



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE ARTES
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ME BAJÉ LOS PANTALONES EN UNA MUESTRA DEL MAGÍSTER
Tensionando el reparto de agencia en el Aula a través
de la práctica artística y el Teatro de Objeto

Estudiante:

David Amílcar Coydán Boerr

Profesora Guía:

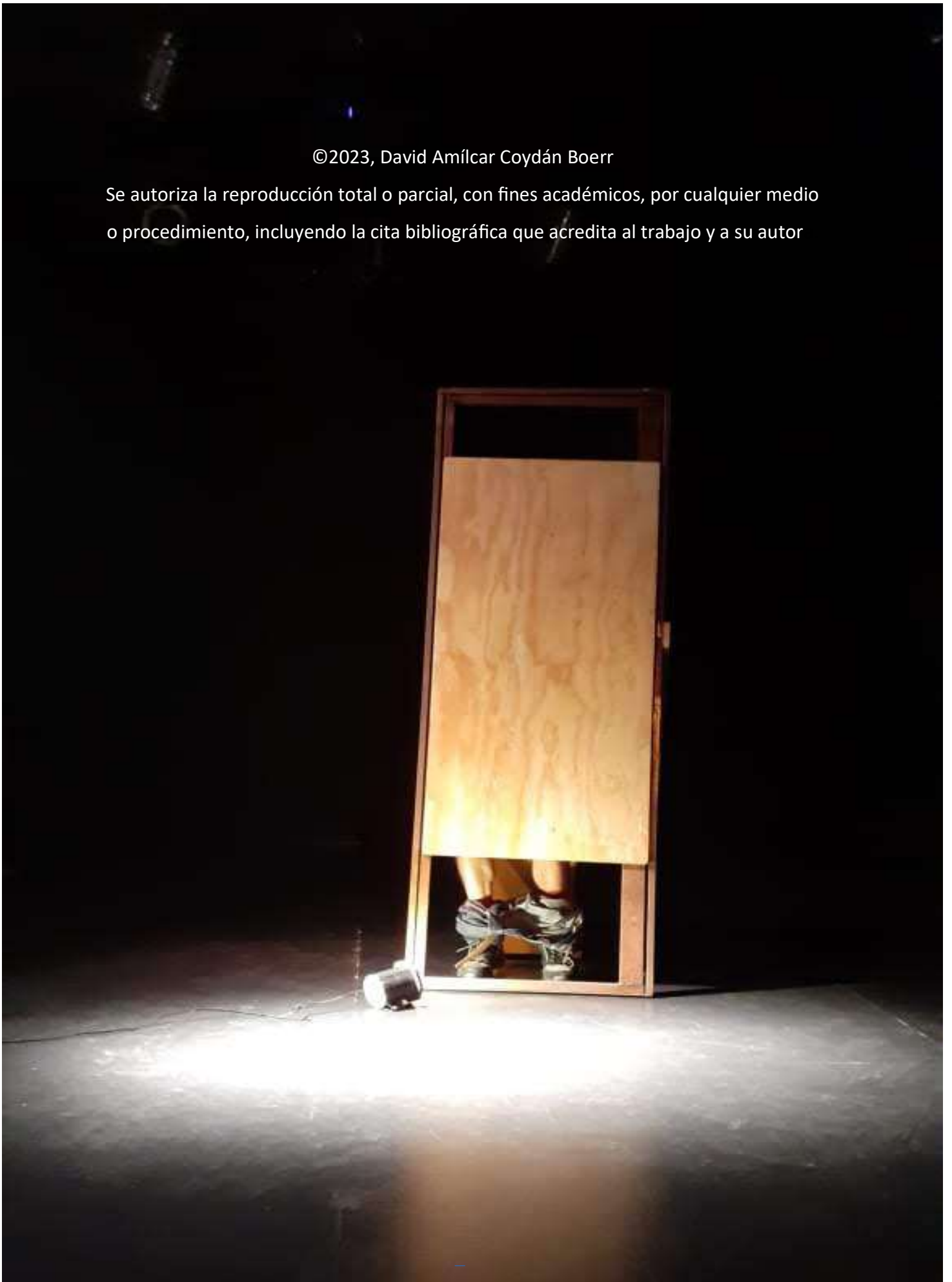
Dra. Carolina Illanes Manríquez

Exégesis presentada a la Facultad de Artes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano
para optar al grado académico de Magister en arte popular latinoamericano.

Santiago de Chile
2023

©2023, David Amílcar Coydán Boerr

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor



**A mis Mauruurus, grande y chica
con todo mi amor,**

también a mis MAPLAS querides;

**y a las memorias incombustibles
de Hugo Tramón y Andrés Boerr.**



ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Objeto de Estudio.....	7
3. Pregunta Motor y Objetivos de la Investigación.....	9
4. Marco Teórico.....	10
4.1 Soy Un Objeto.....	11
4.2 Dimensiones del Teatro de Objeto.....	51
4.3 Ecosistema de Precariedad.....	52
4.4 Epistemología.....	53
4.5 Comunicación.....	54
4.6 El Espectro Picto-Icónico de McCloud.....	56
4.7 El Aula.....	57
5. Marco Metodológico.....	61
6. Bitácora y Análisis.....	65
7. Conclusiones.....	94
Bibliografía.....	99
Anexo.....	102

1. INTRODUCCIÓN

Si el aula no está dispuesta como campo de batalla, difícilmente será percibida como sala de clases. Del mismo modo que un tablero de ajedrez en el que siempre se moverán primero las piezas blancas, el aula se configura para mirar en dos sentidos; se hace como docente o como discente. Pero la real ventaja de aquél no solo está en mover primero. Por sobre todo es ser inmune al jaque mate. Como mucho, el discente puede aspirar a terminar en tablas si logra aprobar, lo que vendría siendo su mejor posibilidad para acabar la partida. Se puede agradecer por el aprendizaje que se obtuvo en la batalla, si parece pertinente. Pero derrocar al rey adversario queda fuera de la analogía y de sus posibilidades. Para Rancière estas reglas de juego constituyen “una división de lo sensible, una distribución *a priori* de esas posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a esas posiciones. Son alegorías encarnadas en la desigualdad” (2010, p. 19)

Enumero tres partidas que perdí: En Primero Básico dibujé una resurrección. Jesús salía del sepulcro y la piedra había aplastado a un soldado romano, a quien sólo se le veían los pies y las manos. La profesora me dijo que no era gracioso. Después en Tercero Medio, debíamos hacer noventa abdominales en un minuto para aprobar un examen de Educación Física. Dibujé al profesor ataviado como verdugo medieval haciéndonos pasar a un calabozo y como respuesta me amedrentó en un recreo y exigió que no le dibujara más. Ya en otro siglo, y cursando un Magíster de Arte Popular, puse en escena una performance con objetos de desecho para abordar la temática del cuerpo abyecto y del *homo sacer*. La profesora me recomendó cuidar las materialidades dado lo simple de la propuesta.

Además de la recurrencia atávica, esta última anécdota significó cambiar de rumbo respecto al Magíster. Aunque inició con la aspiración de desarrollar una práctica como artista, a secas; no pude esquivar que mi trabajo artístico se ha ligado consistentemente al hecho de ser discente la mitad de mi vida y de ejercer el rol docente la otra mitad. Cada

acción que se ha emprendido como docente, se ha basado en la propia vivencia como estudiante, lo que se vincula con la *visión binocular* que propuso Contreras para el binomio practicante-investigador (2013, p.78) que también se aplica en lo sucesivo.

El problema central de la investigación se basa en la desigualdad identificada por Rancière, un determinado balance de poder que atraviesa los procesos de Educación Formal al que identificaremos como el *Aula*, con mayúscula; para diferenciarla del *aula*, que es el principal espacio físico donde se expresan estas relaciones, y que se explorará con mayor profundidad en el Marco Teórico.

En un comienzo, nos preguntamos por el ejercicio de un tipo específico de práctica artística contextualizada; qué clase de cambios puede generar el Teatro de Objetos en el Aula. Pero en el transcurso de la investigación, desarrollada en un Programa de Magíster, la práctica se fue manifestando en diversos lenguajes que propendían a un objetivo convergente que se esclareció al mirar en retrospectiva: tensionar los límites de los procesos formativos que se tuvieron al alcance desequilibrando todo lo posible el balance de poder de los mismos. Volviendo al ajedrez, llegar a tablas con todas las reglas nuevas que se nos pudiéramos proponer y siempre jugando con las piezas negras.

2. OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación ha cambiado y lo seguirá haciendo. Hubo un momento en que se planteó para ella, incluso, tener una dimensión cualitativa en toda regla. Pero ese momento se diluyó. También se pensó que el objeto mismo del estudio era el Teatro de Objeto como agente de cambios en el Aula, con mayúscula como ya se explicó. Pero luego de casi un año, la práctica lo abarcó todo y no se hizo visible para el practicante hasta mirar retrospectivamente el proceso.

Esta investigación habla sobre un proceso de práctica artística como investigación inserto dentro del Aula, un sistema educativo formal, y de cómo se ha usado cada oportunidad de expresar un discurso propio en los mismos espacios dispuestos por el programa de Magíster que lo aloja. Citando la cátedra de la Doctora Carolina Illanes, profesora guía de este proceso; “el practicante que es artista, y entra a la Academia, entiende todo como materialidad.” (2023) Esta aseveración ha sido efectiva y se encarnará en este escrito mediante giros de fondo y de forma. De hecho, el formato requerido para la misma, apegado a las normas APA 7, será deliberadamente modificado, manteniéndolo únicamente en las citas y referencias bibliográficas.

La metodología propuesta es bastante simple; se definirán algunos conceptos en el Marco Teórico, apegándose a bibliografía, para luego concentrar la atención en cómo dichos conceptos se han manifestado en la práctica a través de una bitácora que se analiza al mismo tiempo que se desarrolla.

La importancia de un cambio de esta naturaleza es política: existe en el Aula un reparto desigual de agencias. Presionar por la validación de nuevas formas de construir conocimiento, como las epistemologías de grupos históricamente invisibilizados, los muchos “Sures” como señala Sousa Santos (2012), es impostergable y esta investigación, premunida del lenguaje del Teatro de Objetos y una dosis nada despreciable de parodia e irreverencia, intentará empujar en tal dirección.

La motivación personal para este proceso está ligada a proseguir el forcejeo que he realizado como docente por casi 23 años y como discente casi toda la vida; tratar de materializar la clase que me habría gustado vivir como estudiante, renunciando a la coerción como herramienta principal para motivar y abrirme a un diálogo todo lo veraz que se pueda. Se advierte de antemano que el cambio propuesto no es una solución definitiva a los problemas del Aula, o que el proceso estudiado esté terminado de alguna

forma, pero es otro paso en la única dirección que me parece éticamente aceptable; el Aula, y muchas otras cosas, tienen que cambiar.

3. PREGUNTA MOTOR Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta motor de esta investigación se plantea **¿Cómo generar transformaciones en el Aula a través de una práctica artística que encarne el discurso discente mediante elementos propios del Teatro de Objeto, como la puesta en escena acotada, el metalenguaje lúdico y la construcción de signos?**

Como objetivo general tiene el producir un dispositivo didáctico que permita la práctica de Teatro de Objeto en un ecosistema de precariedad, y que genere un cambio de balance de agencias en el Aula haciendo visibles las epistemologías discentes.

A partir de este objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- Generar instancias de experimentación con Teatro de Objeto en el Aula, que impliquen la exposición de epistemologías discentes.
- Analizar la ejecución y los resultados de dichas instancias de experimentación, con miras a:
- Materializar un dispositivo didáctico autónomo basado en Teatro de Objeto sintetizando los principales aprendizajes aportados por el análisis de la práctica.

4. MARCO TEÓRICO

Soy un objeto



Me arrojó directamente ante vuestra percepción para impresionarle. Algo así hubiera dicho David Hume (Tejedor 1993 pp. 240-248). Si queda alguna huella en sus sentidos, le sitúa a su merced como sujeto. Por lo que así llamaré a usted en adelante; sujeto. La mayor parte de lo que le contaré ocurre en su lado de la ecuación. A mí me toca el lado más limitado, soy objeto y usted sujeto.





Sujeto... Yo también. Quiero decir que fui concebido para sujetar, por lo que puedo conjugar eso en primera persona y jactarme de realizar la tarea eficazmente.

Perdone la broma. Lo cierto es que el tema ha dado para no poco debate a lo largo de la historia humana y acá estoy tomándolo a la ligera. Pero, ni tanto. Digamos que asumo una postura inicialmente empírica, ya que me valgo de sus sentidos, de su aparato perceptual, para dirigirme a usted. Esto está ocurriendo ahora; tenga, o no, ideas o experiencias previas respecto a objetos que le hayan hablado. Sigo en sintonía con Hume, usted producirá ideas a partir de lo que experimente en mi presencia.



Porque soy un objeto, no nos desviemos.

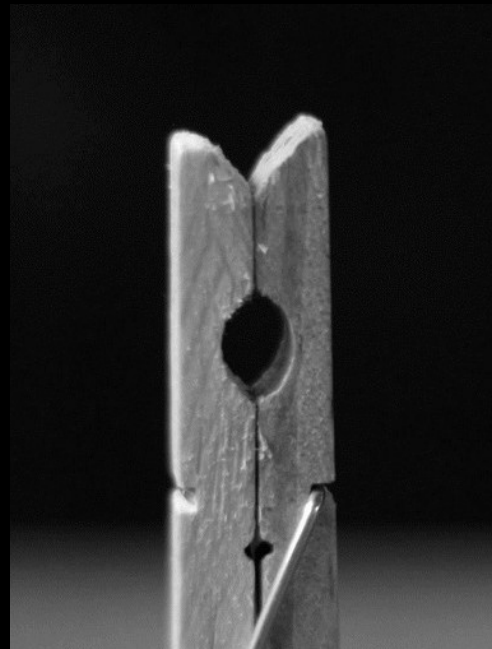
Desde la perspectiva del diseño cumplo una determinada función, para eso he sido destinado. Zimmermann (2002) hace notar la semejanza sonora y etimológica entre diseño y designio. En mi caso conviven perfectamente con economía y elocuencia respecto a mi función. Me apoyo en Llovet (1981), Aicher (1999) y Bonsieppe (1998). Soy ligero, háptico, barato de producir y mis materiales sobreviven a la fatiga en plena intemperie, por un período razonable. Cumplo con mi designio con humildad y abandonado a los elementos. Lo cotidiano es que siga en lo mío hasta aniquilarme, mientras sus calcetines se secan sin caer al suelo, gracias a mi gestión.

Pero mi existencia puede ampliarse a un entorno menos cotidiano. Puedo permitirme ser algo más.

Perfectamente puedo tomar vuestro lugar como sujeto. Atengámonos a cierto parecido exterior que podemos tener usted y yo; puedo pararme en dos pies, concatenar desde ahí que tengo cierta direccionalidad en mi *rostro* con un ojo o una boca, etc. Esto se debería, como propuso Scott McCloud (2009, pp. 29-38), a una cualidad eminentemente autorreferencial de la percepción humana.

Permítame:

“Nosotros, los seres humanos, somos una raza egocéntrica. Nos vemos reflejados en todo. Atribuimos identidades y emociones donde no las hay. Y transformamos el mundo a nuestra imagen.”



Eso dijo McCloud (p.33) y aunque lo expuso en el ámbito del *cartoon*, entendido como la imagen simplificada presente en el cómic humorístico y los dibujos animados, se aplica a otras formas artísticas y de medios de comunicación.

Envalentonado por esto voy a arrogarme, incluso, la categoría de ícono propuesta por Charles Sanders Peirce (Eco 1996) (Aicher 2001). Para no abarcar mucho y apretar poco, me limitaré a indicar que mientras le hablo a su conciencia de sujeto, estoy representando otra cosa distinta de lo que soy en verdad.

Y la representación, me lleva al campo de juego donde me hallo más cómodo.

Lo mío es el teatro.



