son inéditas e irrepetibles. Para Grass (2011):

En términos del aporte de estos modelos a la investigación teatral, me parece relevante destacar aquí la flexibilidad para tomar herramientas provenientes de otras áreas del saber, así como la idea de que el investigador hace una interpretación de una interpretación. Si pensamos, en esta línea, que una obra de arte es una interpretación de primer orden, el trabajo del analista teatral también sería una interpretación de una

interpretación, y podríamos buscar en las metodologías cualitativas aquellos modelos de lectura o análisis que pudieran aplicarse a los fenómenos escénicos. (p. 81)

Esta metodología valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias, por lo tanto, brinda espacio al pensamiento divergente y a las prácticas colaborativas. Ardenne (2006) señala sobre este tema:

La experiencia, -en el origen, la *experientia* latina- deriva del término *experiri*, hacer la prueba de, una prueba llevada a cabo de manera voluntaria y en una perspectiva exploratoria, cuya finalidad es una ampliación o enriquecimiento del conocimiento, del saber, de las aptitudes. Porque es una prueba, la experiencia tiene como naturaleza dinamizar la creación. Recurrir a ella permite aferrarse a fenómenos inéditos que el artista provoca y precipita, esperando de su desarrollo, un aumento de expresión, una mejor comprensión del mundo y una posibilidad de habitarlo mejor. (p. 32)

Tomando *la experiencia* como uno de los ejes principales de la investigación y de la escritura, y de la mano con la sistematización, se trabaja con ejercicios puntuales a los que llamamos módulos de estudio, con el fin de trenzar los contenidos alrededor del diseño escenográfico y la metodología utilizada.

De los tres módulos de estudio (contenedor, contenido, lenguaje), se realizó una selección de las sesiones que contenían los ejercicios que se consideraron estructuralmente más importantes para cada uno de ellos y a los que abarcamos temporalmente con mayor energía y enfoque. Además, se perfiló un cuarto espacio que en la investigación llamo "módulo integrador", el cual concentra ejercicios compartidos entre dos o más módulos.

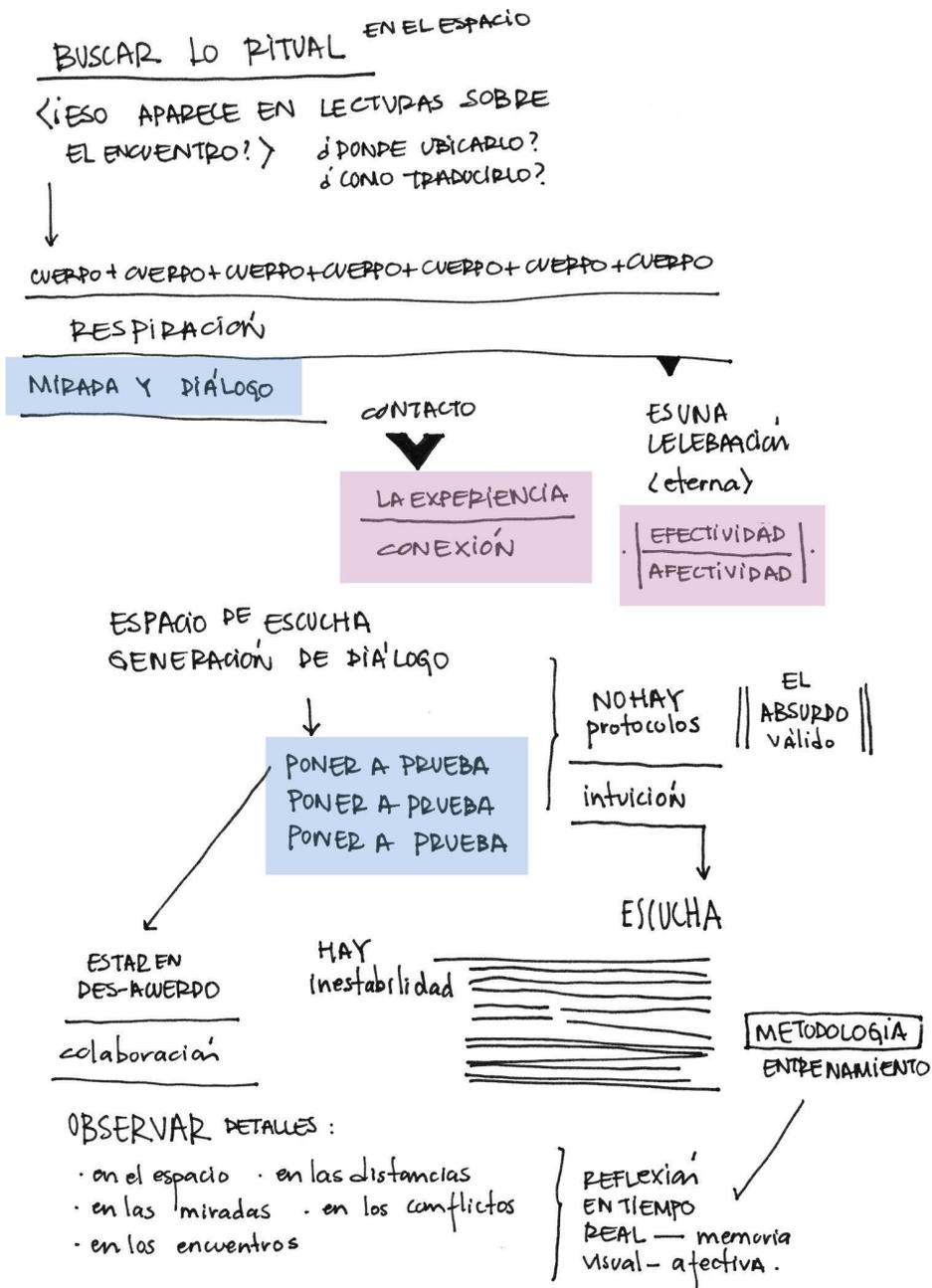


Diagrama 2. Apuntes con respecto a la experiencia.

Fuente: elaboración propia.

1.7. Marco teórico y conceptual

1.7.1. Conceptos clave en los capítulos

El capítulo dos gira en torno a la mirada desde el proceso del laboratorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantean discusiones en torno a la forma de generar un laboratorio que envuelva la esfera emotiva (giro de afectividad) y posicione la exploración y reflexión como parte del desarrollo de los tópicos.

En el capítulo tres, se profundiza sobre temáticas particulares del currículo de la enseñanza del diseño escenográfico en el LAB. Los dos grandes tópicos que envuelven este capítulo son, por un lado, la definición de escenografía y de diseño escénico y, por otro, las distintas formas de trabajar/colaborar/producir de una persona diseñadora escenográfica en el contexto costarricense.

1.7.2. Concepto de laboratorio

La palabra laboratorio se utiliza para nombrar el foco pedagógico de la investigación de tesis. Cuando nombramos a las sesiones Laboratorio (LAB) de Espacio Escenográfico no teníamos del todo claro qué implicaba un laboratorio en cuanto proceso educativo. Intuimos que un laboratorio podría ser experimental y permeable, que podríamos trabajar con ejercicios que se fuesen cocinando con el tiempo.

Al desarrollar esta investigación, retomé el término “laboratorio” y cuestioné su origen en nuestro proceso, poniendo a prueba nuestras apuestas, intuiciones y conflictos, con el fin de precisar las características que tomamos del término, para la constitución del LAB y eliminar presupuestos que distorsionen su nombramiento en el marco de la presente investigación y en el desarrollo de los LABs en el futuro.

En primer lugar, la palabra laboratorio ha sido tradicionalmente utilizada por la ciencia y está ligada al método científico. En esta línea, en un laboratorio se da una serie ordenada de procedimientos de los que hace uso la investigación para observar la extensión de nuestros conocimientos. Se concibe como una estructura formada por reglas y principios coherentemente concatenados:

observación, hipótesis, experimentación y conclusiones, a grandes rasgos. Este tipo de investigación por lo general es de tipo cuantitativo, sus datos pueden ser medibles e interpretados a la luz de las preguntas iniciales que se plantearon.

Sin embargo, la noción de laboratorio en el campo de las artes y de la educación se establece desde otros parámetros: son exploraciones cualitativas, con procesos que se realizan de forma simultánea, donde las preguntas y el desarrollo de la teoría conforman un solo sistema. Cantú-Martínez (2012) señala al respecto:

El conocimiento que genera el arte es distinto del que genera la ciencia, el del arte se base en el simbolismo, mientras que el de la ciencia se basa en el método... la verdad del arte no produce enunciados ni proposiciones que puedan ser falseables, ni tampoco va acumulando conocimientos, pero, de cierta forma, se puede ver que la *aletheia* en un sentido histórico puede producir algo semejante al paradigma, es decir, una forma de enfrentarnos a la realidad, una forma de que el mundo sea mi representación en un momento histórico dado. (p. 4)

En el campo educativo, los laboratorios son espacios que brindan posibilidades flexibles, abiertas y polivalentes, que evitan que las clases se conviertan en repetición de saberes. Desde el LAB, nos planteamos trabajar de forma sistemática en espacios abiertos, al aire libre o en contextos diferentes al aula, posibilitando que los saberes no-formales se expandan. Por ejemplo, ir juntos al teatro, hacer una clase de danza juntos, tomar el café-recreo y ver películas, son espacios que generan climas de escucha y atención que posteriormente serán los que amalgamen otros conocimientos.

Parafraseando a Frabboni (2005), en educación los laboratorios prefieren en su viaje la dialéctica acción-pensamiento, en el sentido de que la tendencia al cambio, es decir, la acción, asegura que el pensamiento se dirija permanentemente hacia los horizontes de la innovación-transformación de los procesos formativos.

Los procesos formativos del LAB buscan girar en torno a experiencias personales, donde se crucen las acciones-pensamiento durante todo el proceso y

Los laboratorios van en contra
de la simplificación de los
pensamientos complejos

la **sistematización** pueda ser la mirada mediante la cual se reconstruyan, acopien, guarden los materiales e insumos que integran esos conocimientos.

Para comprender mejor las estrategias educativas del LAB, tomaremos la metáfora que plantea Frabboni (2005):

El objetivo formativo de los laboratorios no puede ser la instrucción material (el cuánto y el qué “saber”: los alfabetos primarios, las disciplinas base), que se cocinan en clase, sino la instrucción formal (el cómo y para qué “saber”: la capacidad de plantear con claridad los problemas cognitivos, las estrategias de conocimiento, los procedimientos de intuición y de invención de soluciones inéditas, imprevistas, ilógicas), que se cocinan en los laboratorios titulares de la interclase. (p. 14)

Para sustentar la teoría alrededor del trabajo en un laboratorio pedagógico, este autor destaca tres espacios aptos en su desarrollo y los entrelaza como ingredientes necesarios para cocinar los saberes, con el fin de abarcar un menú con un plan personalizado donde los **saberes calientes** y los **saberes fríos** se bifurquen. Los tres espacios que plantea Frabboni son: corazón, mente y ambiente formativo. Los colocaré como apartados separados con el fin de comprender esta propuesta; sin embargo, en el proceso pedagógico se reconocen indisolubles uno del otro y con barreras flexibles y porosas entre ellos.

1.7.2.1. El corazón del alumnado (la esfera emotiva-afectiva)

Es generalmente eliminado o censurado en las clases de educación tradicional; en los laboratorios, en cambio, se encuentra en plena maduración, explorando formas relacionales ricas en códigos socioafectivos y cercanos a las exploraciones corporales y de movimiento que generen preguntas y acciones desde las emociones:

Los laboratorios pueden esterilizar los efectos perversos producidos por los nuevos alfabetos electrónicos (informáticos, telemáticos, robóticos), precisamente porque educan en un "modo colectivo" de hacer cultura: a través de la discusión-construcción-verificación colegial y operativa (con el cuerpo y con las manos más que con los aparatos perceptivos y simbólicos) de los problemas cognitivos planteados por la enseñanza-aprendizaje escolar. (Frabboni, 2005, p.12)

Después de las sesiones laboratorio, según este autor, se intuye una mejoría en las calidades de inestabilidad-estabilidad, interés por el cambio y versatilidad versus la rutina o receta, además de las posibilidades de analizar los problemas de manera colectiva.

1.7.2.2. La mente

También entendida como máquina cognitiva capaz de recorrer caminos empedrados con el deseo de curiosear, descubrir y aprender. En los laboratorios la idea es generar espacios para su pleno desenvolvimiento, donde la mente y el cuerpo se encuentran en las sensaciones y percepciones.

La mente tiene que ver con la investigación, ya sea curricular (dentro del programa temático de las sesiones) o interclase(fuera del tiempo de las sesiones de trabajo), es decir, más allá de los aportes cognitivos de la clase. En los laboratorios la observación se extiende a los encuentros metacognitivos, interpretativos, heurísticos, tangenciales que aportan al descubrimiento de nuevos conocimientos:

Si bien es cierto que la clase se configura como el lugar destinado principalmente a la **investigación fría** (entendida como instrucción preliminar crítica sobre los conocimientos "reproductivos" transmitidos por el maestro y por el libro de texto), también es cierto que la interclase se propone – a través de los laboratorios- como formas de **investigación**

caliente (entendida como la modalidad de investigación y de descubrimiento que –valiéndose de distintas fuentes directas, contextuales, inéditas – se convierte en generadora de conocimientos) (Frabboni, 2005, p. 14)

En cuanto a los **saberes calientes**, es interesante enfocarse en la intensidad propia de estos conocimientos, pues Frabboni coloca la enseñanza en un terreno fértil donde el árbol interdisciplinario pueda dar frutos, donde los estudiantes con otros tipos de inteligencias se puedan situar en medio de otros puntos de vista y disponer de maneras de pensar y de entender el mundo:

Vale decir, dotar al currículo de conocimientos directos, problemáticos, plurales, móviles: cultivados en tiempo real a través de lenguajes corporales (con la vista, con la mano, con el oído) cada vez que son puestos en contacto con la realidad medioambiental. (Frabboni, 2005, p. 60)

Esto nos lleva a dotar a los estudiantes de una doble posibilidad: saber reflexionar sobre los conocimientos y saber aprender de forma autónoma, mediante estrategias no-nocionales, no-reproductivas, no-gastables de inmediato. Con lógicas de transdisciplina y competencias transversales.

Cuando la investigación se abre paso a otras disciplinas, encuentra a la creatividad como socia, los saberes se van amalgamando y colocando sabores particulares que marcan caminos manipulables, transgresivos y con lenguajes propios.

1.7.2.3. La naturaleza del ambiente formativo

Los laboratorios deben asegurar un ambiente formativo con códigos socioafectivos y cognitivos completamente en sintonía con los procesos de socialización y de alfabetización. Con alfabetización me refiero a la enseñanza de los contenidos base tomando en cuenta el nivel de aprendizaje de cada estudiante y sus posibilidades de enlazar los contenidos con sus experiencias.

Las preguntas: ¿cómo estar con los demás? ¿cómo interactuar? ¿qué apporto? ¿qué me aportan?, buscan respuestas en los valores propios y en la posibilidad de dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de un ambiente atractivo y motivador no solo en lo colectivo, sino también en lo personal.

Una meta posible a la condición de laboratorio sería la de extender su guía de instrucciones y valorar el saber, legitimado por las competencias de las disciplinas.

Colocar como pilar de su estructura el pensar, hacer, crear y relacionar desde la transdisciplina (cruce de las fronteras disciplinares, con tal de construir conocimiento recíproco), pone en jaque la homologación y estandarización de los saberes en la era global. Los laboratorios van en contra de la simplificación de los pensamientos complejos, y en su lugar dan luz verde a la pluralidad de contenidos y de pistas cognitivas para que cada estudiante o laboratorista, pueda establecer su camino educacional.



Diagrama 3. Metáfora del LAB y el proceso de acción+pensamiento.

Fuente: elaboración propia.

1.7.3. El giro afectivo y la experiencia

Desde el vínculo con la pedagogía, *el giro afectivo*, nos interesa como enlace práctico y conceptual, ya que resuena manera orgánica con el planteamiento de las acciones en el LAB. En principio *una red de diálogo y convivencia*, más que una escuela que transmite los conocimientos de forma académica, es decir mente y corazón van de la mano, interactúan de manera simultánea y paralela.

Al respecto, Lara y Enciso (2013) se plantean los antecedentes de las investigaciones afectivas, tomando la educación y las ciencias sociales como punto de partida:

En la última década los estudios del afecto y las emociones han cobrado relevancia en las ciencias sociales. Esto no es simplemente una directriz de moda, es un indicador simultáneo de las modificaciones en la vida pública y de la experiencia subjetiva; a partir del cual se está transformando la producción de conocimiento. Tal tendencia ha sido conocida en la academia sajona como *The Affective Turn*, aquí traducido como “El giro afectivo”.
(p. 101)

El paradigma del giro afectivo piensa las relaciones interpersonales de manera que generen experiencias que permitan diálogos en la formación, a la misma vez se mira al cuerpo como un evento de conexiones constantes, un canal donde se suman las experiencias.

En cuanto a la experiencia, Skliar y Larrosa (2009) afirman que siempre trae consigo *una aventura, un riesgo, un peligro*. El resultado de una experiencia es imposible que se anticipe, no tiene una linealidad clara, la incertidumbre le es constitutiva, es decir, la experiencia nos conduce por caminos imprevistos, yo hago experiencia tocándola o viéndola, el cuerpo como portador de un saber a través de los sentidos y de su ordenamiento:

Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá.

O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad.
(2009, p. 33)

Las experiencias son cada vez más difíciles de encontrar, por la falta de tiempo o por el exceso de información, es un camino que necesita un trayecto de sensibilidad, ya que es un lugar que deja huellas y efectos, por eso estos autores afirman que:

Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, el que se opone, o se impone, o se propone, pero no se expone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le quiere.
(2009, p. 37)

Al adentrarnos al término *experiencia* como proceso pedagógico, surgió la pregunta con respecto a las voces y a los cuerpos que narraban esas acciones. Como facilitadores conversábamos alrededor de las anécdotas que nos habían sucedido en la vida profesional y las particularidades de cada aprendizaje eran las que permitían los giros en la rejilla temática, ya que encontrábamos necesidades y hallazgos en este trabajo a partir de lo vivido. Apuntamos a pensar y dialogar desde la experiencia del cuerpo, desde lo que cada cual puede aportar desde su cotidiano.

En el LAB, fue interesante hablar desde *nuestras experiencias*. Al inicio de la conformación del equipo, una de las preguntas que considero con mayor potencia para la generación de la identidad y posicionamiento, fue preguntarnos si éramos personas escenógrafas: recuerdo escucharnos decir “bueno...algunas veces más que otras, solo por proyectos”, “yo soy más diseñadora que escenógrafa”, “yo soy arquitecto y hago escenografía”, “yo soy más vestuarista”, “yo soy diseñadora gráfica y hago espacio y objetos”.

No teníamos interiorizada nuestra práctica, no la asumíamos del todo, esto porque, en primer lugar, en el contexto en el que vivimos no tenemos formación académica en el área, por tanto, los conocimientos adquiridos en la práctica y de

manera autogestionada, tardan en conformarse y asentarse una cantidad de tiempo distinto (si los comparamos con la obtención de un título académico, por ejemplo). Es decir, la formación autodidacta pasa por otros filtros, y por búsquedas que a lo largo de tiempo van asentándose, pero tardan un tiempo más largo en legitimarse, ya que, por lo general, están ligados a la práctica, no a la obtención de una titulación con respaldo institucional.

En segundo lugar, la práctica escenográfica para ninguno de nosotros es la fuente de sostenibilidad única y diaria en términos económicos y laborales. Esto hace que nuestra rutina esté mediada por otras prácticas y saberes que, de vez en cuando, se ven acompañadas por el desarrollo de un proceso escenográfico, esto hace que quizá temerosamente asumamos que nos dedicamos al diseño escenográfico únicamente.

El proceso de conceptualización del LAB primero nos cuestiona profesionalmente, luego nos pone en jaque con las prácticas que utilizamos para diseñar y desarrollar esos procesos. Desde las experiencias personales y los casos de estudio que cada persona había vivido, podíamos establecer ejes, paralelismos, desenfoques, etc., que permitían crear los contenidos a transmitir.

Fue un proceso largo, de entronques conceptuales, debimos rendir cuentas en cada sesión a los laboratoristas del porqué accionábamos de esta forma y no de otra. A modo de vista-pájaro puedo observar cómo las preguntas que entre nosotros compartíamos con los laboratoristas agudizaban nuestras inquietudes.

Quizá algunas cosas nunca nos las habíamos cuestionado y solo las hacíamos, quizá nunca buscamos los términos y al tener que impartir las sesiones logramos distanciarnos de nuestras prácticas y ponerlas en discusión, en nodos de pensamiento crítico.

Existió entonces una especie de maduración educativa, o (in)disciplina, en la cual al principio intentamos seguir un plan de estudios, con objetivos por categoría, pero nos fuimos perdiendo en los tiempos de ejecución de metas y proyectos. Uno de los puntos del porqué del fracaso fue que los laboratoristas ingresaban con perfiles muy distintos (como lo desarrollaré más adelante en el segundo capítulo, ese factor nos jugó a favor y en contra). Nos tardamos varias

sesiones descifrando cuál sería la mejor estrategia de enfrentar las particularidades de cada laboratorista; iniciamos con un ejercicio, pero nos dábamos cuenta de que algunas personas laboratoristas no tenían las bases para realizarlo y otros por el contrario ya tenían práctica y experiencia.

Por tanto, nuestra tarea, en un primer momento, fue dejar el plan de contenidos que teníamos en el acuerdo y pensar en las formas de nivelar y aprovechar los saberes de cada uno de los participantes y utilizarlos a nuestro favor.

En ese momento, se establecía un quiebre, donde pensamos que lo mejor sería que trabajáramos desde nuestra experiencia. Nos ubicamos en una de las tres áreas que habíamos establecido: *contenedor*, *contenido* y *lenguaje* (sus contenidos se abordan más adelante en el texto).

Desde esas trincheras, abarcaríamos los temas que habíamos conversado colectivamente e iríamos buscando la forma de que cada uno, a fin a sus posibilidades desarrollara los proyectos con el medio que mejor se adaptara a sus deseos y objetivos.

En este punto, debíamos estar muy atentos unos de otros, porque la autonomía de las sesiones era muy interesante, pero al dar seguimiento a tantas voces, muchas veces nos sucedía que los términos se cruzaban y no eran del todo claros. Casi siempre lo asumimos como un reto y espacio para conversar sobre las divergencias y similitudes.

A los laboratoristas les comentábamos que para nosotros también era un laboratorio y que estábamos ahí con ellos experimentando la forma de pensarnos y de comunicar eso que desde la experiencia conocíamos. Les planteamos que tomaran lo que les servía para sus prácticas y que aprovecharan al máximo el contacto con los demás laboratoristas, ya que sus perfiles eran muy particulares y que ahí existía una riqueza disciplinar.

Las soluciones a los proyectos que les planteábamos nosotros como facilitadores al grupo eran tan diversas entre ellos, que era casi imposible categorizarlos.

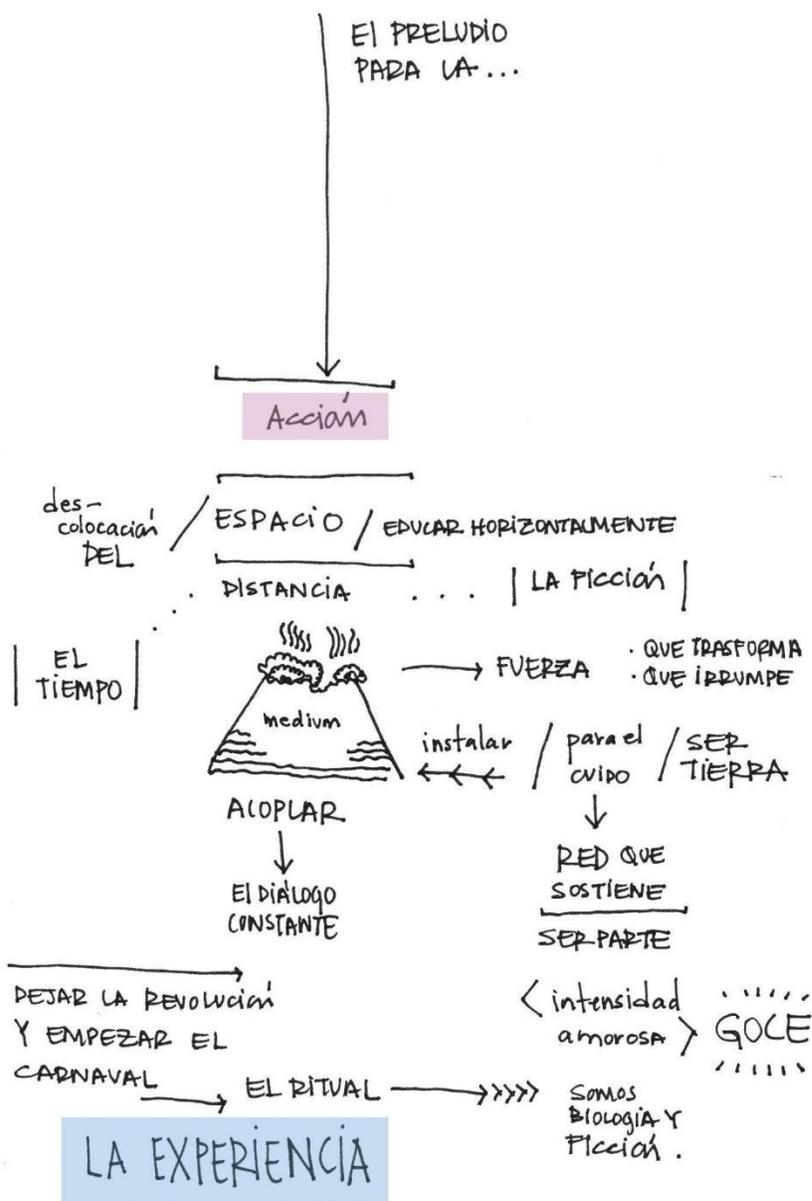


Diagrama 4. Dejar la revolución y empezar el carnaval: la experiencia.

Fuente: elaboración propia.

Estábamos en jaque, teníamos un caos donde no lográbamos ver la ruta a seguir en el proceso de enseñanza. Sin embargo, los laboratoristas seguían produciendo, cada persona de alguna forma nos iba dando las pistas de por dónde continuar.

Al segundo mes, comenzamos con los invitados internacionales, en medio del tejido de saberes que se empezaba a cocinar entre los participantes, tuvimos varias voces de colegas que invitamos a compartir *sus experiencias*, el mismo ejercicio del que partimos nosotros.

Coincidimos que sería una buena idea expandir la mirada hacia otras metodologías, con el fin de darles más herramientas para que apoyaran sus caminos de exploración. Tuvimos la voz de Emilio García Wehbi (Argentina), Shaday Larios (México), Marcelo Denny (Brasil), Gabrio Zapelli y Pilar Quirós (Costa Rica), entre otras personas.

Con ellos se trabajaron temas diversos, partimos desde lo que cada persona quiso compartir desde sus prácticas y saberes. En el marco del LAB, sus visitas conformaron una especie de paréntesis, que causaba erupción frente a los nuevos conocimientos y a las distintas formas de aproximación metodológica. Posteriormente, a nosotros, los facilitadores, nos tocaba continuar con el trabajo de trenzado de saberes que eso implicaba.

Reconocíamos que la multiplicidad de voces creaba capas que sostenían contenidos interesantes y que poco a poco todos lográbamos vislumbrar. Sin embargo, en términos pedagógicos fue complejo, porque sabemos que existió una incertidumbre tanto de forma como de contenidos, ya que no teníamos control de los tiempos ni de la ruta de llegada en cuanto objetivos de nuestras sesiones. Debíamos estar en diálogo constante sobre nuestras dinámicas, para no abandonar la propia voz, siendo conscientes de la fuerza creativa que esto implica, pero darle continuidad en lo colectivo del LAB.

Al tener cada uno una ruta de trabajo, se abandonó la autoridad formativa. Por tanto, quienes lideramos la enseñanza-aprendizaje nos convertimos en las personas facilitadoras de sus procesos.

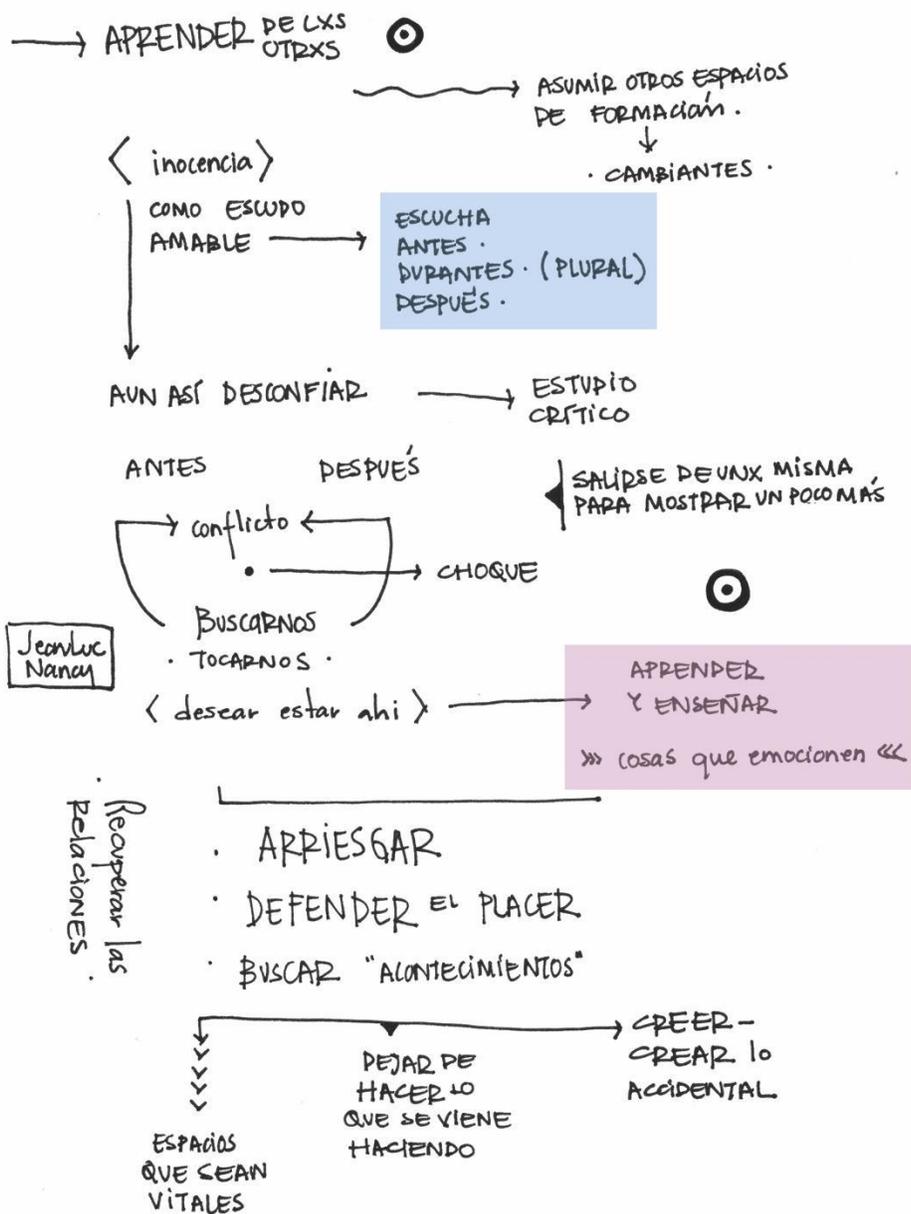


Diagrama 5. Apuntes sobre el aprendizaje colectivo.

Fuente: elaboración propia.

En el marco de la organización educativa, optamos por la horizontalidad de las ideas, de los procesos y de las metodologías. Sobre este punto, Tejeda anota lo siguiente:

El control puramente autoritario del sistema produce un resultado, en efecto, pero éste carece de sentido para los participantes o tiende a destruirlos, por lo que cada cual se limitará a hacer lo mínimo a fin de evitar sanciones. En cambio, el grupo que trabaja por participación distribuye los liderazgos y mantiene vivo el entusiasmo. (2006, p. 126)

Las sesiones fueron tiempos para enlazar conocimientos y procesos de investigación en un determinado espacio con profesionales de distintas disciplinas, en nuestro caso, el número de sesiones correspondía a los objetivos que íbamos descubriendo al paso de cada una de ellas y respondían al desarrollo de la comprensión de las fases, búsquedas y actividades que permitan concientizar a los laboratoristas de las implicaciones.