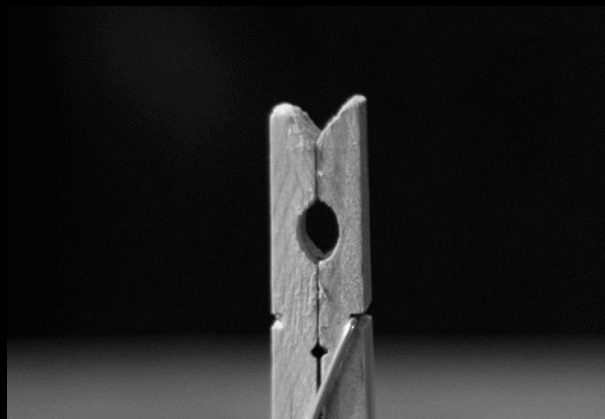


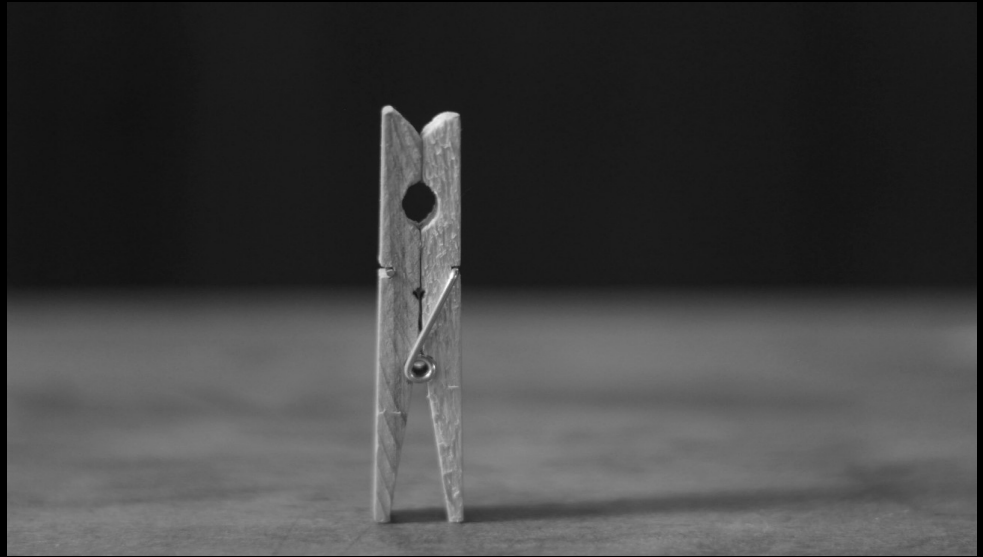
Definir el teatro no es fácil. Si bien devino en un lenguaje o forma de comunicación me atenderé a que etimológicamente “contiene la raíz griega *thea* que es ver o contemplar” (Zimmermann 2002 p.67), podemos comenzar entonces como un emplazamiento, un lugar para la contemplación. Alguien ha dicho que, sea lugar o lenguaje artístico, no precisa grandes requerimientos: “un hombre camina por un espacio vacío mientras otro le observa, y es todo lo necesario para que el teatro ocurra” (Brook 1996 p.7). Otro precisa que “no puede existir sin la relación actor-espectador basada en una comunión perceptual directa y en vivo”(Grotowsky 1995 p. 19) . Mas, esta misma relación, podría manifestarse en “infinitas variaciones” (p.20). Otra voz agrega que estas versiones interpretativas involucran “principios ajenos a la vida cotidiana” (Barba 2005 p.9) ya que:

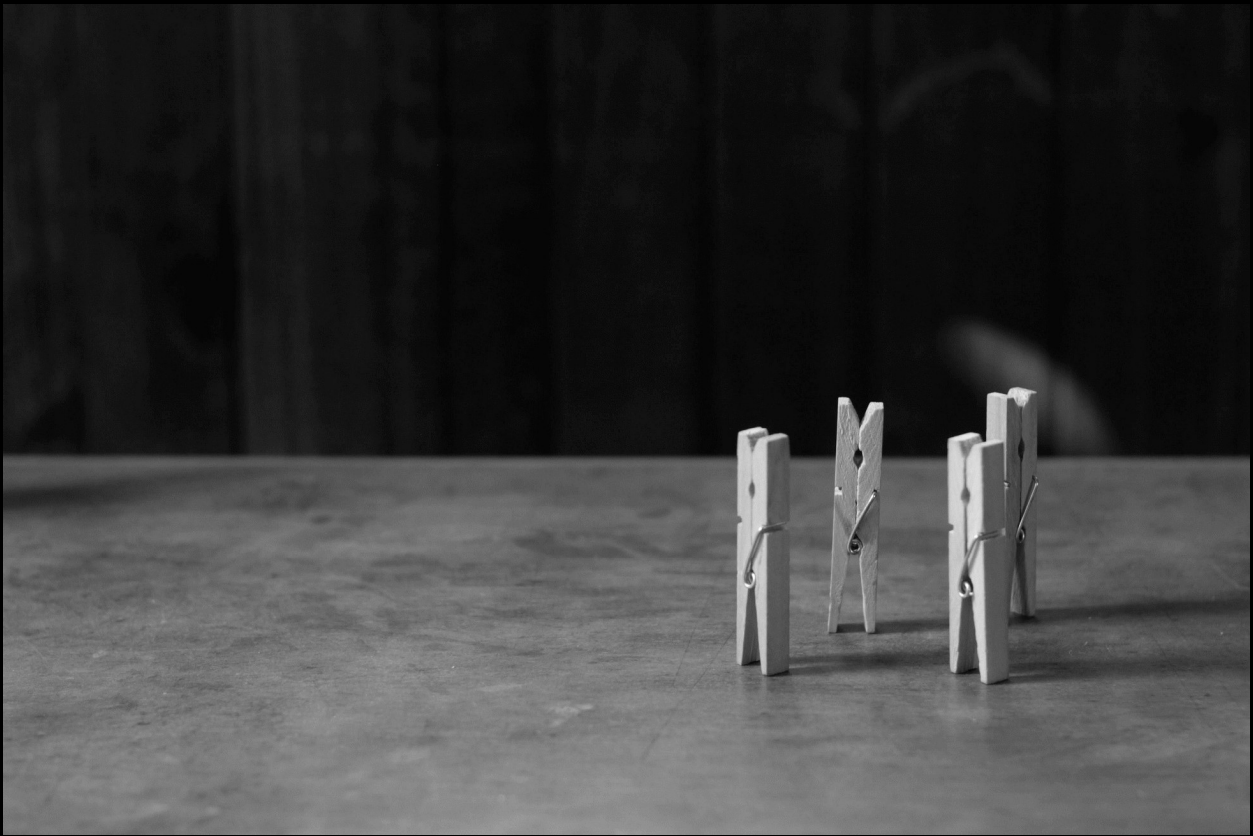
“En el teatro se presentan muchos sucesos que están tomados de la vida y a los que sometemos en la vida a toda suerte de críticas, y el teatro hace comentarios sobre estos sucesos que no aceptaríamos sin desconfianza si se hicieran en otro lugar.”
(Brecht 2004 p.35)

Si en todo lo anterior me pone en lugar de actor, de intérprete, o de hombre verá que todo lo anterior aplica para mí ¡Por supuesto que teniéndole a usted por audiencia! Sin su interacción no ocurriría nada de lo anterior.

Así es como hacemos teatro los objetos... Perdone, le entretuve más de la cuenta y, la verdad, también debo hacer algo que he estado posponiendo por un rato. Ha sido un placer.







-¡Bienaventurados quienes sujetan, porque seréis mirados como sujetos!

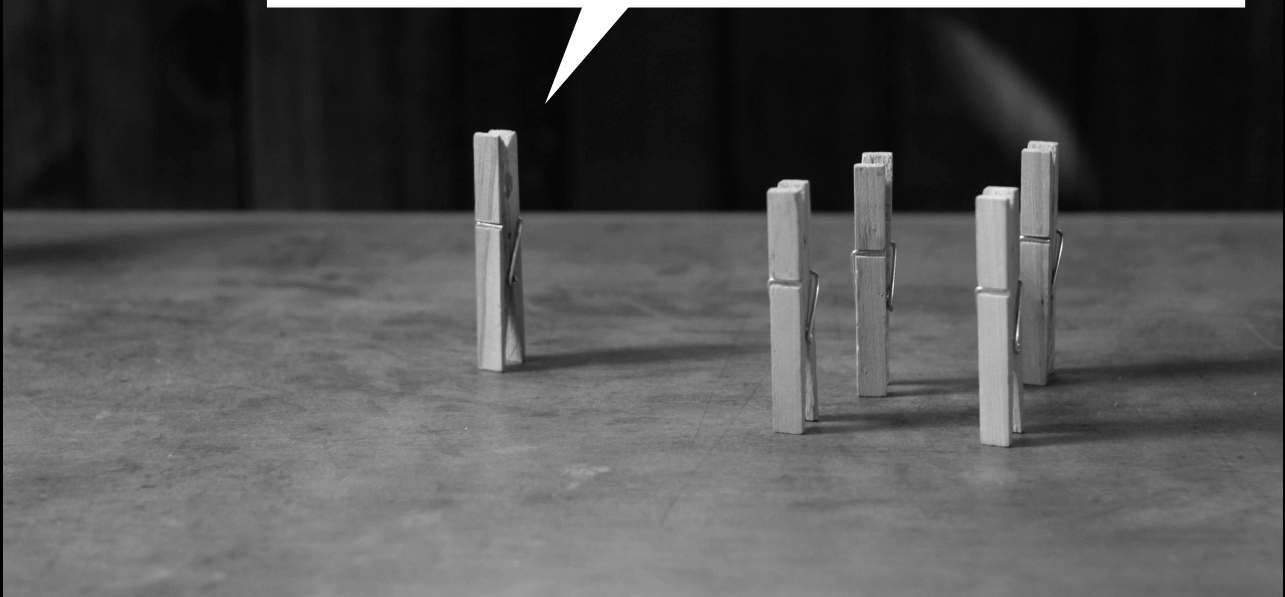


En verdad les digo ¡Hay una fuerza más grande que ha puesto estas palabras en mi boca para que las comparta con vosotros! Al principio era solo un texto, algo que debía ser dicho...



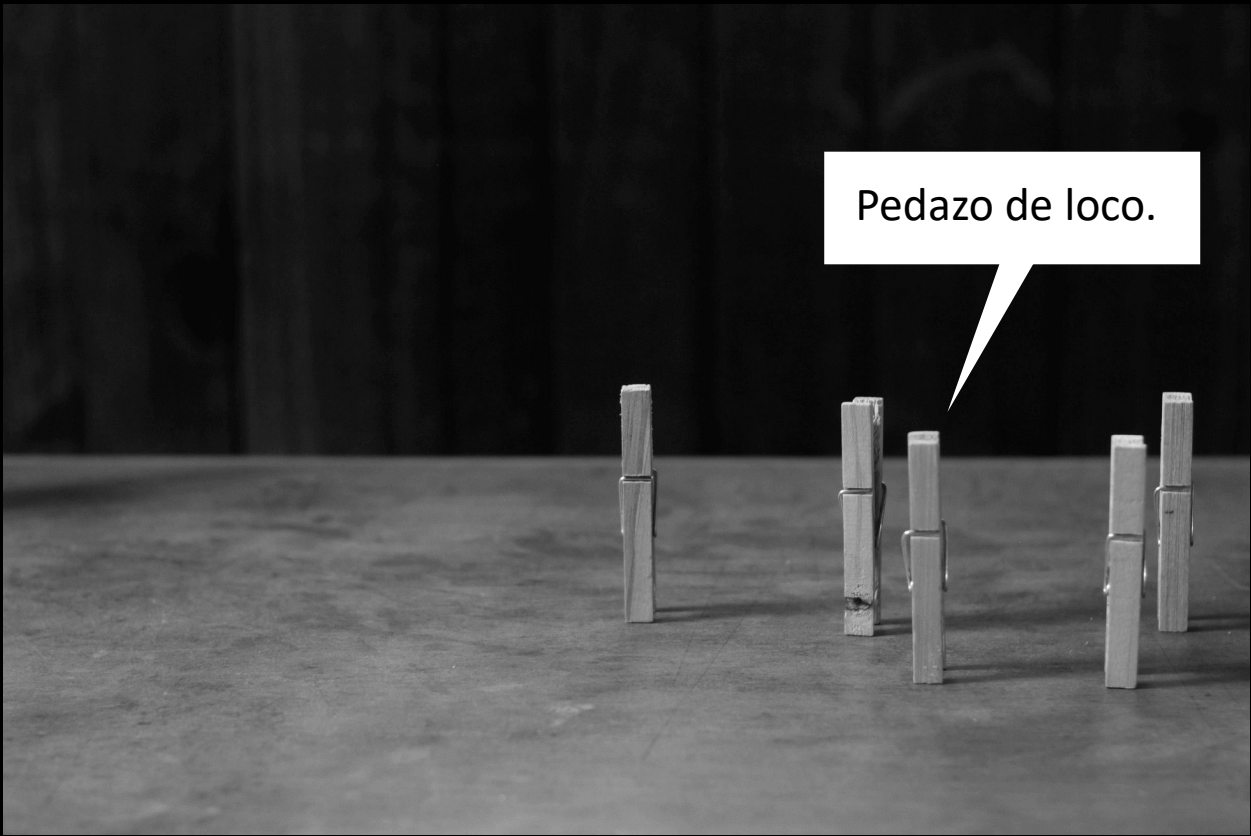
Y dicha fuerza buscó imágenes y palabras que fueran análogas a aquello que debía oírse. Y delimitó un lugar pequeño que apartó de las tinieblas de la cotidianidad. Allí nos puso para hacer todo esto visible.

Y me escogió para decir lo que debía ser dicho.