Esto quiere decir que se trabajaba bajo la línea de acción-pensamiento, los facilitadores teníamos completa libertad temática, colocábamos un objetivo sobre el cual giraban las reflexiones, comparaciones y finalmente ejercicios.

Cada cual buscaba las estrategias para teorizar y comprobar sus hallazgos, partiendo de que todos diseñamos nuestro espacio, entorno y lo que lo circunda, desde la voz personal, la experiencia. Se tejieron lenguajes vitales y conceptuales comprometidos con la autonomía de cada persona diseñadora. En la *praxis* (experiencia)- *teorización*- *praxis*, es donde se construye espacialidad. *Y el espacio es el material con el que se construye utopía.*

El espacio es el material
con el que se construye utopía

1.7.4. La experiencia y la construcción de espacialidad

La investigación del arquitecto Pallasmaa (2014) plantea el término *arquitectura de los sentidos*. El término establece un nodo de complicidad entre el **cuerpo-espacio**, a través de la piel como canal de sensibilidad. El autor desarrolla así su idea:

Sentimos placer y protección cuando el cuerpo descubre su resonancia en el espacio... a medida que la obra interactúa con el cuerpo del observador, la experiencia refleja las relaciones corporales del creador. La Arquitectura es comunicación desde el cuerpo del arquitecto directamente al cuerpo de la persona que encuentra la obra. (2014, p. 67)

El enlace que se establece entre **cuerpo-espacio** y **experiencia** es el tinte mezclado que cubre gran parte del segundo capítulo de la investigación, amalgamado la forma pedagógica al tejido de contenidos que se genera desde la particularidad de las experiencias de los facilitadores y no una rejilla de contenidos que engloban un plan de estudio cerrado. En respecto a la palabra **experiencia**, Acaso y Elleworth (2011) señalan que:

La experiencia presupone un cuerpo y cuerpos que viven. La experiencia se hace con el cerebro-pensamiento-cuerpo, y por ello es interesante ser conscientes de cómo te sientes en el hacer conocimiento (p. 35)

Por otra parte, Rolnik y Guattari (2006) aseveran que la noción de afecto trae consigo la capacidad de generar nuevas formas de relación, el cuerpo percibe y entiende el mundo de manera distinta cuando nos enfrenta a la relación con otros. Acaso y Ellsworth también añaden a esta capacidad afectiva:

Si nos preocupamos de la experiencia del conocimiento mientras lo utilizamos, estamos teniendo en cuenta nuestra corporeidad, nuestra materialidad y nuestra experiencia incorporada (vvida en el cuerpo), más

allá de la experiencia racional como logos o como algo preexistente a nosotros mismos. (2006, p. 68)

Lo que en un primer momento en el LAB proponíamos como el involucramiento del cuerpo de las personas escenógrafas en el proceso de diseño, se dio de manera orgánica en las primeras sesiones de trabajo, ya que una buena parte del LAB la conformaban personas que tenían como base la formación en teatro o danza y eso los hace, por lo general, tener una conciencia del cuerpo que empezó a contagiar al resto de los laboratoristas.

Trabajamos con líneas de exploración desde el cuerpo senti-pensante, el cuerpo presente en la acción, la relación: *cuerpo-espacio / cuerpo-vestuario / cuerpo-luz / cuerpo-voz / cuerpo-sonido / cuerpo-dibujo / cuerpo-objeto / cuerpo-onírico / cuerpo-texto*. Estas sesiones brindaron herramientas de escritura y de diseño escénico muy distintas entre sí, vitales para el crecimiento personal e intelectual de las propuestas escenográficas.

Cuando trabajamos buscando la voz personal de cada uno de los diseñadores, también surgieron diversas líneas de trabajo: explorar desde lo vital el espacio, *¿Que implica el término “instalarse” dentro de un equipo de trabajo?, ¿Desde dónde me posiciono para diseñar?* Entramos a la dinámica del diseño pensando que mientras existan los cuerpos en espacio interactuando, vamos por buen camino, estamos dentro del ensayo, de la prueba: hay que sentir y pensar cuál sería la estrategia de diseño, debemos crear conocimiento sobre el espacio mismo en contacto con nuestra corporalidad.

El segundo capítulo tejerá los vínculos teóricos y conceptuales entre: *las experiencias, las corporalidades y las resonancias*, compartiendo la línea pedagógica desde el *giro afectivo* que da pie a las tres áreas de trabajo: contenedor, contenido y lenguaje.

*/cuerpo-espacio/
/cuerpo-vestuario/
 /cuerpo-luz/
 /cuerpo-voz/
/cuerpo-sonido/
/cuerpo-dibujo/
/cuerpo-objeto/
/cuerpo-onírico/
 /cuerpo-texto/*

1.7.5. Escenografía

En el capítulo tres, se profundiza sobre los tópicos que utilizamos para abarcar la enseñanza del diseño escenográfico en el LAB.

Se plantea la definición de escenografía, diseño escénico y visualidad escénica, no con el fin de encontrar delimitaciones entre los términos, sino como estrategia para nombrar lo que buscábamos enlazar entre la teoría y el accionar de la profesión escenográfica.

De estos tres conceptos surgen procesos o sistemas de producción que contextualizan distintas formas de trabajar y concebir el diseño escenográfico.

Para el diseñador chileno Rodrigo Bazaes (2013), la **escenografía** suele ser el resultado de un proceso que tiene como epicentro la concepción de una premisa visual, sus procesos se retroalimentan y reinterpretan con los espectadores posteriormente, pero el concepto inicial parte de las imágenes.

Por tanto, el término *visualidad* será revisado particularmente en este capítulo, ya que parece pertinente encontrar las líneas de tensión y/o encuentro entre las artes visuales y la arquitectura con el desarrollo del diseño para la escena, específicamente en términos de la comprensión del espacio y los vínculos que, como facilitadores, tenemos en esas áreas.

Se revisó la exposición del MACBA (Museo de Artes Contemporáneo de Barcelona) (2007) *Un teatro sin teatro*, en la cual se vinculan líneas interesantes entre experiencias y subjetividades en la escena que pasan por las artes visuales de primera entrada para acceder luego a la acción, por tanto, colaboran en la red de temas sobre la visualidad en la escena.

Otro de los componentes para ese capítulo son los espectadores. Para Romero, Zapata y Bazaes (2013), la relación entre la construcción de las escenas, el espacio y la mirada son características primordiales de la visualidad escénica.

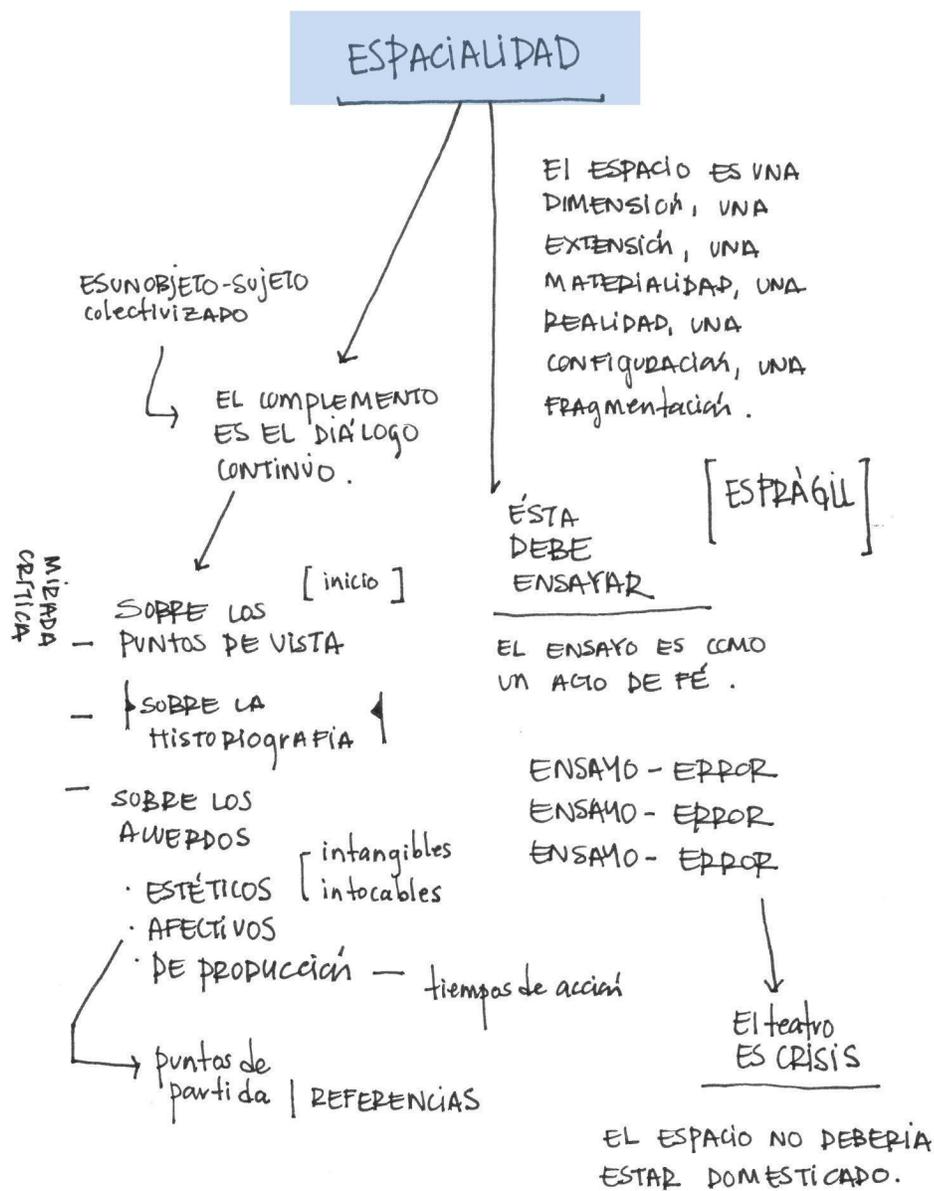


Diagrama 6. Apuntes alrededor de la espacialidad.

Fuente: elaboración propia.

El espacio escénico está íntimamente ligado a la relación que este establezca entre la arquitectura teatral (el edificio en el cual se lleva a cabo la acción escénica) y los espectadores, por tanto, lo que ocurre y la forma en la que ocurre en el espacio, constituye el enlace entre las personas espectadoras y la escena. Para Romero, Zapata y Bazaes (2013).:

Independientemente de su morfología, dinámica o tipología arquitectónica, lo que debe definirse como espacio escénico es la relación de tensión y dependencia entre el público y la escena; dicho de otro modo, entre el área destinada a los espectadores y el área destinada a la representación; condiciones espaciales básicas para que ocurra el hecho teatral. (p. 64)

El espacio a la italiana, los espacios no convencionales para la representación, la circularidad o rectangularización con la que se presenta la puesta en escena al público, son cualidades propias de una estética que manipula la mirada y los cuerpos de los espectadores, por ejemplo: ver el espectáculo cerca de los actores, actrices, compartir la mirada con los demás espectadores al frente de mí, en el caso de estar sentados en círculo, o atender las acciones de un espectáculo que se lleva a cabo en un pasillo, en un baño o por el contrario en un bodega o parqueo amplio, hace que la percepción de lo acontecido se cargue de otros sentidos.

Según Borja-Villel, quien compiló *Un teatro sin teatro*, esta disyuntiva explícita donde existe una desaparición de la frontera entre lo privado (la escena) y lo público (los espectadores) que lo teatral nos proporciona, es hoy uno de los elementos más interesantes de incisión política y por tanto de la voz de la persona diseñadora escenográfica.

Así las cosas, se debe profundizar sobre la función de quien diseña, en cuando a su posicionamiento frente a la construcción de la puesta en escena. Por tanto, se trata de revisar el sistema de creación y de producción sobre el cual se inserta la organización del proceso y en consecuencia el trabajo de diseño.

Con el fin de poner en discusión las distintas líneas de trabajo de una persona diseñadora, me enfoqué en dos textos principalmente, *el Tratado de Escenografía* de Nieva (2000) y *El lenguaje escenográfico* de Laino (2013). Ambos textos puntúan en las formas de creación, en la voz personal que marca una condición y ciertas características para la orquestación de los elementos en la escena.

Con respecto a los sistemas de producción en la creación escénica, se revisarán tres textos con enfoques distintos hacia los sistemas de producción: el sistema de producción de teatro tradicional (con el texto como base e inicio del trabajo de creación), la metodología laboratorio y la escenografía como motor de la acción escénica.

Posterior a la revisión de los conceptos y apuntalar líneas con respecto al rol de la persona diseñadora escenográfica, en el capítulo tres, se ligan los procesos que se establecieron en el LAB para buscar una posible correspondencia entre la teoría y el contexto sobre el cual estamos investigando.

Capítulo 2

Motores para la enseñanza-aprendizaje del espacio escenográfico en el marco del LAB

En este capítulo se realiza un breve repaso por el panorama que da origen al LAB como un proceso de colaboración, mediado por los aportes de procesos y proyectos de distintas personas profesionales en pedagogía, gestión, artes visuales, teatro, arquitectura, escenografía, vestuario e iluminación.

Mediante un proceso auto reflexivo posterior a la sistematización de las distintas sesiones del LAB, se desarrollaron las temáticas relacionadas con la mirada pedagógica que se buscaba. Se trabajó con tres motores de análisis: *la experiencia, la corporalidad y las resonancias*, desde los cuales se cruzan las dinámicas de trabajo individual y/o colectivo.

2.1. Breve contexto sobre la enseñanza de la *plástica escénica* en Costa Rica

El desarrollo de las Artes Escénicas en Costa Rica ha crecido en los últimos años, tanto en cantidad de espectáculos, como los espacios para la representación escénica. Sin embargo, el florecimiento no ha sido igualitario para todas las áreas de la escena. El diseño escénico del espectáculo en Costa Rica, por ejemplo, no tiene una carrera profesional para ninguna de las áreas: escenografía, indumentaria (vestuario), iluminación o incluso diseño de sonido.

En las escuelas profesionales y estatales de teatro en el país, los programas de estudio contemplan un trío de materias que componen la llamada *plástica escénica*: vestuario, iluminación y escenografía.

Estas tres materias se ofrecen como parte de la formación a las futuras personas directoras, actrices y actores, como materias complementarias a sus planes de estudio. Esto quiere decir que, en cuatro o cinco años de carrera, los profesionales en teatro tienen únicamente un semestre de cada una de las áreas anteriormente señaladas.

Dichas materias se imparten por diferentes docentes y con enfoques individuales que se modelan según sus intereses, enfoques y experiencias. En la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional (UNA), los estudiantes llevan un solo curso llamado *plástica escénica*, que tiene la duración de un año, en cual se integran los tres bloques del diseño.

En la escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica (UCR), los estudiantes después del segundo año pueden optar por llevar los tres cursos en un mismo bloque o por separado, según sus horarios con el resto de las materias.

Estos tres cursos, en el caso de la Escuela de Artes Dramáticas, tienen una duración de un semestre cada curso, o un bimestre en el caso de llevar el bloque de verano (enero y febrero) y su carga horaria es de tres horas por semana o, en su defecto, en verano, son seis horas semanales, divididas en dos días de curso. Una de las principales consecuencias de tener tan poco tiempo de estudio en estas áreas es que su desarrollo profesional no tiene una expansión notoria.

Es importante tomar en cuenta al estudiantado que tenga una inclinación por las áreas de la *plástica escénica* (que más adelante llamaremos *visualidad escénica*) brindando espacios de especialización que permitan que el gremio de personas diseñadoras aumente y mejore la calidad de las propuestas y los procesos de investigación para toda el área escénica.

Por tanto, podemos afirmar que la necesidad de crear un espacio de enseñanza-aprendizaje, dedicado por completo a la *plástica escénica* es vital desde hace ya hace varios años en nuestro país, tomando en cuenta la cantidad de estrenos escénicos al año y la cantidad de profesionales en dirección y actuación que se gradúan de ambas universidades estatales.

En adelante, en la investigación se utilizará el término *visualidad escénica* y no *plástica escénica*, cuando nos refiramos a las tres áreas: (escenografía, vestuario e iluminación), ya que es un concepto que involucra no solamente las áreas que vienen de la plástica (Artes Plásticas), si no que amplía su eje de acción a las áreas del diseño y, además, involucra en su práctica e investigación

a los espectadores. En el tercer capítulo ahondaremos al respecto de los términos utilizados en el marco del LAB.

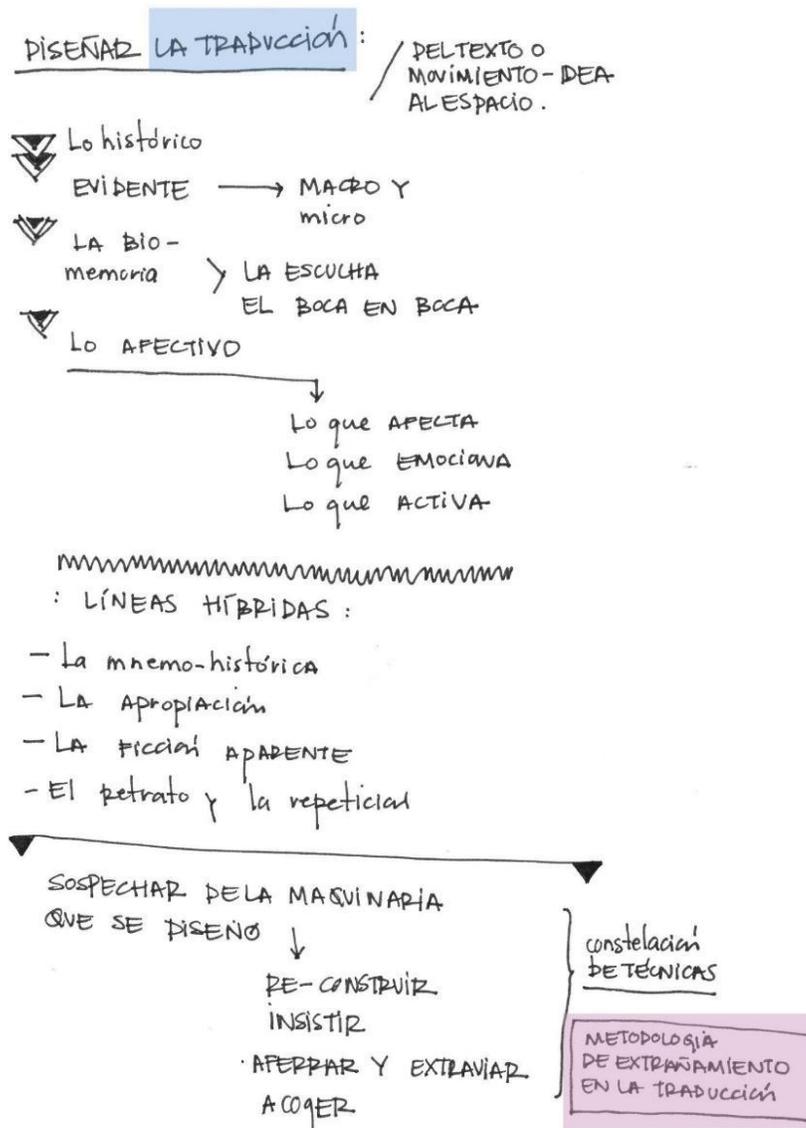


Diagrama 7. Apuntes sobre la metodología de extrañamiento en la traducción.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Antecedentes del LAB: afectaciones intelectuales y emocionales

Entre el 2008 y el 2009 concluí el proyecto de quinto año de carrera en Artes Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica.

El proyecto de quinto año que elaboré fue la conceptualización y puesta en práctica para la gráfica del espectáculo: *Última Gota [Conexiones]* (2009-2010). Tatiana Sobrado y Grettel Méndez (actriz y directora del espectáculo, respectivamente) funcionaron como las cabezas principales de la concreción de la puesta en escena.

Este proceso gráfico era únicamente diseñado por mí; sin embargo, Sobrado y Méndez dieron sus apreciaciones y sugerencias, sin involucrarse en el desarrollo gráfico. En cambio, yo sí me involucré en sus áreas escénicas (dirección y actuación), además de pensar la luz y la espacialidad de manera conjunta.

En este proceso que inicié con Tatiana Sobrado, recuerdo haberme preguntado sobre las traducciones del lenguaje visual a la escena. La forma en la que trabajamos comprometía mi presencia corporal en las acciones, por tanto, podía mirar cómo mi cuerpo componía y metaforizaba algunas palabras con movimiento y eso provocaba espacialidades distintas. Me di cuenta de que podía vincular el cuerpo y espacio con la geometría de los planos que había estudiado en teoría del diseño, por ejemplo.

Estaba acostumbrada a mirar desde afuera de la escena. Por lo general, las artistas visuales observamos, seleccionamos y producimos imágenes y pensamiento alrededor de lo mirado, pero rara vez estamos dentro de nuestra producción, a menos de que se acerque conscientemente al lenguaje performativo, o que el cuerpo sea parte de nuestra investigación.

En *Última Gota [Conexiones]*, nuestras sesiones de trabajo partían de lo visual algunas veces (trabajar dibujando con algún tipo de materialidad, tomar fotografías, por ejemplo) y otras más bien partían desde exploraciones que

ponían al cuerpo como eje de la acción en relación con la música o una materialidad específica como la tierra, el agua y las semillas.

Esta forma de trabajo llevó a presentar una primera temporada de funciones en el año 2009, en la cual el cuerpo de los accionistas, como les llamamos, lo conformábamos todos los involucrados en el proceso: Tatiana, como el motor actoral principal y Grettel Méndez, la directora, Marco Naranjo, el músico en vivo, Cristian Jiménez, colaborador de instalaciones en el espacio y yo.

Todos acompañamos la puesta en escena con nuestros cuerpos en acciones específicas, algunas veces construyendo la instalación, otras veces en interacción con Tatiana, otras como observadores pasivos de las acciones de las otras personas. De esta forma, el espectáculo, desde su proceso, planteó una forma de trabajo, en la cual los bordes de las áreas se desdibujaron.

Pasé de ser la diseñadora gráfica, a la persona que sistematiza el proceso, a la diseñadora de objetos y composición en el espacio e incluso accionista-*performer* en la puesta en escena. Así como mi rol se reconfiguró, sucedió lo mismo con los roles del equipo de trabajo de los demás colaboradores, donde existió un contagio de las demás disciplinas.

Después de trabajar en *Última Gota [Conexiones]*, inicié relaciones laborales y emocionales con el grupo de Teatro Abya Yala. La codirectora, Roxana Ávila, me pidió que colaborara con el diseño del espacio para la obra *Vacío*. Pese a la poca experiencia, decidí participar.

Vacío se estrenó en el año 2010 y fue una experiencia donde me involucré con otras diseñadoras (Michelle Canales en vestuario y la misma Roxana Ávila en iluminación) e inició un diálogo colaborativo con las actrices, cantantes, bailarinas, músicas y dramaturgas del montaje.

Estos dos procesos de colaboración en *Última Gota [Conexiones]* y *Vacío*, conforman de manera personal, un pilar importante en mi forma de accionar, reflexionar y diseñar para la escena, ya que ambos me permitieron expandir mi área de trabajo desde el diseño. La horizontalidad y sinceridad de la dirección y construcción de los espectáculos en ambos procesos hicieron que mis exploraciones tomaran rumbo, así como mis intereses estéticos y profesionales.

¿Y por qué esta introducción a modo de recuento o pasaje personal?

>

En Costa Rica, al no existir una escuela de diseñadores teatrales (para la escena), el camino por el cual se ha llegado a pensar, diseñar y producir espacio, vestuario e iluminación, muchas veces, ha sido desde las experiencias personales, compartiendo procesos con personas del gremio escénico.

Personalmente, desde los procesos vividos, se generaron las primeras preguntas hacia las áreas de la *visualidad escénica* y posteriormente inicia una búsqueda de materiales bibliográficos o referenciales que colaboren con las investigaciones, particularmente con el diseño escenográfico.

Como ya he desarrollado antes, no existe en el país un espacio de especialización en estas áreas, por lo cual, entre varios colegas, entusiastas alrededor del diseño para la escena, decidimos partir de nuestras experiencias y estudios individuales y conformar una suerte de gremio incipiente.

2.3. Llamado a la colectividad

Junto a Michelle Canales, iniciamos desde el 2012 un trabajo de exploración conjunta, con el fin de localizar espacios y residencias fuera del país, donde pudiéramos dar seguimiento a nuestros estudios específicamente en escenografía y vestuario.

Desde esta relación con Canales, hemos compartido en diferentes espacios de la creación escénica, tanto en Abya Yala, como en otros colectivos, donde nos ha tocado poner en diálogo nuestras áreas, compartir criterios y buscar formas de colaboración. En el marco de las redes de apoyo, coincidimos con el arquitecto y escenógrafo Carlos Schmidt.

Cuando conocí a Schmidt, me comentó del proyecto que recién comenzaba a gestarse *Fundación Memoria de las Artes Escénicas* (proyecto que actualmente engloba *La Memoria* (un archivo especializado en Artes Escénicas) y el LAB (en el cual nos explayaremos más adelante). Con Carlos trabajamos para participar en uno de los eventos más importantes a nivel mundial de diseño escénico, el *Cuadrienal de Espacio Escénico (PQ - Prague Quadrennial)* que cada cuatro años se realiza en Praga, República Checa.

Con el fin de participar en la edición del año 2015, buscamos personas allegadas que les interesara la iniciativa y tuvieran la posibilidad de sumarse al proyecto, fue así como: Felipe Da Silva (productor audiovisual) y Fito José Guevara (bailarín y coreógrafo) se nos unieron y, de manera colectiva, nosotros cinco participamos en la Cuadrienal de Espacio Escénico en República Checa, tomando como norte la necesidad de la participación de Costa Rica en próximas ediciones.

Durante la estancia, gracias a las experiencias vividas en el marco del evento, conversamos sobre la posibilidad de gestar un espacio para la investigación, divulgación y enseñanza de la *visualidad escénica* en el país. Carlos y yo ya veníamos trabajando en un plan piloto de enseñanza del diseño escenográfico específicamente. Durante los días de la cuadrienal, les planteamos a los demás integrantes la idea y la invitación a participar.

De manera intuitiva sabíamos que el camino para dar continuidad a nuestra sed de conocimiento y profesionalismo era crear espacios de diálogo. Una suerte de LAB especializado con una sede fija.

El plan de trabajo se envió al concurso ProArtes (Programa Nacional para el Desarrollo de las Artes Escénicas) del Ministerio de Cultura y Juventud de Costa Rica, coordinado por el Teatro Popular Melico Salazar. En la segunda mitad del año 2015 el fondo se concedió y al final de ese año empezamos a implementarlo.

2.4. Plan piloto: los acuerdos iniciales

En el año 2015 inició el plan piloto, el cual constó de 10 meses de trabajo, 24 estudiantes que llamaremos de ahora en adelante *laboratoristas* y 14

profesores, que llamaremos *facilitadores*, nacionales e internacionales. Desde el inicio, pensamos en la posibilidad de funcionar como una primera plataforma de diseñadores de la escena a nivel nacional, compuesta por las personas que desearan participar de manera activa en los LAB.

La redacción del plan piloto la enfocamos generando un espacio de exploración desde la enseñanza-aprendizaje del diseño escenográfico, con miras a una extensión hacia el diseño de indumentaria y luego hacia el diseño de iluminación en los años siguientes (2017 y 2018 sucesivamente), con el fin de llevar una representación del trabajo en la siguiente edición de la *Cuadrienal de Espacio Escénico (PQ) 2019*.

El fin era crear un tejido colectivo que fortaleciera el área de diseño teatral en el país, pero que además ofreciera herramientas al gremio escénico en general, por esto se apostó desde un principio por un equipo multidisciplinar, donde la sumatoria de pensamientos y acciones apostarían a la concreción de este proceso.

Los convocados a formar parte del equipo creativo tendrían que estar dispuestos a transitar por los ejes flexibles de la formación pedagógica, los constantes flujos y transformaciones, además de estar a la escucha de sus resistencias ante el oficio, y tener apertura para explorar, enseñar y aprender desde su propia experiencia.

2.5. La columna del LAB: interrogantes y negociaciones

Al ser formadores empíricos, autodidactas, es decir, que ninguno de las personas *facilitadoras* del proceso en el marco del LAB tiene un título académico, como escenógrafo o escenógrafa, nos planteamos la transmisión de conocimientos a partir de nuestras experiencias en los distintos procesos.

Solicitamos colaboraciones, primero de las voces escenográficas con mayor experiencia en el país, y posteriormente mediante distintas alianzas entre instituciones o colegas que nos apoyaran con profesionales en y desde el extranjero.

En el marco de las posibilidades del equipo, buscamos entre nuestros colegas personas que investigaran y accionaran desde la voz personal, con herramientas propias, con la idea de que las sesiones amarrasen teoría y práctica al unísono.

Conforme nos adentrábamos en las necesidades del gremio teatral, en los contenidos que nos interesaban, en el espacio con que contábamos y que necesitábamos, en los recursos técnicos que teníamos... fuimos ideando formas de relacionarnos y unir las partes, de ubicarnos en modelos en enseñanza-aprendizaje que nos resultaran cómodos y efectivos y que se adaptaban a nuestra forma de ver los procesos.

Pensamos en una primera fase *alfabetizar* con las herramientas básicas del diseño escenográfico, con el fin de poder observar, comunicarnos y entendernos bajo una misma sombrilla de posibilidades.

En una segunda etapa, cuando estos conocimientos se fuesen profundizando, podríamos añadir claves para que los conocimientos se pudiesen montar y desmontar para darles el uso que se necesitaba para cada ejercicio; sin embargo, lo que ocurrió en realidad no fue así.

Los primeros aprendizajes, en las semanas del inicio del LAB, se vieron transgredidos por las mismas personas laboratoristas, encontrando mezclas entre ellos, con sus conocimientos previos, con nuestro posicionamiento. Ellos fueron transcribiendo, recogiendo y reelaborando sus propias construcciones.

<Transversalidad de los saberes>

Durante las sesiones, los laboratoristas, en su gran mayoría, no tuvieron miedo de desechar sus primeras ideas después de una revisión o conversación colectiva o con nosotros facilitadores, se reconocía el espacio LAB, como un espacio de búsquedas, de confianza para abandonarse al error, prueba y/o ensayo.

Quienes facilitamos los tópicos tratamos de buscar una línea que alimentara el diálogo entre las personas laboratoristas y las facilitadoras, para lograr un ambiente empático, horizontal, pero red al mismo tiempo, de enseñanza-aprendizaje conjunto.

La estructura de trabajo e investigación, que tomó en cuenta los 3 ejes en los que se dividió el LAB: contenedor, contenido y lenguaje, hizo que las personas facilitadoras generaran conocimiento y **experiencia** desde las fortalezas de cada quien y no desde un lineamiento temático rígido.

El paso de trabajar en estos procesos pedagógicos abiertos, a veces pudo haber desvirtuado o confundido en el proceso de enseñanza-aprendizaje para las personas laboratoristas, pues como señalamos, las sesiones no se daban de manera continua, una tras otra de forma lineal, si no por módulos y estos módulos no tenían la constancia necesaria para establecer pautas temporales que dieran el seguimiento adecuado, era complicado dar seguimiento temático de parte de los facilitadores, ya que, había que retomar hacia atrás con repasos exhaustivos, cada vez que se establecían las nuevas personas facilitadoras de un módulo.

En el proceso de planeación del LAB, se concluyó que se mantendrían tres áreas de trabajo: *el contenedor, el contenido y el lenguaje* y una cuarta que apareció en el transcurso del LAB, en ese momento no tenía nombre, pero para efectos de esta sistematización, la llamaré el área de la *integración*, donde se cruzaban dos o las tres áreas.

En este punto, es importante anotar que la presente investigación-acción, la decidí bifurcada en dos grandes ámbitos, por un lado, después del cierre del LAB, me pregunté:

Sobre lo formativo:

¿Cuáles fueron las maneras más adecuadas de compartir los conocimientos desde nuestras experiencias? ¿Cuál podría ser un buen método de enseñanza-aprendizaje conociendo nuestras limitaciones y posibilidades?

Sobre lo escenográfico:

¿Cuáles son los contenidos temáticos que debíamos difundir para el desarrollo e investigación en el diseño escenográfico en el país? ¿Cuál es nuestro rol en el marco de un proceso escénico? (facilitadores, como profesionales del área, etc.)

>

2.6. Proceso de conformación del LAB

El proceso del LAB de espacio escenográfico duró 10 meses en total, implicó momentos de planificación colectiva, en duplas y en el núcleo. Una posterior fase de convocatoria y selección y una seguidilla de sesiones de trabajo con 7 horas a la semana, repartidas en 2 días de trabajo.

El fondo de ayuda del Teatro Popular Melico Salazar *ProArtes*, sumado a la iniciativa del núcleo de facilitadores, permitió que el LAB fuese un programa gratuito para los participantes, durante los 10 meses de trabajo.

Cuando escribimos la convocatoria abierta de participación al LAB, nos dimos cuenta de la importancia de la conformación del equipo en disciplinas distintas, ya que se interpelan saberes y metodologías que provienen de experiencias diferentes.

En ese entonces no teníamos claro lo que implicaría esa mezcla no solos de facilitadores, sino también de laboratoristas. La convicción, basada en nuestras experiencias, nos hizo pensar que funcionaba mejor la hibridación que la

uniformidad, por lo que decidimos abrir puertas a una variedad importante de perfiles estudiantiles, con la esperanza de que cada persona pudiera convertirse en una herramienta particular en el diálogo colectivo de los saberes.

>

Es después del cierre del LAB, durante el análisis de la sistematización, que ubiqué otros proyectos pedagógicos con líneas parecidas al LAB. Si bien es cierto que ya a algunos los conocía, no los había estudiado a profundidad y a la luz de nuestro accionar, mirando hacia el giro afectivo o la posibilidad de trabajar con saberes transversales desde el cuerpo y la experiencia, que cuando el LAB ya no se ubica como una isla, hay proyectos que trabajan de manera semejante, en red y de ellos se puede aprender y fortalecer las bases del trabajo pedagógico y temático.

>

2.7. La convocatoria para ser parte del LAB

En un principio, iniciamos una página en la red social Facebook para visibilizar la convocatoria, realizamos un afiche informativo que se colocó en las escuelas de teatro, danza, arquitectura y artes visuales, tanto en las universidades públicas como en las privadas.

Como el objetivo era buscar la profesionalización del área de espacio escenográfico, invitamos a profesionales tanto del diseño, como de la escena a participar de la convocatoria. La respuesta fue muy contundente, tuvimos 63 interesados en formar parte del proyecto.

Se revisaron las cartas de interés en participar, las hojas de vida y se asignó una entrevista con cada persona interesada, pues queríamos conocerlos y analizar su perfil.

Como facilitadores-seleccionadores llegamos a un acuerdo de calificación que se estructuraba en 4 aspectos: el compromiso (posibilidad de participación en

los horarios establecidos para las sesiones), vida diaria (a qué se dedica), conexión con el teatro (últimas obras a las que asistió o en las cuales participó o colaboró) y proyecto de vida (que proyección podemos visualizar sobre el diseño escénico en su cotidiano presente y futuro).

Después de equilibrar los resultados, realizamos una primera lista con los que consideramos los mejores perfiles, otra con los promediados en segunda opción y una tercera con los que no tenían una buena calificación.

En un inicio, la capacidad de admisión fue de un máximo de 15 laboratoristas; sin embargo, posteriormente consideramos que fuesen 20 y, en última instancia, decidimos seleccionar a 25 personas, tomando en cuenta que quizá un porcentaje de las personas seleccionadas podría no dar continuidad al plan de estudios una vez iniciadas las sesiones.

2.8. Los laboratoristas seleccionados

Asumimos a nuestros laboratoristas con un bagaje de conocimiento inicial, con el cual es fundamental trabajar a lo interno del LAB, es decir, tomamos en cuenta ese perfil para la planeación de las sesiones de trabajo iniciales.

Se pensó en potenciar, expandir y bifurcar las líneas de investigación que cada uno lleva desde su experiencia y utilizarla para la práctica escénica. En la siguiente lista, entre paréntesis, se coloca su carrera profesional base y en algunos casos la hibridación de sus potencialidades profesionales:

Carlos Madrigal (desde la actuación), Andrea Calvo (desde la arquitectura), Alejandra Ulloa (desde la arquitectura), Mauricio Cantillo (desde la actuación), Minor Hernández (desde la actuación y dirección), Federico Chaves (desde la arquitectura y el diseño objetual) Mariela Vargas (desde la actuación), Aram Madriz (desde la arquitectura), Álvaro Aguilar (desde la arquitectura), Alejandra Ramírez (desde las artes visuales y la actuación), Oscar Soto (desde la arquitectura), Felipe Ramírez (desde la arquitectura), Álvaro López (desde la arquitectura y la actuación), Daniel Quirós (desde la arquitectura), Daisy Servigna (desde la arquitectura y la danza), Gustavo Abarca (desde el audiovisual), Carlos Cordero (desde la arquitectura y la actuación), Cecilia Giovanini (desde la

actuación y la dirección de arte), **Madelaine Garita** (desde la actuación), Alejandro Méndez (desde la actuación y realización), **Natalia Mariño** (desde la actuación y dirección), Carlos Andrés Castro (desde la actuación y la antropología), **Daniela Camacho** (desde el diseño de modas), Mauricio Otárola (desde la **arquitectura** y el diseño gráfico), **Katherine Bermúdez** (desde la actuación).

De los 25 laboratoristas seleccionados, 10 eran mujeres (en la lista en gris claro) y 15 hombres (no tienen color). De sus carreras base tenemos lo siguiente: 14 laboratoristas que tenían relación con lo escénico en teatro o danza (con subrayado), 12 personas que tenían un vínculo específico con la arquitectura (con gris más oscuro).

Del total de laboratoristas, únicamente tres personas no partían de ninguna de las dos áreas: arquitectura o arte escénico, las excepciones fueron: estudios de comunicación colectiva, artes visuales y diseño de modas. Solo 3 personas se encontraban estudiando danza y/o, teatro además de arquitectura de manera profesional en una institución de educación superior, es decir contaban con ambos perfiles de nuestro interés.

Es importante recalcar que hasta el cierre del proceso (octubre 2016), solamente dos de las personas laboratoristas de la lista inicial de seleccionados no concluyeron el proceso hasta su muestra final; ambas personas se retiraron del proceso por compromisos personales y/o laborales.

Estos datos tienen la función de materializar el corpus sobre el cual se plantean las áreas de estudio y, por tanto, las maneras de compartir los conocimientos en el LAB.

2.9. Áreas de estudio: contenedor, contenido y lenguaje

Para esbozar este plan inicial, los facilitadores debimos conocernos unos a otros, tanto desde lo profesional, como desde las voces como personas facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Carlos Schmidt y yo, al inicio del plan piloto, pensamos que conformaríamos él y yo, el núcleo central del LAB, es decir, que seríamos los coordinadores generales del LAB, sin embargo, conforme se conformaban los tópicos,

decidimos dividirnos las áreas. Él sería el coordinador del área *contenedor* y yo del *contenido* y entonces, fue necesario incluir un área y un coordinador(a) más, en principio le llamábamos semiótica e historia, posteriormente por la inclusión de Tobías Ovaes y Viviana Porras, el área cambió al nombre de *lenguaje*.

Partiendo de esta idea, se conformó entonces el primer grupo de trabajo: Schmidt, tenía a su cargo el área del *contenedor*, lo más cercano a la construcción estructural, al dibujo técnico, a la arquitectura teatral, a la representación bidimensional y tridimensional del espacio escenográfico.

Yo me dedicaría al área *contenido*, que abarcaba la traducción de lo visual a la escena, el reto fue colocada en esa traducción, la inclusión del cuerpo en el espacio, además, la posibilidad de pensar los objetos, la luz y el vestuario, como elementos a diseñar dentro de la escena.

Y Viviana Porras, con el apoyo de Tobías Ovaes, en el área del *lenguaje*, que tenía como objetivo el análisis del texto dramático como motor para la creación: una frase, un poema, una canción, una partitura (física o musical) y el trabajo con los actores y actrices, además de la inclusión del universo semiótico de la escena.

Con esta primera base triádica, comenzamos la búsqueda de un equipo de facilitadores que nos apoyara con las sesiones de trabajo específicas para cada área. Por los perfiles que conocíamos decidimos que Jennifer Cob y Michelle Canales, podrían apoyar el área del *contenedor*, José (*Fito*) Guevara y Rebeca Woodbridge podrían apoyar el *contenido*. Viviana Porras y Tobías Ovaes trabajarían de manera conjunta en el área de *lenguaje*.

Al no pertenecer a ninguna universidad o institucionalidad educativa que regulara las normas, los contenidos y la forma en la que se aplicaron y entregaron los conocimientos, se contó con una libertad y al mismo tiempo, una responsabilidad de asumir una actitud crítica frente a nuestros procesos.

Los que conformamos el cuerpo de facilitadores generamos una primera propuesta de temas a estudiar en el LAB acorde a las áreas: *contenedor*, *contenido* y *lenguaje*. Entre los facilitadores fuimos repensando esta primera propuesta con cada proyecto que los laboratoristas presentaban,

seleccionábamos lo más pertinente después de cada sesión, con el fin de generar las herramientas necesarias para replantear desde los errores y dar fuerza a los hallazgos.

Abordábamos el trabajo desde una red de diálogo y escucha, buscamos formas de trabajo en que las que los lenguajes pudieran provenir de las necesidades y del deseo y no desde las obligaciones, hacer equipo, confiar en los (las) otros (as), buscar formas de apropiarnos primero de nuestros conocimientos individuales y luego colectivamente compartirlos con los colegas en las sesiones.

>

2.10. Miradas paralelas

Mis reflexiones con respecto al área pedagógica parten de proyectos que considero ejemplares y los cuales en términos personales fueron detonadores para facilitar y desengranar no solo la gestación del LAB, sino también sus prácticas posteriores.

Algunos, son proyectos que ya conocía al inicio del LAB (2016) y de los cuales he seguido el rastro por varios años, otros, han aparecido en el proceso de análisis de materiales de trabajo que desarrollamos en el LAB, por lo tanto, son posteriores al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los siguientes párrafos, desarrollo algunas de sus huellas, potencias y miradas con respecto a las labores pedagógicas:

a. *Teor/Ética* (un proyecto independiente, privado y sin fines de lucro dedicado al arte y al pensamiento, ubicado en San José, Costa Rica). Específicamente el caso al que quiero señalar, su curador en jefe, Miguel López, junto al Museo de Arte de Buenos Aires (MALBA) en Buenos Aires, Argentina, con la arteducadora Renata Cervetto, publicaron *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina (2016)*. En esta edición se recogen reflexiones en torno a la mediación educativa con distintas experiencias de prácticas auto organizadas y colaborativas.

En el libro, hay varias autoras y autores que relatan sus experiencias colaborativas y de gestión de procesos formativos en Latinoamérica y Europa, las cuales dieron norte a muchas de las preguntas que en medio de la gestión y aplicación del LAB tuvieron cabida. Destaco los artículos particulares de Mónica Hoff (Brasil), *Entre la educación amorosa y la educación por osmósis*; Patricia Belli (Nicaragua), *No enseñar, aprender. Los experimentos educativos en EspIRA*; Luis Camnitzer (Alemania-Uruguay), *La enseñanza del arte como fraude* y Michy Marxuach (Puerto Rico), *Una escuela de arte hoy: tejiendo la textura que soporta la frase*.

b. El trabajo del *Grupo Mediación Extrainstitucional* (Matadero Madrid, España) y el *Parque Lage* (Brasil), así como el modelo de educación amorosa de Mónica Meyer (México) y el trabajo del colectivo *Pedagogías invisibles* (España). Todos proyectos importantes para acuerpar la dinámica educativa y afectiva (senti-pensante) del LAB, además de revolucionar la manera en la que se podría asumir el contenido del proyecto desde lugares que no era uni-disciplinares.

El hecho de incluir intercambios, talleres particulares, colaboraciones con instituciones, la inclusión del cuerpo en el aprendizaje y la toma de posición, suman capas de saberes, a la reflexión sobre el material que trabajamos durante el LAB, ofrecen un soporte para pensar que como proceso no se ubica solo en el contexto, y que las metodologías pedagógicas no responden solamente a necesidades del país, si no, a preguntas más globales.

Un papel importante lo tomó el replantearnos del rol de docente y estudiante. Nos propusimos posicionar la figura de la persona facilitadora de procesos y la de laboratoristas, roles que se nombraron durante el proceso, porque tenían mayores coincidencias con la manera en la fuimos trabajando y explorando en las sesiones en el LAB.

Desde este compartir experiencias y generar diálogo y/o estrategias colaborativas entre ambas partes y entre los pares (facilitadores con facilitadores) y (laboratoristas con laboratoristas) fue de donde surgieron las relaciones pedagógicas, en plural, porque sabemos que no fue una sola, si no varias maneras, formas, caminos de enseñanza.

>

Surgieron entonces preguntas más específicas con respecto a los temas de estudio: ¿Cuál es el principio o principios que sustentan el espacio escenográfico que nos propusimos como motor de enseñanza-aprendizaje? ¿Se puede construir desde la horizontalidad de enseñanza (aprendiendo nosotros como facilitadores también) un contenido y una forma de trabajo desde el cuerpo y el espacio? ¿Cuáles son los posibles métodos de colaboración que podríamos utilizar entre nosotros y con las instituciones que tenemos allegadas desde el LAB? ¿Cómo damos seguimiento a los procesos formativos y posterior a ellos?

Algunas preguntas de esta índole, aun hoy, después del cierre del tercer LAB, durante el proceso de reflexión de esta investigación (2019), se encuentran en construcción, en proceso y cambiando. Sin embargo, es importante dejar huella de su existencia en esta fase, ya que se evidencian las preocupaciones posteriores al LAB y generan un camino que aún falta por recorrer.

>

2. 11. Registro de posibilidades: Las experiencias, la corporalidad y las resonancias

Contábamos con un grupo de facilitadores, una propuesta de tópicos dividida en tres áreas, un corpus con laboratoristas y un espacio para impartir las sesiones. Teníamos ideas alrededor de la forma de compartir las temáticas, pero lo cierto es que fue en la práctica semanal, donde se fueron visibilizando las maneras de hacer y donde se conformó el posicionamiento pedagógico del LAB.

Fueron meses, incluso años después y a través de la reflexión y escritura de documentos como este y de reuniones entre colegas facilitadores y con los mismos laboratoristas graduados (2016, 2017, 2018), donde se fueron conformando las formas que habíamos adoptado como nuestras en los LABs.

Lo primero en la sistematización y análisis fue crear un registro de posibilidades en el cual los procesos adquieren nombre y características. En

torno a lo educacional, quizá el primer giro fue volver la mirada hacia lo afectivo, con la posibilidad de pensar en la *amorosidad educativa* como una forma de enseñanza-aprendizaje que habíamos utilizado sin darnos cuenta, a lo largo de los meses.

El término alrededor de lo afectivo en la educación se ejemplifica en varios de los proyectos que ya he planteado como medulares, y en el *giro afectivo* como paradigma de cambio en la enseñanza.

Para poner un ejemplo, el planteamiento de la plataforma pedagógica del CA2M (Centro de Arte Dos de Mayo), Madrid, *La escuelita* (2017), dirigida por Margarita Mendes y Julia Morandeira, me interesa, ya que es un proyecto que apuesta por una forma de acercamiento particular (zonas de contacto) con los procesos formativos. Al respecto las coordinadoras, señalan en una entrevista realizada por Espejo (23 de marzo de 2017) para el periódico *El País*:

La informalidad apunta a abrir la posibilidad de torcer la disciplina en el lenguaje, la comunicación, la posición y el cuerpo a la que estamos habituados en este tipo de contextos, y creemos que es un lugar rico y generativo de intercambio que no se ha de dejar aparte. Con esto no nos referimos a que sea un espacio sin reglas ni orden, ni mucho menos; significa que un invitado, en vez de darnos una conferencia de su trabajo, tenga la posibilidad de compartir su proyecto en una forma de conversación con el grupo, en la que la gente interviene, las dudas se ponen en común y la oposición tradicional conferenciante-público se disuelve en parte con la participación. Pasa por visibilizar y dar importancia a esas zonas de contacto, transferencia y producción de conocimiento que se han infravalorado o despreciado tradicionalmente. Y también se refiere a que La escuelita se aleja de los sistemas de puntuación, evaluación o acreditación

individual; que la estructura de los encuentros y sesiones ha de ser flexible y abierta para poder acompañar los procesos que se den en ella. (párr.7)

Dos puntos que me interesan extraer son: una pedagogía desde la conversación experiencial entre personas facilitadoras y laboratoristas y un espacio que genera intercambios, en nuestro caso, el trabajo desde las experiencias personales en relación con la colectividad y el acompañamiento de procesos de manera flexible, con el fin de brindar una importancia real a las zonas de contacto, es decir, **validar el cuerpo como motor de búsqueda y de generación de conocimiento.**

Para enlazar estos procesos formativos a los contenidos del LAB, se definen tres caminos: **la experiencia** que va desde los facilitadores hacia lo laboratoristas y viceversa, y como ya he desarrollado parte de una voz y búsqueda personal. **La corporalidad**, el modo de inclusión del cuerpo como la columna vertebral hacia el pensamiento del diseño dentro de la escena. Y lo tercero, el trabajo desde **las resonancias** punto donde se entrelazan las experiencias y la corporalidad, con las demás formas de pensamiento y acción en el colectivo.

Estos tres caminos, permitirán establecer vínculos de análisis en la forma en la que se desarrollaron las sesiones temáticas del LAB y responden a las tres áreas que habíamos planteado anteriormente: *contenedor, contenido y lenguaje*.

A. **La experiencia** tiene como punto de partida, el módulo *contenedor*. Se ubican acá las experiencias de los facilitadores con su propia vivencia y la manera en la que estos conocimientos son transmitidos a los laboratoristas o facilitados (término que surgió de los mismos participantes, para auto-nombrarse)

El camino de la experiencia > contenedor

B. **La corporalidad** es la columna del módulo *contenido*, donde se estudia la relación cuerpo-espacio, la mediación de la piel y los sentidos para establecer canales de exploración en la traducción de la experiencia al diseño.

El camino de la corporalidad > contenido

C. **Las resonancias**, término que utilizaremos para ahondar en el área del *lenguaje*, por ser el área que permite enlazar diversos lenguajes, que van desde el cuerpo actoral, el texto dramático, la luz y el mismo espacio.

El camino de las resonancias > lenguaje



Diagrama 8. Apuntes alrededor del texto-espacio.

Fuente: elaboración propia.

El área de lenguaje es compleja por su gran envergadura; sin embargo, nos interesa rescatar algunos procesos que permitieron la permeabilidad entre el contenido, contenedor y el mismo lenguaje, los hallazgos que convocaron esa suerte de resonancias en el proceso de escucha y diálogo.

A partir de estos vínculos, se plantea una estructura que permita establecer puntos de partida para habitar el conocimiento desde el cuerpo, desde la experiencia y desde la multiplicidad de voces, para llegar al desarrollo del diseño para la escena.

Por tanto, comprender que ni las áreas, ni los caminos, estuvieron separados en las sesiones prácticas mientras se desarrolló el LAB, pero a la luz de la investigación, funcionaba de manera más sencilla, tejer las experiencias por separado, con el fin de nombrar secciones y estudiarlas de manera independiente.

2. 12. Las experiencias

El paradigma del **giro afectivo** piensa las relaciones interpersonales de manera muy interesante, generando experiencias que permiten formación y diálogo individuales y duales con él o la facilitadora. Se plantea la noción de cuerpo como un evento de conexiones constantes, un canal donde se suman las experiencias.

Para Clough (2010), **el afecto** se refiere a las capacidades del cuerpo para afectar y ser afectado o el aumento o disminución de la capacidad del cuerpo para actuar o conectar. Esta “auto-afección” está conectada con la propia sensibilidad o el hecho mismo de estar vivo y compartirse con los demás.

De la mano con esta línea, para Skliar y Larrosa (2011), **la amorosidad educativa**, tiene que ver con el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo y con la consciencia de la otra persona. Esta manera, la conversación se plantea como un diálogo horizontal.

Por otra parte, en *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire (2009) señala con respecto a la posibilidad de experiencias en el intercambio de saberes con otras personas:

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate... (2009, p. 111)

Asimismo, Derrida (citado por Skiliar y Larrosa, 2009), señala que la amorosidad tiene que ver con un gesto, con la posibilidad de “agarrárselas” con algo y con alguien. “Agarrárselas”, porque eso algo (lo otro), ese alguien (el otro) provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia:

Es preciso atreverse, en el sentido pleno de la palabra, hablar del amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no es anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con la última. (2009, p. 8)

En Freire, pensamos el aprendizaje de la mano con las otras personas, se parte de la conciencia conjunta y quedan resonando temas como la escucha, la amorosidad y el diálogo. Al existir espacios de confianza entre pares, es posible que también existan formas de escucha, aunque no se tengan las mismas concepciones ni puntos de vista. Para Skiliar y Larrosa (2009), la experiencia lo es siempre desde lo individual hacia lo particular:

La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento. El acontecimiento es, precisamente, lo singular... que no se sabe, ni se puede, ni quiere identificarlo, lo singular es lo que desborda cualquier identidad, cualquier identificación, lo singular es precisamente lo inidentificable. (p. 31)

Este tipo de experiencias pedagógicas, suponen que tanto los laboratoristas como los facilitadores, deben estar abiertos, vulnerables y sensibles a participar de un tipo singular de proceso. La voluntad horizontal entre estudiantes y profesores debe existir en ambas vías, al respecto, Freire señala que:

Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (2009, p. 45)

>

Partiendo de mi experiencia, cuando me ofrecieron impartir el curso de escenografía en la Escuela de Artes Dramáticas, hace cinco años aproximadamente, estudié el programa de estudio que me antecedió. En su mayoría las temáticas se vinculaban con una línea historiográfica, es decir, un

recorrido teórico en gran parte era el que guiaba la columna vertebral de los contenidos.

Mi forma de trabajar y conocimientos impedían que el programa tuviera esa misma estructura, ya que desde mi *experiencia*: **la inclusión del cuerpo**, es decir, *hacer desde la práctica*, en los ensayos, con exploraciones entremedio; son pasos fundamentales para el diseño en la escena. Por tanto, añadí al curso ejercicios que mediaran la relación entre el cuerpo-espacio, el diseño y la puesta en escena.

De alguna forma, así nos pasó a los facilitadores al inicio de LAB, primero partimos de lo que antes existía, de lo que pensamos eran temas vitales en la formación, pero posteriormente, nos preguntamos si estos temas se vinculaban con nuestras prácticas, con nuestras preguntas, curiosidades y provocaciones.

>

Pensar que construimos y deconstruimos a cada instante la experiencia vital del proceso educativo, nos conecta con la educación como un proceso creativo en continuo crecimiento, ajuste, cambio y, por tanto, inconcluso, y lo que comúnmente llamamos **curiosidad**, es uno los mejores motores del conocimiento, como lo señalaba Freire en *El grito manso* (2003).

El autor plantea la pregunta *¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos?* Tiene que ver con la cotidianidad, con el tiempo que conlleva comprender un fenómeno; que además está ligado a la curiosidad y a la búsqueda, y esta a su vez con la esperanza, porque una búsqueda sin ella sería de antemano un fracaso educativo, la posibilidad de pensar en una mejoría constante hace que nuestra transmisión de saberes sea parte del empoderamiento del conocimiento.

En el LAB, en términos temporales, a mitad del plan de trabajo de los 10 meses aproximadamente, estuvimos muy preocupados porque el tiempo no alcanzaría para la cantidad de materiales y contenidos que considerábamos

hacía falta conversar-entregar-dialogar, y algunos procesos requerían de mayor entrega en tanto tiempo y responsabilidad de parte de nosotros y de los laboratoristas. Miedo a equivocarnos.

Las exploraciones que proponían los ejercicios de los módulos se preguntaban sobre los intereses personales, por lo que cada laboratorista fue encontrando con el paso de las sesiones, las formas de representación que le fuesen más cercanas, al igual que las temáticas que le eran de mayor interés.

Por tanto, para nosotros como planificadores y facilitadores de los tópicos, se alivió el sentimiento de no cumplir con todos los temas del plan formativo que nos planteamos. Quizá lo importante de los primeros meses de trabajo en el LAB, fue establecer el eslabón sobre *la alfabetización de la visualidad escénica*, donde se plantean de los esquemas generales de uso en cada módulo y posteriormente la apropiación de esos lenguajes hacia cada necesidad o deseo personal.

Esto porque éramos conscientes del límite temporal que teníamos para cubrir los temas y eso era imposible para un grupo tan heterogéneo, como el que teníamos, es decir, con perfiles de ingreso tan distintos, las particularidades de acá cada persona afloraban de manera orgánica. Pensamos en reforzar los procesos que funcionaban de manera colectiva, pero con la mirada enfocada en que cada uno de los laboratoristas lograra explorar desde sus posibilidades.

De esta forma, podíamos ver como los hilos se entrecruzaban y lo que algunas veces eran faltas en el plan piloto, en el trabajo grupal funcionaba como complemento cuando ellos conversaban y ejecutaban, la camaradería pasó de ser una suerte de competencia, a un compartir del conocimiento. No ocurrió de la misma forma en todos los casos, pero si sucedió en varias ocasiones con éxito.

Las debilidades de unos laboratoristas fueron las fortalezas de los otros, ejercitar la escucha fue un reto constante durante todo el proceso. El diálogo y la polifonía fueron ingredientes fundamentales para mirar hacia los afectos y establecer las primeras redes de trabajo.

2. 13. La corporalidad

A lo largo de la formación que tuve en la Universidad de Costa Rica (2005-2010), en la Escuela de Artes Plásticas, específicamente en Diseño Gráfico, nos enseñaban cómo el aprendizaje bidimensional, la lectura y comprensión de las imágenes, era fundamental para la estructura teórica y práctica que necesitábamos en nuestra formación profesional.

Tuvimos algunos ejercicios que giraban en torno a la tercera dimensión: al espacio, sin embargo, particularmente se trabajó con la materialidad bidimensional.

En ninguno de los cursos se utilizó el cuerpo como posibilidad de análisis o como ejercicio de creación, la producción no tenía que ver con nuestra corporeidad, sino más bien con eso material que con el cuerpo producíamos.

En mis primeras aproximaciones a la escena, tenía un arraigo con los aprendizajes que venían de las artes visuales. Los enlaces entre ambos lenguajes se daban de manera intuitiva, me llamaba la atención la interacción del cuerpo, su dimensión y movimientos en el espacio, pensaba en la composición bidimensional que se generaba si lo veía en una vista en planta, por ejemplo. La luz, la objetualidad y la colocación de la mirada, eran constantes en mis apuntes de bitácora de proceso.

Me atraía la idea de trabajar con elementos en el espacio escénico que interactuaran con los actores o actrices en las sesiones de trabajo, ejercicios de exploración con la materia, descubrir las cualidades, la importancia del lugar donde ocurría la acción, insertar el cuerpo en diálogo con ese espacio.

Me interesó plantear estos temas en el módulo *contenido* en el LAB, e involucré a Rebeca Woodbridge y a José (Fito) Guevara, ambos con el lenguaje de la danza entre sus saberes, Rebeca además es arquitecta. Mi intención era pensar y accionar desde cuerpo, realizar traducciones desde lo bidimensional de una imagen a un traslado de lenguaje en y con el cuerpo, esto como base de la *visualidad escénica* que venimos conversando, enlazado además con lo particular de cada *experiencia*, de cada cuerpo.

2. 14. (Paréntesis): Módulo contenido

En el área *contenido*, se realizó un trabajo de planeación para las sesiones de trabajo en conjunto con Rebeca Woodbridge, ambas estábamos conscientes de la necesidad de trabajar desde el cuerpo, partiendo de las emociones. Era una discusión y necesidad que nosotras habíamos conversado y compartido en otros espacios donde habíamos coincidido.

Nos interesaba que el módulo se desarrollara desde lo afectivo, ya que eso nos llevaría a retornos a nosotras mismas. Abolir el dispositivo enunciador de nosotras como profesoras dueñas del conocimiento. Queríamos construir colaborativamente.

Le propuse a Rebeca que trabajáramos en la medida de nuestros tiempos e intereses, me invocaba la idea de poder codirigir las sesiones. Ella accedió. Lo afectivo también nace del intercambio, del lenguaje compartido y de los saberes situados en las relaciones que se van tejiendo, abrimos la posibilidad de descentrar una voz, única y dominante, para que afloraran otras voces, que complementaban pero que, al mismo tiempo, en algunas ocasiones también se contradecían.



Diagrama 9. Elementos poéticos.

Fuente: elaboración propia.

Sobre esto, Preciado (2010) asegura que:

La crítica poscolonial reclama el estatuto fronterizo de todo lenguaje: no hay un lenguaje que nos sea producto de la traducción, de la contaminación, del tráfico. Si el saber hegemónico se constituye como un monolingüismo, el saber situado reivindica para sí las prácticas de la heteroglosia. (p. 19)

En el trabajo de mesa, ambas, compartimos los objetivos que por sesión deseábamos plantear, pensamos en posibles ejercicios, en tiempos de realización y materiales necesarios. Algunas veces dividimos quien coordinaría cada paso, en algunas otras, en medio de las sesiones nos mirábamos y conversábamos en el momento o accionábamos escuchando la propuesta de quien primero tomara la batuta.

En lo personal, como facilitadora, una está acostumbrada a llevar el cargo de la sesión al cien por ciento, pero en este caso, hay que llegar a acuerdos previos, la complicidad, reciprocidad y negociaciones en el momento, son esfuerzos y retos que componen este tipo de compartir.

Rebeca y yo no habíamos participado antes en un espacio de co-formación; sin embargo, si existía una empatía por su trabajo y su forma de comunicar ideas y criterios en otras estancias donde si habíamos compartido. Este tejido entre ambas, lo pienso desde la escucha, el cariño y el respeto de la una frente a la otra, compartir criterios, abrir la mirada y la escucha. Un ejercicio de honestidad, de cuidar y ampliar el lenguaje conjunto.

Para los laboratoristas, considero que al principio fue difícil escuchar dos voces al mismo tiempo, en co-dirección, pero no lo podría considerar un punto negativo, sino más bien una manera de expandir las alternativas de adquisición de herramientas de trabajo y de tomar de cada facilitadora lo que consideraban motores para sus búsquedas.

La tarea de educar abriga un saber, que no debería borrar los trayectos que cada persona trae consigo, se debería construir multiplicando la mirada desde los recorridos, de modo que se pueda ir ensayando otras formas de nombrar y accionar con los conocimientos que se van adquiriendo.

2. 15. Caso de estudio: módulo contenido las bio-instalaciones

Partimos la primera sesión del área con un ejercicio que los convocara desde la creación personal para posteriormente relacionar el espacio personal (su casa de habitación) con el cuerpo.

Por lo general, al inicio de nuestras sesiones, trabajamos con ejercicios que acercaran a los laboratoristas al término proxemia (a la relación cuerpo-cuerpo), tomando consciencia sobre las relaciones que tiene uno(a) con los otros(as).

Colocamos un cuerpo delante del otro, trabajamos con la mirada, con los encuentros caminando por el espacio, con las distintas alturas de un cuerpo: nivel bajo, medio, alto. Accionamos el cuerpo, con nociones de simetría, asimetría y ritmos.

La *bio-instalación* es el nombre del ejercicio con el que iniciamos, éste funciona como una variante de un ejercicio de clase que utiliza la profesora Dra. Tatiana Sobrado en el curso de actuación I y II en la Escuela de Artes Dramáticas, donde se mezclan elementos de la creación autoral (la voz personal de quien desarrolla el ejercicio) y la creación de una instalación con objetos y su cuerpo en el espacio.