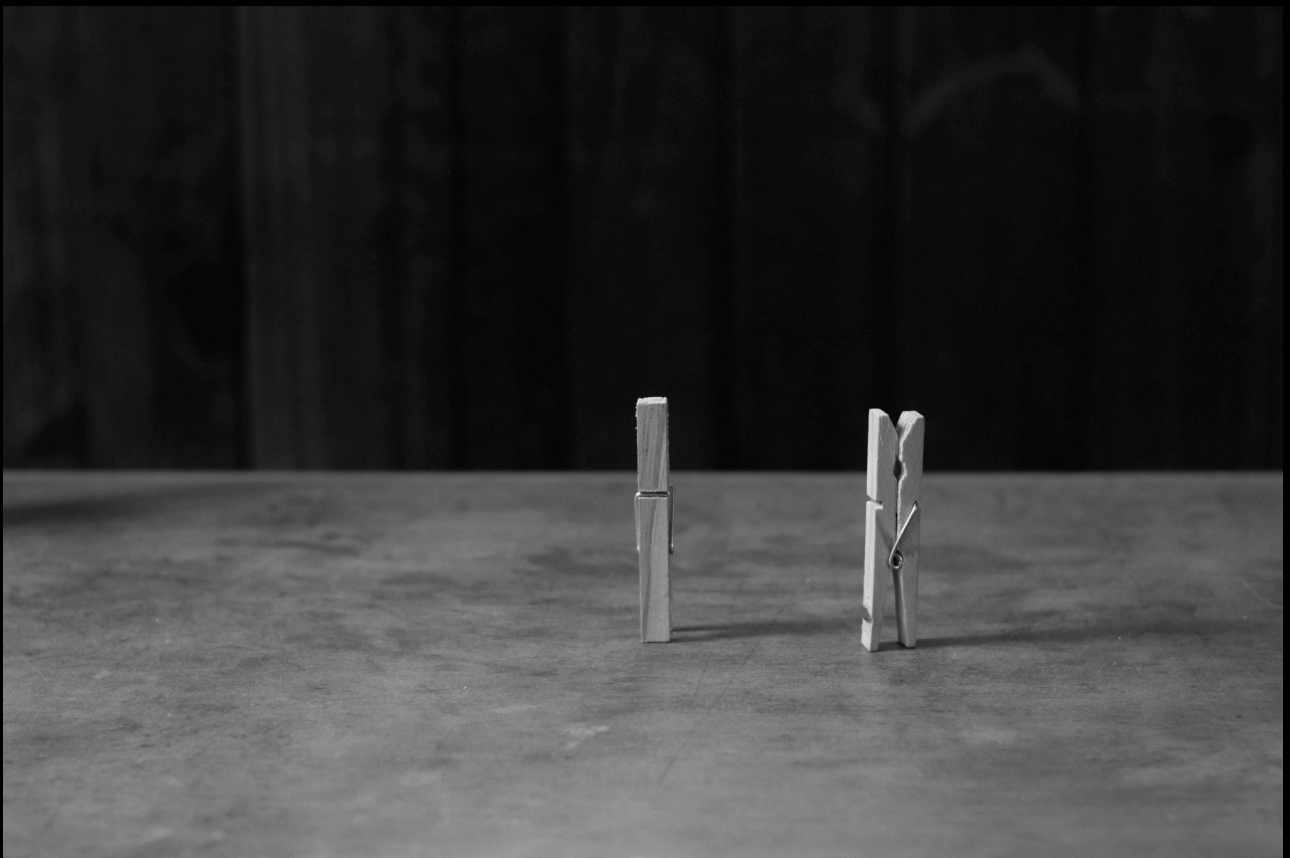
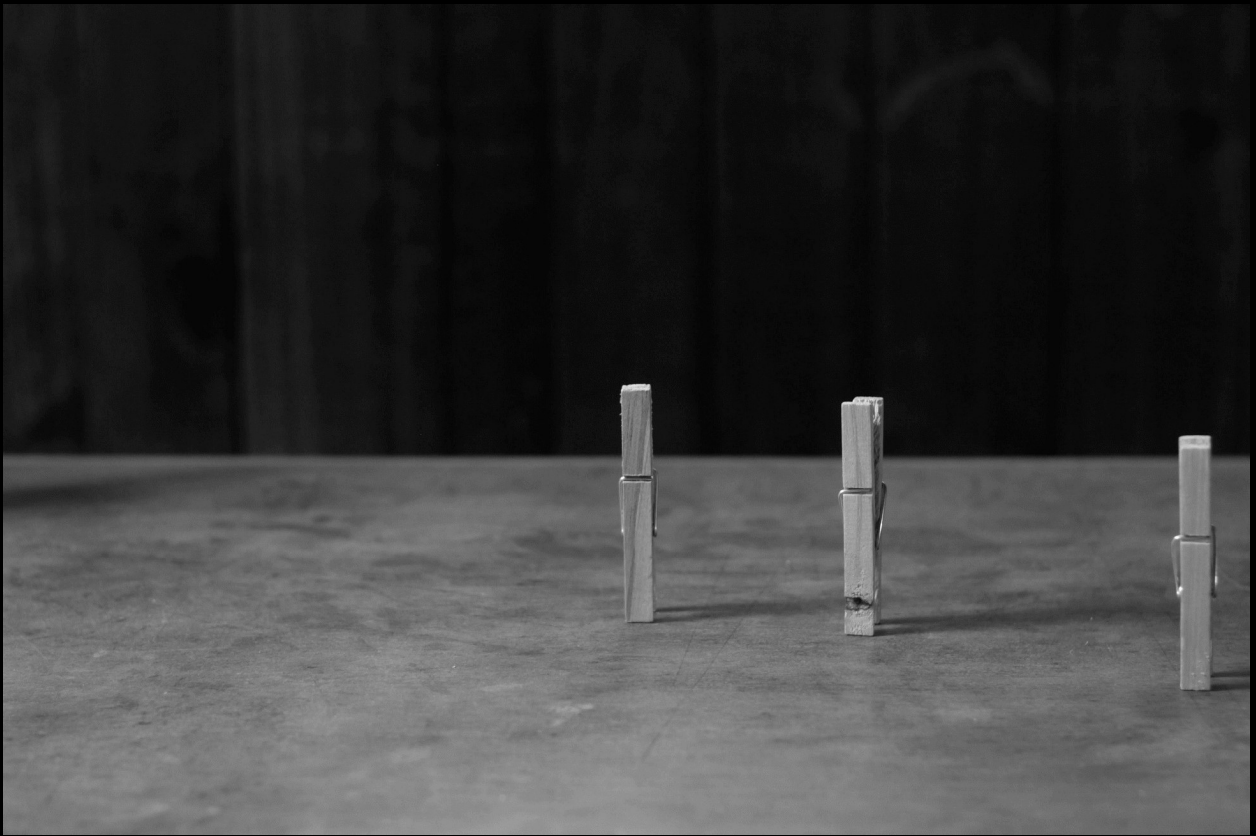
Permiso, vuelvo a sujetar los calzoncillos...

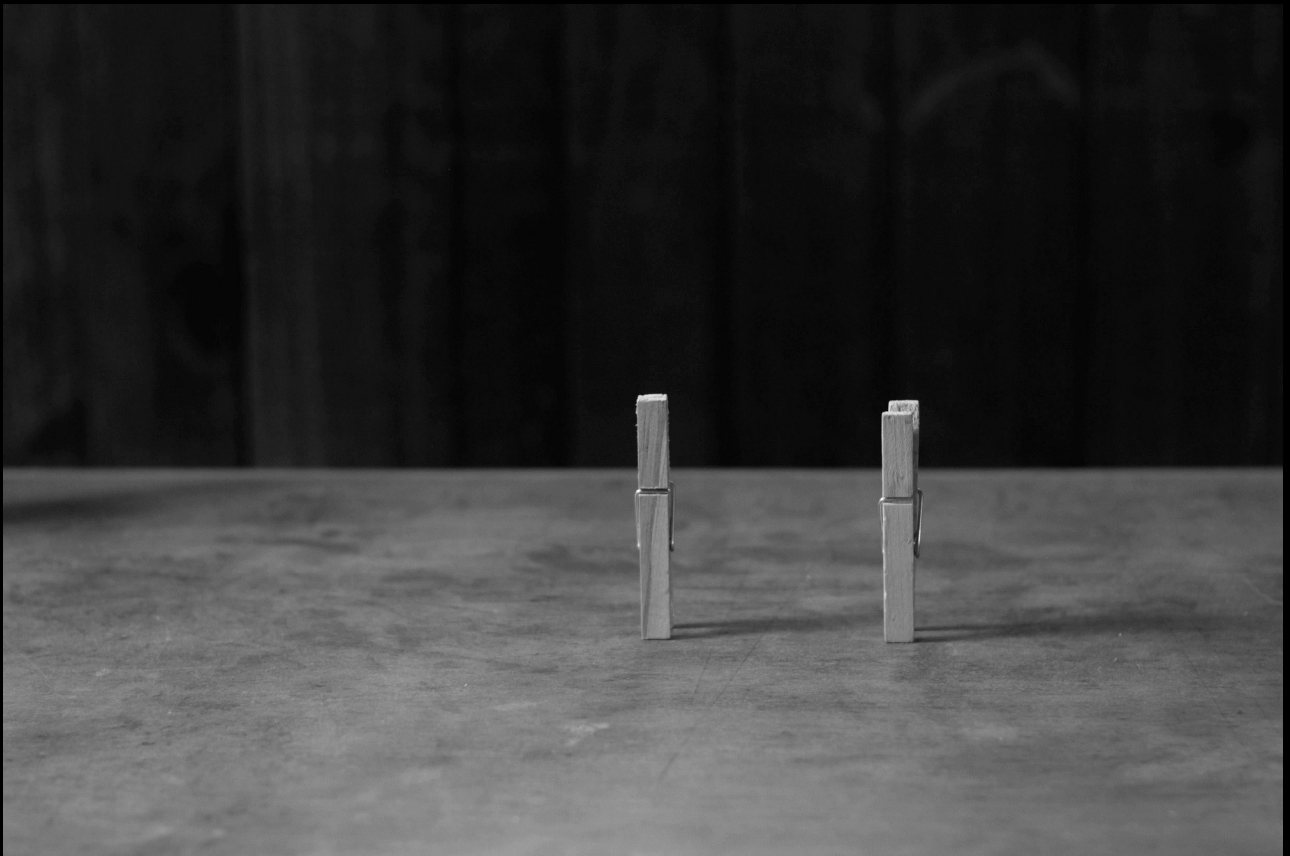
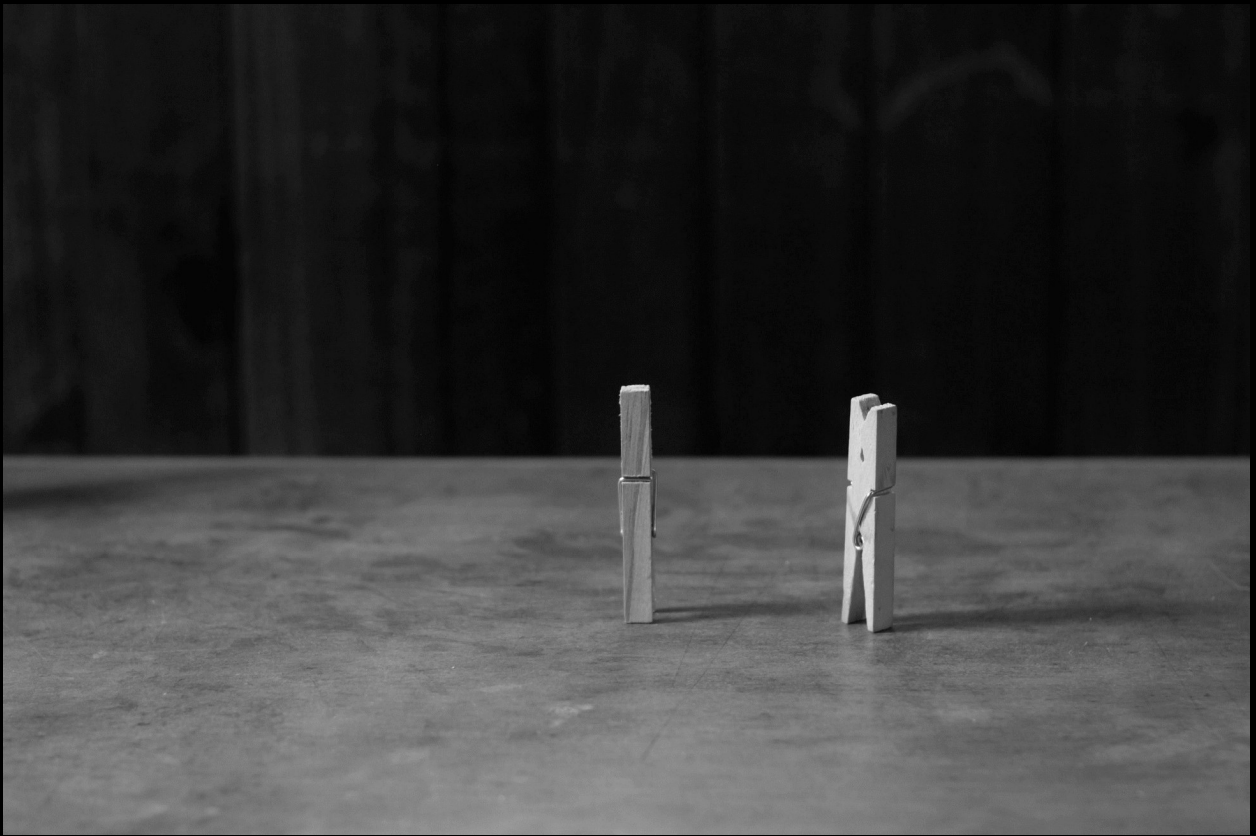


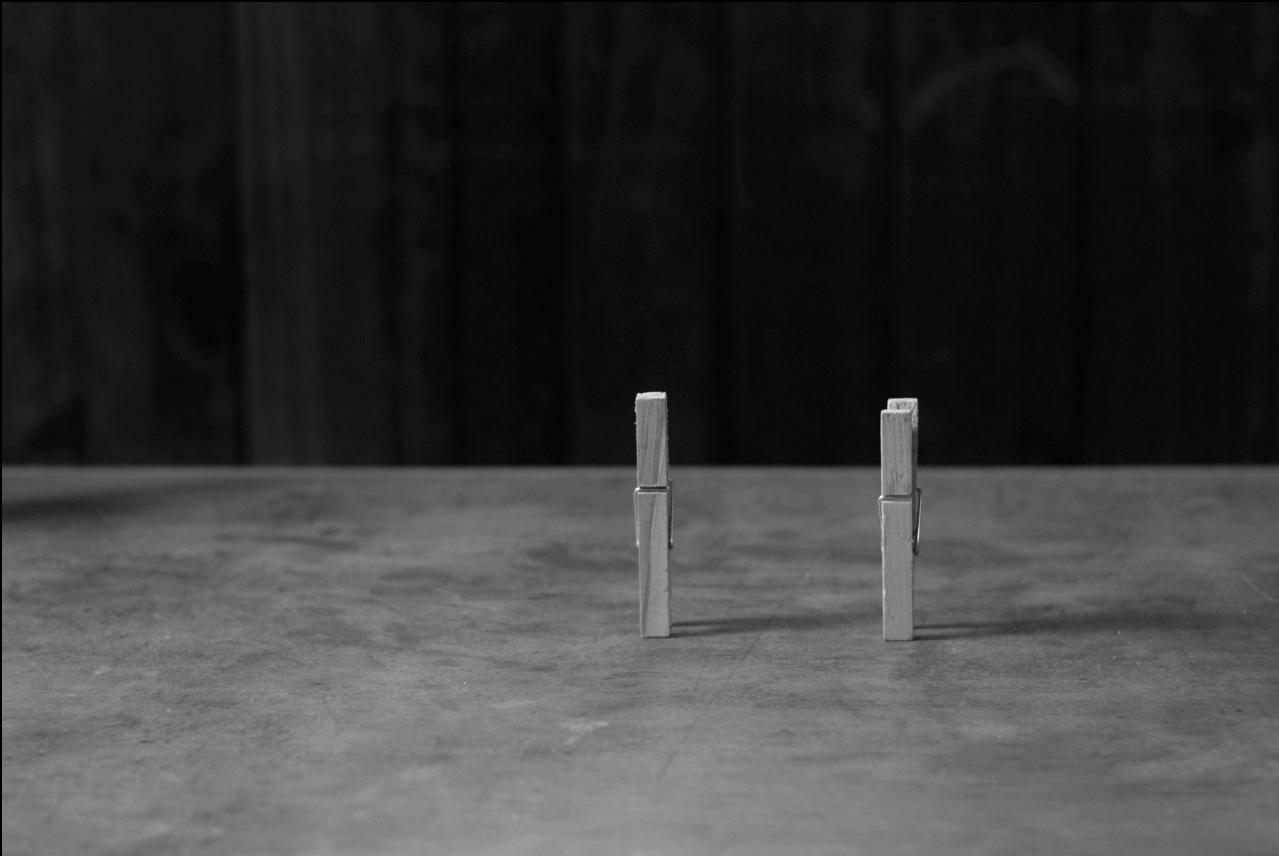
Pedazo de loco.