El ejercicio pretende facilitar el diálogo entre el cuerpo y el espacio, mediante un proceso donde cada cual, de acuerdo sus intereses, diseña una pequeña instalación (a modo de casa de habitación) donde se colocará dentro, al lado de sus pertenencias.

El término *bio-instalación* surge como una combinación de bio(vida) en referencia al cuerpo y experiencia (de quien lo diseña) e instalación de instalar, accionar, construir un espacio.

En la práctica, los laboratoristas colocaron en el espacio las pertenencias que traían en sus mochilas, léase como objetos como personales: carteras, fotografías, sombrillas, implementos de higiene personal, sombrillas, lápices, cosméticos, libros, cualquier objeto que llevaran consigo en ese momento.



Diagrama 10. Apuntes sobre la bio-instalación A.
Fuente: elaboración propia.

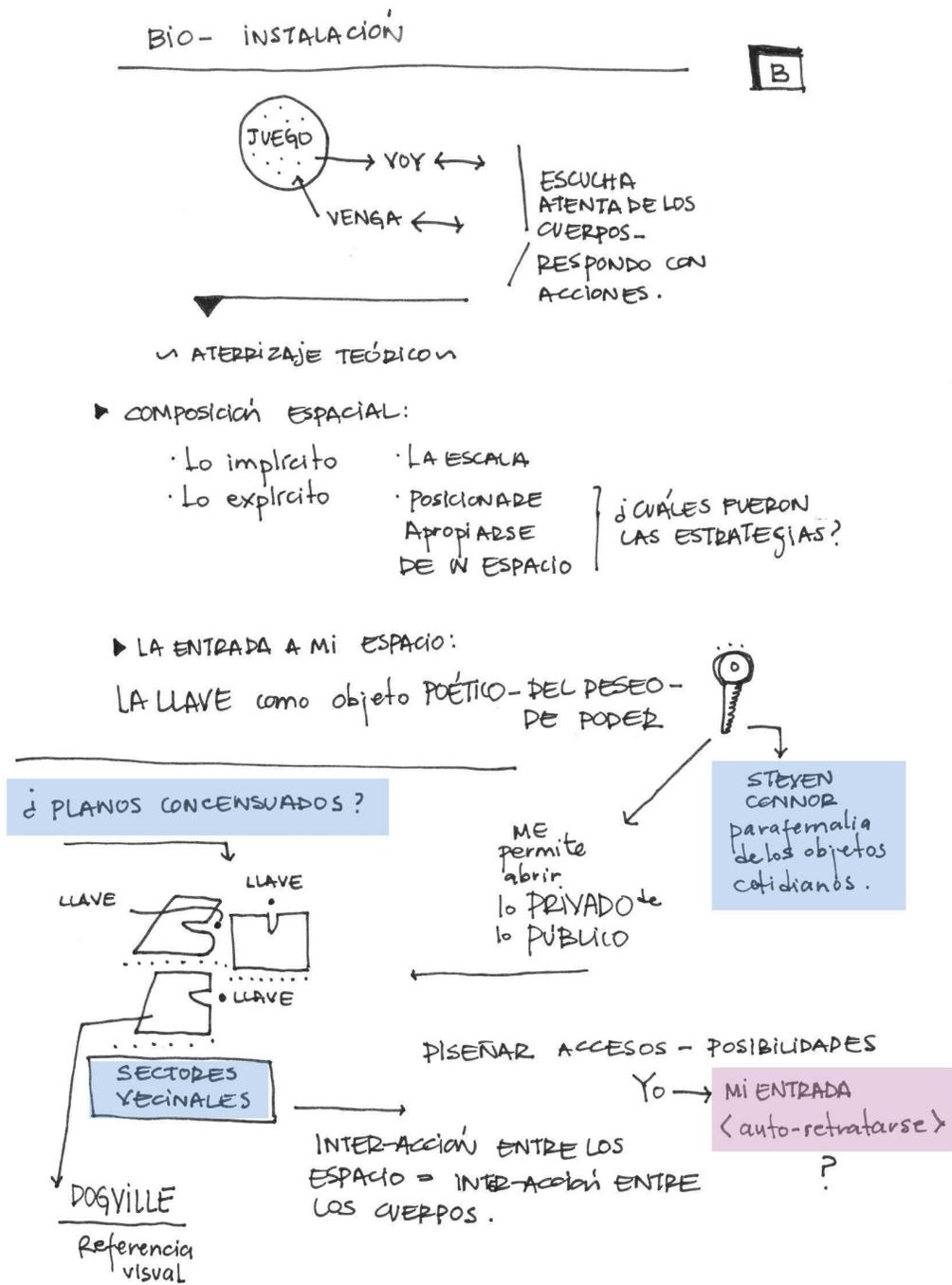


Diagrama 11. Apuntes sobre la bio-instalación II.

Fuente: elaboración propia.

Cada persona tomó un lugar en el espacio, colocó sus pertenencias y comenzó a diseñar posibilidades. Para ello, les dimos algunas pautas, tomamos como base la teoría de Pallasmaa sobre *el habitar*, donde él señala que los ingredientes (mentales y simbólicos) del **hogar/refugio** son:

- Uno, los cimientos (entrada, tejado, chimenea) que sería metafóricamente de dónde se proviene, cuáles son las tradiciones a las que pertenecemos, etc.
- Dos, los elementos relacionados con la vida personal y la identidad del habitante (conjunto de recuerdos, objetos heredados de la familia) y tres, símbolos sociales cuyo objetivo es ofrecer, cierta imagen y mensajes a los extraños (signos de riqueza, educación, identidad social, etc.).

Cada laboratorista señaló una entrada para su **hogar/refugio**, además le pedimos que ubicaran su **cuerpo** como parte de la composición. En algunos casos existió un ritual de bienvenida y en otros se accionó dentro del espacio diseñado: dormir, dibujar, observar, etc.

Diseñar este espacio ejercita un sistema de jerarquías espaciales y de dinámicas de **luz/sombra**, color, sentires y comportamientos del **cuerpo-espacio**, como señala Pallasmaa (2014) sobre la importancia que tiene el tacto en nuestra **experiencia perceptiva del espacio**, todos los sentidos, incluida la vista, son prolongaciones del sentido del tacto; los sentidos son especializaciones del tejido cutáneo, y todas las experiencias sensoriales son modos de tocar.

Los objetos relacionados con la vida personal y la identidad del habitante adquieren dimensiones poéticas (objetos como materia sensible), dialogan directamente con el cuerpo que los colocó en un determinado lugar del espacio. El habitar como práctica de diseño y el estudio de los objetos como materia sensible, merecen ensayos anexos a esta investigación; sin embargo, no quería dejar pasar la posibilidad de apuntar algunos de los hallazgos a los que nos llevó el ejercicio de las *bio-instalaciones*.

Los objetos nos pertenecen porque los hacemos parte de nuestro cotidiano, una especie de **auto-referencialidad** que nos acompaña y por tanto nos define. En

las *bio-instalaciones* de los laboratoristas era interesante ubicar sus gustos, sus hábitos, sus pasatiempos e incluso sus formas de pensamiento a través de la forma en la que organizaron sus objetos en el espacio.

Se abrieron muchas posibilidades de conversación alrededor de lo íntimo de los espacios y de la voz personal a la hora de diseñar. Conversamos sobre los aspectos estéticos, sobre el uso de objetos cotidianos y posteriormente cómo éstos podrían traducirse en diseños escenográficos.

Kantor, dramaturgo, escenógrafo y director teatral polaco, utiliza el término *bio-objeto* para determinar la mecánica que sucede al accionar la vida interior del objeto. Las características y utilidades del objeto y el espacio imaginado son materia para la creación del espectáculo. Para Kantor (2010):

Ahora le tocaba el turno al objeto, que podía convertirse en un médium. Un ente autónomo, cerrado en sí mismo. *L'object d'art*. Ese objeto tenía una peculiaridad: órganos propios y vivos: los actores. Por eso lo llame Bio-objeto. Los Bio-objetos no eran *atrezzo* a disposición de los actores. No eran decorados que rodeasen a los actores durante la interpretación. Formaban con los actores un todo inseparable. Emanaban su propia vida, autónoma, desvinculada de la Ficción (contenido) del drama. Esa vida, junto con sus manifestaciones, formaba el contenido fundamental del espectáculo. No era la fábula, sino, más bien, la materia del espectáculo. (p. 201)

Con la revisión de cada ejercicio individual, dialogamos sobre la necesidad de mirar hacia el interior de cada uno(a), poner especial atención en la voz y experiencia personal, mirar sus referentes y observar la capacidad de producir universos de ficción con **objetos que parten del cotidiano** que potencien una (otra) realidad.

Colocamos sobre la mesa de diálogo la relación cuerpo-espacio y cuerpo-objeto como puntos de partida para ejecutar un diseño escénico, además de la posibilidad de partir desde nuestro cuerpo para pensar el espacio.

En las siguientes dos sesiones del módulo, el ejercicio evolucionó. Diseñamos un mapa donde cada uno dibujó su hogar/refugio.

Organizamos el grupo LAB en subgrupos de acuerdo con quienes compartían espacios vecinales o limítrofes, **un plano consensuado**, es decir, entre todos, con 4 o 5 vecinos compartiendo un territorio donde todos conviven.

Posteriormente señalamos en una cartografía a escala 1:1, una especie de ciudad, donde las relaciones y espacios vitales eran los canales de comunicación entre vecinos: las puertas y ventanas eran los obstáculos o los nodos de conexión al mismo tiempo.

Los sectores vecinales, como llamamos a la evolución del ejercicio de las *bio-instalaciones*, se extendió a lo largo de cuatro sesiones de trabajo, para concluir con un mapeo individual del espacio, con la ubicación de su cuerpo dentro y con la síntesis de un objeto que se extraía de su *bio-instalación*. El cierre del ejercicio se realizó en el salón de exposiciones del Teatro Melico Salazar, que tiene buenas dimensiones las cuales permitieron, que todos los *espacios-cuerpos-objetos* se pudieran colocar al mismo tiempo, generando una instalación colectiva.

2.16. Las resonancias

Antes de desarrollar el apartado de las *resonancias*, considero importante enlistar las 51 sesiones que conformaron el LAB, además anexar los esquemas con los nodos temáticos. Esto guía ayudará a establecer un panorama que visualice la temporalidad de los procesos y los vínculos entre las áreas de estudio.

En el listado se acotan los días de ejecución del LAB, se pone énfasis en el área en el cual se trabajó, se añade un módulo Integrador, que hasta ahora se menciona en la presente investigación, ya que responde justamente a las

sesiones donde las tres áreas se encuentran y es precisamente donde se ubican lo que llamaremos resonancias.

Ubico una simbología con el fin de ayudar a la comprensión de la lista en conjunto con los esquemas temáticos adjuntos, al final de los esquemas y los diagramas, se retomarán los enlaces entre áreas y se desarrollará un análisis que espero contribuya con la comprensión del plan de trabajo y temáticas que se ejecutó.

a. Simbología

Módulo Contenido - se representa con color **amarillo**

Módulo Contenedor - se representa con color **naranja**

Módulo Lenguaje - se representa con color **gris**

Módulo Integrador - no tienen color

Sesión 1

Lugar: Escenario del Teatro Popular Mélico Salazar

Fecha: Sábado 16 de enero, 2016.

Personas facilitadoras: Carlos Schmidt, Michelle Canales, Jennifer Cob, Tobías Ovares, Rebeca Woodbridge, Viviana Porras, Fito (José) Guevara, Felipe Da Silva y Mariela Richmond.

Productora y enlace con los laboratoristas durante todo el LAB: Nayubel Montero

La sesión se dividió en dos partes, la primera parte fue una presentación del grupo de facilitadores y los distintos espacios de trabajo, etc., conversamos sobre los aspectos formales: horarios, entregas, etc., que se llevarán a cabo a lo largo de los 10 meses de trabajo. Dialogamos alrededor de lo que consideramos podría ser un laboratorio para nosotros como facilitadores, compartimos un esquema de trabajo donde las tres áreas de trabajo: contenedor, contenido y lenguaje, compartían los primeros tópicos a estudiar.

La segunda parte: se asignaron en dos tareas, una primera tarea consistió en la exploración con un objeto (una barra de paralela de gimnasio), explorar el

cuerpo y el objeto, considerar sus posibilidades y su función, posteriormente buscar la forma de instalación de ese objeto en el espacio y realizar una muestra al grupo de los hallazgos.

Después del receso, trabajamos sobre el piso del escenario con el área de Lenguaje, en un ejercicio de lectura dramatizada, guiado por Tobías Ovaes y Viviana Porras.

En plan general de esta primera sesión era pasar por las tres áreas de trabajo que planteamos, con el fin de que los laboratoristas se dieran una idea de las voces que estaríamos a cargo y de que trataba, a grandes rasgos, cada área. Posteriormente, comentamos entre todos, lo ocurrido en un círculo de cierre y finalizamos la primera sesión de trabajo.

Sesión 2

Tópico: Alfabetización de la imagen (I parte)

Ejercicio desde la fotografía, introducción a las didascalias.

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 19 de enero, 2016.

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 3

Tópico: Cuerpo-espacio

I parte: bio-Instalaciones

(En páginas anteriores ahondé en los ejercicios de esta sesión)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 23 de enero, 2016.

Facilitadoras: Rebeca Woodbridge y Mariela Richmond

Sesión 4

Tópico: Alfabetización de la imagen (II parte):

Ejercicio desde la fotografía, introducción a las didascalias

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 26 de enero, 2016.

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 5

Tópico: Cuerpo-espacio

II parte: Bio-Instalaciones

(En páginas anteriores ahondé en los ejercicios de esta sesión)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 30 de enero, 2016.

Facilitadoras: Rebeca Woodbridge y Mariela Richmond

Sesión 6

Tópico: Alfabetización de la imagen (III parte)

Ejercicio desde la fotografía, introducción a las didascalias

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 2 de febrero, 2016.

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 7

Tópico: Introducción a la representación bidimensional (I parte)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 6 de febrero, 2016.

Facilitadores: Carlos Schmidt y Jennifer Cob

Sesión 8

EXPERIENCIA CON INVITADO INTERNACIONAL

Tópico: Aproximaciones a la dramaturgia de la escena, a cargo del director, actor, artista y pedagogo Emilio García Wehbi (Buenos Aires, Argentina)

Lugar y fecha: Conferencia en el Instituto de México / martes 9 de febrero, 2016

Sesión 9

Tópico: Introducción a la representación bidimensional (II parte)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 13 de febrero, 2016

Facilitadores: Carlos Schmidt, Jennifer Cob y Michelle Canales

Sesión 10

EXPERIENCIA CON INVITADO INTERNACIONAL

Tópico: Escenografía Expandida.

Conferencia con el profesor brasileño Marcelo Denny (Brasil) en co-producción con la Escuela de Artes Dramáticas, Universidad de Costa Rica.

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 16 de febrero, 2016

Sesión 11

EXPERIENCIA CON INVITADO INTERNACIONAL

Tópico: Arquitectura y cuerpo

Marcelo Denny guió un taller de exploración entre el espacio y el cuerpo.

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 20 de febrero, 2016

PERFORMANCE CIEGOS: (SESIÓN EXTRA LAB con las personas interesados e invitados(as) como estudiantes de Arte Escénico y Dramáticas)

Performance conceptual de los artistas Marcelo Denny y Marcos Bulhões (Brasil). Consistió en una caminata desde la Asamblea Legislativa, hasta el Teatro Nacional, pasando por la Avenida Central, con una parada en la Caja Costarricense de Seguro Social donde se realizó una de las acciones.

Sesión 12

Tópico: Escenografía digital

Conferencia con Marcelo Denny (Brasil).

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 23 de febrero, 2016

Sesión 13 – EVALUACIÓN (Módulo Integrador)

Revisión de proceso del LAB, enfoque en la sistematización del proceso

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 27 de febrero, 2016

Facilitadores: Carlos Schmidt y Mariela Richmond

Sesión 14

Tópico: Introducción al texto escénico (I parte)

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 1 de marzo, 2016.

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 15

EXPERIENCIA CON INVITADO NACIONAL

Tópicos: Experiencia del escenógrafo Gabrio Zapelli y seguimiento de los ejercicios de la Bio-instalación

La sesión se dividió en dos partes: tuvimos como invitado al profesor/escenógrafo Gabrio Zapelli en la primera parte y en segunda revisamos los ejercicios sobre representación.

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 5 de marzo, 2016.

Facilitadoras: Rebeca Woodbridge y Mariela Richmond

Sesión 16

Tópico: El signo y el texto escénico. Semiología, semiótica y semiosis.

Ejercicio: Historia de los anteojos de un mirón (I parte) Temas:

Lugar: Sala de exposición de Banco Popular, Barrio Escalante

Fecha: Martes 8 de marzo, 2016

Facilitador: Tobías Ovaes

Sesión 17

EXPERIENCIA CON INVITADOS INTERNACIONALES

Tópicos: Experiencia de Shaday Larios y Jomi Oligor / Oligor y Microscopía (México-España) y seguimiento de los ejercicios de la Bio-instalación.

Lugar: Sala de exposiciones del Teatro Mélico Salazar

Fecha: Sábado 12 de marzo, 2016

Facilitadoras: Mariela Richmond y Rebeca Woodbridge

Sesión 18

Tópico: Las distintas formas del signo escénico (ícono, índice y símbolo)

Ejercicio: Historia de los anteojos de un mirón (II parte)

Las operaciones sígnicas en la escena (mutación, redundancia, saturación y evocación por ausencia) y las figuras retóricas (de comparación, de ampliación y de supresión)

Lugar: Sala de exposición de Banco Popular, Barrio Escalante

Fecha: Martes 15 de marzo, 2016

Facilitador: Tobías Ovaes

Sesión 19

Tópico: Cuerpo-objeto

Ejercicio: Continuación del ejercicio: Sistemas vecinales, objetos en diálogo.

Límites reticulares en el espacio.

Lugar: Salón de ensayos del Barco (Compañía Nacional de Danza)

Fecha: Sábado 19 de marzo, 2016

Facilitadoras: Mariela Richmond y Rebeca Woodbridge

PRIMERA SESIÓN DEL GRUPO K:

Sesión de aprovechamiento, al terminar con el listado de las sesiones, desarrollaré la entrada al Grupo K. Dos sesiones extra que desarrollamos

con el fin de nivelar algunos de los conocimientos en fundamentos del diseño que no todos los laboratoristas compartían.

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 19 de marzo, 2016 (9 a 12md)

Facilitadoras: Michelle Canales y Jennifer Cob

SEMANA SANTA (22 y 26 de marzo no hubo sesiones)

Sesión 20

EXPERIENCIA CON INVITADO INTERNACIONAL

Tópico: Dramaturgia del Espacio (Clase teórica)

Clase magistral con el director y dramaturgo Martin de Goycochea (Argentina)

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 29 de marzo, 2016

Sesión 21

EXPERIENCIA CON INVITADO INTERNACIONAL

Tópico: Dramaturgia del Espacio (Clase práctica)

Taller con el profesor Martin de Goycochea (Argentina)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 2 de abril, 2016

GRUPO K: Segunda sesión de aprovechamiento (EXTRA SESIÓN)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 2 de abril, 2016 (9 a 12md)

Facilitadoras: Michelle Canales y Jennifer Cob

Sesión 22

Tópico: Sistemas de representación II, se les entregó el texto dramático a trabajar para las próximas sesiones: El Último fuego.

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 5 de abril, 2016

Facilitadoras: Carlos Schmidt, Jennifer Cob y Michelle Canales

Sesión 23

EXPERIENCIA CON INVITADO INTERNACIONAL

Tópico: Dramaturgia del Espacio (Clase práctica)

En la primera parte de la sesión trabajamos con Martin de Goycochea (Argentina), estudiamos la lectura de un espacio partiendo de una imagen

fija de los cuerpos en el espacio. En la segunda parte revisamos en grupos el ejercicio de representación (Módulo Contenido)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 9 de abril, 2016

Facilitadoras: Carlos Schmidt, Jennifer Cob y Michelle Canales

Sesión 24

Tópico: Vinculación de texto escénico con el cuerpo y accionar de los actores - actrices (I Parte)

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 12 de abril, 2016

Facilitadores: Tobías Ovaes y Viviana Porras

Sesión 25

Tópico: Diseño escenográfico y espacios alternativos.

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 16 de abril, 2016

Facilitador: Carlos Schmidt

Sesión 26

Tópico: Vinculación de texto escénico con el cuerpo y accionar de los actores - actrices (II Parte)

Trabajamos con dos actores invitados: Andreina Quirós y Erick Orestes.

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 19 de abril, 2016

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 27

Tópico: Revisión grupal de las propuestas escenográficas para el texto: El Último fuego.

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 23 de abril, 2016

Sesión se llevó a cabo en el Instituto de México (Módulo Contenedor)

Facilitadoras: Michelle Canales y Jennifer Cob

Sesión 28

Tópico: Vinculación de texto escénico con el cuerpo y accionar de los actores - actrices (III Parte)

Lugar y fecha: Instituto de México / martes 26 de abril, 2016

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 29

Tópico: Representación gráfica de los modelos sonoros y de iluminación.
(música en la escena)

Lugar y fecha: Instituto de México / sábado 30 de abril, 2016

Facilitadoras: Rebeca Woodbridge y Mariela Richmond

Sesión 30

EXPERIENCIA CON INVITADA INTERNACIONAL

Tópico: Conversatorio con la Escenógrafa e Iluminadora Patricia Gutiérrez (México) en coordinación con la Cátedra Francisco Amiguetti (Universidad de Costa Rica y el Teatro Abya Yala)

Lugar: Teatro de Bellas Artes (Módulo Integrador)

Fecha: Martes 3 de mayo, 2016

Sesión 31

EXPERIENCIA CON INVITADOS INTERNACIONALES

Tópico: Vínculos entre el diseño escenográfico y la dirección de arte para cine.

Charla con: Diana Fernández y Derubín Jácome Rodríguez (Cuba)

Sesión se llevó a cabo en el Instituto de México (Módulo Integrador)

Lugar y fecha: Instituto México / sábado 7 de mayo, 2016

Sesión 32

Tópico: Revisión de proceso escenográfico: Perlimplín y Belisa en su jardín (I PARTE)

Lugar y fecha: Instituto México / martes 10 de mayo, 2016

Facilitador: Carlos Schmidt

Sesión 33

Tópico: Seguimiento de procesos grupales, traducciones espaciales.

Lugar y fecha: Instituto México / sábado 14 de mayo, 2016

Facilitadoras: Mariela Richmond y Rebeca Woodbridge

Sesión 34

Tópico: Relación del cuerpo en movimiento con los objetos.

Lugar y fecha: Teatro de la Danza / martes 17 de mayo, 2016

Facilitador: Jose (Fito) Guevara

Sesión 35**EXPERIENCIA CON INVITADO NACIONAL**

Tópico: La vestimenta y los condicionamientos sociales de esta con respecto a los lineamientos del cuerpo.

Invitado: Camilo Retana (filósofo)

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 21 de mayo, 2016

Facilitadoras de apoyo: Rebeca Woodbridge y Mariela Richmond

Sesión 36

Tópico: Revisión de la escenografía de Perlimplín y Belisa en su jardín.

(II PARTE)

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 24 de mayo, 2016

Facilitador: Carlos Schmidt

Sesión 37

Tópico: Inicio de trabajo con proyectos personales para la muestra final del LAB

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 28 de mayo, 2016

Facilitadoras: Rebeca Woodbridge y Mariela Richmond

Sesión 38

Tópico: Revisión de trabajos grupales: El último fuego.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 31 de mayo, 2016

Facilitadoras: Jennifer Cob y Michelle Canales

Sesión 39

Tópico: Devolución y evaluaciones grupales del texto escenográfico:

El último fuego

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 4 de junio, 2016

Facilitadoras: Michelle Canales y Jennifer Cob

Sesión 40**EXPERIENCIAS DE LOS FACILITADORES**

Tópico: Trabajo con el vestuario en la escena atravesado por el espacio.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 7 de junio, 2016

Facilitadora: Experiencia de Michelle Canales

Sesión 41**EXPERIENCIA CON INVITADA NACIONAL**

Tópico: Diseño de iluminación para la escena

La diseñadora Jody Steiger conversó sobre su experiencia como diseñadora de iluminación escénica, trabajamos sobre percepción visual y representación gráfica de la luz. Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 11 de junio, 2016

Sesión 42

Tópico: Ejercicios de escritura escénica (I Parte)

Ejercicio: Lo onírico y el espacio escenográfico.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 14 de junio, 2016

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 43 - REVISIÓN DE TRABAJOS INDIVIDUALES

Carlos Schmidt, Mariela Richmond y Viviana Porras conversaron con cada uno de los integrantes del LAB sobre su proceso, una evaluación parcial del camino y proyecto de cada uno

Sesión se llevó a cabo en el edificio La Alhambra (Módulo Integrado)

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 18 de junio, 2016

Sesión 44

Tópico: Ejercicios de escritura escénica (II Parte)

Ejercicio: Lo onírico y el espacio escenográfico.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 21 de junio, 2016

Facilitadores: Viviana Porras y Tobías Ovares

Sesión 45**EXPERIENCIA ENTRE LOS LABORATORISTAS**

Tópico: Luz y la fotografía en relación con el espacio escenográfico.

Gustavo Abarca y Alejandra Ulloa (laboratoristas) trabajaron en conjunto para dialogar alrededor de la luz y la fotografía y el audiovisual en la escena.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 25 de junio, 2016

Sesión 46**EXPERIENCIA ENTRE LOS LABORATORISTAS**

Tópico: *Video-mapping* y el espacio escenográfico

Gustavo Abarca (laboratorista) entabló un diálogo entre el *video-mapping* y el espacio, además se realizaron algunas exploraciones de luz en el espacio.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 28 de junio, 2016

Sesión 47

EXPERIENCIAS DE LOS FACILITADORES

Tópico: Mariela Richmond comparte su experiencia desde el diseño escenográfico y conceptualización gráfica en la puesta en escena.

Lugar: Edificio La Alhambra / martes 5 de julio, 2016

Sesión 48

Tópico: Trabajo con textos escénicos y traducciones espaciales en el espacio La Alhambra

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 9 de julio, 2016

Facilitadores: Viviana Porras y Tobías Ovares

Sesión 49

MUESTRA ESCÉNICA

Muestra escénica de cinco obras cortas dirigidas por estudiantes del LAB:

"La mano izquierda" de Juan Mayorga, "Variaciones en Blue" de Patricia Zangaro, "En Fila" de Viviana Porras, "Ahí está" y "Algunas preguntas" de José Sanchis Sinisterra.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 12 de julio, 2016

Facilitadora: Viviana Porras

Sesión 50

EXPERIENCIAS DE LOS FACILITADORES

Tópico: Carlos Schmidt comparte su experiencia desde el diseño escenográfico para teatro y para danza.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / sábado 16 de julio, 2016

Sesión 51

EXPERIENCIAS DE LOS FACILITADORES

Tópico: Jennifer Cob comparte su experiencia desde el diseño escenográfico para teatro.

Lugar y fecha: Edificio La Alhambra / martes 20 de julio, 2016

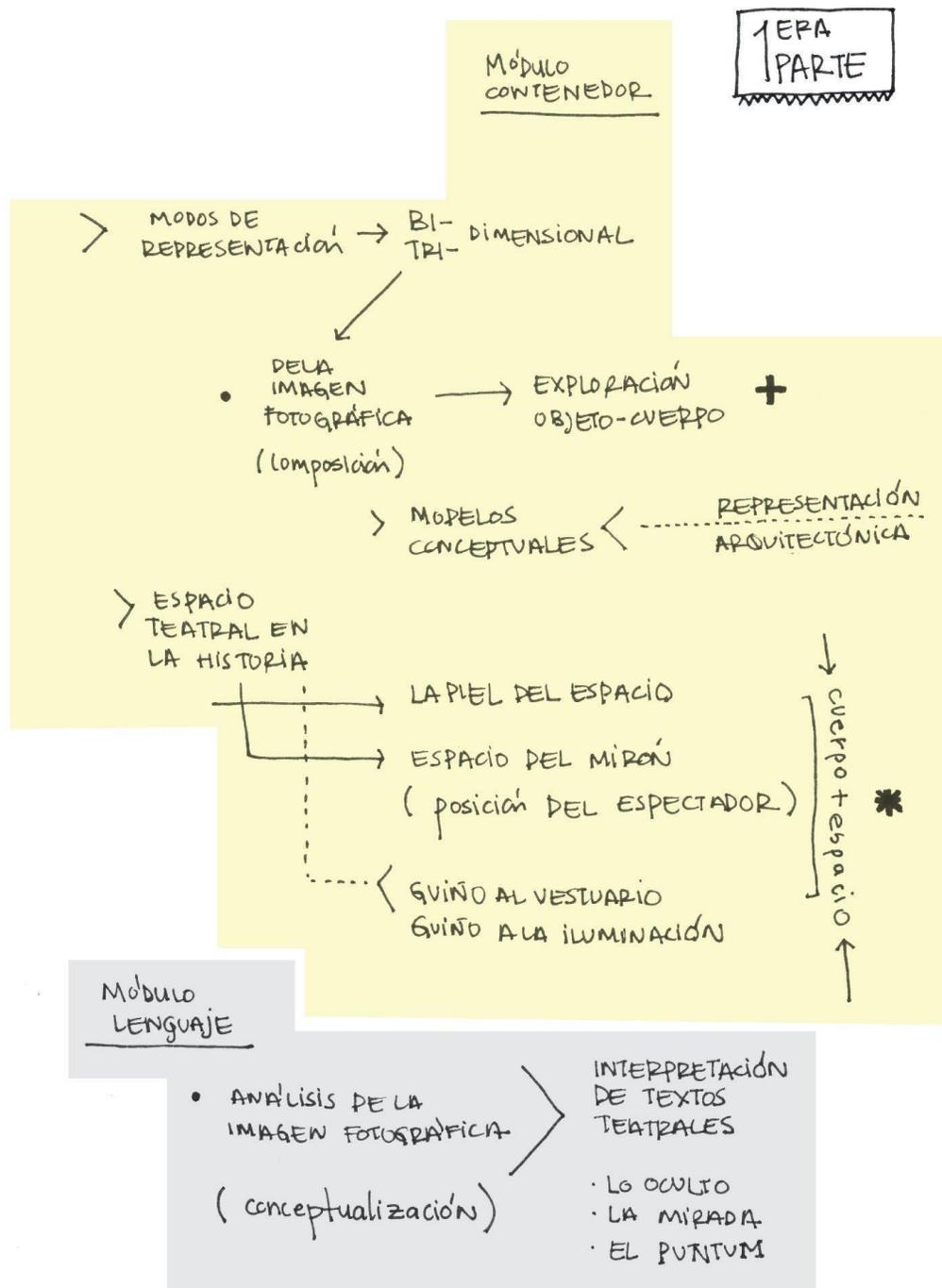


Diagrama 12. Módulo contenedor (primera parte).

Fuente: elaboración propia.

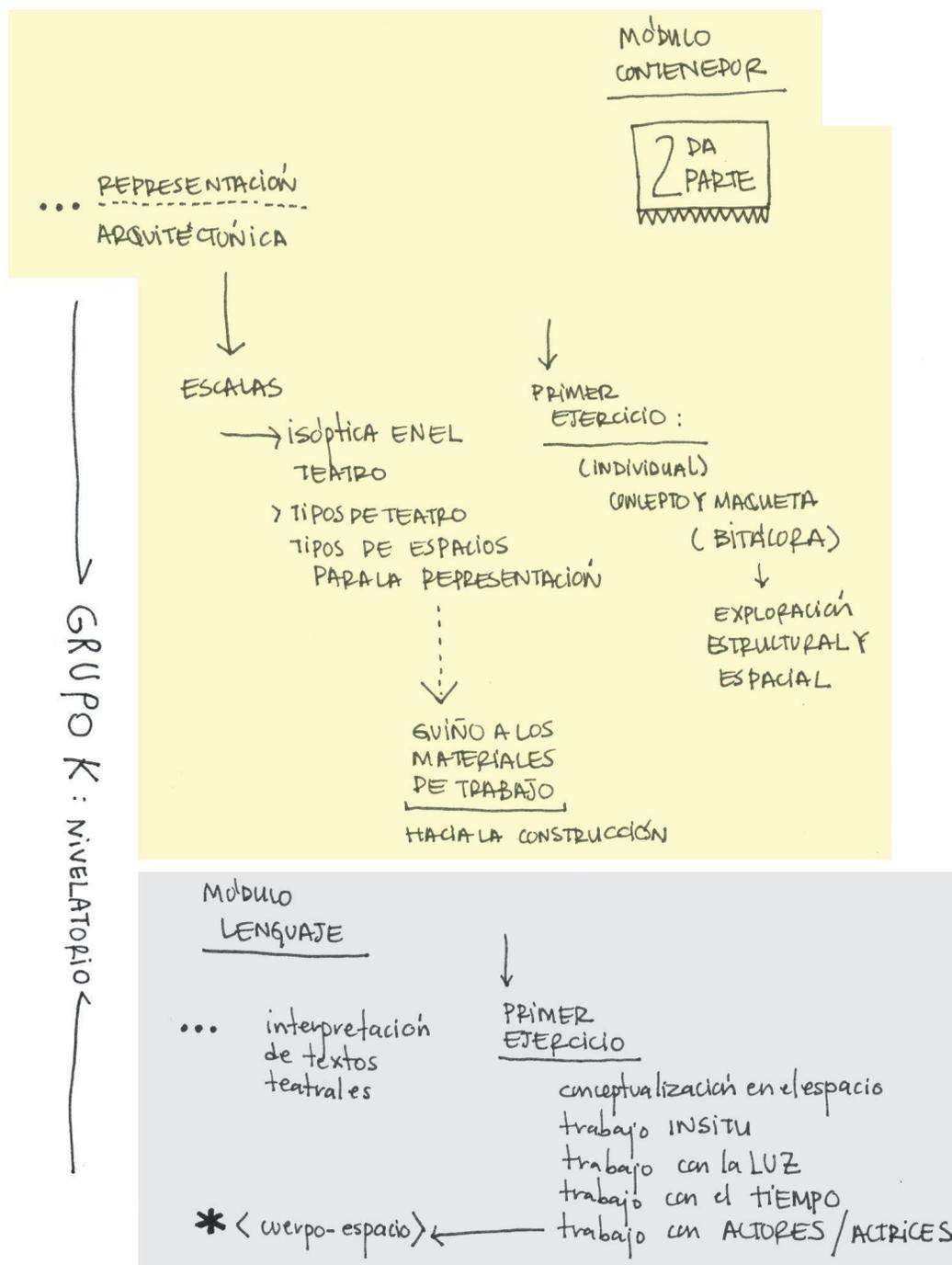


Diagrama 13. Módulo contenedor (segunda parte).

Fuente: elaboración propia.

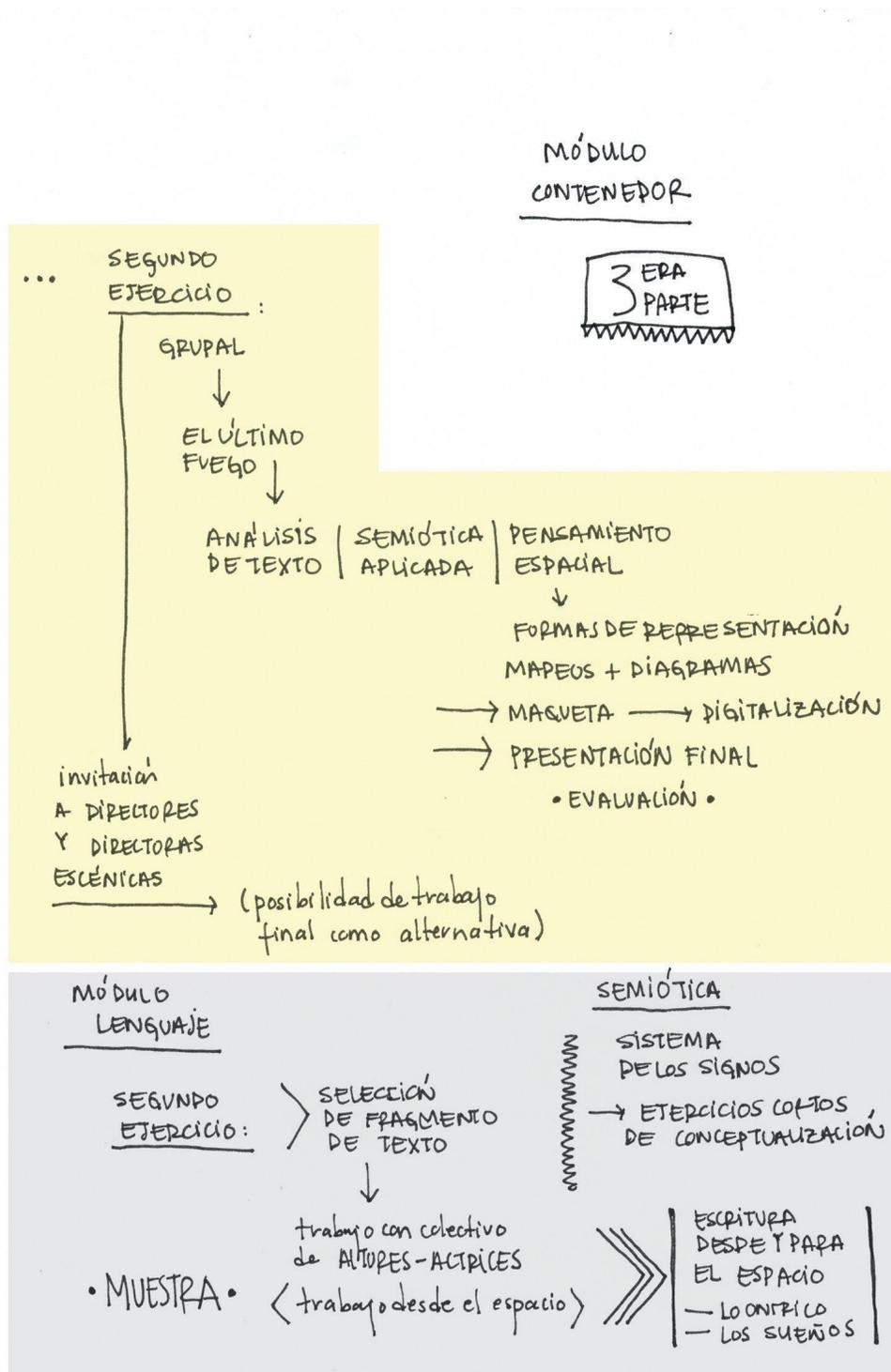


Diagrama 14. Módulo contenedor (tercera parte).

Fuente: elaboración propia.



Diagrama 15. Módulo contenido (primera parte).

Fuente: elaboración propia.

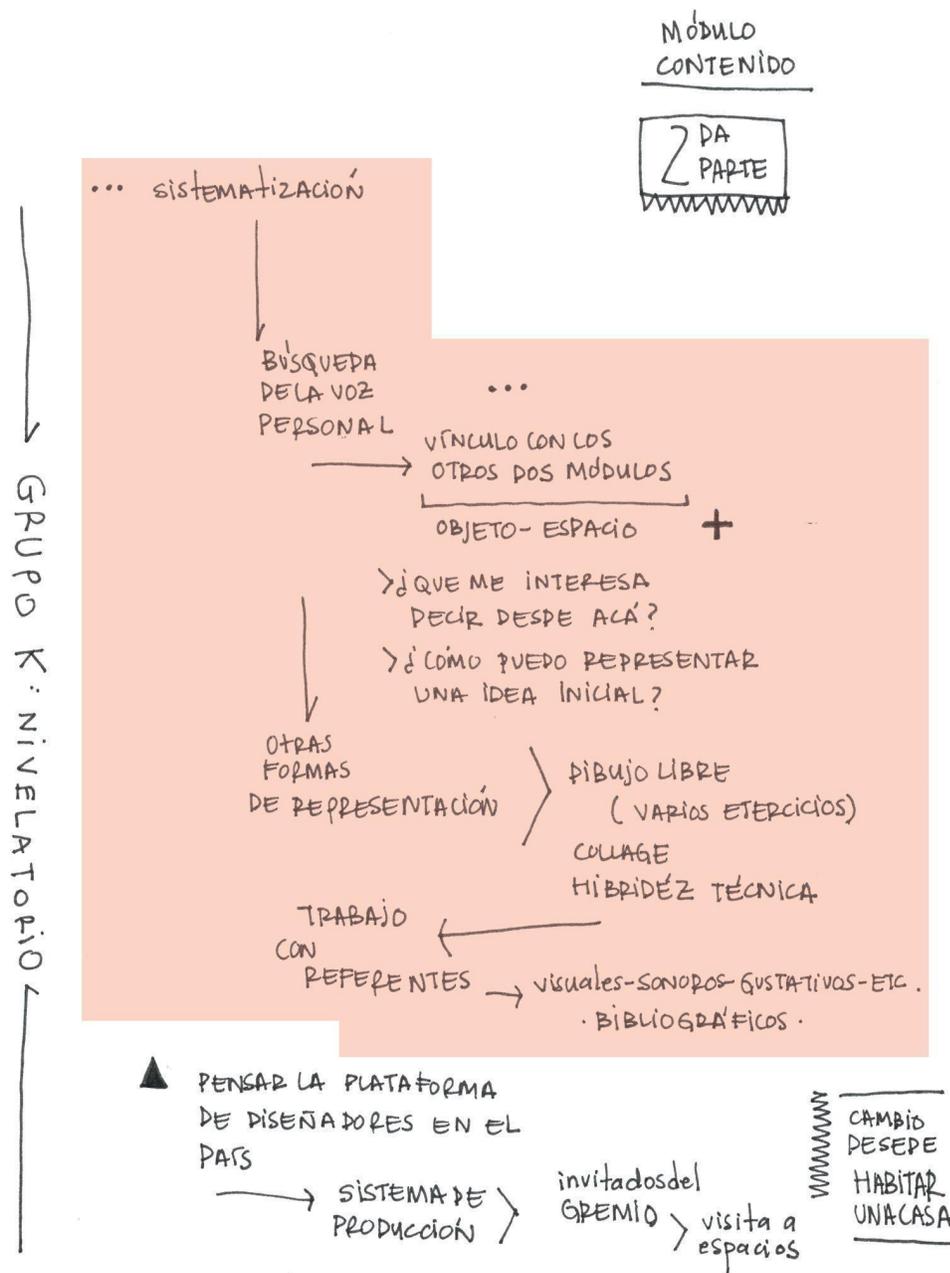


Diagrama 16. Módulo contenido (segunda parte).

Fuente: elaboración propia.

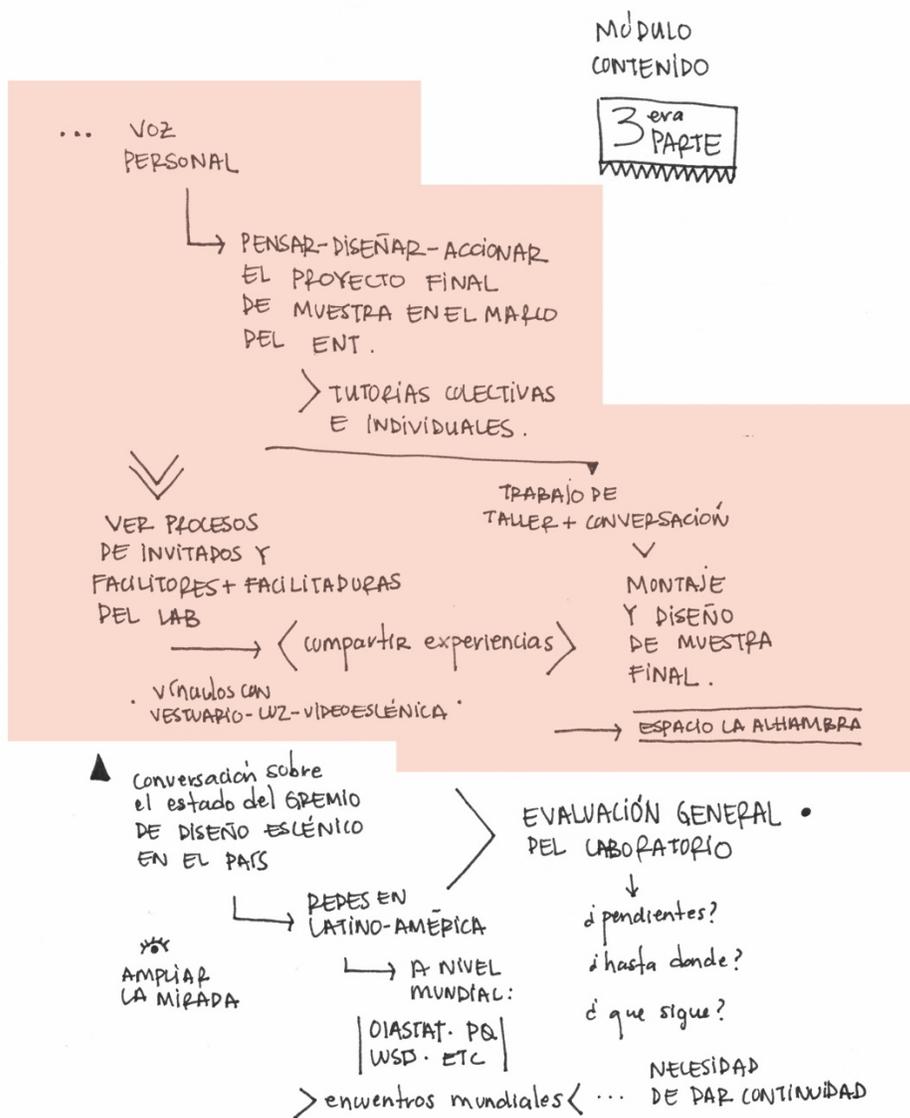


Diagrama 17. Módulo contenido (tercera parte).

Fuente: elaboración propia.

Después del cierre de las sesiones, los laboratoristas tuvieron un mes para trabajar en sus propuestas finales de manera independiente. Entre el mes de agosto y setiembre, los facilitadores nos reunimos en horarios aleatorios con los laboratoristas que nos solicitaban guía o apoyo de algún tipo, algunos se reunieron una o más veces con alguno(a) de nosotros (as), otros buscaron distintas voces y se reunieron entre ellos, o una sola vez con personas distintas. Nos vimos varias veces en grupo todos, después del cierre de las sesiones, una vez para planificar que pasaría los días de la muestra final, varios días para el proceso de montaje, tres días seguidos de muestra final y una evaluación final de todo el proceso.

La meta fue desarrollar un proceso escénico para mostrar un grupo de espectadores, en el marco del Encuentro Nacional de Teatro de Costa Rica (ENT), en el espacio La Alhambra, cada laboratorista tuvo derecho a un espacio donde podía establecer su investigación, algunos más cercanos a la escenografía, con maqueta y planos, otros con puestas más cercanas a la dirección escénica, otros más sonoros, más cercanos a la instalación, etc.

Del lado de los facilitadores, nos interesó dinamizar la voz personal, lograr diversidad y no homogenización en los procesos de pensamiento y acción, no se evaluó el proyecto de ninguna forma, acompañamos con textos potenciadores (con escucha, con posibilidades técnicas, etc.), desarrollamos un guion, a modo de recorrido en el espacio, donde los espectadores entraban al espacio, eran guiados por alguno de los facilitadores y en un tiempo determinado pasábamos por las distintas puestas en escena-acción-procesos de cada persona del LAB. Dos semanas después del cierre del ENT, nos reunimos en La Alhambra para realizar una evaluación del proceso general. Una parte de la evaluación la hicimos con un enlace que guiaba a un formulario digital y la otra parte fue una conversación sobre las impresiones finales del proceso y la pregunta hacia dónde nos dirigimos ahora... esta pregunta quedó abierta, las personas que desearon comentaron sobre sus planes y posibles acciones.

Enlistar las sesiones, reflexionar sobre la muestra de cierre del LAB, y la sistematización de sus contenidos en los esquemas, colaboran con la tarea de

observar las temáticas que cruzaron los módulos, además de encontrar puntos de desencuentro y nodos de apoyo unos a otros, en medio de la formación.

En resumen, el módulo **contenido** abarcó 12 de las sesiones. El área **contenedor** 11, el **lenguaje** 13 y el módulo integrador 16 sesiones en total. A continuación, se esquematizan las principales líneas de conocimiento de las áreas:

Contenedor: formas de representación, traducción de la dramaturgia al espacio escénico, escalas, maquetas, sistematización de procesos, trabajo con los creativos de la escena: iluminación, vestuario, sonido, video-escénica, trabajo de la mano con directores y directoras de teatro, danza o circo. *La triada: espacio escénico, personas directoras, formas de representación.*

Contenido: descubrir el espacio con el cuerpo, trabajo con mi cuerpo en relación con los otros cuerpos en el espacio, trabajo con y desde la proxemia, explorar el cuerpo con la danza (talleres prácticos) y tópicos o ejes de pensamiento desde la voz personal. Trabajo desde el sonido, el vestuario, la luz y la objetualidad.

La triada: espacio escénico, cuerpo y objeto.

Lenguaje: el espacio escenográfico y el vínculo con la imagen fotográfica, la imagen fotográfica y las didascalias, los intérpretes y el diseño del espacio escenográfico. Los objetos y la relación con los intérpretes, el texto dramático como: hiper-texto, inter-texto, pre-texto. Las posibilidades de la dramaturgia: escritura desde los sueños. El espacio onírico en el diseño escenográfico. El cine y la relación con el espacio escénico. *La triada: espacio escénico, intérprete(s) y texto.*

Se reconocen entonces tres triadas que forman la síntesis de los tópicos, cada módulo con un eje que lo ubica dentro de un sistema de aprendizaje, el espacio escenográfico fue la columna vertebral que los amalgamó. El cuerpo, entendido desde una mirada personal y como un acercamiento al diseño necesario para formar parte de la ejecución de las acciones en la escena, también formó parte fundamental de los tres módulos.

En el caso del contenedor, los ejercicios que se plantearon hacia el final del módulo se ejecutaron en dos vías: posicionar su mirada personal (autoral) y encontrar las formas de representación de esas ideas con el fin de resolver una espacialidad en diálogo con la dirección y las demás áreas de la puesta en escena.

Para el contenido, de la misma forma, se buscó desde los objetos, los sonidos, las particularidades de luz e indumentaria, proponer desarrollos espaciales que pudieran explorar otros sentidos, que no solamente funcionaran con el eje visual, si no por lo contrario con la expansión de los sentidos.

Y en el caso del área de lenguaje, el trabajo con los intérpretes y el desarrollo del pensamiento en el espacio en el que se ensayaba (en nuestro caso, primero el Instituto México y posteriormente el Edificio La Alhambra) lograron una amalgama muy interesante que les permitió establecer enlaces entre los cuerpos que accionan el texto y el lugar donde se llevan a cabo las secuencias.

Retomando el término **resonancias**, que nos permitió la mirada panorámica del proyecto LAB, me interesa observar particularmente, cómo estos enlaces hacen que la forma educativa que se fue desarrollando a lo largo de los meses, se potenciara con las relaciones entre los laboratoristas, los facilitadores, el espacio y los ejes temáticos que se discutían.

>

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (DLE), el término resonancia etimológicamente proviene el vocablo resonancia del latín *resonantia* y significa: “sonido que se ocasiona por la repercusión que produce otro sonido” (DLE, s.f.).

>

Interesa utilizar el término desde la divulgación o propagación de ciertas acciones como consecuencia de otras anteriores, como una cadena de islas que componen una orquestación más compleja.

Primer sonido o acción que causó resonancia:

La diversidad multidisciplinar del perfil de ingreso del LAB

Su repercusión:

La necesidad del Grupo K

Lo llamamos *Grupo K*, por la referencia a *Grupo Kinder del LAB*, sintetizando la *K*, como la letra que representaría la noción de grupo introductorio del LAB.

Al darnos cuenta como facilitadores, en las entrevistas de ingreso al LAB, que existía la posibilidad de tener un grupo diverso en sus perfiles de entrada o conocimientos previos, nos percatamos de que sería necesario nivelar algunos conceptos básicos, colocar pisos en común.

Por ejemplo, al inicio de la planeación del LAB, configuramos una primera rejilla estructural (ver imagen 1) planteamos los módulos y los temas, la enviamos a revisión con algunos de los facilitadores. Varios de ellos coincidieron con la necesidad de mezclar los temas y buscar puntos de encuentro entre ellos, además de la inclusión de temas que partieran de las experiencias de cada uno de nosotros como personas profesionales activas del área de diseño.

		Contenido	Contenedor	Lenguaje	Taller integrado	
			Lenguaje Visual I	Sistemas de Representación I	Nomenclatura del fenómeno teatral I	INTEGRACION
PRIMER TRIMESTRE	MES 1	SEMANA 1	Lenguaje Visual I	Sistemas de Representación I	Nomenclatura del fenómeno teatral I	INTEGRACION
		SEMANA 2	Lenguaje Visual II	Sistemas de Representación II	Nomenclatura del fenómeno teatral II	
		SEMANA 3	Lenguaje Visual III	Sistemas de Representación III	El espacio escénico en el tiempo I	INTEGRACION
		SEMANA 4	Lenguaje Visual IV	Sistemas de Representación IV	El espacio escénico en el tiempo II	
MES 2	SEMANA 5	Sistemas reticulares I	Proporción y Escalas I	Contexto del teatro contemporáneo I	INTEGRACION	
	SEMANA 6	Sistemas reticulares II	Proporción y Escalas I	Contexto del teatro contemporáneo II		
	SEMANA 7	Sistemas reticulares III	Proporción y Escalas I	Contexto del teatro contemporáneo III	INTEGRACION	
	SEMANA 8	Sistemas reticulares IV	Proporción y Escalas I	Contexto del teatro contemporáneo IV		
MES 3	SEMANA 9	Composición 2D I	Espacio Escénico I	El Teatro en la confluencia de las Artes I	INTEGRACION	
	SEMANA 10	Composición 2D II	Espacio Escénico II	El Teatro en la confluencia de las Artes II		
	SEMANA 11	Composición 2D III	Espacio Escénico III	El Teatro en la confluencia de las Artes III	INTEGRACION	
	SEMANA 12	Composición 2D IV	Espacio Escénico IV	El Teatro en la confluencia de las Artes IV		
EVALUACION DE TRABAJO DE MEDIO PERIODO						

Imagen 1. Fragmento de la primera rejilla de tópicos diseñada para el LAB.

Después de la revisión de Tobías Ovares, y antes de iniciar el LAB, reorganicé el listado de tópicos, que pasó de tener una lectura horizontal - vertical, a un esquema circular (ver imagen 2). Nos planteamos revisar otras formas de aproximación a los temas, formas menos estructurales y más cercana a la lógica de un proceso escénico o creativo en general.

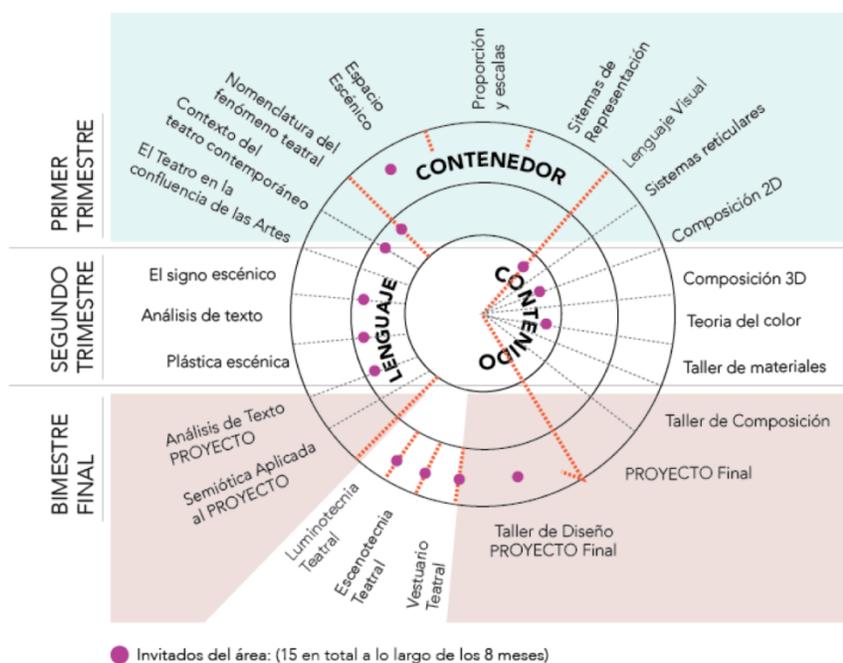


Imagen 2. Segunda rejilla de tópicos diseñada para el LAB.

Aún en el esquema circular, no habíamos incluido las particularidades del grupo LAB con el que íbamos a trabajar, por tanto, la relación con el conocimiento aprendido con el que contábamos de todas las personas y lo multidisciplinar per se de la colectividad, fueron retos que debíamos asumir después de que iniciamos las sesiones de trabajo.

Con los laboratoristas orgánicamente se dio la necesidad de generar un grupo de estudio que apoyara los contenidos que consideramos debían nivelarse. Partimos de dos objetivos principales: por un lado, apoyar a los estudiantes que venían de las Artes Escénicas o de la Danza, con fundamentos de diseño, y por otro lado, el reto para las personas arquitectas y artistas visuales para entrar en las dinámicas de trabajo colectivo en el espacio.

El primer grupo de trabajo exploró temas como la escala, el uso de escalímetro, la representación en planta y de forma tridimensional, etc.) ya que no eran temas habituales, al contrario del grueso del LAB que compartían la arquitectura como su eje de trabajo y estudio.

Para esto, Michelle Canales y Jennifer Cob organizaron dos sesiones de trabajo con las personas laboratoristas interesadas, con el fin de nivelar las temáticas y lograr avanzar con los retos que se plantearon en los tópicos del LAB.

Por otro lado, el reto para las personas arquitectas y artistas visuales era pensar en las distintas formas de establecer la relación cuerpo-espacio, con el fin de validar su cuerpo como motor de búsquedas para el diseño.

En este caso, una de las laboratoristas, Daisy Servigna, bailarina y arquitecta, guio en dos ocasiones, sesiones en horarios extra LAB. Trabajó consciencia corporal, buscando introducir a los interesados en el lenguaje corporal y dancístico.

Segunda acción que causó resonancia:

Las sesiones compartidas con las personas invitadas

Su repercusión:

Escucha intergeneracional

La segunda resonancia fueron las sesiones compartidas con las personas invitadas internacionales, puertas necesarias para amalgamar las redes de conocimiento trans-generacionales, además de funcionar como canal hacia el exterior y hacia una diversidad de voces del contexto nacional, ya que contamos con facilitadores costarricenses y con colegas internacionales.

Planteo un breve repaso por los temas explorados por profesores extranjeros invitados: el escenógrafo y *performer* Marcelo Denny (Brasil) exploró con los laboratoristas alrededor del cuerpo del *performer* (arquitectura del cuerpo) y los nuevos medios en la escenografía, con referentes como Joan Baixas (1998) *Escenes de L'Imaginari*, Bogatyrev (1977), *O Signo Teatral - A Semiologia Aplicada à Arte Dramática* y Vitória Daniela Bousso, (2003) *Metacorpos*.

El director, actor y diseñador escénico, Emilio García Wehbi (Argentina), trabajó alrededor de la dirección escénica y la relación con el espacio. La escenógrafa e iluminadora, Patricia Gutiérrez (México) presentó su libro *Botella en un mensaje. Obra reunida* (2012) y dio una conferencia acerca de la iluminación escénica como motor discursivo de la puesta en escena.

El actor, director y dramaturgo, Martín de Goycochea (Argentina), trabajó alrededor de la dramaturgia del espacio, éstos fueron dos talleres, uno teórico y otro práctico, que se dieron durante las sesiones 20 y 23 del LAB.

La diseñadora de vestuario Diana Fernández en conjunto con el director de arte y escenógrafo Derubín Jacome (ambos de Cuba), conversaron alrededor de los límites, entre el espacio cinematográfico y el escenográfico, y por último Shaday Larios, la directora e investigadora mexicana, acompañó una de las sesiones del módulo *Contenido*, con su conocimiento alrededor de los objetos como motores de escritura y espacialidad en la escena.

En el caso de la visita del profesor y escenógrafo Dr. Marcelo Denny, se gestionó en alianza con la Universidad de Sao Paulo y la Universidad de Costa Rica. Al igual que la visita de los profesores Diana Fernández y Derubín Jacome, la cual se gestionó gracias a un convenio con la Universidad Vértas.

La profesora y escenógrafa Patricia Gutiérrez (México), el director y dramaturgo Emilio García Wehbi (Argentina) y la investigadora Shaday Larios

(México), se dieron por iniciativas independientes de los facilitadores del LAB, además de la colaboración e interés en participar, de cada uno de los profesionales en el marco del LAB.

Estas visitas brindaron la posibilidad de mirar hacia nuestro sistema de producción nacional, ya que los invitados conversaban sobre sus procesos e investigaciones y, de manera natural, las preguntas de las personas laboratoristas se dirigían hacia nuestro contexto, nuestra historia, memoria de las artes escénicas y las posibilidades de establecer redes de estudio, de producción y creación conjuntas.

Para las personas facilitadoras, la organización de estas sesiones fue un reto, ya que en todos los casos conversábamos de antemano con los y las invitados internacionales, pero en los procesos e intercambios, no podíamos tener control exacto de lo que estos podían ofrecer al LAB, planeábamos algunos aspectos a desarrollar; sin embargo, por las experiencias y necesidades del grupo, algunas veces decidimos romper el sistema de temas por donde venía el LAB y oportunamente aprovechar a las personas invitadas.

Esto muchas veces ocasionó un caos de manera negativa en la línea temática de los módulos, o en los tiempos de trabajo entre un módulo y otro. Sin embargo, ofrecían una expansión en términos de investigación y referentes, muy valiosa y necesaria para los laboratoristas y para nosotros como facilitadores.

Tercera acción que causó resonancia:

El espacio La Alhambra

Su repercusión a la resonancia:

Trabajar el site-specific en el diseño escénico y la noción de familiaridad en el colectivo

Por último, la tercera resonancia tiene que ver con el espacio donde se impartieron las sesiones del LAB. Al no tener un espacio propio para las sesiones del LAB, en un inicio, nos aliamos con el Instituto de México en Costa Rica,

ubicado en Barrio Los Yoses en San José. Nos prestaban el espacio los martes y sábados.

Teníamos acceso a la cocina, a dos salas de trabajo, una biblioteca, el patio interno, una bodega pequeña y en algunas ocasiones la sala de exposiciones. Durante estos primeros meses, cuando necesitábamos de un espacio con ciertas particularidades, solicitábamos colaboración a otros espacios como el Teatro Popular Melico Salazar, el Teatro de la Danza, el Centro Cultural Figueres Ferrer, entre otros.

Después de los primeros dos meses en el Instituto de México, no lográbamos tener una apropiación real del espacio, ya que debíamos respetar el espacio tal y como se encontraba dispuesto y no podíamos tener la flexibilidad necesaria para algunas de las sesiones de trabajo.

Este espacio, sin embargo, permitió una mirada a otros sitios como los salones con espejos, las escaleras y los salones para exhibición, que permitían al colectivo ahondar en otras materialidades y miradas, que potenciaban acercamientos al diseño y su función en esas otras arquitecturas.

Conforme fueron avanzando las sesiones, los laboratoristas demandaban más espacio para ensayos en horarios extra de los normales del LAB. Además de mesas de trabajo para elaborar maquetas, bitácoras, etc. Estas atenciones se salían del convenio con el Instituto de México, por lo cual, en el mes de abril del 2016, iniciamos la búsqueda de un espacio propio para el LAB.

En junio de ese mismo año, dimos con el edificio La Alhambra, una antigua casa de habitación ubicada diagonal al Parque Central de San José, un espacio que se amoldaba de manera congruente con nuestras necesidades como LAB.

Al contar con un espacio propio, las condiciones de producción cambiaron, los laboratoristas podían tener acceso al espacio con horarios más flexibles, las posibilidades que brindó tener este espacio a disposición se vieron reflejados en las propuestas finales de los estudiantes, tanto desde el diseño espacial como en las relaciones interpersonales entre cada persona, ya que la cercanía y la cotidianidad que acontecía en el paso del tiempo en el edificio-casa permeaba el proceso creativo.