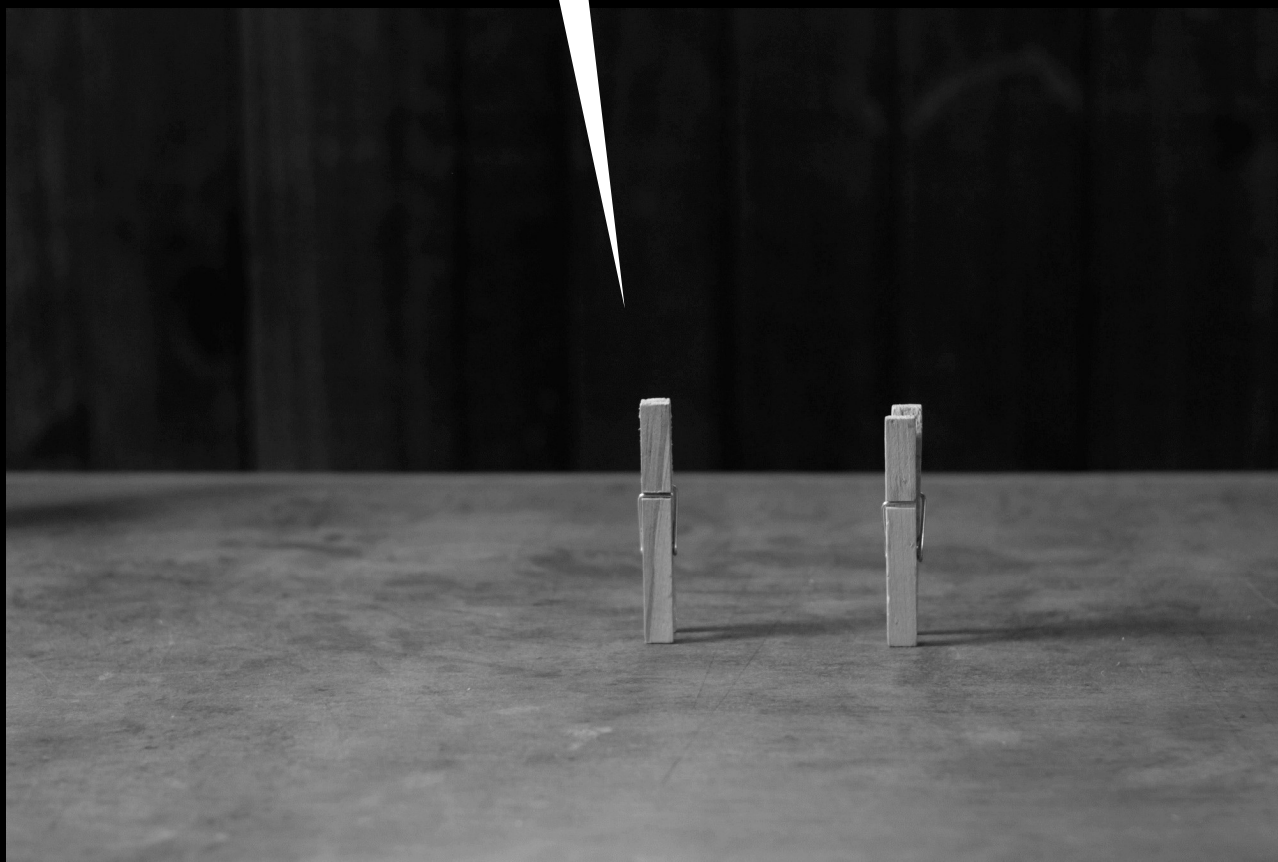
Ése es el problema de los detergentes con suavizante, provocan alucinaciones...

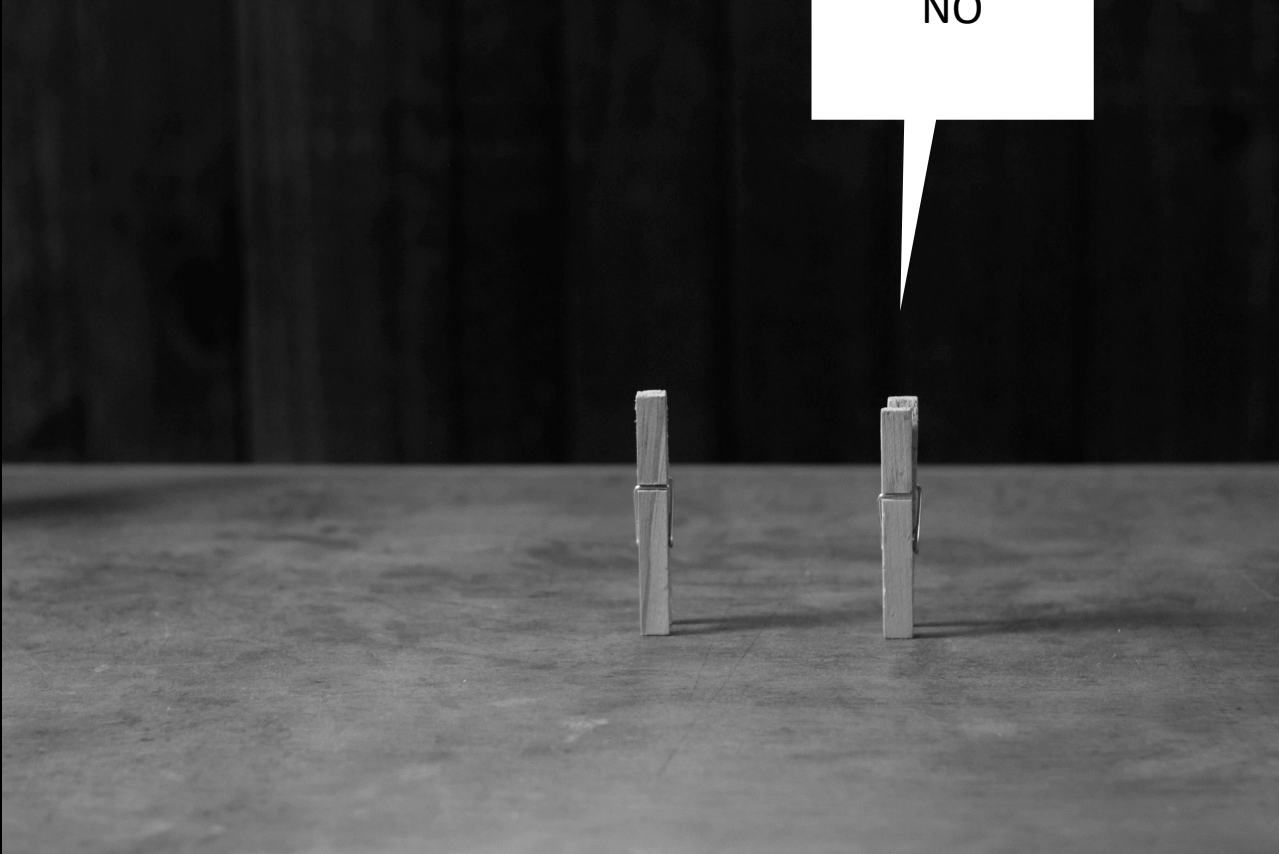






¿También vas a
reírte de mí?





NO

En eso que dijiste... hay algo como un patrón, algo sistemático...

¿Cómo?

Que si hay “un alguien” tratando de comunicar algo que debe ser dicho y se vale de nosotros para hacerlo, puede que también haya dispuesto que no te creyeran y te tomaran por demente. Es una adecuación de lenguaje. Es como el álgebra. Se explica con peras y manzanas porque es más fácil pillar las abstracciones desde elementos concretos como frutas. Cambias de imagen a una situación análoga que te permita ilustrar.

Ah...



Pero
¿Qué podría estar
tratando de
comunicar?

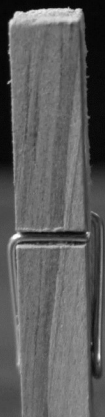
¿Conocer al
creador a
través de las
creaciones?

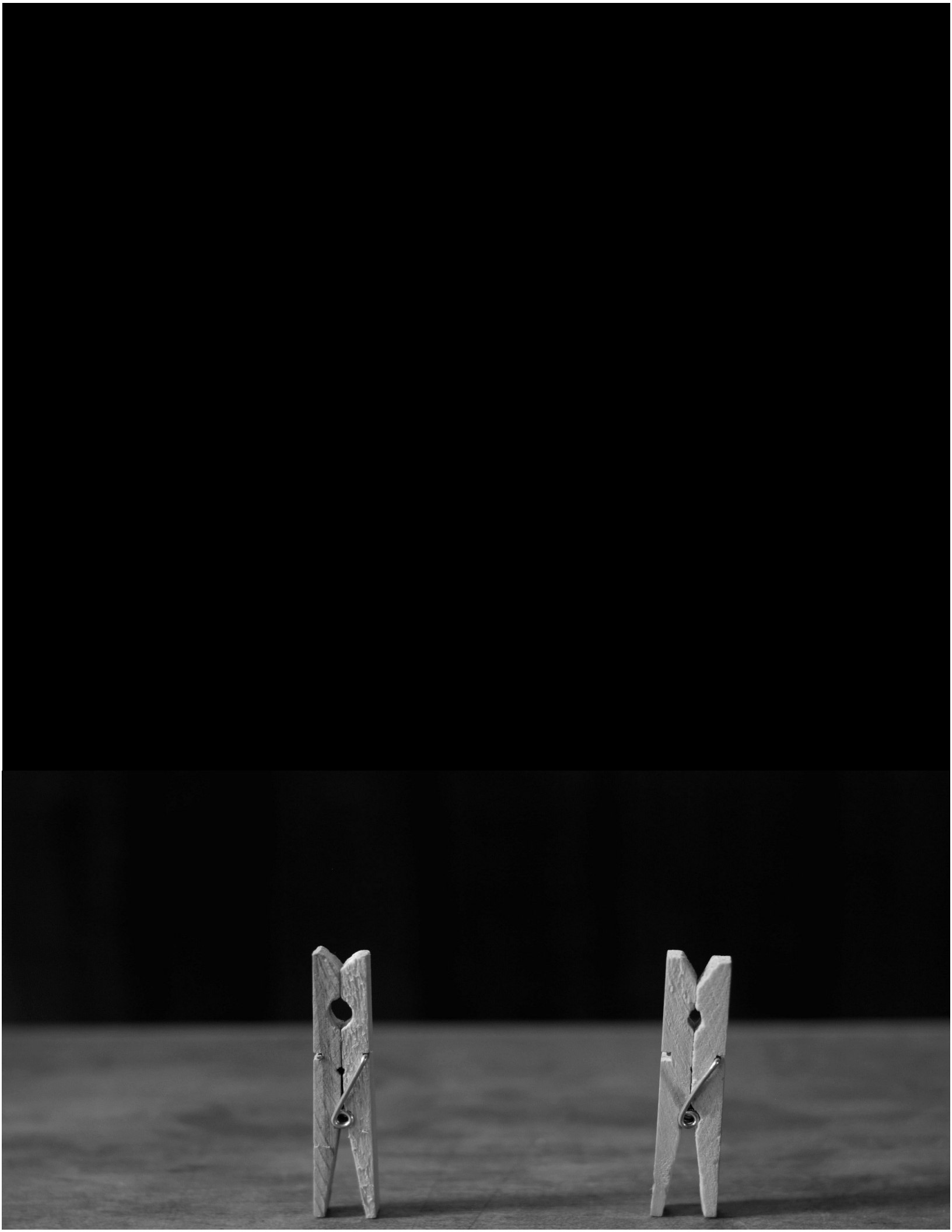
¡Que buen texto final
el de Blade Runner!

No sé.

Quizá seamos parte de un
experimento. La formulación de
una pregunta por los límites de lo
que puede decir. En álgebra las
frutas están bien al comienzo,
pero después no funcionan con
abstracciones más complejas.
También con la ciencia ficción
ocurre así. Se recurre a robots y
otros posibles desarrollos técnicos
para explorar la humanidad de
quienes les desarrollan.

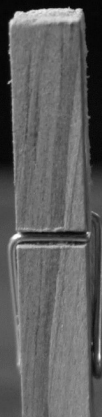
Justo como en Frankenstein
o en Blade Runner...



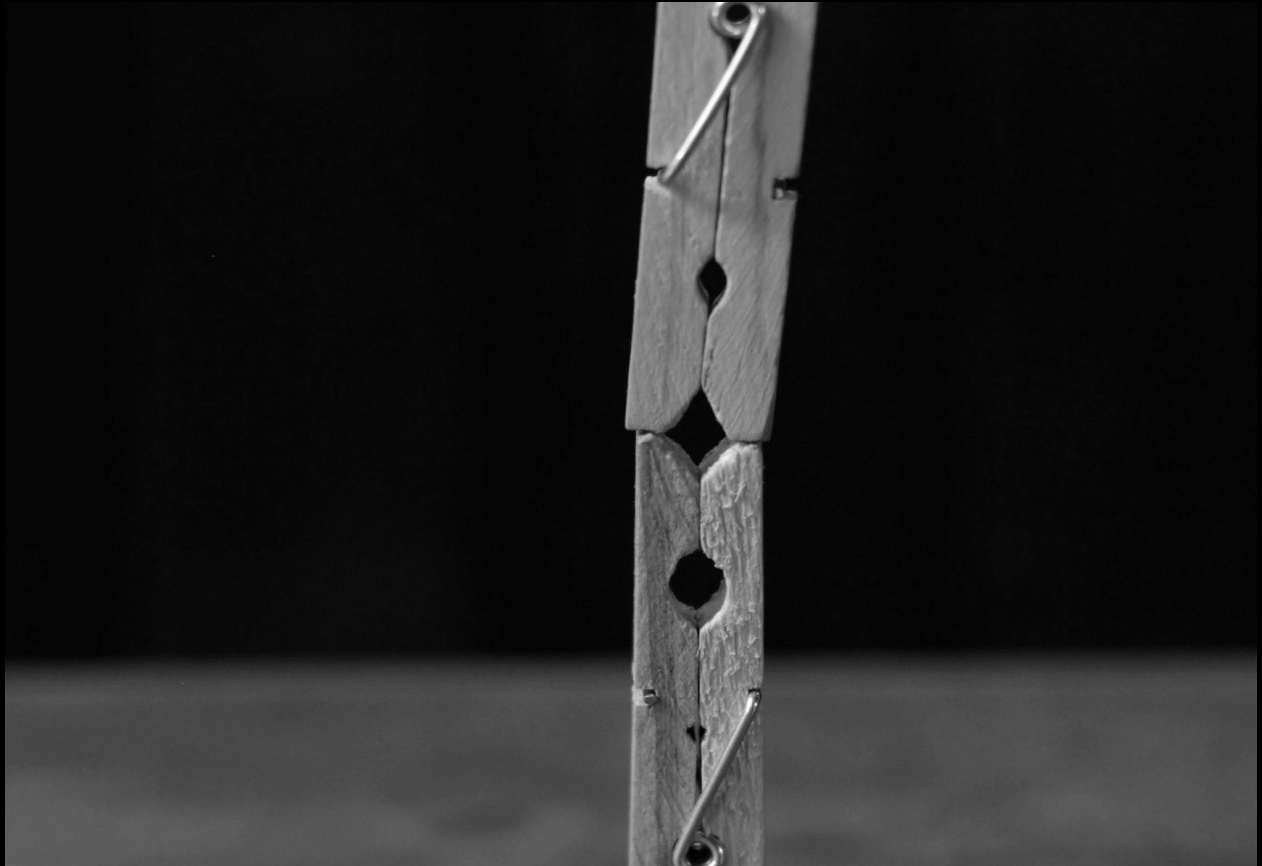


Propongo que hagamos unas
imágenes sin texto a ver qué
pasa..

¡DÉMOSLE!










Extraña la experiencia. Prefiero cuando hay textos que decir.



No se si pasa algo... En realidad depende en gran medida de lo que ocurre en quien vea las imágenes. De cómo junta sus experiencias anteriores con la experiencia de lo que está pasando.





¿Cómo vamos
a saber eso?

Ni idea.