2.17. Hallazgos y desencuentros a mitad de la investigación-acción

- Es vital en los procesos de investigación-acción, transparentar los procesos y realizar evaluaciones cada cierto tiempo, esta es una vía que permite saber si las cosas se están haciendo bien o si hay que reestructurarlos. En la génesis del LAB, teníamos como objetivo evaluaciones periódicas, sin embargo, a medida que aumentaron las personas del equipo y la cantidad de trabajo del LAB, los espacios-tiempos de evaluación se tornaron más complejos de organizar, esto causó varias desconexiones en el proceso.
- La coordinación de los tiempos de trabajo sesiones extra del LAB y los diálogos en torno a los canales de información entre nosotros como facilitadores eran más intrincados con el tiempo que pasaba, las conversaciones quedaban rezagadas a los chats por teléfono o las conversaciones informales entre dos o tres de nosotros cuando nos encontrábamos en alguna sesión compartida, por tanto, la división de tareas y rendición de procesos se debilitó. Los cambios en forma y contenido eran constantes y siempre sentimos una especie de abismo en las sesiones, con respecto a lo que se venía para el futuro, bien por la confianza en nuestras intuiciones, por creer en nuestras experiencias como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, debíamos mejorar nuestra comunicación a lo interno, lograr poner en palabras más claras lo que cada uno podía aportar a las sesiones y establecer canales entre los saberes.
- En el proceso LAB apostamos por la autonomía y la socialización de los saberes, por un conocimiento divergente y crítico, desde una plataforma cargada de horizontalidad y afectividad, los facilitadores, colocamos a las personas laboratoristas como productoras de conocimiento por sí mismas, con un alto valor agregado del deseo de explorarlo desde cada uno (a), eso hizo que existiera un involucramiento particular, una entrega y posibilidad de diálogo desde

cada necesidad. La voz personal de las personas diseñadoras en el LAB, es de los más potentes logros de la forma en la que impartimos los tópicos.

- Funcionaron muy bien los ejercicios en los que los laboratoristas se involucraban escénicamente, es decir, donde su cuerpo estaba de algún modo dentro del espacio. Considero que se comprendía mejor la funcionalidad de los elementos escénicos, se establecían vínculos que, a lo largo del proceso, eran puntos de partida para el diseño. Hicieron falta más ejercicios para poder aclarar las distintas áreas del diseño, porque dependiendo de la experiencia o del conocimiento que tenían, algunos llegaban a ideas, conceptos o propuestas más rápido que otros, sin embargo, este tipo de aproximaciones desde el cuerpo eran los ejercicios que daban mejores resultados, o quizá en lugar de mejores, resultados más significativos.

Capítulo 3

El LAB de pensamiento y acción sobre el espacio escenográfico

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se estudiaron en el capítulo dos servirán como la primera capa sobre la cual se desarrollarán los planeamientos teóricos y prácticos que conforman la propuesta del LAB de espacio escenográfico, con el fin de cuestionar el rol de las personas diseñadoras escenográficas en la creación de una puesta en escena.

Las reflexiones giran alrededor de dos enfoques: a) la visualidad escénica, como término que engloba el diseño y producción del espacio escenográfico, la indumentaria y la iluminación, y b) las nociones que conllevan a que estas áreas

se manejen de forma conjunta en el rol de una sola persona diseñadora, además de las posibilidades y retos que esto atrae.

A partir de estos enfoques, se pueden establecer una serie de funciones de la persona diseñadora escenográfica en un determinado tiempo y espacio. En el caso del LAB, en los sistemas de producción escénica costarricense.

3.1. Breve panorama alrededor de la historiografía escenográfica

En el siglo antepasado, la escenografía era concebida como un agregado a la producción escénica y no constituía un elemento integral de ella. Según López (2009), escenógrafo chileno, había muy poca coordinación entre las distintas instancias que concurrían en la puesta en escena. La persona artista escénica, como se denominaba más comúnmente a este tipo de profesional, recibía algunas instrucciones de la persona en cargo de la compañía y se basaba en sus dotes pictóricos para hacer un diseño para la puesta:

Su tarea era proveer un fondo pictórico para que los actores, cantantes o bailarines pudiesen actuar. La relación entre el intérprete y su entorno escénico era, a lo más, superficial. El escenógrafo contemporáneo, en cambio, debe participar de todas las instancias del proceso creativo, vinculado a todos miembros del equipo de producción. (2009, p. 92)

La forma tridimensional en el escenario era muy escasa. Los diseños eran transferidos al escenario en términos pictóricos bidimensionales, se creaban ilusiones con la perspectiva y el claroscuro, pero no con materialidad y estructura en tres dimensiones. Hacia fines del siglo XIX, había una gran insatisfacción con la escenografía pintada, ya que no se ajustaba al realismo que el teatro estaba apuntando.

De acuerdo con López, las mayores reformas del acontecimiento teatral ocurren principalmente por dos razones fundamentales: en primer lugar, el trabajo de creadores que nacieron cerca del esplendor del romanticismo: Richard Wagner, Adolphe Appia y Edward Gordon Craig, quienes fueron responsables de

liberar el escenario del realismo que lo acontecía, además de teorizar alrededor de la importancia conceptual y filosófica de la producción espacial. En segundo lugar, la llegada de la luz eléctrica a las salas de teatro, con lo cual el trabajo con las formas de búsqueda del ilusionismo en la escena fueron nuevas fuentes de exploración.

Para el siguiente gran paso del diseño escénico, las vanguardias romperían la imitación del realismo y buscarían otras maneras de representar.

En palabras de López:

Con el transcurso de este siglo (XX), el director y el escenógrafo, y en cierta manera también el dramaturgo, han forzado literalmente al actor hacia un mundo real de la forma, concibiendo producciones que se basan en un entorno tridimensional (2009, p. 295)

Por otra parte, los actores y actrices se complementan para generar una unidad con el espacio, la escenografía en sí misma puede poseer valores estéticos, pero solo consume su sentido cuando está siendo habitada por los cuerpos, quienes a su vez son escuchados y vistos por el espectador, en un momento y espacio específicos. La actividad teatral es entonces una acción integral compuesta por una variedad de relaciones. Al respecto, la escenógrafa mexicana Xóchitl González menciona que:

Diseñar hoy en día no significa ya decorar o tratar de reproducir, de manera realista y al pie de la letra, los lugares que un texto dramático propone. Actualmente podemos decir que la escenografía consiste en dar forma, sentido y límites al universo de una obra escénica. (2014, p. 22)

Sumado a esta perspectiva de activar el sentido de la puesta en escena, debemos sumar el texto dramático, como uno de los posibles motores para la creación de imágenes a desarrollar. Debemos ejecutar y accionar las palabras, con el fin de lograr una hacia el diseño de la espacialidad. Sobre esto, González añade:

Cuando decimos que nuestra obra sucederá en un espacio vacío (sin elementos escenográficos) debemos considerar que este espacio se modificará de acuerdo con la cantidad de actores, su movimiento, su vestuario, las características arquitectónicas del edificio teatral, lo viejo o nuevo que sean las paredes y el piso, la cercanía o lejanía con el público y la acción y los pocos objetos que aparezcan en escena (2014, p. 19).

Según esta escenografía, la concepción del lenguaje dramático necesita una lectura que abarque su complejidad, lo que tradicionalmente se resolvía con telones pintados y una representación realista, debemos lograrlo con metáforas visuales como protagonistas de las propuestas escénicas.

La topografía escénica que proponen Appia y Gordon a comienzos del siglo XX, refuerzan la idea de la **visualidad escénica** como un personaje más en la puesta en escena. La integración de la propuesta espacial con los directores y el elenco van consolidando el contenido de la escena y un descubrimiento estimulante en la estética general de la puesta en escena.

Con el transcurso de los años, la inclusión de nuevas tecnologías permite incorporar nuevos lenguajes al relato escénico, ampliando las posibilidades de la escenografía a campos de investigación como la escenografía expandida, la espacialidad performativa y el mismo término **visualidad escénica**. Áreas en las que la presente investigación no profundiza, sin embargo, apoya la idea de que sean tópicos, que deben competir actualmente a las personas diseñadoras escenográficas, ya que son bifurcaciones interesantes entre su rol y otras áreas de estudio de la escena.

Con respecto al término **visualidad escénica**, puntuaré una serie de acercamientos teóricos y prácticos desde el pensamiento del escenógrafo chileno Rodrigo Bazaes en el siguiente apartado, ya que este término es el que se consideró más acorde con la panorámica general del LAB.

Aclaro que en las sesiones del LAB nunca utilizamos este término, ya que carecíamos de su conocimiento, no fue sino en el transcurso de la sistematización y posterior reflexión de los materiales desarrollados (2017-2018), que encontré el texto de Bazaes y, posteriormente en una conversación personal

con él, me di cuenta de que habíamos estado trabajando bajo esa premisa de manera intuitiva, pero todavía no conocíamos el término.

3.2. Cuestionamientos: de *plástica escénica* a *visualidad escénica*

Cuando Carlos Schmidt y yo iniciamos la escritura para la primera convocatoria del LAB, pensamos en varios nombres. Carlos lo llamó en un principio: LAB de plástica escénica con énfasis en escenografía. Yo, en cambio, propuse LAB de plástica escénica con énfasis en espacio escénico, considerando en ese momento que quizá el nombre ampliaba un poco más el área de estudio.

Sin embargo, al comentarlo con los demás integrantes del núcleo de personas facilitadoras, coincidimos en que el nombre **“Primer curso de especialización escenográfica del LAB de plástica escénica”**, podía ser de fácil comprensión para el gremio escénico y en especial para las personas interesadas. Además, abría la posibilidad de que las especializaciones de indumentaria e iluminación que estaban por venir formaran parte de la sombrilla LAB.

Al ser un nombre complicado y con varias definiciones en sí mismo, empezamos a nombrarlo entre nosotros y con los laboratoristas: LAB de escenografía, LAB de espacio, o LAB de plástica, todo esto por no tener tan claramente definida la identidad del proceso formativo desde la que partimos y desde la cual deseábamos investigar y profundizar.

En este sentido, me parece interesante señalar cómo los términos se han ido modificando y como éstos cambian por la lógica procedimental de las mismas sesiones e investigaciones del LAB, ya que la forma en la que nombramos los procesos conforma la identidad misma de las acciones, sus rumbos y categorizaciones. Además, también responde a la pregunta por el rol de la diseñadora escenográfica en la actualidad, ya que marca su campo de acción.

Empezaré analizando la globalidad del término: me refiero a la sombrilla que abarca las tres áreas que nos competen desde el LAB: escenografía, indumentaria e iluminación. Para estas tres áreas encontramos que el término más apropiado era *plástica escénica*, no lo cuestionamos en un principio, ya que

en el gremio teatral costarricense se entiende que quienes nos dedicamos al diseño para la escena, somos los encargados de las características plásticas del material, por tanto, personas escenógrafas, vestuaristas, iluminadoras, y otros que conforman este gremio.

Ruesga (2015), arquitecto y escenógrafo español, señala alrededor del término plástica escénica:

Considero la plástica escénica como el conjunto de elementos espaciales, plásticos y visuales que están presentes en el espectáculo teatral: la escenografía, la iluminación, imágenes y proyecciones, el vestuario, el maquillaje y hasta el diseño gráfico, puesto que en mi opinión el espectáculo comienza para el espectador desde la visión del cartel y la lectura del programa de mano. Para que alcancen la condición de PLÁSTICA ESCÉNICA debe existir una coordinación y coherencia entre todos los elementos antes mencionados. (p.58)

Sin embargo, a principios de los ochentas, principalmente en México y luego en extensión por el resto de América Latina, se comenzó a difundir el término *artes visuales* en contraposición a las *artes plásticas*, ya que era necesario abrir la gama de posibilidades para las personas artistas digitales y conceptuales: personas animadoras, video-artistas y en general a las distintas ramas digitales y análogas, híbridos en la escena, que no solamente tienen que ver con la espacialidad, sino también con la indumentaria, iluminación, efectos especiales, etc.

A lo visual le competen entonces, las imágenes y sus tecnologías con el fin de ampliar sus campos de investigación; en las artes escénicas el término “visual” se expande hasta la utilización de “visualidad escénica” como área en la cual se provocan mixturas que traen consigo el estudio de los distintos aportes visuales: el espacio, la luz, el sonido, los objetos, el *video-mapping* etc. Al respecto, Bazaes señala que:

Con visualidad me refiero a todas las artes plásticas (podemos considerar ciertos recursos audiovisuales en una función dramática), aplicadas a la experiencia escénica –y a sus áreas mayores y especializadas como la escenografía, la iluminación y el vestuario–y a lo que ellas construyen como lenguaje, que están activadas entre sí y coadyuvadas por elementos, incluso, más allá de su naturaleza material, por lo que el concepto de visualidad me es más amplio y trasciende los aspectos, propiamente plásticos, en el teatro. (2013, p. 59)

La visualidad escénica funciona como
un sistema de relaciones a lo largo
de un tiempo evolutivo
en la puesta en escena

El autor señala que además de lo concreto en diseño e investigación, la persona diseñadora puede aportar desde la naturaleza intangible, es decir, desde el paso del tiempo en el espacio, pues no se diseña de forma estática para la escena, sino en constante diálogo con la evolución de la dramaturgia y las acciones de los personajes.

Conforme fue avanzado la investigación de esta tesis, posterior a la sistematización de las sesiones del LAB y ya en proceso de reflexión sobre el uso de los términos en el proyecto, observé que la razón del uso *plástica escénica* corresponde más efectivamente a una utilización dependiendo del contexto y la escuela de formación desde donde nos ubiquemos, y no específicamente a una línea de investigación del diseño escénico, propiamente.

Esto quiere decir que, en México, por ejemplo, es más común utilizar el término *plástica escénica*, mientras que Chile se prefiere *diseño integral* o *visualidad escénica*, el cual, al igual que la *plástica escénica*, engloba las áreas de escenografía, vestuario e iluminación.

La tarea de la reflexión posterior a las sesiones de los primeros meses entre los facilitadores fue buscar cuál de los términos se ajustaba mejor a la raíz pedagógica y conceptual, al sistema y contenido de formación que nos interesa, y que utilizamos en las sesiones de trabajo. Como el primer LAB fue dirigido específicamente al diseño escenográfico, la solución que nos pareció más pertinente fue unir la síntesis de la palabra laboratorio “LAB” a “diseño escenográfico”, con el fin de ampliar la mirada hacia la forma de trabajo que interesaba recalcar, por tanto, asumimos la tarea de nombrar a nuestro proceso como un laboratorio.

Además, personalmente, añadí la necesidad de contemplar la *visualidad escénica* como concepto de nuestro proceso, ésto desde el trabajo con las imágenes, construyendo en tiempo-espacio con los demás elementos de la escena: indumentaria, vestuario, sonido y audiovisuales. Así lo señala Bazaes (2013) con el término “*la evolución del diseño en la escena*”:

Por otra parte, esta *visualidad en escena* tiene una absoluta dependencia con un elemento que no hemos sabido comprender del todo. Después de reencontrarme con antiguos proyectos, pude ver hasta hoy, la existencia de una constante, y que me ha motivado a este desarrollo. Se trata del factor tiempo. (p.2)

En este sentido, Bazaes ubica la génesis de lo dramático en el paso del tiempo en el espacio. Así, plantea dos líneas amalgamadas, por un lado: las cualidades del diseño y los materiales establecidos, como el quehacer de la disciplina (dimensiones, escalas, colores, resoluciones técnicas, etc.); y por otro, su marco de acción espaciotemporal en la consecución de la puesta en escena en conjunto con el director (a) y actores, actrices en el espacio.

Según Bazaes, para comprender el diseño para la escena, es necesario que se planteen preguntas alrededor de qué es lo que les sucede a los elementos en el espacio, ya que estos están anclados al tiempo, a una narrativa con los cuerpos, el sonido, las luces, el audiovisual, etc. Es acá donde se plantean las diferencias entre una instalación visual, que, aunque es capaz de sostenerse a sí misma, no depende del accionar premeditado de sus actuantes –o al menos no en la mayoría de las instalaciones– y el diseño de espacio para la escena, que no existe sin esta interacción.

En la **visualidad escénica**, funciona un sistema de relaciones que se establecen a lo largo de un tiempo evolutivo en la puesta en escena y no solamente un diseño estático para el escenario.

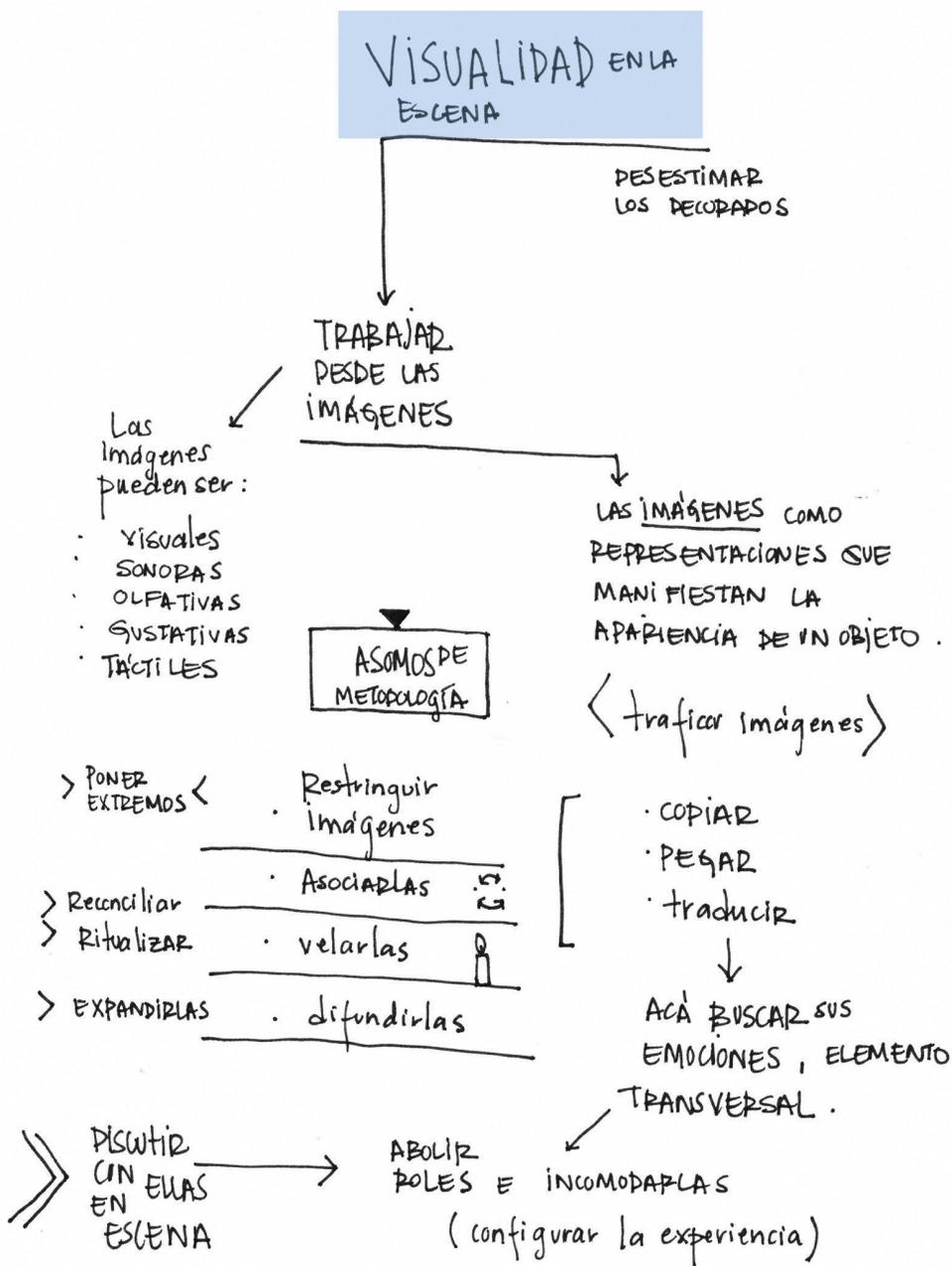


Diagrama 18. Visualidad en la escena.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la **visualidad escénica**, como elemento autoral (voz personal), es decir desde el trabajo de creación propio de cada persona diseñadora, Bazaes propone un trabajo desde el banco de imágenes personales, en las cuales se toma posición con respecto a la visualidad que se desea examinar en escena:

La comprensión, o aprehensión sensible de la espacialidad -el antecedente de la práctica escenográfica propiamente tal-, es para mí, el punto central para la construcción del total de imágenes sobre el escenario. Ésta, elaborándose a partir de nuestra propia experiencia, hará que nuestra propuesta -ampliando la idea a visualidad- tenga siempre, una justificación empírica pero que, puesta frente al otro, será completada, siempre por una idea de identidad, aun cuando sea distorsionada. Dejando fuera en este caso, una innecesaria división entre lo representativo o figurativo y lo no-representativo. (2013, p. 8)

Al respecto, es importante destacar el valor de la experiencia personal y del registro de posibilidades que generan la voz propia de cada persona diseñadora en la escena. En cuanto a la metodología del LAB, este acercamiento a la **visualidad escénica** tiene relación con ejercicios como la bio-instalación del módulo de contenido o el proyecto final de las personas laboratoristas, donde cada una tuvo la posibilidad de trabajar desde sus ideas y emociones, además de involucrar las nociones de tiempo y espacio, por lo que colaboró a la escucha personal o autoral, como lo llama Bazaes.

3.3. De términos y roles de la persona diseñadora escenográfica

Las preguntas alrededor de que término utilizar para referirnos a la formación que impartimos, surgen después del cierre del LAB, en los meses donde la sistematización y análisis de esta investigación arrojaban los cuestionamientos de fondo.

Me di a la tarea de profundizar en los términos y seleccionar el que mejor acuerpara las líneas temáticas y conceptuales del proceso. Por tanto, estas anotaciones son un buen punto de partida para problematizar no solo los aspectos conceptuales, si no las discusiones y los procesos que marcaron el rol de la persona diseñadora en el proceso formativo y, por ende, creativo de la escena.

Los estudios realizados por González (2014), escenógrafa mexicana, y las investigaciones desarrollados por López-Cauly (1999) y Romero, Zapata y Bazaes (2013), diseñadores teatrales de Chile, ayudaron durante el proceso de reflexión a definir las líneas conceptuales con respecto a los roles y campos de trabajo del diseño escenográfico.

López-Cauly (1999) desarrolla algunas ideas alrededor de las responsabilidades y áreas de la persona diseñadora escenográfica y favorece a la introducción de varios conceptos que nos interesa puntualizar en el desarrollo del capítulo:

Debemos considerar que el diseño teatral es un arte y no simplemente una artesanía y, al mismo tiempo, no olvidar que ningún arte puede desarrollarse sin el dominio de su propia artesanía. Este arte tiene como objetivo contribuir y hacer posible el proyecto dramático, tanto el del director como el de los actores. Satisfacer las exigencias espaciales y visuales que establece el texto o las demandas del director es ciertamente parte fundamental del trabajo del escenógrafo. Pero también es posible que el escenógrafo, con su particular visión, haga sugerencias que extiendan el significado de la producción, en una medida que ni el autor, ni el director, ni los actores hayan visualizado. Esta participación expansiva es una de las características de su contribución al teatro del siglo XX. El hecho de que el escenógrafo haya adquirido un rol interpretativo, e importante, en el

espectáculo, no está carente de peligro. Evidentemente ningún escenógrafo puede asumir su responsabilidad creativa sin ser un hábil artesano. Es imperativo que conozca y domine las técnicas de la profesión para poder implementar sus visiones, pero el dominio de estas técnicas y artesanías no garantizan que sea un artista. Debe además dominar las bases teóricas de su profesión, las que se fundan en el conocimiento profundo de todas las otras artes además de las específicas del teatro.

Así, su aporte tendrá una real y positiva influencia en lo que el director y el actor propongan y, en definitiva, en la manera como la obra se perciba. Los escenógrafos no deben saber sólo cómo o cuán importante es una técnica o una solución, sino que deben tener conciencia de por qué se aplica. (1999, p.290)

El vínculo que se establece entre la persona escenógrafa y el equipo de trabajo ha ido cambiando con el paso de los años. Como señala López-Cauly, pasó de ser una relación vertical, con un recargo de poder de quien dirige la obra sobre quien diseña, a ser labores complementarias y que cada vez de manera más conjunta con el diseño escenográfico. Esta forma de trabajo pone a disposición sus aportes de manera híbrida, por lo general se da mayormente en procesos colaborativos, más experimentales y de mediano formato, los cuales, tienen más flexibilidad en tiempo de producción.

La fuerza que la persona diseñadora escenográfica ha brindado con el paso del tiempo a las puestas en escena ha sido fundamental para la evolución de las artes escénicas, no solamente por el desarrollo técnico o artesanal, como propone López-Cauly, si no desde el acompañamiento conceptual y estético de la creación.

La persona diseñadora para la escena mira antes que los demás las posibilidades visuales de un texto. Sin esta pieza del trabajo no sería posible la

realización del proyecto dramático, ya que cualquier puesta en escena se realiza en un espacio determinado y ese espacio, unido al tiempo dialogan con lo que se accione, por tanto, son partes indisolubles.

Es posible que algunas personas diseñadoras, con el tiempo, hayan ido adquiriendo roles que van más allá del pensamiento del espacio, ya que se vislumbran como entes más integrales del proceso de diseño.

Pueden dar su criterio en cuanto al pensamiento y accionar sobre la iluminación, sobre el vestuario, los objetos, el diseño gráfico y todo lo que convoca al diseño dentro de la escena.

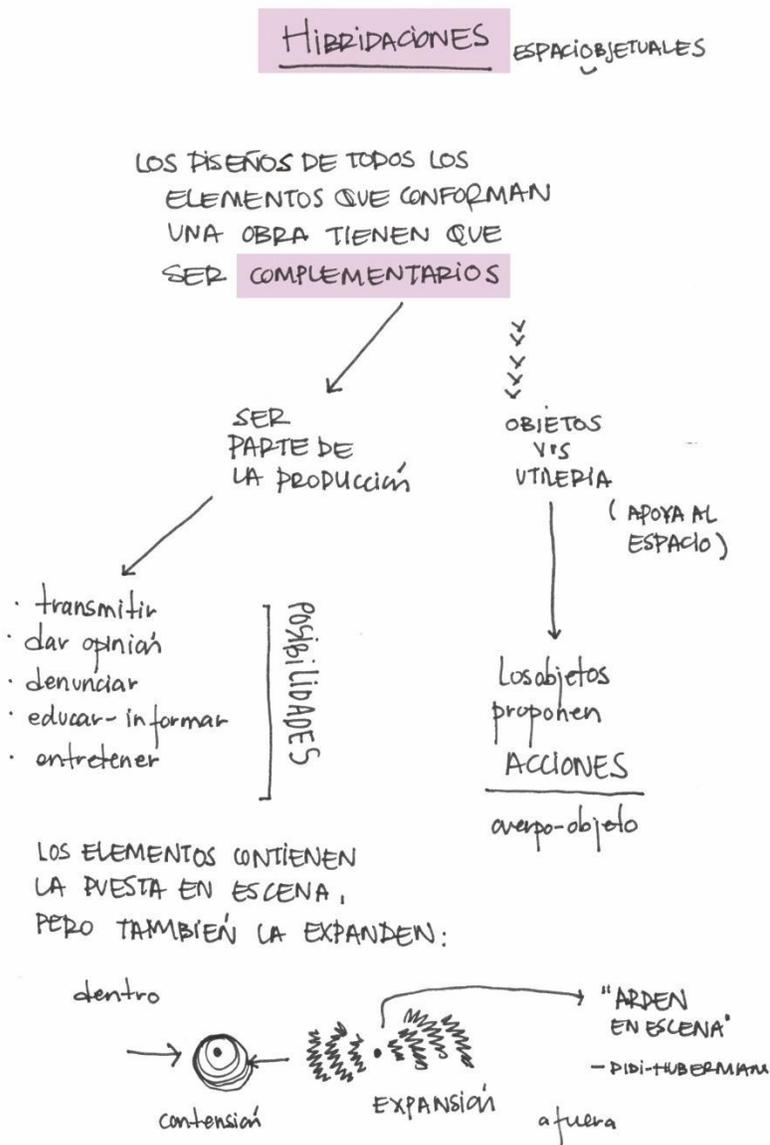


Diagrama 19. Apuntes alrededor de las hibridaciones

Fuente: elaboración propia.

Incluso pueden aportar desde su mirada a la dramaturgia, la actuación y la dirección, es un síntoma de la **hibridación de lenguajes** que permea los espectáculos en la actualidad. Es importante entonces poner en discusión cuáles serían las áreas indispensables sobre las que debe trabajar una persona diseñadora escénográfica y cuáles podrían ser los vínculos que cruzan su colaboración visual para la escena.

Esta tendencia hacia la **hibridación** de las personas diseñadoras en los procesos escénicos no quiere decir que la labor escenográfica se haya perdido, por lo contrario, se ha conformado de manera más integral su rol en la escena, con el apoyo de las áreas en las cuales puede tener injerencia el pensamiento de la visualidad. López-Cauly, al respecto, señala que:

Quizá el verdadero arte escenográfico es un proceso circular y en espiral ascendente, en el que la palabra-idea desencadena la imagen y la imagen a su vez apela al concepto en estados superpuestos. La finalidad no es sólo resolver las necesidades físicas, espaciales y de ambiente psicológico o atmósfera que plantea el texto dramático, si no evocar el imaginario colectivo de una época y sociedad, estableciendo los puentes con la obra a escenificar. (1999, p. 16)

Sin embargo, al pensar el rol integral de su **punto de vista** en la puesta en escena, debemos reconocer que no es responsabilidad solamente de quien diseña, en el mejor de los casos, es el equipo creativo el que, de la mano con la persona directora, va entablando una lógica conceptual que se va materializando en una posibilidad de **diálogo colectivo**, donde los procesos visuales, corresponden a los motores de la acción escénica. En palabras de López-Cauly, la escenografía es “la transformación de una idea en un espacio poético-funcional, es una invención dirigida a desencadenar una reacción en nuestra emocionalidad” (1999, p. 291).

En muchos casos, el diseño debe evocar los lugares donde ocurren las acciones, pero sobre todo debe revelar las fuerzas internas de la obra, debe

organizar el espacio en relación con la puesta en escena, las personas espectadoras, el público y el escenario y la arquitectura teatral (sala, edificio, habitación, parque, etc.)

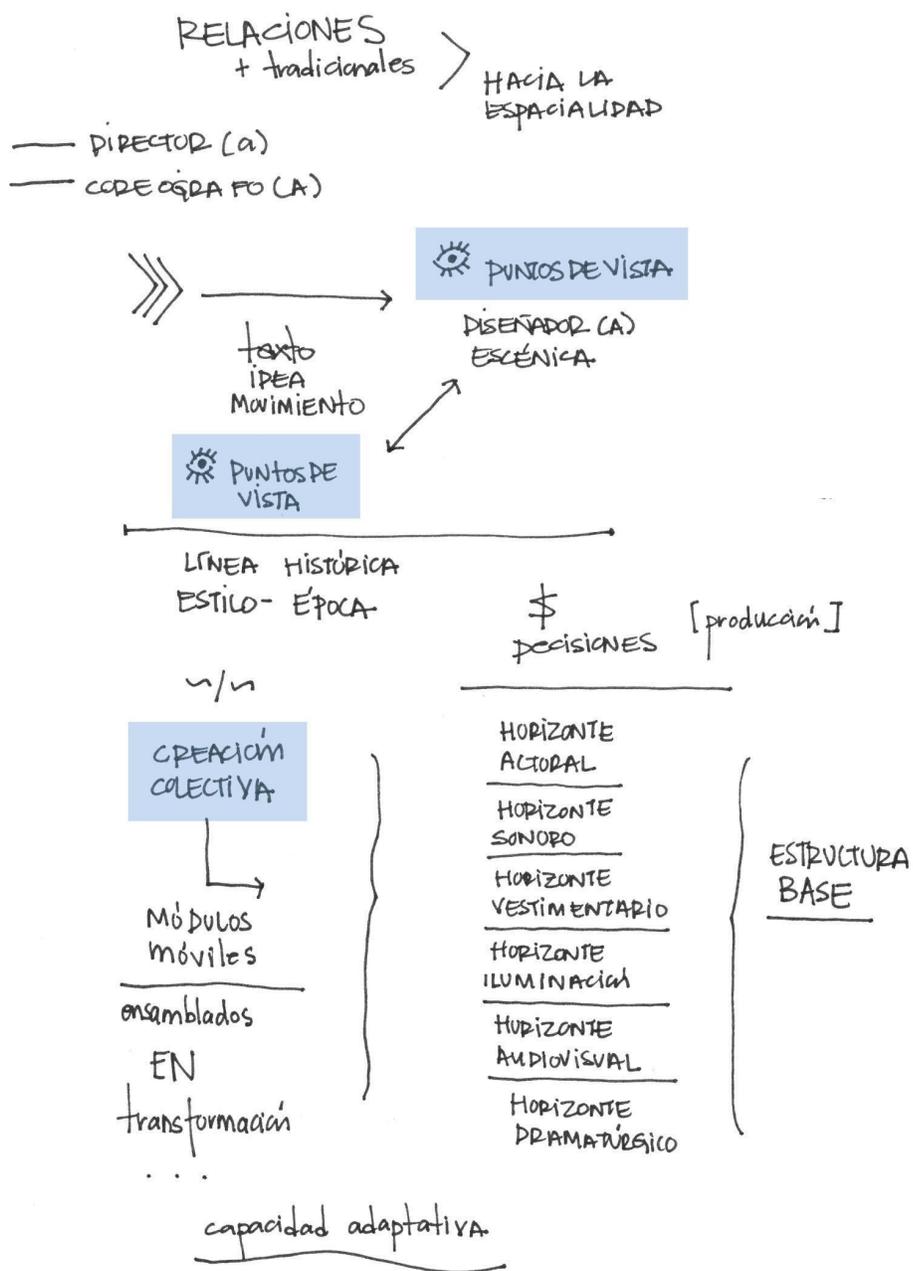


Diagrama 20. Apuntes alrededor de la creación colectiva.

Fuente: elaboración propia.

El espacio a la italiana, los espacios no convencionales para la representación, la circularidad o rectangularización con la que se presenta la puesta en escena al público, son cualidades propias de una estética que manipula y organiza a la persona espectadora, por tanto, es responsabilidad de quien diseña, en conjunto con la dirección, tomar las decisiones con respecto a la **conformación de la mirada**.

Por lo general, a este tipo de uso del espacio en artes escénicas y visuales se les denomina “trabajo con el *site specific*”, en donde, por lo general, toda persona espectadora es participante (más o menos activa, según la dirección del espectáculo) y cada locación condiciona el trabajo que se va a realizar, por tanto, existe una vinculación importante del accionar de los cuerpos con la arquitectura propia del espacio.

A la *escenografía* la comprendemos como el diseño de los elementos dentro del espacio que localiza las interacciones de los actores y actrices, con todas las responsabilidades que hasta ahora hemos construido en el texto en relación con las demás áreas creativas de la escena.

Al término *espacio escénico*, le incluiremos la responsabilidad de **la mirada**, es decir, ampliamos al concepto de *escenografía*, el **pensamiento desde la mirada de los espectadores** y el involucramiento con la arquitectura teatral; mientras que a la *escenografía* entendida tradicionalmente le compete lo que sucede en el escenario únicamente. Gráficamente tendríamos:

<espacio escénico = arquitectura teatral + escenografía>

Una ramificación importante de esta triada es cuando la *escenografía* es la generadora de la acción escénica, por tanto, adquiere un valor predominante en la puesta, casi una codirección escénica en algunos casos. Raymond, profesor de espacio escénico de la RESAD (Real Escuela Superior de Arte Dramático - España), señala:

La mejor manera de entender el espacio es dibujar en él; y este dibujar es desplazarse por la escena como una línea, detenerse, expandirse, diluirse como una mancha pictórica transparente, crear formas, dar luces con pinceladas o detener los cuerpos; se trata de recursos para producir atmósferas tiernas o desoladas; para habitar los cuerpos (2009, p.16)

La estrategia que Raymond ha utilizado en sus clases es la *performance*: coloca los cuerpos de sus estudiantes en la escena, junto a los objetos y posibilita que sucedan las acciones por medio de sus experiencias corporales, por medio de la emoción. El eje y *leitmotiv* de su trabajo es el cuerpo, las proximidades y reacciones. Su forma de trabajo no encaja en los patrones tradicionales o en saberes cerrados, es un nuevo paradigma que enlaza las palabras con las imágenes desde el lenguaje corporal, conectando con sensibilidades que se viven desde el espacio.

A finales de los ochentas, Griffero (2011), director y diseñador chileno, inició con exploraciones que lo llevaron a la escritura de sus procedimientos en el libro: *Dramaturgia del espacio*, en el cual desarrolló una investigación práctica donde empoderaba a los cuerpos de la posibilidad de narrar historias desde la geometría de sus composiciones en la espacialidad.

A través de los siglos, tanto el cuerpo como el espacio han evolucionado en función de su entorno y de sí mismos. En este sentido, el cuerpo ha sido y es la primera arquitectura con la que se encuentra el individuo, y el proceso de habitarlo dura toda la vida. Es un centro de coordenadas en las que se cruzan todas las líneas compositivas y del que surge la construcción espacial como si fuera un árbol.

[...] Cualquier organización espacial es una combinación de ejes y direcciones, uno vertical y dos horizontales, por lo que se puede dar un

paralelismo entre la constitución de un cuerpo y la construcción de un edificio... (2011, p. 24)

Las bases del proceso que desarrolló Raymond se acoplan de una manera sensible con la metodología de trabajo en el LAB, los conceptos de corporalidad, arquitectura del cuerpo y el trabajo desde la experiencia.

3.4. Sistemas de producción del espacio escénico

En este punto, es importante cruzar los sistemas de producción escénica, con los procedimientos conceptuales y prácticos de la persona diseñadora escenográfica, esto porque dependiendo de las posibilidades y deseos de la producción, así se establecerá el rol de quien diseña en los procesos creativos.

Tomando dos materiales como base *Herramientas para los técnicos en Artes Escénicas* que produjo el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile y el *Manual práctico de diseño escenográfico* que se realizó en México, esta revisión tiene como objetivo poner en discusión las experiencias de las voces de los autores de los libros mencionados: Romero, Zapata y Bazaes (2013) y González (2014).

3.4.1. Sistema de pensamiento escenográfico a partir de distintos procesos

La escenografía suele ser el resultado de un proceso que tiene como epicentro la concepción de una premisa visual, su desarrollo y materialización, procesos que se concluyen, retroalimentan y reinterpretan con las personas espectadoras. La temporalidad con la que se construyen las escenas es el factor que más claramente regula las características finales de la *visualidad*, sobre esto Romero, Zapata y Bazaes (2013) señalan:



Diagrama 21. Apuntes sobre los espectadores.

Fuente: elaboración propia.

Independientemente de su morfología, dinámica o tipología arquitectónica, lo que debe definirse como espacio escénico es la relación de tensión y dependencia entre el público y la escena; dicho de otro modo, entre el área destinada a los espectadores y el área destinada a la representación; condiciones espaciales básicas para que ocurra el hecho teatral. (2013, p. 64)

Seguidamente, sobre su método diseño escenográfico, describe:

Idea, realización y sinergia son etapas esenciales del diseño escénico, pero no siempre tendrán componentes y desarrollos comunes en las distintas experiencias del diseñar. Los enfoques cuantitativos como intento de determinar un método objetivo para el diseño escenográfico no han sido, al menos para mí, representativos de mi experiencia. Se pueden hallar manuales derivados de procesos lineales tras generalidades y la definición de límites más bien pedagógicos (espaciales, conceptuales, estéticos, formales, técnicos, narrativos, etcétera), pero –estos no suelen ser útiles a la hora de enfrentar desafíos artísticos particulares. (2013, p.57)

Para Romero, Zapata y Bazaes (2013), será de vital importancia la discusión alrededor del sistema de códigos de comunicación (máquinas poéticas), que colaboran en la creación del sistema de producción de cada fenómeno escénico. El autor propone pensar en cada espectáculo como un ente auto portante de discurso:

La organización de significantes más compleja entre los lenguajes constitutivos de la visualidad escénica compete a todos los elementos visuales de una representación. Sin embargo, su especialización ha derivado en la definición de sus aspectos estéticos-espaciales. (2013, p.61)

Asimismo, enfoca el diseño escénico en dos áreas principales: una empírica y otra teórica, no cree posible concebir el proceso de creación desde una forma única, sino que piensa que cada proyecto tiene sus propias particularidades, las relaciones entre la persona directora, intérpretes, recursos materiales, impacto deseado, desafíos estéticos, etc., modificarán la forma de resolver el espacio. Al respecto señala:

En muchas instancias académicas se ha intentado definir un método a través de la sistematización de la enseñanza de la escenografía; probablemente motivados por la necesidad de transmitir conocimientos objetivos (algo que a veces poco tiene que ver con relación al acto de crear y diseñar). Este enfoque totalizador ha sido guiado por una voluntad, muchas veces científica, que interpreta las etapas del diseño mediante el teatro de tradición, dejando fuera los procedimentales de procesos y experiencias divergentes. (2013, p.66)

Para él, los recorridos interpretativos y la intuición cargan con la responsabilidad de lo subjetivo. Su modo de iniciar el diseño de un proyecto lo determina el tipo de proceso al que se enfrenta y las fases para el desarrollo del proceso responderán al tiempo en el que se desarrollará.

El contexto actual parece plagado de muy diversas teatralidades y prácticas teatrales, algunas de las cuales no son otra cosa que tradiciones históricas extra-temporáneas o anacrónicas que se las han arreglado para arraigarse con cariño en el público. De ahí que sea difícil (no solo para el iniciado): detectar cuál es el rumbo que toma la escenografía actual, juzgar sus logros a partir de la observación de la relación forma-contenido; entender si el gusto puede ser siempre sinónimo de comprensión estética... (2013, p. 68)

En su investigación, desarrolla tres tipos de procesos, con una mixtura entre ellos, es decir, que no se dan de manera aislada, sin embargo, cada uno tiene características que lo representan:

a. Proceso tradicional. En este proceso, las distintas áreas (diseño escenográfico, vestuario, iluminación, actuación, diseño sonoro, etc.) convergen en una idea totalizadora, organizados por la hegemonía de un texto de naturaleza dramática. Por lo general, el diseño sigue una secuencia que va desde el análisis temático y argumental del texto, a la elaboración de la propuesta espacial y estilística, la realización y la integración sistémica. Las fases se describirán más adelante bajo el sistema de producción que propone la diseñadora Xóтчil González.

b. Proceso laboratorio. En este tipo de proceso, los periodos de elaboración requieren una mayor extensión, ya que requieren de investigación, reflexión y evolución. Las premisas por explorar son las que definen los métodos a seguir, no necesariamente existe un texto dramático como punto de partida, sino, como lo hemos establecido en el primer capítulo, la inclusión del cuerpo en el espacio, como motor de búsqueda y creación puede ser lo que genere la acción escénica.

Este sistema de producción tiene codependencias en el entramado visual general: espacio, luz, vestuario y sonido. El grado de madurez que conllevan como resultado estos procesos se acerca a las poéticas de un tipo de propuestas autorales, con una dosis alta de voz personal de los diseñadores implicados, es la que más se acerca a las propuestas desarrolladas en el LAB.

c. Proceso experimental. La visualidad resultante de este tipo de procesos experimentales genera diversas prácticas escénicas, se cuestionan los límites del proceso escénico, se buscan nuevos procedimientos. De acuerdo con Romero, Zapata y Bazaes (2013): “un proceso experimental es por excelencia el que mejor permite a la escenografía ampliarse, navegar en dominios semánticos ajenos, conocimientos, lenguajes, códigos y referencias provenientes de otras disciplinas”. (p. 76)

Para Romero, Zapata y Bazaes (2013), la experimentación podría ser la búsqueda de una imagen totalizadora (*visualidad escénica*) como anotamos al inicio del capítulo. La incertidumbre es un ingrediente básico en este tipo de procesos. La persona diseñadora trabaja comprobando o desmintiendo ciertas hipótesis, el enfoque puede ser emotivo, intelectual, político, sensorial o de la materia:

Suele ser atractivo para el escenógrafo investigar a través de operaciones más libres, menos lógicas, indagando sobre todo el cruce de lenguajes y de medios (interdisciplinariedad, transmedialidad). Sin embargo, es importante detectar que existe otro factor de confusión, aquel que sugiere que experimentación es sinónimo de vanguardia estética. (2013, p. 77)

Con respecto al LAB, como lo analizamos desde el perfil de entrada de los integrantes, el cruce de lenguajes es fundamental para la comprensión del perfil de trabajo e investigación de la persona diseñadora, cuanto más se trabaje desde estas vinculaciones particulares, más posibilidades de otras búsquedas y encuentros se darán en los procesos.

3.4.2. Sistema de pensamiento escenográfico por etapas

La diseñadora mexicana Xóchitl González (2014) plantea que, aunque cada persona diseñadora escenográfica lleva a cabo su trabajo de manera distinta, existe una serie de pasos imprescindibles que, según el proyecto, el contexto y las intenciones, contribuyen de manera puntual a su desarrollo.

La escritura que propone González se plantea con base en opiniones de personas colegas escenógrafas mexicanas como Gloria Carrasco, Jorge Ballina, Mónica Raya, Allain Kerriou, entre otros. A modo de resumen de las etapas que desarrolla González, en el *Manual práctico de diseño escenográfico* (2014), se establece una descripción de cada etapa:

a. Etapa 1: preparación. Es el arranque del proceso creativo. La autora plantea que el texto o idea generadora es fundamental en esta etapa para realizar las primeras lecturas y establecer diálogos alrededor de la idea escenográfica.

b. Etapa 2: definición del proyecto. En esta etapa inicia el diálogo entre el equipo creativo y el director o directora, con respecto al rumbo a tomar.

c. Etapa 3: diseño. Se establece la estrategia a seguir para abordar la puesta en escena. González propone que para diseñar el espacio escénico es necesaria la racionalización y la autoevaluación, estudiar y desarrollar la opción elegida. Posteriormente, sugiere un diálogo de la mano con la iluminación.

d. Etapa 4: producción. En esta etapa se materializa la conceptualización. Se suman a las tareas: los presupuestos, las cotizaciones, la supervisión de las elaboraciones, la realización, las pruebas y el montaje.

e. Etapa 5: en el teatro. Es este momento convergen todos los aspectos de realización del equipo creativo. En diálogo con el elenco y la dirección, se da una etapa de supervisión, asistencia a ensayos, estreno, y posteriormente giras.

La investigadora desarrolla cada fase en una especie de apartado, donde se presenta una descripción extendida de cada etapa, por lo que el *Manual práctico de diseño escenográfico*, funciona como una herramienta para el aprendizaje de la profesión. Como ella misma apunta:

El método expuesto se presenta como un elemento de apoyo durante el proceso de aprendizaje y de creación, tanto al inicio como a lo largo de la carrera, de quienes, adopten y profundicen, tomando en cuenta que la creación artística depende, ante todo, de cada individuo y su contexto, y que, en el ámbito del teatro, existe todo un universo de cosas, cuyo conocimiento sólo obtendremos por medio de la experiencia, la práctica y

los caminos de aprendizaje que cada uno sea capaz de recorrer. (2014, p.30)

De acuerdo con la autora, el aporte de una persona diseñadora hace que quien dirige, adquiera otra percepción de la obra, pues, su experiencia permite revelar las fuerzas internas de la puesta en escena, ahondar en los significados y organizar los elementos en el espacio. Por otra parte, la persona escenógrafa puede colaborar con el movimiento de los actores y actrices, procurando que estos habiten sus espacios, previendo y planificando las acciones. López señala al respecto:

El acto teatral se crea en la misma representación. No basta con realizar buenos bocetos o maquetas. Por muy impresionantes que estos sean, lo importante es su ejecución y la relación con la puesta en escena y el universo del actor. La verdadera escenografía adquiere sentido cuando se inicia la función y cuando ese espacio se deja atrapar por la imaginación del público. Sólo entonces podremos juzgar su efectividad. (2009, p. 15)

El rol de la persona diseñadora está cada día más ligado con el compromiso actoral y su universo. Las reformas de grandes escenógrafos como Adolphe Appia, Gordon Craig y Richard Wagner generan un peso importante sobre esta concepción, haciendo del diseño espacial un elemento vital en la producción, por tanto, es vital, como he señalado, que la persona diseñadora cuente con tiempo suficiente para ensayar la escenografía con actores, actrices y la luz, el vestuario, la música. En relación con esto, Raya, citada por Gonzáles, señala:

La figura de la diseñadora en abstracto no funciona, me he convencido de que eso no debiera existir. No debe haber una escenografía en abstracto, sino una artista accionando con su contexto. Yo sustentando mis acciones de diseño en el contexto de lo que se me va presentando, porque, cuando no hay recursos... cuando estás trabajando para una comunidad en

particular, todas las circunstancias de diseño cambian y es allí donde tu talento y conocimientos se aplican. (González, 2014, p.26)

Ella se considera una diseñadora flexible, sin paradigmas de entrada, mutante a las circunstancias. En este sentido, es interesante destacar el estudio de los recursos con los que cuenta un determinado proyecto y anticipar sus posibilidades espaciales, constructivas e incluso las características de movilidad en caso de que el espectáculo requiera girar. La diseñadora de vestuario y escenografía Edyta Rzewuska, de origen polaco y radicada en México, asegura que para definir el papel de escenógrafo hay que conocer al director y al equipo de trabajo con quienes se desarrollará el proyecto:

Un escenógrafo a veces tiene que definir cuál va a ser su campo de acción en la obra. Entonces, he notado que el papel de un escenógrafo es el que un escenógrafo define y hace claro a los demás (...) en la escenografía mezclamos el arte y la poesía, con los aspectos prácticos. (González, 2014, p.24)

Los límites de responsabilidad de una persona escenógrafa dentro de los grupos de trabajo son aspectos que deben estar claras, o al menos esbozadas, en las primeras reuniones de trabajo.

Según González (2014), uno de los retos importantes sería la conciliación entre la visión de la persona que dirige, el equipo y sus metas artísticas personales. Por otro lado, debe lograrse la armonía pragmática y conceptual acorde al edificio teatral, al presupuesto y a los retos de construcción. Para la autora, los tres aspectos básicos del trabajo de diseño son: lo subjetivo, lo intelectual y lo pragmático.

a. Lo subjetivo: Aquello que no se puede cuantificar, es lo que se podría llamar capacidad y que tiene que ver con las formas de percepción y expresión, este conforma un gran reto, ya que se evalúa de manera relativa y por lo general responde a la experiencia previa de cada persona.

b. Lo intelectual: Refiere a los conocimientos. La autora destaca como básicos dentro la cultura visual: las artes plásticas y la arquitectura, la composición visual, los elementos de representación gráfica (pintura, dibujo, herramientas digitales, etc.). Estas posibilidades permiten una mejor comunicación con el equipo de trabajo, con respecto a las intenciones del diseño. Por otro lado, señala otros aspectos fundamentales a los conocimientos de la parte técnica del teatro: la escenotécnica, la luminotecnia, los mecanismos del edificio teatral y, no menos importante, el lenguaje que le permitirá dialogar con el director en términos de conceptos dramáticos y dramatúrgicos. González señala que “se debe tener un bagaje que le permita hablar con conocimiento de causa acerca de conceptos como la ficción, la convención, el estilo, el tono, y otros temas relacionados con la estructura profunda de una creación escénica” (2014, p. 25). El interés por el teatro, por asistir a puestas en escena, concluye la autora, es fundamental para generar la investigación y no solamente en el trabajo personal, sino en la mirada al trabajo de otros diseñadores para la escena.

c. Lo pragmático: La necesidad de traducir a lo concreto, todo lo que requiere la escena, por ejemplo: la capacidad de elegir los materiales, las superficies, los recursos tecnológicos y técnicos son herramientas vitales para la transición de lo simbólico a lo pragmático.

La persona diseñadora debe convertir las partituras de movimiento, el texto o los insumos que le brinda la persona que dirige en imágenes, diseños objetuales o estructuras arquitectónicas. Muchas veces debe solicitar colaboración y trabajo de la mano con vestuaristas e iluminadoras, para acuerpar su propuesta y para validar el aspecto de la puesta en general. Para González:

El trabajo, que primeramente consiste en comprender a fondo el proyecto, desde el texto hasta la propuesta de escenificación, continúa con el planteamiento de una idea gráfica, plasmada con bocetos, planos, maquetas y especificaciones necesarias para que alguien pueda construirlo desde la estructura hasta los acabados y detalles; la tarea culmina con la

participación del escenógrafo en el proceso de montaje en el teatro donde será entrenada la obra, y las visitas regulares para cerciorarse de las condiciones de la escenografía durante las temporadas, giras y funciones. (2014, p. 26)

Por lo general, en Costa Rica, la producción de la escenografía en procesos tradicionales (que tiene un texto dramático como base del desarrollo de la puesta en escena), generalmente, no tiene el tiempo suficiente para entregar la construcción y que el cuerpo actoral pueda descubrir y ensayar el tiempo adecuado que se requiere. Se suele trabajar, en el mejor de los casos, con elementos que simulen alturas, colores, texturas o formas parecidas a las que se utilizarán en las funciones, esto para ayudar al elenco en los ensayos.

Los elementos escenográficos llegan un par de semanas antes o incluso con menos tiempo de antelación al estreno, por lo que es sumamente importante el diálogo entre la persona directora, el equipo técnico y las necesidades de construcción escenográfica, con el fin de entablar acuerdos sobre los tiempos de ensayo previos al estreno.

La escenografía y mobiliario deben ensayar, de forma contraria, puede funcionar de manera errónea con el actor o actriz en la escena.

>

Es interesante recalcar que, de igual forma en Costa Rica, en procesos menos convencionales (cuando el texto no es el centro de la investigación), en procesos más exploratorios o de laboratorio, como los llama Bazaes, el rol de la persona diseñadora se expande, su participación es más activa en los ensayos y su mirada hacia el espacio y visualidad escénica en general permite que las áreas del diseño se fusionen, al punto de pensar la posible relación de codirección con quien dirige la puesta en escena.

La escenografía
debe ensayar

A lo largo del capítulo, el rol de la persona diseñadora de espacio escenográfico se perfiló en términos generales. En el marco del LAB, nos interesa partir desde el entorno costarricense, desde los sistemas de producción desde los cual se trabaja, por lo general, en el gremio escénico.

Desarrollo, desde esta mirada, algunas premisas para apuntalar el rol de la persona diseñadora en nuestro contexto:

a) La voluntad de hacer y de decir algo

Partiendo la búsqueda por la *visualidad escénica*, la persona diseñadora escénica tiene la capacidad de generar un discurso: autónomo, evolutivo, autoral e ideológico. Posicionar el cuerpo y la emoción en el diseño, pensar en función de los procesos, más que de los resultados. Estos últimos no tienen sentido sin el esfuerzo de asimilar los primeros, pues el recorrido de cada persona constituye las investigaciones que cada espectáculo requiere y de las cuales nacen las posibilidades para entramarse con las demás áreas.

La persona diseñadora escénica tiene la potestad y el deber de hacer y de decir desde el diseño integral para la escena cualquier tipo de comentario o posibilidad en vías de mejorar el sistema de creación, ya que es fundamental su punto de vista como columna vertebral de la poética del espectáculo.

b) Esfuerzo por materializar la triangulación compleja – del texto, la visualidad escénica y el elenco

La persona diseñadora escénica debe tomar en cuenta el **tejido de voces: texto, movimiento, luz y sonido**. La conversación constante y la flexibilidad como parte del desarrollo creativo, en el contexto costarricense, en muchas ocasiones las personas diseñadoras trabajan en varias áreas de la escena al mismo tiempo, ya sea porque no existe presupuesto para la contratación de varios profesionales o porque se trata de puestas en escena de pequeño formato que permiten que se compartan funciones tales como realizar vestuario y escenografía o iluminación y escenografía, en estos casos se debe tener en cuenta las necesidades de cada área y no descuidar ninguno de los detalles.

Además, debe buscar las triangulaciones que permitan enlaces entre el texto, el diseño escénico y el elenco. Tomando en cuenta que cuando establecemos diseño escénico y no escenografía, estamos incluyendo la mirada de los espectadores y el edificio teatral, como parte del diseño general.

La persona diseñadora escénica debe disponerse hacia el trabajo colectivo construyendo no solo una estética, sino que también una ética. El compromiso con los ensayos y con el equipo es parte del diseño mismo. Un espectáculo supone un convivio y quien diseña debe potenciarlo.

Debe mantener búsquedas que sugieran inquietudes y tendencias que abran caminos para exploraciones futuras en lo subjetivo, intelectual y pragmático en la escena, con el fin de aportar al gremio en general.

Debe buscar una estrecha relación con los actores y actrices. Buscar formas de abordar la escena y participar de la construcción de los personajes a partir de su relación con objetos y vestuario, buscar las herramientas que permiten nuevos canales de investigación para la espacialidad.

Debe conocer y estudiar los aspectos técnicos y/o estructurales, trabajar con las medidas de seguridad necesarias para cada espacio y con

cada materialidad, con la consciencia de que una falla en el diseño y/o construcción pone en riesgo al elenco y a los espectadores.

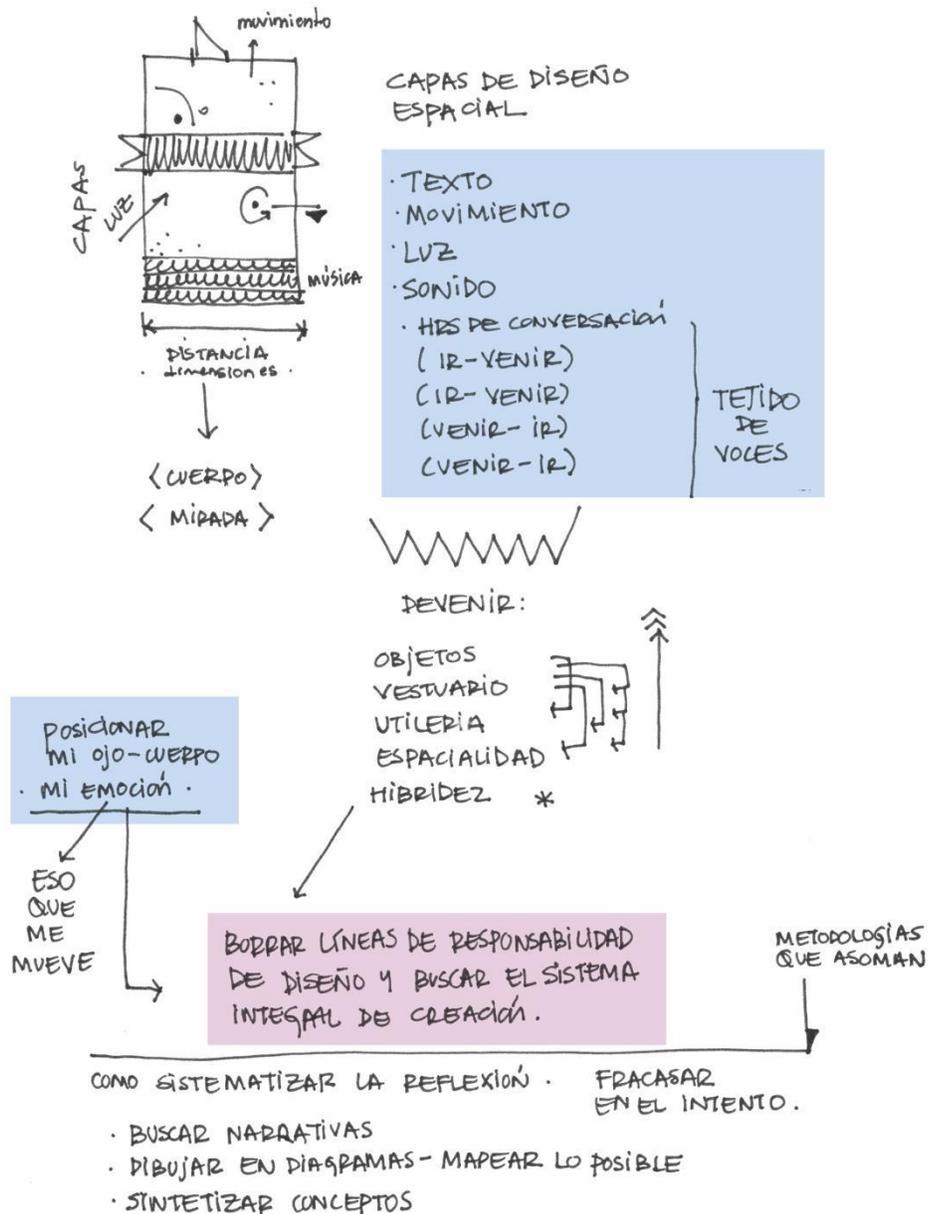


Diagrama 23. Apuntes sobre las capas del diseño espacial.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4

Estas no podrían ser las conclusiones

La manera de tejer los capítulos 1, 2 y 3 pretende ser una amalgama entre las reflexiones alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje y las preguntas alrededor del diseño escénico. Las no-conclusiones las desarrollé pensando en un testamento que dejo a modo de falsa muerte para el LAB.

Falsa muerte, ya que el LAB no ha muerto, por el contrario, lo ubico en una línea temporal de bonanza, después de su primer cierre de ciclo, tras concluir con la triada LAB de espacio escenográfico (2016), LAB de indumentaria teatral (2017) e LAB de iluminación escénica (2018). Recientemente, viajamos por segunda vez a la Cuadrienal de Espacio en República Checa (2019) y, ahora, se plantea dar un seguimiento a un nuevo ciclo de formación en diseño que iniciará en el 2020.

Prefiero pensar en dejar un testamento que comprenda el tiempo/espacio en el que fue escrita la presente tesis investigativa y no ponerle el verbo concluir a un proceso que personalmente ubico en constante búsqueda y renacimiento en sí mismo.

Sin embargo, deben replantearse los procedimientos y tópicos que se desarrollaron durante el 2016 y los años posteriores en los LABs (que, por razones de tiempo y espacio, no desarrollo en este texto), ya que fue un proceso que tuvo muchos aciertos y potencias a nivel de gremio escénico y de posibilidades para los laboratoristas; sin embargo, también tuvo líneas que se pueden mejorar, renovar, transformar, etc.

Era la primera vez que nos enfrentábamos a un proceso donde los facilitadores no tuvieran la formación para la que justamente estaban formando, era la primera vez trabajábamos juntos, era la primera vez de un LAB de diseño escénico en el país. Fueron muchas primeras veces, donde nos dimos cuenta de las necesidades, pero también de nuestras posibilidades y experiencias; este encuentro de colegas desde el compartir, generar una fuerza importante para la escena en el país.

Por tanto, a continuación, dejo esta suerte de testamento, una huella de lo que fue y lo que podría mejorarse, replantearse, eliminarse y quizá sumar al proceso de un LAB de visualidad escénica en Costa Rica.

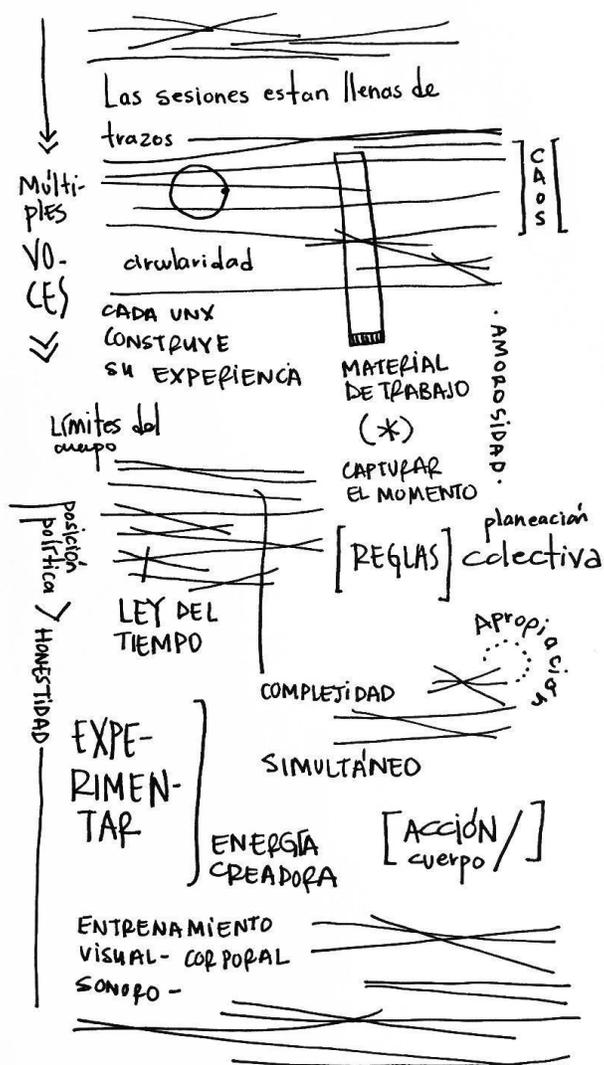


Diagrama 24. Mirada del proceso de enseñanza-aprendizaje en el LAB

Fuente: elaboración propia.