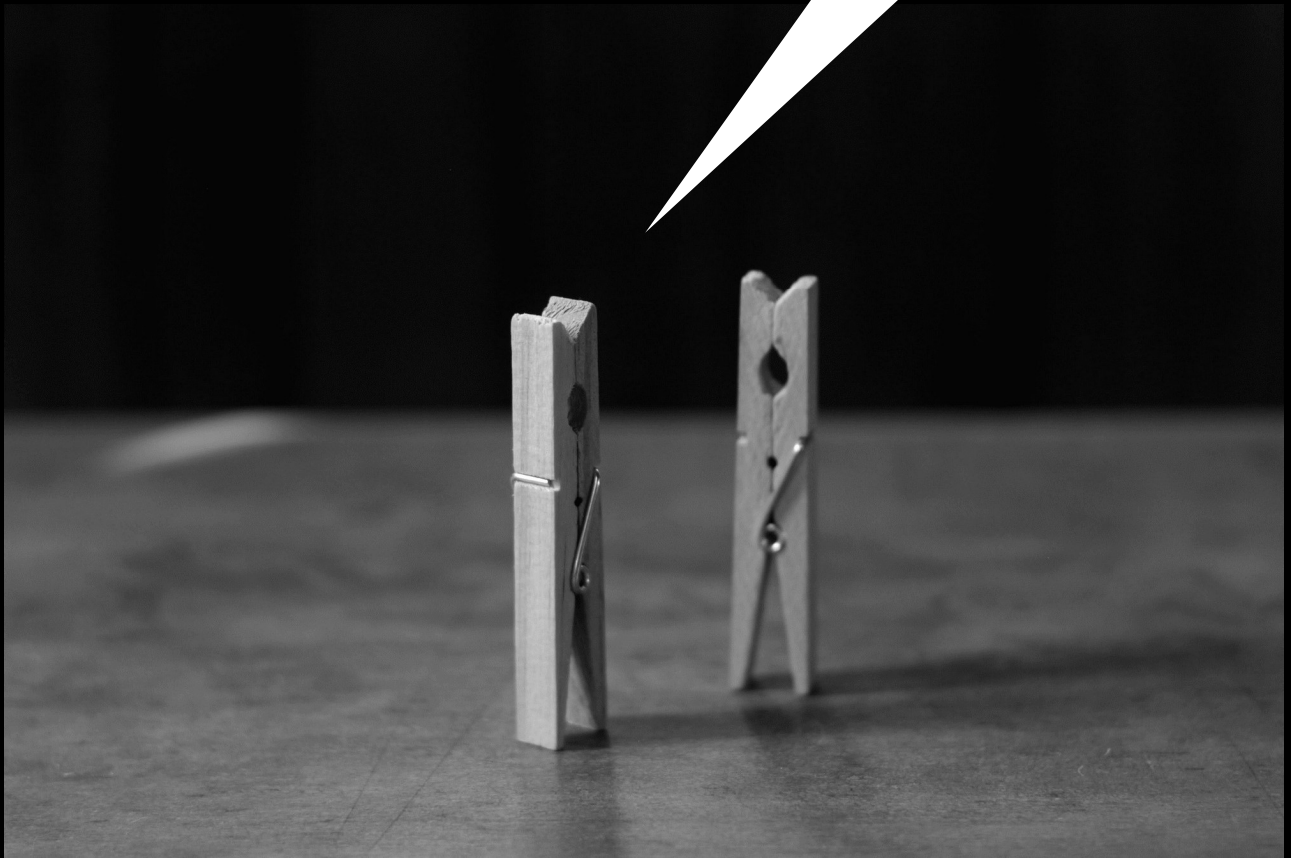


¡De todos modos me
gustaría terminar con el
texto final de Blade
Runner!

Dale...



¡Un poco de agua, por favor!





He podido ver cosas
que ustedes no creerían...



Naves de combate en llamas más allá del
hombro de Orión...

Contemplé el brillo de los rayos-C
en la oscuridad cerca de la Puerta de
Tannhäuser...

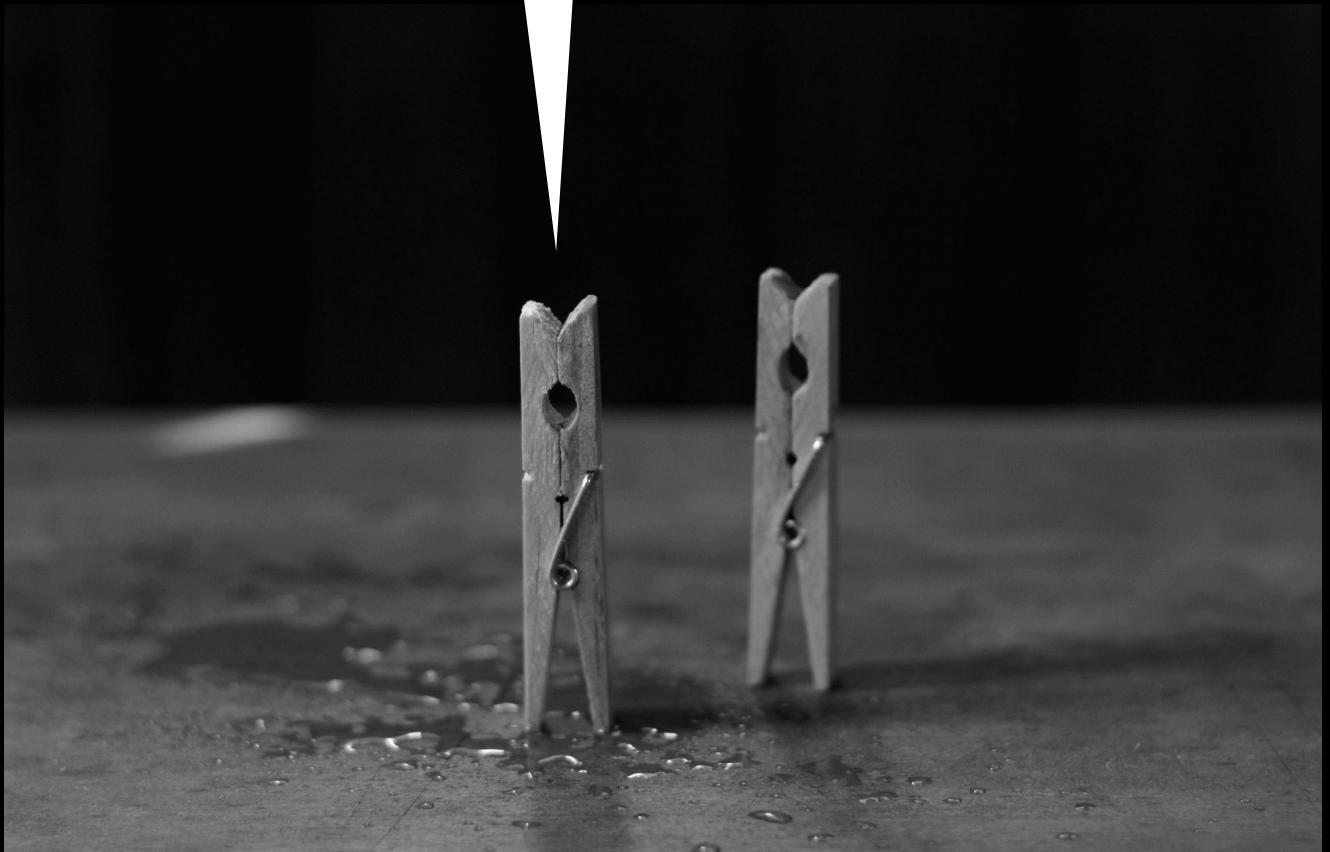


Todos esos momentos se perderán en el
tiempo...

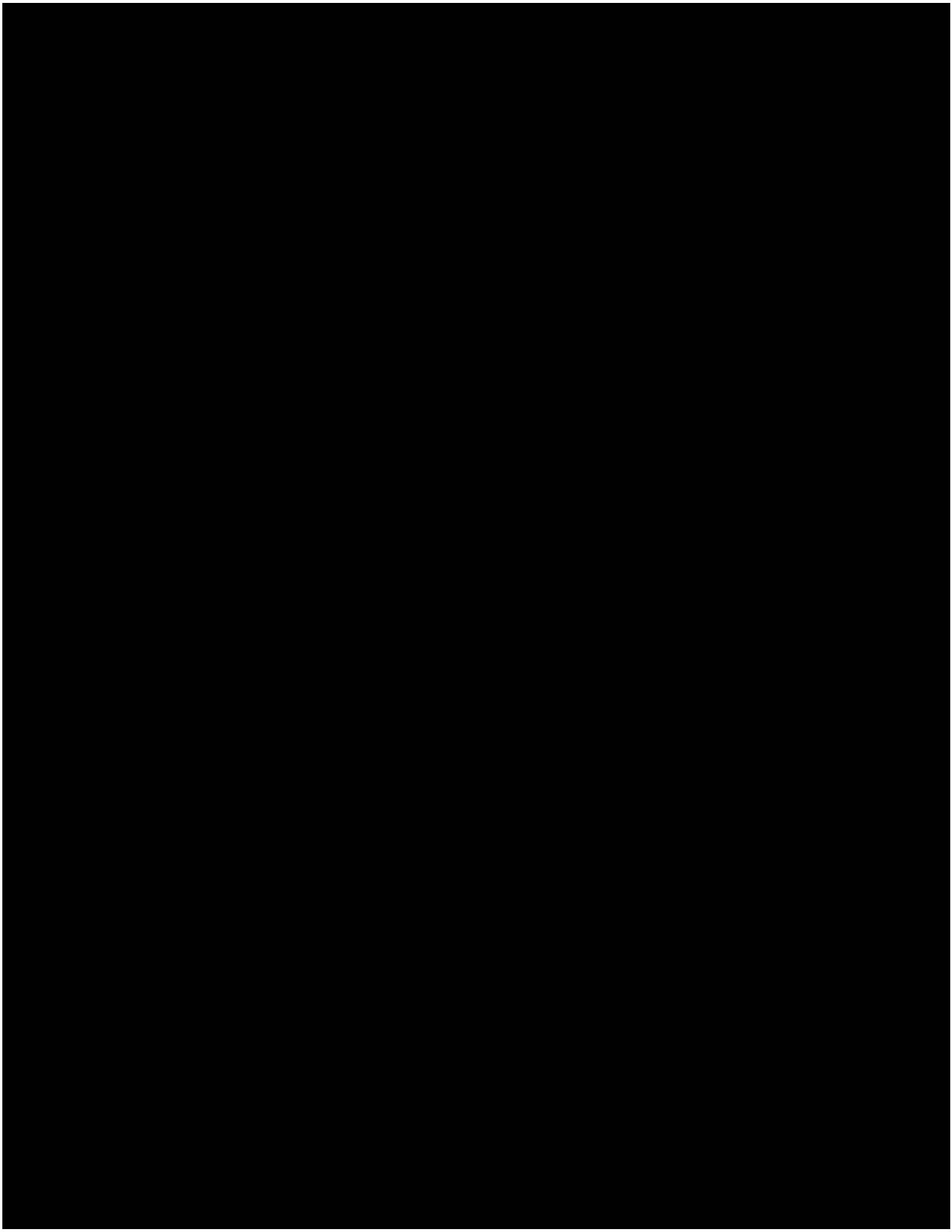
como lágrimas en la lluvia.



Es hora de morir.







4.2 DIMENSIONES DEL TEATRO DE OBJETO

Parte de esta investigación se centra en la aplicación del Teatro de Objeto en el Aula, utilizado como lenguaje de una práctica artística dentro de un ecosistema de precariedad. Proponemos que posee tres dimensiones claramente distinguibles:

En primer lugar puesta en escena acotada está íntimamente ligada al concepto de teatro, que devino lenguaje o forma de comunicación a partir de un emplazamiento, un lugar para la contemplación; atendiendo su etimología que “contiene la raíz griega thea que es ver o contemplar” (Zimmermann, 2002, p.67). Peter Brook plantea que sus requerimientos son mínimos: “un hombre camina por un espacio vacío mientras otro le observa, y es todo lo necesario para que el teatro ocurra” (1996, p.7). Jerzy Grotowsky precisa que “no puede existir sin la relación actor-espectador basada en una comunión perceptual directa y en vivo”(1995, p. 19). Dejando de lado el complejo de aparataje técnico que se asocia con la forma artística contemporánea, estas condiciones mínimas para poner en escena son replicables en casi cualquier contexto.

La segunda dimensión, que llamaremos metalenguaje lúdico, se centra en el juego, particularmente en el infantil, actividad que permite “expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad [...] recursos clave en un mundo basado en el conocimiento, y nos ayudan a afrontar las cosas, a ser capaces de disfrutar y a utilizar nuestra capacidad imaginativa e innovadora” (UNICEF, 2018, p.10). Roman Jakobson, citado por Ana María Vigarra (1992, p.127), señala que al configurar un mensaje “ la selección y combinación de sus constituyentes implica un recurso a un código dado”. Para ambos autores esta operatoria es metalingüística y también aparece en el desarrollo verbal infantil, como un ensayo y error de ajuste de códigos, los que también se definen al jugar y al hacer teatro.

Finalmente, la construcción de signos se refiere al concepto aportado por McCloud (2009) en sintonía con la semiótica de C.S. Peirce, pero desde el mundo del cómic y

correspondiente también al cartoon o dibujos animado. Podemos definirle como una serie de operaciones materiales realizadas en el objeto, a modo de intervenciones plásticas, para volverlo parecido a otra cosa. Para Will Eisner este proceso de codificación “en manos del artista, se convierte en un alfabeto del que se sirve para tejer un tapiz de interacción emocional” (1996, p.16).

En el análisis de la bitácora, veremos como estas dimensiones se presentan en el texto precedente SOY UN OBJETO.

4.3 ECOSISTEMA DE PRECARIEDAD

El concepto precariedad aparece como un contenedor de situaciones análogas provenientes de ámbitos diversos. Etimológicamente, la precariedad y lo precario se asocian a “la experiencia de la pobreza, a la carencia de recursos propios, a la dependencia de quien carece respecto de quien posee bienes” (Cuevas y Valenzuela, 2015, p.317). Por ejemplo en economía, el trabajo precarizado da cuenta del debilitamiento de las leyes de protección y el derecho a la seguridad social de las personas que trabajan. Este proceso, característico de fines del siglo XX, se corresponde con la consolidación global del capitalismo en su versión neoliberal (Vives, Valdebenito y Baeza, 2019). Casi medio siglo después de la implantación de este sistema económico en Chile, se distingue con claridad una sociedad desigual y precarizada, en la que la Región Metropolitana “no solo es la región más desigual del país, con niveles superiores al de Chile para todos los años observados, sino que también es la región donde el 1% más rico ejerce mayor influencia sobre dicha desigualdad.” (Pérez y Sandoval, 2020).

Desde los estudios artísticos, la noción de debilidad y dependencia está presente desde antes en América Latina y proviene desde las distintas epistemologías impuestas desde afuera (Achá, 1993; Olívar Graterol, 2014; Yepes 2019). En particular, para Olívar Graterol, el mismísimo concepto de arte es:

(U)na construcción adquirida en la región a través de los diversos procesos de colonización que ha sufrido a lo largo de su historia, por lo que el problema de la plástica de la región es justamente el no poseer “problemas oriundos”, lo que consolida la dependencia cultural, consecuencia obvia de la dependencia tecnológica y económica. (2014, p. 175).

A partir de esta impresionante definición de Arte, que le plantea como una epistemología foránea en la que cualquier producción artística americana nace teniendo que remontar un abismo inicial de desigualdad, asumiremos la precariedad como el ecosistema de la producción teórica, material y artística de esta investigación. Ésta no se orientará a llenar este vacío, sino hará un aporte a la desarticulación del referido paradigma; buscando una forma de ver más situada, que se base en el contexto existente y no en la diferencia que se observa en la geopolítica del conocimiento (Bonilla, 2019). Esta misma perspectiva nos lleva al concepto de epistemología que usaremos en esta investigación.

4.4 EPISTEMOLOGÍA

Cuando yo hablo de epistemología no estoy hablando del recorrido que hace la ciencia desde una perspectiva analítica, sino que estoy hablando de la epistemología como el espacio relacional. El espacio de relación del sujeto con el mundo de la vida para producir conocimiento, que no es lo mismo que traficar información. El conocimiento es una articulación compleja de sentidos y de significados que va articulándose en niveles de abstracción cada vez más complejos desde la experiencia concreta hacia los mayores niveles de abstracción (Facultad de Ciencias, 2021, 10m32s).

Tomamos esta larga cita de Estela Quintar porque parece resumir, en pocas palabras y de manera elocuente, la perspectiva con la que miraremos la producción de conocimiento en esta investigación. Y parece ensamblarse con el ecosistema de precariedad propuesto. Según las “Epistemologías del Sur” propuestas por De Sousa (2012) esta necesidad de situar el conocimiento también proviene de la desigualdad en la que está sumida la parte del mundo que no corresponde con el Norte; sea geográfico, político o epistémico. Para Quintar, este Norte epistémico se corresponde con el pensar analítico, basado en “categorías de verdad” que emanan desde enclaves de poder académico (2021, 12m50s).

En contraposición, las dimensiones del Teatro de Objeto en Aula que nos proponemos aplicar se corresponden con lo que De Sousa identifica como “las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado”(2012, p. 16). Cabe agregar a estas naturalizaciones el adultocentrismo (Lay-Lisboa, 2022) y el patriarcado (Suárez y Marín, 2023) que agregan estas dimensiones de discriminación etérea y de género al ecosistema de precariedad que venimos describiendo.

4.5 COMUNICACIÓN

Como concepto, la comunicación articula el entramado teórico de esta investigación, porque las tres dimensiones determinadas para ella; puesta en escena acotada, metalenguaje lúdico y construcción de signos, son fenómenos comunicativos y el teatro de objetos en el aula es, esencialmente, una forma de comunicación. Y por comunicar, entenderemos la propuesta intersubjetiva de Lomov expresada como “proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala (1989, p. 89)

Mantendremos el concepto circunscrito al modelo que propuso David K. Berlo (2000, pp. 24-35). Si bien su enfoque general es conductista y su aspiración es aumentar la fidelidad del proceso, esquematiza los componentes de manera muy clara. En los párrafos siguientes sintetizaremos como, a partir de la triada aristotélica de emisor-mensaje-receptor, Berlo identifica los componentes internos que intervienen en el proceso de comunicación en el siguiente esquema simplificado:



Esquema basado en Berlo, D. (2000) El proceso de comunicación (p. 33)

El emisor posee determinadas habilidades en comunicación, que se clasifican en codificadoras (como hablar, escribir, dibujar) y decodificadoras (escuchar, leer, interpretar) organizadas por una habilidad central que es el pensamiento. También tiene un determinado conjunto de actitudes que afectan el proceso, en particular su actitud hacia el tema que se trata y la actitud hacia el receptor. Su nivel de conocimiento tiene incidencia en el proceso; por ejemplo en cuan profundamente conoce al receptor y, por supuesto, cuanto sabe del proceso de comunicación en sí. Finalmente, el contexto socio-cultural del que el emisor proviene y como se relaciona con el que sirve de trasfondo a la comunicación le determinan significativamente.

Las mismas dimensiones están presentes de manera respectiva en el receptor, y en el caso de un intercambio recíproco, las posiciones de emisor y receptor son alternadas.

Si bien las dimensiones del emisor y del receptor están bastante fijas, son las decisiones que se toman respecto a los mensajes que se van a emitir los que determinan la fidelidad de la comunicación. Berlo distingue tres dimensiones en el mensaje: el contenido, que se define como lo que se dice; el código, que es el conjunto de instrucciones compartidas (o no) por el emisor y receptor para codificar y decodificar el contenido; y finalmente el tratamiento, que podría definirse como el conjunto de decisiones sobre código y contenido que caracterizan al emisor de modo estilístico.

En la investigación se pondrá especial atención a las decisiones sobre código y tratamiento. Como ya se explicó, Jakobson les confería a las decisiones que los perfilan como función metalingüística (Vigara, 1992, p.127) vinculada a lo que Berlo propone como nivel de conocimiento presente en emisores y receptores.

4.6 EL ESPECTRO PICTO-ICÓNICO DE McCLOUD

Vale aclarar que el concepto espectro picto-icónico es una propuesta de esta investigación a partir de la teoría presentada por Scott McCloud en UNDERSTANDING COMICS (2009) a fines del siglo XX. En su análisis de la dimensión visual del lenguaje de los cómics McCloud identifica dos formas de abstracción de la realidad, que en su esquema triangular aparece en el vértice izquierdo. Hacia la derecha se avanza en términos de abstracción icónica, es decir en términos de McCloud, el ícono de cara podría representar a todas las caras posibles que cumplen los requisitos de tener dos ojos y una boca ubicados en la cabeza de una forma similar. McCloud ubica al lenguaje como máxima abstracción en ese sentido, pero para nuestra investigación proponemos un espectro que no llega hasta allá. En el vértice superior, se ubica lo que el autor llama el plano pictórico, en el cual los elementos visuales se presentan más allá de toda representación o parecido con otra cosa. McCloud comprende todo el universo de las artes visuales dentro de estos vértices y en lo sucesivo sitúa y da ejemplos de cómics y la ubicación que les asigna a sus dibujos, si son más icónicos, más pictóricos o tratan de acercarse a un realismo naturalista. En esta

investigación, denominaremos *espectro picto-icónico* al espacio donde se ubican la presencia visual de los objetos usados en la experimentación, en el hemisferio derecho del esquema de McCloud; si bien muchas veces con siluetas naturalistas pero dispuestas y combinadas con fines de pareidolia o prosopopeya que los acerca, ya sea a lo icónico, a lo pictórico o incluso a ambos. Este espectro nos parece más acertado por la posibilidad de oscilación o desplazamiento dentro del esquema que denominar en conjunto *abstracción figurativa* al universo visual que se presenta en la investigación.

4.7 EL AULA

Si la articulación conceptual de la investigación corresponde a la comunicación, el Aula es el continente que sirve de marco material. Pero, simultáneamente, constituye un complejo nodo donde todos los conceptos mencionados se encarnan. El sistema educativo y la Escuela estarán incluidos cuando hablamos de Aula como niveles macro y mesosistémicos. Lo que ocurre en las aulas da cuenta del ecosistema de precariedad que ya propusimos, es el territorio donde se produce la interacción comunicativa y donde las miradas epistemológicas se aplican. Y es el lugar donde se han desarrollado la mayoría de las experiencias que analizaremos.

Para Pablo Pineau, en su texto *¿Por qué triunfó la escuela?* considera este sistema como un símbolo de la modernidad aplicado:

[E]s a la vez una conquista social y un aparato de inculcación de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de los movimientos de liberación, entre otras cosas. (2001, p.28)

Parece ineludible entender el Aula como un enclave de poder y un eje de interés manifiesto en un determinado currículum, lo que se enseña, y un complejo de orgánicas y prácticas que definen cómo se hace. Pero de las contradicciones de la cita también la definen como un territorio de luchas gracias a las cuales se han producido movimientos críticos del modernismo.

En EL MAESTRO IGNORANTE, Rancière (2007) expresa la idea del “modelo explicativo” que intenta reducir la desigualdad de conocimientos entre maestro y alumno partiendo de la base que están en planos distintos; uno posee el conocimiento que al otro le falta. No obstante el Aula, al estructurarse sobre esta diferencia, se constituye en un agente “embrutecedor” porque perpetúa la existencia de esa desigualdad a través del relato de que instituciones y sus docentes proveen lo que nos falta:

Las instituciones educativas asumen una función reproductora. Recogen los conocimientos desde una esfera exterior a sí misma, desde otros campos en los que son fabricados, y los transmiten en su interior como saberes instituidos. El acto creativo, propio del artista, es relegado por fuera del aparato educativo. (Colella, 2014, p. 837)

Podemos, entonces, encontrar una sintonía en la práctica docente no explicativa con la práctica artística como investigación ya que comparten otro(s) relato(s) respecto al poder; Freire definía sus sueños como “sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos” (2001 p. 78) ya que al reconocerse como un pedagogo político cuestionaba directamente al poder dominante y su ideología. Para Contreras la práctica artística como investigación representa un antídoto al “disciplinamiento de los saberes que implica la normalización, distribución y jerarquización del conocimiento” (2013, p.81) identificados por Foucault. En la misma línea, Féral sostiene que desafía abiertamente a la epistemología occidental ya que “va acompañada por un objetivo político, radical, con la voluntad de intervenir en la sociedad.” (2009, p. 325).

La realidad escolar, la del Aula es la que critican fuertemente Freire (2008) Rancière (2007) y Colella (2014):

El maestro de la sabiduría no quiere decir nada, quiere oídos que escuchen y manos que escriban. Busca sobrevalorar sus posesiones, de ahí la dosificación y la gradualidad de su transmisión. Especula seguir siendo, para siempre, el maestro. Y por ello tiene la necesidad de reproducir la distancia entre una sabiduría y otra, necesita la subordinación de una inteligencia a otra. (p. 835)

Junto con la práctica artística como investigación, nos abanderamos por un “giro epistemológico” como el descrito por Quintar (Facultad de Ciencias, 2021) respecto a convertirse en “sujetos situados”, cambio de enfoque más apropiado para una práctica artística, para investigar en dicho ámbito y para la formación de alguien que se consolida en dicha práctica ya que “quiere recuperar el poder para restituirselo al artista. Reivindica su derecho a contribuir al saber, a todo el saber, práctico y no práctico, con la misma legitimidad [que la investigación más clásica].” (Féral, 2009, p. 325) Y en la educación para la práctica artística, y en la investigación, siempre hay error o elementos inesperados, siempre hay una distorsión entre la expectativa y la realidad. Pero desde una perspectiva didáctica, ese error es lo que se espera para analizar y que se convierta en el abono de futuros aciertos. Para Cornago eso explica la parálisis inicial que provoca el giro epistemológico:

Aceptar la imaginación, el deseo, la experiencia o el juego como formas legítimas de investigación, no como medios auxiliares a un conocimiento teórico, implica lógicamente poner patas arriba gran parte de los principios sobre los que se ha construido la maquinaria occidental del conocimiento. (2021, p. 74)

La mayoría de las veces el objetivo y los medios difícilmente se corresponden. No hay suficiente tiempo, dinero o destrezas para lograr el objetivo y los resultados dan cuenta de esa distancia. Pero justamente analizar retrospectivamente el proceso y los resultados es lo que genera el aprendizaje. Sin ese error o distorsión inicial, es difícil que se aprenda algo.

El análisis de lo acertado y lo no acertado debiera producirse en una dinámica dialógica y no basada en la diferencia: “El educador-artista no transmite su conocimiento sino que poetiza, traduce e invita a otros a practicar ese arte” dice Colella sobre Rancière; y que intenta “verificar la igualdad de la potencia poética de las voluntades que juegan en un encuentro educativo.” (2014, p. 835)

Lo más relevante no es el relato final, sino el espacio que hemos construido para dar vida a ese u otros relatos: un espacio para hacer pensando y para pensar haciendo, para reflexionar a través de la acción, la actuación, el movimiento, y hacer de ellos una forma de saber (Cornago, 2021, p. 75)

Ya sea en Educación Formal, en la investigación de un trabajo consolidado en la práctica artística, o en cualquier proceso pedagógico; es la generosidad en el desarrollo de ese pensamiento lo que importa más en términos de la emancipación de Rancière o de liberación en Freire:

La filosofía interesa todavía, pero no desde luego como instancia enunciativa de visiones universalizadas del mundo, ni aún tampoco como legisladora última de las validez en el uso de los lenguajes por unas u otras disciplinas, sino, y acaso, como disposición sistematizada a la crítica precisamente de tales visiones universalizadas o tales legislaciones. (Brea, 2006, p.18)

Colella vuelve a quienes enseñan desde su ignorancia, a lo radical de sus apuestas porque “se ofrecen sabiendo que no se poseen ni poseen algo para transferir. Pero una vez que comprenden que nada poseen, descubren los sueños, y el juego de todos estos soñadores entre sí.” (2014, p. 837)

La lección emancipadora del artista, opuesta término a término a la lección embrutecedora del profesor, es ésta: cada uno de nosotros es artista en la medida que efectúa un doble procedimiento; si uno no se contenta con ser un hombre de oficio, sino que pretende que todo trabajo se convierta en un medio de expresión; si uno no se contenta con sentir, sino que busca compartirlo. El artista necesita la igualdad, como el explicador necesita la desigualdad. (Rancière, 2007, p.95)

5. MARCO METODOLÓGICO

La presente puede considerarse como investigación en las artes o directamente práctica como investigación (PAR) según la tipología descrita por Henk Borgdorff (2010 p. 30) y también desde el planteamiento de María José Contreras (2013). Respecto al primero, el proceso propuesto no admite la separación entre sujeto y objeto de investigación; por ejemplo, desempeñaré un rol primordialmente discente, pero también docente, en contextos en que se intenta generar una acción transformativa, lo que me sitúa también como practicante y observador a la vez. En sintonía con Contreras se concibe el uso de este método como un proyecto político; toda PAR evidenciaría “un deseo profundo de modificar la visión imperante de la investigación” (p. 81). La mía apunta en la misma dirección cuando se propone dinamizar los discursos presentes en un espacio como el aula, donde las agencias son claramente asimétricas. Pese a que esta posibilidad de dinamización se centra en la producción artística, el foco de la exploración está en los procesos y el contexto que los genera más que en los resultados en sí, promoviendo el uso intensivo de la “visión binocular” resaltada por la misma autora (p. 78).

De manera similar, la relación entre teoría y práctica de este proceso concuerda con la misma dupla de autores. Específicamente con Borgdorff en que la naturaleza del “conocimiento plasmado en el arte es cognitivo, aunque no conceptual; y es racional, aunque no discursivo” (2010 p38). Esta perspectiva epistémica se verá reflejada en la práctica que desarrollaré en el aula y en la triangulación de conocimientos propuestos por Contreras: el conocimiento conceptual previo que aparece como marco teórico, el corporizado y el know-how de quien investiga y la reflexión crítica que suscita la acción como conocimiento explícito. (2013)

Me propongo responder la pregunta motor a través de una serie de operaciones secuenciadas; la revisión de bibliografía que permita definir los lineamientos teóricos elementales, el diseño de las actividades práctica en aula, su ejecución y registro por un

período de tiempo delimitado por el programa de Magíster. Una quinta operación se realiza a lo largo de todo el proceso al traducir toda la experiencia en una bitácora que servirá de base a un libro de artista y el dispositivo de divulgación que se determine.

La práctica se vincula directamente con los contextos de la Escuela Taller de Paine, unidad educativa semirural multigrado con estudiantes entre 4 y 11 años de edad; y también con las muestras presenciales del Magíster en Arte Popular Latinoamericano de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En ambos se propone el teatro de objeto como un lenguaje que permita expresar las epistemologías discentes ponerlo en relieve aumentando sus agencias en un enclave basado en la diferencia (Rancière, 2007).

En este proceso, las categorías axiales determinadas para el teatro de objeto; puesta en escena acotada, metalenguaje lúdico y construcción de signos, se circunscriben mayoritariamente al uso de retroproyector. Esto tiene como efecto delimitar la acción y la atención de quienes practican en dos superficies bidimensionales en que interactúan objetos sintetizados como siluetas, figuras semiopacas y translúcidas.

Uno de los efectos de circunscribir la acción de esta forma es que permite atenuar la presencia corporal de quien practica de manera expedita, haciendo más accesible la experiencia a personas con mayor pudor y aprehensión. También genera un centro de atención basado en la luz, asimilable a la omnipresencia de las pantallas digitales, pero esta vez con un funcionamiento estrictamente análogo.

Este proceso también hace incapié en la diferencia provocada por estar inserto en un “ecosistema de precariedad”, la mayor parte de este proceso se basa en el uso de tecnologías obsoletas como el retroproyector y el uso de objetos cotidiano o desechos que podrían ser resignificados. Dicho proceso de resignificación es el que se quiere provocar y observar en el Aula. En particular, la trascendencia de estas operaciones en la

configuración de la comunicación en dicho contexto como modo de aplicar las epistemologías discentes.

La relación entre experiencia y experimento se materializa al instalar el proceso investigativo en el paradigma del ecosistema de precariedad. Aunque se ha entendido mayoritariamente las restricciones de los recursos como limitaciones negativas, acá se propone un nuevo enfoque que releva el tipo de decisiones tomadas para producir dentro de dichos límites o al excederlos.