Antes de comenzar con el testamento, enlisté una serie de palabras en las que, a lo largo de los cuadernos de apuntes personales, sumado a algunas notas que recopilé de las demás personas facilitadoras y de algunos laboratoristas, puedo entrever razonamientos y experiencias que brindan una mirada sobre la forma en la que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje en el LAB:

Las sesiones están llenas de trazos. Cada uno construye su experiencia. La mejor manera de comprender el espacio es dibujarlo. Capturar el movimiento. Romper la escena. Cuerpo mimador. Participación transformativa. Pedagogía teatral. Alteraciones rítmicas. Puesta en escena. Kínder-LAB. Facilitadores y facilitados. Simultaneidad. Caos. Romper las reglas. Robo. Reglas. El juego. Los colores. Herramientas de uso. Casa-Lab. Energía creadora. Ley del tiempo. Experimentar. El cuerpo. Voz propia. Tomar posición. Corazón del proceso. Personaje y composición. Dibujarnos a nosotros mismos. Honestidad en las creencias. Surgimiento de la actividad. Palabras y personas. La importancia del proceso. Emergencias. El rito. El círculo. Mierda-Mierda-Mierda. Partitura espacial. Apropiación. Dramaturgia sonora. Objetografía. Profesionalización. Significado y forma. Instrucciones de uso. Aprendizaje. El cuerpo como eje. Entrenamiento visual. Situación y discurso. Las sesiones de trabajo como posición política. Energías. Antecedentes y memoria. Focalizar. Preguntarse por los objetivos. Sistema caduco. Teatro sin teatro. Teatro como espacio. Dramaturgia del espacio. Amorosidad. Familia. Dirección escenográfica. Performance espacial. Material de trabajo. Colaboraciones. Reunionitis. Planeación colectiva. Deformidad. Complejidad. Múltiples voces. Re-aprender. Presencia. Estética del riesgo. Contradicciones. Límites del cuerpo. Laboratorio de errores.



Diagrama 25. La escenografía como generadora de la acción escénica.

Fuente: elaboración propia.

De la misma forma en la que me pregunté por el orden pedagógico, hubo muchos cuestionamientos alrededor de los tópicos esenciales del diseño para la escena. Coloco una seguidilla de preguntas a modo de escupitajo de disyuntivas en torno a los contenidos temáticos del LAB:

¿Somos un LAB de diseño escenográfico o de escenografía? ¿O de diseño escénico? ¿O de diseño espacial? ¿O diseñamos toda la visualidad? ¿Hay división o características semejantes entre estos? ¿Somos nosotros escenógrafos? ¿Cómo validamos nuestra práctica? ¿Qué es la escenografía? ¿Qué es y cómo se desarrolla la práctica escenográfica en Costa Rica? ¿Cuántas personas escenógrafas hay en el país? ¿Hay escenógrafas? ¿Tenemos bibliografía en el país sobre procesos de creación de visualidad para la escena? ¿Dónde podemos conseguir información para compartir? ¿Dónde se estudia en Latinoamérica para ser una persona diseñadora escenográfica? ¿Hay redes de formación para quienes nos dedicamos al diseño para la escena? ¿Cuánto tiempo será necesario para se den los conceptos básicos de diseño escenográfico? ¿Cuál debería ser el perfil de quien ingrese al LAB? ¿Vienen de la Arquitectura? ¿De las Artes Visuales? ¿De las Artes Escénicas o Dramáticas? ¿Cuál va a ser nuestra posición sobre el cuerpo? ¿Sobre el espacio? ¿A quiénes podríamos invitar para que nos den soporte técnico, conceptual? ¿Cómo anclamos nuestra práctica con el contexto? ¿Cuáles instituciones podrían ser nuestras aliadas? ¿En el marco de qué procesos debemos estar insertos para dialogar con las necesidades del entorno escénico del país? ¿Qué queremos de las personas laboratoristas cuando terminen el ciclo de sesiones? ¿Cómo damos seguimiento a este LAB?

Son preguntas que no tienen respuestas absolutas, por el contrario, con los años de trabajar en colectivo, considero que van cambiando conforme se avance en los procesos, en las reflexiones, con las reestructuraciones de los equipos de

trabajo, etc. Personalmente, no tengo un afán en contestarlas; sin embargo, hay planteamientos que me resultan más sencillos de aclarar, con el fin de avanzar hacia otros lugares, hacia otras exploraciones, por lo que quizá ya no sean válidas como preguntas estructurales. Aún así, las interrogantes, al menos en este tipo de procesos formativos y de investigación, son las que construyen la ruta de trabajo, por tanto son vitales y es vital enunciarlas.

4.2. Testamento para el LAB

4.2.1. Paciencia y escucha en lo colectivo

El diseño de visualidad escénica es un proceso colectivo, de escucha, de permanecer atentos en todas las dimensiones del proceso.

Acompañar los procesos creativos desde el diseño implica tiempo y entrega. La paciencia es vital para no caer en la desesperación del proceso mismo, o, por el contrario, caer en la trampa de resolver como quien apaga incendios, con lo que se puede o tiene a la mano, ya sea por facilidad, por tiempo o por salir del paso.

Hay muchas formas de asumir los procesos, en esta investigación y por tanto en este testamento, quisiera pensar en los procesos que agitan nuestras responsabilidades como personas diseñadoras y nos colocan en áreas del pensamiento sobre lo que hacemos y como lo hacemos.

Para esto, debemos sistematizar y analizar nuestras acciones en vías de comunicar y transmitir esos conocimientos. Suenan muy sencillas estas acciones, pero es una labor que requiere escuchar a las otras partes del proceso creativo implicadas y atender a preguntas que, algunas veces, requieren tiempo para construir formas de nombrar, para ahondar en sus características, en formas de sostenibilidad, en el cuidado de las personas implicadas, en el respeto, la autonomía y la proactividad de las partes.

Conforme crezcan las posibilidades de encuentro desde la escritura de los procesos y el análisis de los sistemas de producción propios y desde el contexto, se podrán tejer redes de apoyo y fortalecimiento al gremio de diseñadores.

No es fácil trabajar en colectivo, no es fácil tomar decisiones cuando son muchas cabezas reunidas, no es fácil buscar tiempo para reunirnos como gremio en Costa Rica, pero es posible poco a poco y con paciencia, con los ojos y oídos bien abiertos, con alianzas, con división de tareas, confiando y reestructurando las formas de gestión que conocemos.

4.2.2. Las personas diseñadoras también ensayamos

En medio de la cantidad de materiales y procesos de una persona diseñadora en un proyecto, es difícil cuestionar cuál es realmente el límite de la escenografía. La pregunta no es lo importante, lo vital son los vínculos que genera, las posibles formas en las que el término nos permite evolucionar, explorar y expandir y volver a la escenografía particular para cada persona, en cada proceso.

Los espacios en los cuales se trabajó durante el LAB fueron vitales para involucrar la voz personal de cada persona diseñadora en su trabajo. El posicionamiento sobre lo que se diseña pasa por el presupuesto, la lógica de los materiales a utilizar, el almacenamiento, el archivo, la memoria, la sistematización, la conceptualización, los ensayos, el transporte y un largo etcétera.

A medida que podamos hacernos cargo de las implicaciones de cada proceso, con la consciencia de nuestro aporte en el proceso creativo, se podrá profesionalizar lo que hacemos y ojalá eso sea retribuido monetariamente, vivir en algún momento de lo que hacemos y no se quede rezagado a un trabajo extra que nos gusta complementar después de la jornada laboral pagada.

Las personas diseñadoras también ensayamos, constantemente nos equivocamos, probamos y no funciona, estamos casi siempre cerca del error, porque tenemos muy pocas oportunidades de pasar de los bocetos, a la práctica, a la materialización de los elementos. Trabajamos directamente con personas que dialogan con sus cuerpos, nuestro trabajo debería ser acompañar esos procesos de manera integral, ya sea con la escenografía que da vida al espacio donde ese cuerpo se visualiza, como con los objetos que tiene a su alrededor.

Estar cerca de los ensayos colabora con el diálogo que debería existir entre el cuerpo y el espacio.

Los tiempos de entrega son muy cortos, cada vez hay menos proceso y mayor presión en las entregas, para que nuestros aportes tengan una vitalidad en el proceso de creación y no solamente en el resultado, necesitamos conversaciones con la persona directora o coreógrafa, con la producción, con las mismas instituciones, estar cerca de los procesos y de las reuniones.

4.2.3. No dejar de aprender-enseñar

Durante la investigación reiteraré en la acción enseñanza-aprendizaje como término que va y viene en ambas direcciones, la de quien facilita y la persona laboratorista, ambos en estado de reciprocidad con respecto a las experiencias y contenidos.

Con las sesiones del LAB, conforme fuimos comprendiendo la lógica de lo que estaba pasando, pusimos atención en la función de la red. La red, como un ejemplo simbólico de lo que ocurría en la relación transgeneracional de transmitir conocimientos, la forma en la que los colegas con más años de carrera comentaban sobre sus experiencias, su metodología, sus penurias, sus luchas y hallazgos; que hacía que nosotras, más jóvenes, nos ubicáramos no solo en un contexto, sino también en una línea de tiempo, de memoria que potenciaba la necesidad de escribir y comunicar el camino que poco a poco íbamos transitando.

La posibilidad de escuchar voces con más experiencia fue motivo para transmitir, nosotros a los laboratoristas más jóvenes, nuestros pasos. Por un lado, empoderar los conocimientos propios como válidos, observar mis capacidades, hacerme responsable de ellas (responsa-habilidades) y compartir con colegas desde esos espacios.

Sustituir la idea de la persona diseñadora con un trabajo solitario, en su taller o computadora, por la idea del trabajo en red, colaborativo, dialogado, en constante búsqueda y reaprendizaje. Abrazar el desconocimiento para buscar formas de alterar las estructuras conocidas y dar vuelta al aprendizaje.

Buscar formas de nombrar lo que hacemos, cuestionar las palabras, el lenguaje que utilizamos, potenciar los cruces, los híbridos. Acuerpar la visualidad escénica como un lugar para explorar con lenguajes compartidos, con maneras de dialogar con la escena, con las personas directoras de los proyectos, ver la potencia de las imágenes en movimiento como creadoras de sentido y de discurso.

Borrar palabras que añejan o dejan por fuera parte de nuestras investigaciones, es más interesante pensar en diseñadores de objetos que en utileros, por ejemplo. Podemos potenciar acciones en torno a la memoria, al objeto-documento, a la materialidad viva, al cuerpo-objeto, al cuerpo-espacio.

No temer a las palabras desconocidas, pensar en la escenografía expandida como la mochila que debemos llevar a los ensayos todo el tiempo, que nos pincha los zapatos para que podamos proponer desde otros lenguajes, con otras personas, con otras formas, en otros espacios, con otras tecnologías.

4.2.4. Redes a largo plazo

Las sesiones de trabajo en el espacio La Alhambra, como espacio propio (Casa-Lab), establecieron dinámicas singulares, la apropiación de los espacios habitacionales como talleres de trabajo o la sala y cocina como puntos de encuentro (intra y extra- clase) hicieron que muchos ejercicios se pensarán *in situ* y con otras posibilidades de exposición, de mirada, de expectación.

Compartir la arquitectura de un espacio implica por un lado un gran trabajo de gestión, empezando por las llaves del edificio— ¿quién y porque tiene las llaves?— la limpieza de los espacios, gestión de cocina y los espacios de uso compartido, los materiales que entran y salen, quiénes son las personas encargadas, el cuidado permanente de las plantas, etc. Todos estos detalles, simbólicamente, también representan puntos de gestión afectiva y de comunidad, que no son menores en el proceso formativo y tampoco en los procesos creativos.

Tener la posibilidad de reunirse en un punto central de trabajo mejora en gran medida las condiciones de enseñanza-aprendizaje. En la experiencia de

Casa-Lab, el viernes los martes y sábados de cada semana de manera permanente, durante los ocho meses de investigación/acción, hizo que las relaciones entre nosotros se fueran estrechando y las dinámicas de las sesiones eran cada vez más entre colegas desarrollando procesos, que entre facilitadores y laboratoristas.

La confianza afina otras sensibilidades y hay que modelar las tácticas formativas distintas, acá es donde surge la *amorosidad* y la *ternura en los procesos*, bajo un paradigma de horizontalidad, de escucha y de tomar conciencia de los demás, como alianzas que se suman a un aprendizaje específico.

Tomar las riendas de un proceso y extenderlo implica resistencia. Hay que tomar valor para continuar con las ideas, negociar, comunicar constantemente, también hay que saber hasta dónde el equipo de trabajo puede dar y hacia dónde se puede expandir. Con el LAB pensamos que sería muy sencillo saltar del LAB de diseño escenográfico a una plataforma gremial, o similar; pero no es tan sencillo, hay que negociar con los tiempos colectivos, con las prioridades, preguntarnos a qué está dispuesta cada persona.

Lo cierto es que compartir junto a otras personas que tengan intereses en común es vital para que las ideas no sean solo ideas asiladas y se conviertan en procesos, aceptar que podemos trabajar en soledad, que es un trabajo que será por un largo tiempo no remunerado, que es un proceso para el futuro y quizá pocas veces con repercusiones en el presente. Que es lento y que es agotador. Para todos estos retos debemos buscar soluciones que permitan diálogos a largo plazo, con relevos en caso de agotamiento de responsabilidades, con posibilidad de entrar y salir de la estructura, donde la jerarquía sea flexible, es decir, se puedan turnar los roles o hacer rotativas de las responsabilidades, y existan maneras en que cada persona pueda satisfacer su placer y necesidad profesional e intelectual, que la colectividad, no sea un desgaste que propicie que se debiliten los procesos.

4.2.5. Poner el cuerpo

Deberíamos ser capaces de pensar en la estética de un espectáculo desde nuestro cuerpo, desde nuestras intenciones, preguntas, críticas... el cuerpo es el motor del teatro, por tanto, como personas diseñadoras sería un error borrar la posibilidad de ese lenguaje. El reto es dialogar con el lenguaje corporal, hacerlo nuestro con el fin de traducir posteriormente a otros lenguajes, ya sea el escenográfico, la iluminación, el escritural, el vestuario, los objetos, etc.

Tener consciencia de que el cuerpo es el medio por el cual se transmiten las escenas, por tanto, somos el canal entre esos cuerpos y la visualidad. Tenemos la capacidad de intuir, guiar y accionar desde y con los cuerpos sentipensantes, presentes en la acción, nos permitirá dialogar de manera horizontal con las ideas y posibilidades en la escena, buscar ser más cómplices durante el proceso y menos solamente personas que ejecutan el diseño.

>

Con estas no-conclusiones trenzadas, enlistadas en escupitajos de palabras afectivas y este testamento, son posibilidades y ejes por seguir trabajando tanto en la red de acción en la que se generó el LAB, como en el ámbito formativo y profesional personal.

La tesis configuró un mapa de tentativas para el diseño escenográfico en Costa Rica, que está tomado por los cuerpos-mentes que cruzaron intuiciones, experiencias y procesos a lo largo del proceso de investigación-acción del LAB.

Es imprescindible apostar por estos insumos cartográficos, aprender de ellos en sus claroscuros, en las nuevas potencias que pueda abrir hoy una práctica educativa honesta con la realidad que la rodea y, en el caso del diseño escenográfico y por tanto de la visualidad escénica, anclada en la toma de

posición, en la revolución de lo ficcional y en la creencia de que otras realidades son posibles en nuestro contexto tanto formativo como en la escena escénica.

<

Anexos

Fundación Memoria de Artes Escénicas. (Productora). (2016). *LAB Memoria Artes Escénicas*. [video de Youtube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=q_SBQL4X3qQ&feature=youtu.be

Fundación Memoria de Artes Escénicas. (Productora). (2016). *Carrusel de fotografías del proceso en el LAB de espacio escenográfico*. [video de Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Uw4r6F9vJdk>

Fundación Memoria de Artes Escénicas (Productora). (2016). *Muestra final del LAB de espacio escenográfico*. [video de Youtube]. Recuperado de <https://m.youtube.com/watch?v=zn1-ViliW1Q&feature=youtu.be>

Bibliografía

Acaso, M. y Elleworth E. (2011). *El aprendizaje de los inesperado*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acaso, M. y Manzanera P. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona: Ariel Fundación Telefónica.

Alasuutari, P. (1995.) *Researching culture. Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage.

Almeida, C. (2006). *Redes da criação. Construção de obra de arte*. Sao Pablo: Horizontes.

Alpizar, L. y Santana, M. (2016). Prácticas Heterodoxas: Tendencias del teatro costarricense contemporáneo. *Revista telondefondo*, 24, 99-109. <http://www.telondefondo.org/numero24/articulo/628/el-teatro-costarricense-contemporaneo-desde-una-perspectiva-de-transculturacion.html>

Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture. Qualitative Method and Cultural Studies*
London: Sage Publications.

Alvarado, A. (15 de diciembre de 2011). Estamos empezando a reducir nuestra
necesidad de cosas. [publicación web]. Recuperado de:
<http://genealogiadelobjeto.blogspot.com/>

Álvarez, M. (1992). *Tratado de Escenografía*. San José: Editorial del Teatro Nacional.

Araujo, A. (2011). *A gênese da vertigem. O processo de criação de o paraíso perdido*.
Sao Paulo: Perspectiva.

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en
situación, de intervención, de participación*. Barcelona: Cendeac.

Baudrillard, J. (2012). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.

Bazaes, R. (2013). El discurso visual en la escena: autónomo, evolutivo, autoral e
ideológico. En *Primer Encuentro Iberoamericano de Escenografía* [CD]. Chile:
Universidad de Chile.

Bont, D. (1981). *Escenotécnicas en Teatro Cine y TV*. Barcelona: LEDA.

Borges, F. (1942). *Historia del Teatro en Costa Rica*. San José: Imprenta Española.

Borja-Villel, M. (2007). Un teatro sin teatro: el lugar del sujeto. En Museu d'Art
Contemporani de Barcelona y Museu Colecção Berardo-Arte Moderna e
Contemporânea de Lisboa, *Un teatro sin teatro*, pp.20-21.

Brook, P. (1970). *O Teatro e seu Espaço*. Petrópolis: Vozes.

- Brunner, J. (1988a). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- Brunner, J. (1988b). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calderón, J. (2006). Aportes para una investigación historiográfica del teatro costarricenses. ¿Cómo y desde qué perspectiva se ha escrito la historia del teatro en nuestro país? *Revista Escena*, 29 (58), 83-93.
- Camargo, A., Hederich, C., Jerome, B. (2010). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13 (24), 329-346. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Cantú-Martínez, P. C. (2012). Crisis ambiental: desconocimiento del conocimiento. *Ciencia UANL*, 15 (58), 20-27. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3889171.pdf
- Castillo A. (2003) *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Capella, Y. (1948). *El teatro en CR*. San José: Imprenta Nacional.
- Cavallini, S. (1° de febrero de 2017). La memoria de las tablas. *Semanario Universidad*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/cultura/la-memoria-las-tablas/>
- Cervetto, R. y M., López. (Ed.) (2016). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. San José/Buenos Aires: Teorética y Malba.
- Clough, P. (2010). Afterword: The Future of Affect Studies. *Body Society*, 16(1), 222-230.

CONACULTA. (2004). *Interdisciplina, escuela y arte*. (Tomo I). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Centro Nacional de las Artes.

Connor, S. (2012). *Parafernalia. La curiosa historia de nuestros objetos cotidianos*. Barcelona: Planeta.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de la región metropolitana y la Agrupación de Diseñadores, Técnicos y Realizadores Escénicos (ADTRES). (2013). *Herramientas para los técnicos en Artes Escénicas*. (Tomo I). Santiago, Chile: LOM.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de la región metropolitana. (2015). *Catálogo participación de Chile en la Cuadrienal de Praga 2015*. Santiago, Chile: LOM.

Contreras, A. (2008). *Catálogo de narradores visuales de la escena teatral*. (Memoria de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.

Contreras, M. (2008). Práctica performativa e intercorporeidad: Sobre el contagio de los cuerpos en acción. *Apuntes*, 130, 148-162. Recuperado de:
<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/4623/000513504.pdf?Sequence=1&isallowed=y>

Cuevas, R. (1994) *El punto sobre las Políticas Culturales del Estado Costarricense (1948-1990)*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Cuevas, R. (1998). La cultura en Costa Rica: una permanente construcción. *Revista Parlamentaria*, 6 (2), 151-168. Recuperado de:
https://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2364/recurso_462.pdf?Sequence=1

- Da Silva, E. (2013). *Praxis cênica como articulação de visualidade: La luz na gênese do espetáculo* (Tesis sin publicar). Universidade Federal de Bahía, Bahía.
- Davis, T. (2002). *Escenógrafos, Artes Escénicas*. Barcelona: Océano.
- De Blas, F. (2009) *El teatro como espacio*. Madrid: Fondo de Educación y Promoción de la Caja de Arquitectos.
- De la Parra, E. (1991). Aprendamos a recordar. A 50 años de la Fundación del Teatro Experimental. *Revista Apuntes*, 102, 61-107.
- Del Campo, H. (2006). *Cuadernos de Investigación Teatral 52. Diseño Teatral: Proceso Creativo del Diseño Teatral 1*. Caracas: CELCIT (Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral).
- Del Toro, F. (2008). *Semiótica del Teatro*. (Cuarta edición). Buenos Aires: Galerna.
- Deleuze, G. (1986). *Cinema 1: The Movement-Image*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Delgado, J. y J. Gutiérrez. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.
- Editorial Fondo Nacional de las Artes. (1996). *La Escenografía de Guillermo de la Torre*. Argentina: Corín-Luna.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.

Escalona, M. (2005). Análisis comparativo a las metodologías de creación y producción de los diseñadores Teatrales en los distintos formatos escénicos en Chile (Memoria de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.

Espejo, B. (23 de marzo de 2017). 'La escuelita': empatía consciente. *El País*. Recuperado de:
https://elpais.com/cultura/2017/03/22/babelia/1490186496_889244.html

Esteban, M. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, Identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.

Frabboni, F. (2005). *La escuela del laboratorio. Más allá del proyecto y del currículo*. Madrid: Popular.

Fernández, J. (1998). *El espacio escénico como sistema significativa*. Argentina: Levitán.

Fernández, G. (1977). *Los caminos del teatro en Costa Rica*. San José: EDUCA.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. (Segunda edición). Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Segunda edición). Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (Segunda edición). Buenos Aires: Siglo XXI.

Fumero, P. (1994) *Base de datos: Las compañías y representaciones teatrales en San José (1850-1915)*. San José: Centro de Investigaciones Históricas de América Central.

- Fumero, P. (1996). Teatro, público y estado en San José, 1880-1914: una aproximación desde la historia social. *Revista Temas de Nuestra América*, 12 (25), 120-123.
- Fumero, P. (2011). La creación de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica. *Revista Estudios*, 24, 1-24.
- García, E. (2012). *Botella en un mensaje. Obra reunida*. Argentina: Colección Limbo.
- Garnier, E. (2002). *Problemática del Diseño Esceno-Arquitectónico. Aproximación alternativa para la construcción de la teatralidad* (Tesis de maestría sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José.
- Gastón, B. (2005). *La escena presente. Teoría y metodología del diseño escenográfico*. Buenos Aires: Infinito.
- Gentile, M. (2007). *Escenografía Cinematográfica*. Argentina: La Crujía.
- González, X. (2014). *Manual práctico de diseño escenográfico*. México: Paso de Gato.
- Grass, M. (2011). *La investigación de los procesos teatrales. Manuales de uso*. Santiago: Frontera Sur.
- Griffero, R. (2011). *Dramaturgia del espacio*. Chile: Frontera Sur.
- Grumann, A. y M. Hurtado (Eds.). (2015). *XVI Muestra de Nacional de Dramaturgia 2014. Prácticas creativas, discusiones, registros. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile*. Santiago: Impresores.

- Guevara, O. (2013). *Análisis de enseñanza aprendizaje de la disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula* (Tesis de doctorado sin publicar). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Guillén, M. (2007). *La actividad teatral en Costa Rica: un acercamiento a su trayectoria. La tradición del presente: actualidad de las experiencias teatrales en Costa Rica en las últimas tres décadas*. San José: Perro Azul.
- Hans-Thies, L. (2013) *Teatro Posdramático. Ad Litteram*. Murcia: CENDEAC (Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo).
- Heidegger, M. (2001) *Construir, habitar e pensar*. Petropólis: Vozes.
- Hernández, P. (Ed.). (1995). *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Holt, F. (1997). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Howard, P. (2007). *¿Qué es la escenografía?* Barcelona: ALBA. Artes Escénicas.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.
- Izenour, G. (1992). *Theater Design and Modern Architecture*. Pennsylvania: College of Fine Arts – Carnegie Mellon University.
- Jara, O. (1994a). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.
- Jara, O. (1994b) *Para sistematizar experiencias*. Guadalajara: IDEC/Alforja.

- Jara, O. (2009) La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras de pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. *Diálogo Saberes*, 9, 118-129. Recuperado de:
<http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Jiménez, L. (1985). *Aportes para una revisión del diseño escenográfico en el Teatro de la Universidad de Chile* (Memoria de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.
- Kantor, T. (2010). *Teatro de la muerte y otros ensayos (1944-1986)*. Barcelona: Alba.
- Laino, N. (2013). *Hacia un lenguaje escenográfico*. Buenos Aires: Praxis Teatral.
- Lara, A. y Enciso, E. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 3, 101-119. Recuperado de:
<https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>
- Larios, S. (22 de febrero de 2013). Poéticas del mueble [artículo]. Recuperado de:
<http://www.titeresante.es/2013/02/22/poeticas-del-mueble/>
- Larrín, L. (2001). *“Por ende” Proyecto de Investigación para realizar una obra a partir del Diseño Teatral* (Tesis de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.

- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M. (Comp), *La Investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*, p.13-25. Colombia: Popular.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. España: Anagrama.
- López-Cauly, R. (1999) *Diseño Teatral 40 años. Serie Extensa*. Santiago: Ediciones ARQ.
- MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona). (2007). *Un Teatro sin teatro*. Lisboa: ACBA / Fundação de Arte Moderna e Contemporanea - Coleção Berardo.
- Marambio, M. (2008). *Espacio sobre espacio. Las oportunidades que entrega la instalación plástica al trabajo del diseñador teatral* (Tesis sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.
- Martínez, R. (2008). *La mecánica de la imaginación escenográfica. Estudios de los mecanismos sensoriales que intervienen en la imaginación escenográfica, basados en la obra "La Señora en su Balcón" de Elena Garro* (Tesis de doctorado sin publicar). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2307/1354446>
- Mckinnon, P. y E. Fielding. (2012). *World Escenography 1975-1990*. Taipei: OISTAT.
- Mellado, D. y A. Montes. (2008). *Composición en el espacio escénico* (tesis de grado sin publicar). Universidad de Santiago de Cali, Colombia.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

- Molina, Z. (2007). *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios y procedimientos para el desarrollo*. San José: EUNED.
- Morin, E.; Ciurana, E. y R. Motta. (2002). *Educación en la Era Planetaria*. Madrid: Gesida.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Nancy, J. (1992). *Corpus*. París: A.M. Métailié.
- Nancy, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo: Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.
- Navarro, V. y M. Lobos. (2003). *Diseño Teatral en Chile: Un lenguaje que nació en la década del 40* [CD]. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Nieva, F. (2000). *Tratado de escenografía*. Madrid: Fundamentos.
- Orozco, V. (2005). *Manual básico de Iluminación escénica*. Ciudad de México: Escenología.
- Ovares, F., Quesada Á., Rojas M. Y C. Santander. (1993). *Antología del Teatro Costarricense 1890-1950*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. España: Gustavo Gill.
- Pavis, P. (1990). *Diccionario del Teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. España: Paidós.

- Pavis, P. (2014) *Diccionario de la performance y del Teatro Contemporáneo*. México: Paso de Gato.
- Perec, G. (1993) [1978]. *La vida instrucciones de uso*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Perec, G. (1999). *Especie de espacios*. España: Literatura y Ciencias S.
- Poveda. (2011). *O' Culto*. Costa Rica: Museo de Arte Contemporáneo.
- Preciado, B. (2010). *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la guerra fría*. Barcelona: Anagrama.
- Rancière, J. (2012). *Espectador Emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Raymond, J. (2009). *El actor en el espacio. La escenografía como generadora de la acción escénica*. España: Fundamentos.
- Restrepo, B. (s.f.). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. [Documento en línea] Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Retana, C. (2015). *Las artimañas de la moda: una genealogía del poder vestimentario*. Costa Rica: Arlequín.
- Rolnik, S. y Guattari, F. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petrópolis: Vozes.
- Rolnik, S. (2007). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina UFRGS.

Romero, R., Zapata, S. y Bazaes, R. (2013). El diseño teatral: iluminación, vestuario y escenografía. En Abarza, B., Cifuentes, J. y García, T. (Eds), *Herramientas para los técnicos en Artes Escénicas*. Recuperado de: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/11/el_diseno_teatral_vol_1.pdf

Rosenzvaig, M. (2012). *Las artes que atraviesan el teatro*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Ruesga, J. (2015). Metodología de la plástica teatral. *ADE Teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 155, 56-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5086236>

Salvador, Z. (1991). *El Movimiento teatral costarricense (1951-1971)*. San José: Editorial UCR.

Sampieri, H. (2003). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.

Schechner, R. (1974). *Teatro Ambientalista*. México: Árbol.

Schechner, R. (2000). *Performance teorías y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Schimmel, P. (2012). *Campos de acción: Entre el performance y el objeto, 1949-1979*. México: Alias.

Serey, A. (1996). La escenografía: Un saber del espectáculo. *Revista Apuntes*, 126-127, 59-73.

Skliar C. y J. Larrosa (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.

- Squire, C. (2001). The public life of emotions. *International Journal of Critical Psychology*, 1, 27-38.
- Suárez, J. (2010). *Escenografía aumentada. Teatro y realidad virtual*. España: Fundamentos.
- Tejeda, J. (2006). *Diccionario crítico del diseño*. España: Paidós.
- Torrijos, F. y J. Fernández. (1998). *Arte Efímero y Espacio Estético*. Barcelona: Antrophos.
- Trastoy B. y P. Zayas. (2005). Objetos en escena. *Telón de fondo. Revista de Teoría y crítica teatral*, 2, 1-11. Recuperado de: <https://www.telondelfondo.org/numeros-antteriores/numero2/articulo/24/el-objeto-animado.html>
- Valenzuela, S. (2004). *La historia paralela. El diseñador teatral como narrador visual en la puesta en escena* (Memoria de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.
- Viana, J. (2009). *Entre arquiteuras: antigenealogias e deposições*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Vinocour, F. y M. Guillén. (2007). *La tradición del presente: actualidad de las experiencias teatrales en Costa Rica en las últimas tres décadas. Miradas subjetivas*. San José: Perro Azul.
- Vinocour, F. (2010). *Trasescena*. San José: Centro Cultural de España.
- Yates, S. (2002). *Poéticas del espacio*. España: Gustavo.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

Zamorana, F. (2008). *Una visión sobre el teatro de objetos* (Tesis de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.

Zapelli, G. (2011). *Imagen escénica: Aproximación didáctica a la escenología, el vestuario y la luz para teatro, televisión y cine*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.