Al trabajar con sombra y silueta hay menos posibilidades de usar cromatismo, y generalmente en gamas estrechas y poco saturadas. También una clara separación, en primera instancia, de figura y fondo. El instrumento, y sus variantes técnicas, también permiten explorar las cualidades de reflexión, refracción, birrefringencia, iso y anisotropía de los materiales que se tengan a disposición, lo que también puede resultar en una dinamización de la forma artística y las posibilidades de hallazgo.

En la misma línea adopto para el desarrollo de las intervenciones en aula la propuesta metodológica de Underdog Electronic Music School (2023) denominada *Generating Material*, que pone especial énfasis en provocar “pequeños accidentes felices” a partir de restricciones deliberadas en cuatro áreas principales: definición de meta, determinación de restricciones, cuantificación de logros y limitación temporal. Del mismo modo que lo propuesto por Borgdorff (2010) y Contreras (2013) para la práctica artística como investigación, el acento de esta estrategia de producción se centra en el proceso y no en la naturaleza del producto que se quiere obtener. El resultado dará pie a material que podrá ser analizado y reconducido, a la par que un conocimiento adquirido que deja de ser remanente y pasa a ser el propósito principal.

6. BITÁCORA DE LA PRÁCTICA

El desarrollo de esta bitácora tiene una estructura diacrónica que en gran medida coincide con los dos últimos semestres del Programa de Magíster en Arte Popular Latinoamericano. Durante el primer año se definió que se trabajaría en Teatro de Objeto, aunque para el tema que precede al actual la práctica se situaba en un contexto distinto. Solo a partir del tercer semestre, y su consiguiente cambio de tema, apareció el Aula como contexto decisivo, porque aunque no ha sido el único entorno para el desarrollo de este medio expresivo, se hizo evidente que era el que permitía una práctica más sistemática.

Desde un comienzo la pregunta de investigación, sobre los cambios que se pueden generar en el Aula mediante la aplicación del Teatro de Objeto, ha permanecido fija mientras lo que ha cambiado es la forma en que se ha tratado de darle respuesta. En primera instancia se intentaría responder desde la experiencia de otros y otras artífices, mediante entrevistas en las que se revelaran sus propios discursos que, una vez analizados, nos permitieran proponer dispositivos didácticos nuevos. No obstante, y de forma completamente intuitiva, fueron las prácticas propias las que se manifestaron. Primero al tratar de responder a la interrogante sobre qué es teatro de objeto usando teatro de objeto como lenguaje y, luego, en la naturaleza misma de las muestras presenciales.

Visto en retrospectiva, cada muestra fue una acción performativa en aula y en el Aula, entendiendo al Programa de Magíster como parte de un sistema de educación formal. En cada muestra se involucró el teatro de objeto como lenguaje expositivo, recurso didáctico, medio expresivo o todo lo anterior de manera simultánea. El producto epistémico que se intenta reflejar en esta bitácora coincide con lo propuesto por Henk Borgdorff: “El conocimiento plasmado en el arte, que ha sido analizado de diferentes formas, tales como conocimiento tácito, práctico, como “saber cómo” (“knowing-how”) y como conocimiento

sensorial, es cognitivo, aunque no conceptual; y es racional, aunque no discursivo.” (2010, p.38)

SOY UN OBJETO. Abril 2023.

Ante el requerimiento de definir el Teatro de Objeto en un texto académico, se buscó un recurso que permitiera transferir su naturaleza presencial y *en vivo*, además de una demostración concreta de su capacidad de producir signos y metalenguaje a un escrito asincrónico. Así se configuró SOY UN OBJETO, texto que combina monólogo, fotonovela y documento académico, siendo esta última dimensión lo que justifica que integre el Marco Teórico de esta exégesis.

Respecto a lo teatral, se toma la premisa de Peter Brook (1996) de que sólo basta un intérprete y alguien que le mire para que ocurra el teatro. En este caso es un objeto el que interpela directamente a quien lee, declarando de entrada de que se trata de un objeto y que le está interpelando. También sienta una convención básica del teatro de objeto, la prosopopeya, porque este perro de ropa habla y está contando su perspectiva sobre sí mismo. El objeto continúa su discurso alternando bromas valiéndose de la polisemia de las palabras, pero definiendo un discurso epistemológico en la relación sujeto-objeto y situándolo en un contexto académico al referenciar autores y obras mediante la norma APA 7. El otro recurso utilizado, de manera tácita, es de naturaleza metalingüística y refiere especialmente a la obra de Scott McCloud (2009), que hace un ensayo en forma de cómic para preguntarse qué es el cómic.

En la segunda parte del texto, el objeto se disculpa con quien lee y deja de dirigirse a la “cuarta pared” para sumergirse en un espacio dramático con otros perros de ropa. Este espacio de interpretación rememora a un escenario vacío y el encuadre de quien observa se sitúa en una perspectiva clásica una butaca. El diálogo de los personajes pasa de epistemológico a metafísico mientras que el texto lo hace de escrito a un cómic o fotonovela, y la responsabilidad de dotar de significado a los significantes recae en quien

lee: como el mismo objeto advirtió en la segunda página “-La mayor parte de lo que le contaré ocurre en su lado de la ecuación.”

En retrospectiva, a través de este texto -que en su momento se presentó al margen de lo solicitado y asumiendo el riesgo de tratar contenidos de una forma no convencional- se sentaron bases para el desarrollo de los siguientes trabajos presenciales, que involucrarían a la audiencia presente en la totalidad de ellos y en la que se contemplaría su participación:

- El clima general sería de desenfado, con presencia de parodia, comedia y sátira. Pero estos recursos estarían destinados a profundizar la comunicación dotándola de todos los niveles de complejidad que fueran posibles y...
- La incidencia de este ambiente en una eventual audiencia estaría destinada a provocar una actitud más propositiva, abierta al juego, a la asociación libre, al pensamiento divergente siendo permeable al error y despenalizándolo a la hora de experimentar con el teatro de objeto.
- No existirían, a priori, límites mediales o de combinación de lenguajes. La práctica toma como eje el Teatro de Objeto precisamente por su origen lúdico, su capacidad de construcción de signos y de amalgamar medios expresivos.

A nivel general este planteamiento se cuadra con el interés político de Freire (2001, 2008) al intentar dismantelar una “cultura del silencio” propiciando la “escucha” de quienes no han tenido voz (Vázquez, 2022). En lo sucesivo, nos seguiremos refiriendo a la *audiencia*, pero las acciones de la práctica se encaminan, precisamente, a que quienes la integran abandonen esta dimensión receptora por una emisora. Es decir, volverles practicantes y, en particular, practicantes que generan su propio conocimiento. Esto es otra coincidencia política con el planteamiento de Freire, pero que también encontramos en Foucault al

querer remediar “el disciplinamiento de los saberes que implica la normalización, distribución y jerarquización del conocimiento” (Contreras, 2013, p.81) y en Feral cuando sostiene que la investigación, en forma de práctica artística, desafía abiertamente a la epistemología occidental ya que “va acompañada por un objetivo político, radical, con la voluntad de intervenir en la sociedad.” (2009, p. 325)

Primera Muestra Presencial. Mayo 2023

La muestra presencial de Mayo consistió en una performance que parodió una hipotética carta a las autoridades del Programa de Magíster escrita por el practicante desde un inodoro y orientada a cumplir dos objetivos:

- Generar un ambiente de distensión basado en la constatación empírica de la premisa “alguien se bajó los pantalones en esta muestra formal”.
- Demostrar el origen del recurso material a trabajar; un cilindro de papel higiénico, que proviene de la situación cotidiana del uso del inodoro para fines digestivos.

El tema central de la carta hipotética fue expresar, en tono de disculpa, que la investigación tendría también un marcado carácter cualitativo y no tanto de práctica artística, porque se centraría en las prácticas docentes de cultores y cultoras del teatro de objeto en aula, que serían entrevistados para el desarrollo de Teoría Fundamentada. Junto al sonido del teclado de un computador, el texto fue el siguiente:

Estimades autoridades del mapla, espero se encuentren bien. Les escribo desde las entrañas... No... Les escribo desnudando el alma... No.

El motivo de la presente es disculparme por cambiar mi pregunta de investigación por cuarta ve... por quinta vez.

El problema no es el magíster, el problema es que quizá estoy a medio camino de algo... Hace mas de veinte años que vengo mudándome desde el diseño a la escenografía, de ahí a la pedagogía. Más recientemente a tratar de pasar de homo sapiens a homo academicus sin dejar algunos modales de homo erectus.

Después de todo ese periplo tengo certeza que el teatro, y en especial el teatro de objeto, son una herramienta de gran eficacia para añadir perspectiva y niveles de comunicación compleja dentro de las salas de clase.

Transformar el aula tradicional en escena implica desplazar el protagonismo docente hacia quienes estudian. También permite añadir significados complejos a la comunicación, despenalizar el error y exponer el mundo interno de las personas.

Intuyo que investigar este fenómeno no puede ser solo práctica artística como investigación y será necesario combinar con dimensiones cualitativas y otras formas poner en relieve que aun no percibo del todo.

Pero lo constitutivo de mi práctica sigue siendo comenzar con lo que haya a mano...





Terminada la performance, se invitó a la audiencia a reutilizar varios cilindros de papel higiénico para convertirlos en juguetes-marionetas mediante operaciones de corte, con tijeras o con los dedos, y también plegado. El ejercicio continuó proponiendo formas de movimiento e interacción entre los recién creados juguetes-marionetas, operados por la misma audiencia, mediante interacciones sobre una mesa-proscenio. En ella se observaron diversas maneras de operación, uso del espacio e interacción con las demás personas. Cabe decir que las instrucciones e indicaciones fueron mínimas y la totalidad de las interacciones se produjeron sin lenguaje hablado. La mayoría de las personas que intervinieron, eran adultos sin experiencia cotidiana en teatro de objeto. Se entregaron al juego con diversos grados de timidez. No obstante se puede afirmar que la naturaleza humorística de la performance aportó para construir un clima propicio para la despenalización del error e invitación al juego.



Se explicitó que en las sesiones de teatro de objeto en aula, la práctica posee los mismos momentos y formas de interacción, pero extendidos en el tiempo. A partir de la necesidad

de expresar dichos momentos, o dimensiones con pertinencia teórica se definió como *construcción de signos* al momento en que el cilindro-juguete-marioneta tomó, por ejemplo, la forma de un ave o comenzó a moverse como tal. Luego, el *metalenguaje lúdico* apareció cuando dos o más intérpretes comenzaron a comunicarse, en particular prescindiendo del lenguaje oral, para manifestar a sus juguetes-marionetas como personajes con motivaciones o con kinéticas perceptibles. Finalmente el hecho de contar con testigos del juego y permitirles ver, constituye la aparición concreta de un espacio escénico vivo, que se definió como *puesta en escena acotada*, por lo accesible de sus componentes y reducido tamaño pero con un funcionamiento perfectamente asimilable a espacios escénicos más complejos y costosos.

Analizando el resultado de la práctica de la audiencia, tenemos un conjunto de volúmenes que no se separan del todo de la morfología original del cilindro-materia prima. En varios hay perforaciones que permitirían hablar de la presencia de ojos, que automáticamente les vuelven zoo o antropomorfos. Si no son estas perforaciones, hay otros elementos que permiten intuir una direccionalidad prosopopéyica o bien esta resulta del conjunto de las operaciones citadas.

Como resultado de esta muestra se definió que el dispositivo final se centraría en la acción, es decir práctica en la audiencia y reducción de su recepción pasiva. Las acciones que gatillan esta operación se centrarían en un conjunto de instrucciones mínimas posibilitando el mayor tiempo posible de juego e interacción .

Otro corolario se centró en la configuración del concepto de “ecosistema de precariedad”. A nivel muy básico se constató que hay más disposición a intervenir y jugar cuando el material es de bajo costo o se considera un desecho, como en el caso del cilindro de papel higiénico. No obstante, la práctica artística supone grados de complejidad y habilidades

codificadoras y decodificadoras tan exigentes como cuando los materiales y las herramientas tienen mayor valor.

Como se vio en el Marco Teórico, el concepto de precariedad funciona en muchos niveles como materialización de una situación epistémica de desigualdad (Rancière, 2007) (Sousa Santos, 2011). A partir de esta muestra, se determina el uso exclusivo de materiales asociables a costos nulos o bajos, que provengan de reconocibles entornos cotidianos y que permitan inscribir la práctica en una estética de precariedad -un lenguaje en plenitud de derecho- como rasgo identitario tanto de la acción educativa como del Arte Latinoamericano en su conjunto. (Olívar Graterol, 2014)

Segunda Muestra Presencial. Julio 2023.

Para la muestra de Julio se planificó usar objetos de uso cotidiano en un escenario doméstico del practicante; el contenedor de cubiertos de la cocina, elementos que permitieron generar sombras gracias al uso de un retroproyector. Se pretendía reforzar la idea de que tales objetos, no necesariamente marionetas hechas *ex profeso*, pueden ser eficientes constructores de signos, en este caso recontextualizados desde sus siluetas y puestos en la superficie que oficia como centro de atención de las aulas: la pizarra o pantalla de proyección. Esta opción también permitiría afincar lo cotidiano y su potencia comunicativa, en la esfera del “conocimiento formal” para el que se reserva simbólicamente la pizarra o la pantalla.

El retroproyector también fue escogido por su valor técnico-simbólico. A nivel técnico, representa una forma obsoleta de presentar los contenidos que, ahora superado por la inmediatez de la fotografía digital y de su ampliación mediante proyectores electrónicos, alguna vez representó un dispositivo *de punta* simbólicamente monopolizado por el uso docente. De manera inversa, supone exclusivamente la proyección de sombras o de tonalidades de materiales translúcidos contra la figuración fotográfica de la óptica digital contemporánea. No obstante, esta característica permite aumentar el valor icónico de

identificación de los objetos. Al proyectar, por ejemplo, la sombra de una cuchara se manifiesta en ella la “totalidad” de las cucharas y si le añadimos una dimensión de prosopopeya, de sinécdoque o de pareidolia, podríamos estar representando a “la humanidad” a través de un solo individuo (McCloud, 2009). Posee también una autonomía y transparencia de uso muy elocuente, porque el principio en el que se basa; esto es, sombrear una parte de una luz proyectada, resulta completamente evidente al usuario e implica una curva de aprendizaje muy baja en comparación a cualquier dispositivo digital.

Podría asegurarse que esta ambivalencia técnico-simbólica es otra característica del “ecosistema de precariedad” que abarca esta práctica, la práctica educativa en general y el Arte Latinoamericano.

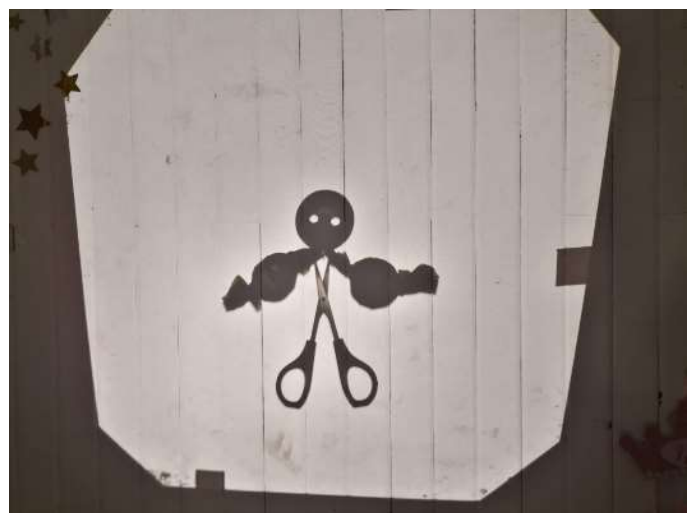
En esta oportunidad, un desperfecto técnico impidió usar el retroproyector y se improvisó utilizando con dificultad un proyector *data-show*. El cambio de forma de uso de los objetos desde un plano horizontal a sostenerlos con las manos verticalmente impidió realizar todo el despliegue planeado. No obstante, se logró mostrar el uso de los objetos de cocina cotidianos generando signos mediante prosopopeya y pareidolia.

El elemento performativo dispuesto para la ocasión fue la aparición de un descorchador como marioneta de sombras en la pantalla y que luego pasó a ser usado con una botella de vino, que fue servida a la comisión evaluadora y a la audiencia presentes. Con esto se presionaron los límites del consumo de alcohol en un acto académico formal. A la vez, el objeto cambió de función en público transparentando el mecanismo de pareidolia.

Lamentablemente, el desperfecto técnico y su improvisado arreglo impidió que en esta ocasión se desarrollara práctica por parte de la audiencia, que estaba planeada en la versión original. Otro corolario de esta muestra fue que aunque el proyector digital se desempeña perfectamente como fuente de luz para generar sombras, se optaría en lo sucesivo por tecnologías obsoletas para exponer la ambivalencia técnico-simbólica.

Agosto-Septiembre 2023.

Se llevaron a cabo varios experimentos con el retroproyector y objetos de uso cotidiano a modo de collage de sombras. En el trabajo se constataron las propiedades del instrumento, que amplifica la percepción visual de los contornos de los objetos. En éste, la supresión de detalles visuales y táctiles de los objetos, como el color, brillo o las texturas superficiales, aumenta la posibilidad de identificación prosopopéyica. Esta capacidad es perfectamente asimilable al Teatro de Objeto y su dimensión de *construcción de signos*.



Posteriormente se consolidó el contacto con la Escuela Taller de Águila Sur y se planificó el desarrollo de la experiencia basado en la técnica *Generating Material* propuesta por Underdog Electronic Music School (2023) descrita en el Marco Metodológico.

Octubre 2023

Durante este mes se llevaron adelante las tres sesiones prácticas en la Escuela Taller de las que se detalla una sesión específica.

Sesión de Práctica en Escuela Taller de Águila Sur. 11 de Octubre 2023.

En el contacto previo con la Escuela Taller se determinó una intervención de 90 minutos en conjunto con el equipo docente. Se explicó la mecánica de trabajo *Generating Material* y se procedió a adaptarla a la edad de quienes asisten a la institución. La actividad se centraría en la apropiación del aparato retroproyector y su mecánica, evitando dirigir los contenidos para diagnosticar la realidad del colectivo a la luz de los discursos propuestos.

La sesión de trabajo en la Escuela Taller fue la primera actividad del grupo durante el día. El practicante fue presentado como un experto en marionetas. Se explicó que ese día no se trabajaría con marionetas pero si con una forma más rápida para contar historias. Se presentó el retroproyector como una máquina que antes se usaba para hacer clases y que funciona proyectando la sombra de los objetos que se colocan en su superficie. Se mostraron las restricciones en su uso, como no tocar la ampolla ni los cables eléctricos.



Se ejemplificó la sombra con una bolsa plástica hecha ovillo. Los y las estudiantes identificaron la sombra como una nube. Se planteó el inicio de una narración: “Un día había una nube que se encontró con...” Se explicó que junto al retro encontrarían una caja con objetos. Cada estudiante tendría un minuto para combinar tres objetos de la caja y formar una figura que se encontraría con la nube

Fueron pasando individualmente. La primera intervención mostró una estatua, la siguiente una señal de tránsito y así sucesivamente.



El conjunto de instrucciones y restricciones respecto al uso del aparato resultó apropiado. Luego de iniciados los ejercicios, no fue necesario hacer ninguna aclaración al respecto. Las intervenciones de los y las docentes se centraron en la organización de los turnos y la ubicación en el aula para no impedir la visión colectiva.

La aparición de objetos que no estaban en la caja ocurrió en la tercera o cuarta propuesta. Una niña sumó una figura de un perro de juguete, lo que fue celebrado por el colectivo. Luego sumaron lápices, peluches y otros objetos que fueron consiguiendo en el aula. No se les impidió hacerlo, ni se les pidió volver a las instrucciones originales. Los objetos se fueron combinando con los propuestos originalmente.



La idea de iniciar una historia a partir del encuentro con la nube no generó respuestas. El esfuerzo de quienes participaron se centró más en la materialización plástica y el juego de combinaciones. También en la “travesura” de ir sumando objetos propios, lo que se celebraba con risas nerviosas.

La siguiente actividad fue más dirigida. Se organizaron tres grupos de trabajo en las que se intentaron compensar las diferencias de edad de quienes los integraban. Esta mecánica es más propia de la Escuela. El practicante había propuesto que se organizaran por afinidad y resolvieran en la medida de sus posibilidades.

La instrucción fue contar una historia en no más de cinco minutos disponiendo de los objetos y de cilindros de papel higiénico como material a intervenir libremente. Los grupos fueron desarrollando figuras mediante recorte y pegado en un lapso de 20 minutos de trabajo. También se integraron materiales diferentes, vegetales, piedras, útiles, etc.

En la siguiente secuencia de imágenes se muestra la progresión fija del trabajo de uno de los grupos. Las descripciones no reproducen exactamente las palabras de quien narró, están reinterpretadas por el practicante, porque la propuesta en vivo también incluyó movimiento que no podemos reproducir aquí y constituye un registro parcial.

No obstante podemos observar la riqueza y complejidad gráfica alcanzada en veinte minutos de trabajo.



Un habitante de la ciudad se fue de vacaciones a una isla.



Se le acabó el combustible y el avión cayó en otra isla.



La isla era una jungla.



Fue atacado con flechas por un habitante de la isla.



Corrió y se ocultó en un nido gigante.



Ahí encontró unos huevos que saciaron su hambre.



La madre de los huevos volvió al nido.



Al huir del ave, encontró una cueva.



En la cueva logró refugiarse y salvar su vida.

Hay dos planos principales. El primero con la caída del avión es más cinematográfico y corresponde a un plano general lejano. Hay presencia de una línea de horizonte baja. Este plano se mantiene hasta la aparición del nativo de la isla, que sitúa al protagonista en la visión usual de los videojuegos de rol RPG y la eventual cámara se eleva. Hay movimiento de los elementos del entorno a modo de un cambio de escenografía, porque el protagonista permanece fijo hasta que desaparece al interior de la caverna.

Las figuras utilizadas están desarrolladas ex profeso, con excepción de algunas hojas y la bolsa plástica. El grado de detalle de las siluetas es bajo, no obstante hay mucha preocupación por las proporciones y escalas entre las figuras y la intención de generar escorzo con el ave y perspectiva con la caverna. También hay un mayor detalle en el rostro protagónico porque la presencia de una “nariz” nos permite determinar la dirección de su mirada.

Como se vio en el Marco Teórico, estas figuras corresponden al Espectro Picto-Icónico de McCloud, donde, al igual que en el teatro de objetos, se demanda el esfuerzo interpretativo de quien percibe para construir significado.

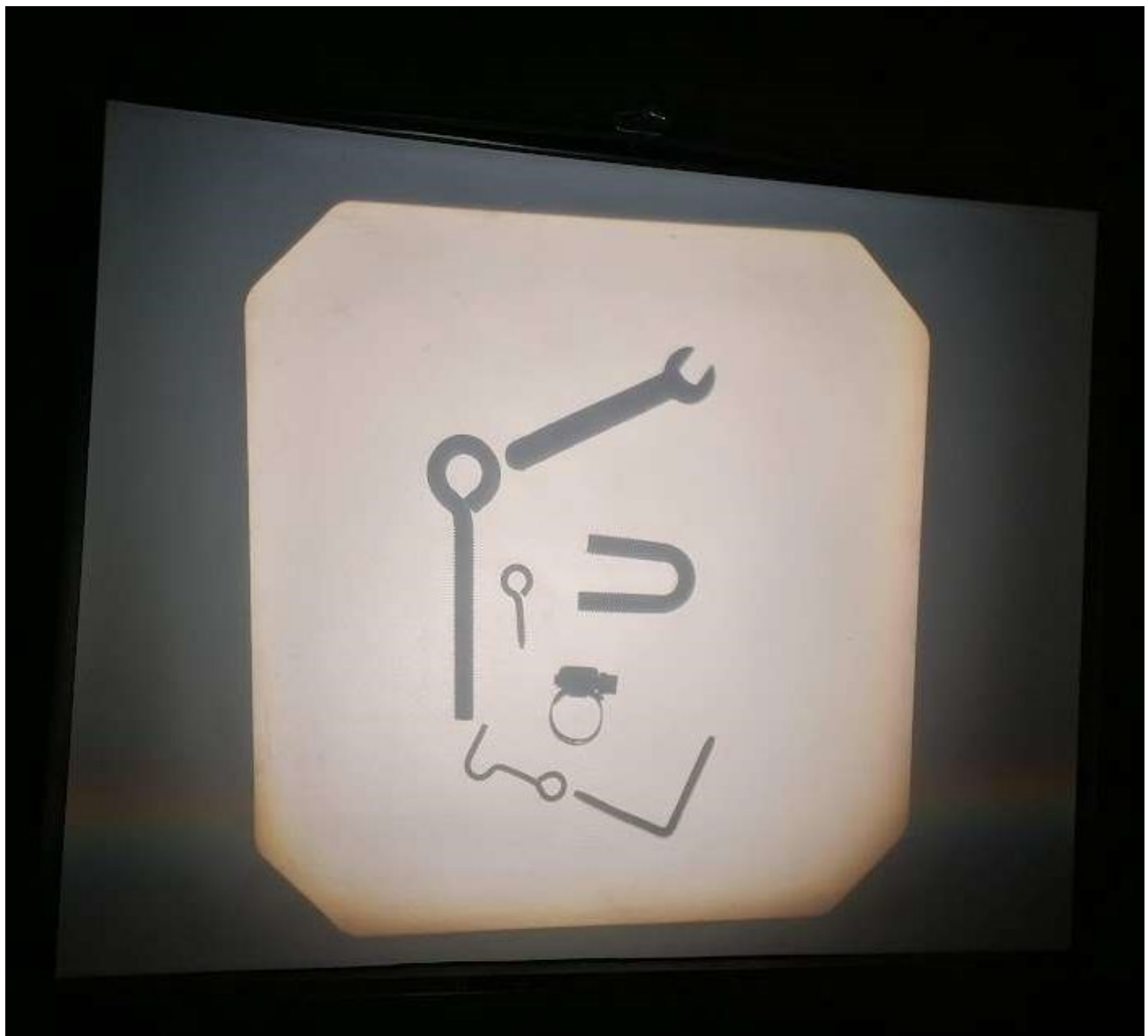
La sesión culminó con las muestras de los tres grupos y luego con una breve evaluación en la que se destacó, por parte del practicante, el arrojo para contar historias inéditas que incluían a seres imaginarios y a integrantes de la comunidad educativa por igual.

Tercera Muestra Presencial. Octubre 2023.

En la siguiente muestra presencial se utilizó un solo retroproyector y la misma serie de objetos propuestos en la experiencia en Águila Sur. Se utilizó el modelo de proyector más antiguo a disposición, que proviene de los años 60. El envejecimiento de sus lentes y de su superficie de proyección aumentaron la idea de tecnología obsoleta revivida. Por el contrario, este modelo permitió una mayor definición de las siluetas de los objetos que la obtenida en las sesiones en Águila Sur.



Se invitó a una participación voluntaria de la audiencia confeccionando un autorretrato disponiendo los objetos proporcionados libremente en un tiempo muy acotado. De manera coincidente a la práctica con infancia, el resultado se sitúa en el espectro Pictórico de McCloud o Abstracción Figurativa. Aunque no se solicitó explicarlo, la voluntaria definió el retrato como un rostro dotado de ojos, nariz, boca y contorno de la mandíbula, lo que se podría inferir de las proporciones en la distribución de los objetos.



Luego se explicó la experiencia en la Escuela Taller mediante un audio registrado en la primera de las sesiones en el que se escuchó una de las narraciones de la sesión, pero sin componente visual opción que se descartó por poseer un registro audiovisual digital que habría exigido una proyección del mismo tipo. Esto planteó la necesidad de dar cuenta en el dispositivo del trabajo de quienes estudian en la Escuela Taller de modo audiovisual, para exponer tanto la riqueza visual y performática como la coincidencia en la forma de abordar el juego con el retroproyector y los objetos independiente del rango etéreo. También se decidió que resultaba incompatible mostrar este registro audiovisual mediante dispositivos digitales contemporáneos y que se debería recurrir a un soporte análogo de video o película para mostrar dicho proceso en sintonía con la textura visual y la dimensión técnico-simbólica del retroproyector.

Noviembre-Diciembre 2023

En el desarrollo de uno de los Laboratorios del Programa de Magíster se trabajó un elemento biográfico como inicio del análisis del proceso de Práctica Artística como Investigación. Este reveló una continuidad en la práctica que se puede remontar a la vida escolar del practicante, ocurrida entre los años 1980 y 1993. El uso del retroproyector era completamente vigente en tal período, como también la difusión de material educativo y artístico en formato VHS de video análogo. Este breve *racconto* a los dispositivos propios de una época, ahora en desuso, se estableció como método de enlace con situaciones educativas más antiguas y otras todavía vigentes; pero que expresan aún la menor presencia de los discursos discentes en el espacio académico tradicional.

El eje fundamental del trabajo se reveló como la puesta en relieve de la práctica artística como una forma de cambiar el balance de poder dentro del Aula encarnando las epistemologías discentes. En el hecho específico de la investigación, este descubrimiento significó el hito definitivo que permitió mirar todo el proceso como el ejercicio de esta

pugna por desbalancear el proceso académico en favor del discurso propuesto desde la práctica misma.

Se estableció que la combinación de retroproyector, reproductor VHS y televisor análogo permitiría una variante museal del dispositivo que se había conformado desde una versión performática presencial. Esta variante debiera ser capaz de operar de manera independiente al practicante, lo que permitiría amplificar la incidencia del método propuesto, expandiendo la posibilidad de vivir la experiencia y practicar más allá de las aulas o situaciones análogas.

Aunque preliminarmente se pensó en que el dispositivo final sería entregado en las mismas dependencias del Programa de Magíster, los docentes propusieron situarlo en un espacio de mayor peso simbólico. Se entró en contacto con el Museo de la Educación Gabriela Mistral, institución que busca

(C)ontribuir al conocimiento y debate de las múltiples dimensiones de los procesos socio-educativos en Chile, a través del acopio, valoración, conservación, enriquecimiento, investigación y difusión del patrimonio pedagógico, evidenciando así los escenarios culturales y políticos del país, y la diversidad de actores que forman parte del debate.

(Museo Educación, 2023)

Se concordó con el Museo, utilizar la Sala de Cuentacuentos, espacio cuyo uso y estado general dista de los cuidados Auditorio y Sala de Clases, que pueden entenderse como dependencias estelares del Edificio. Cabe aquí señalar que sirvió de dependencia para la Escuela Normal de Niñas, es decir el principal centro de formación de Profesoras desde 1886 hasta que fue cerrada por los militares en 1973, lo que ilustra claramente la vinculación entre Educación y poder político y hace del museo un lugar idóneo para los planteamientos de esta investigación.

Al hogar de la Palabra: que llamamos Escuela o Colegio, ha llegado un competidor formidable: la imagen. La cuestión del cine educativo igual que la recién nacida televisión, va y viene en ensayos y en críticas laudatorias o en despectivas y hasta iracundas. Ninguna clase escolar de tipo verbalista podrá dar a los muchachos -ni aún por el profesor más ilustre- el caliente interés de una cita viva, asistida en su relato de movimiento, expresividad, color, arte, belleza y verdad... Tarde o temprano los profesores comprenderán que el huésped cuya presencia les parecía un peligro, es realmente el mayor y mejor de sus aliados. (Elige Educar, 2023)

La Escuela Normal fue el lugar de formación de Gabriela Mistral, cuyo pensamiento educativo apenas se conoce. La cita que antecede proviene de 1956, cuando se debatía la incidencia del cine en las aulas. Su clarísima perspectiva también se ajusta a los objetivos de esta investigación y reafirma lo acertado de situar el dispositivo en el Museo con su nombre.

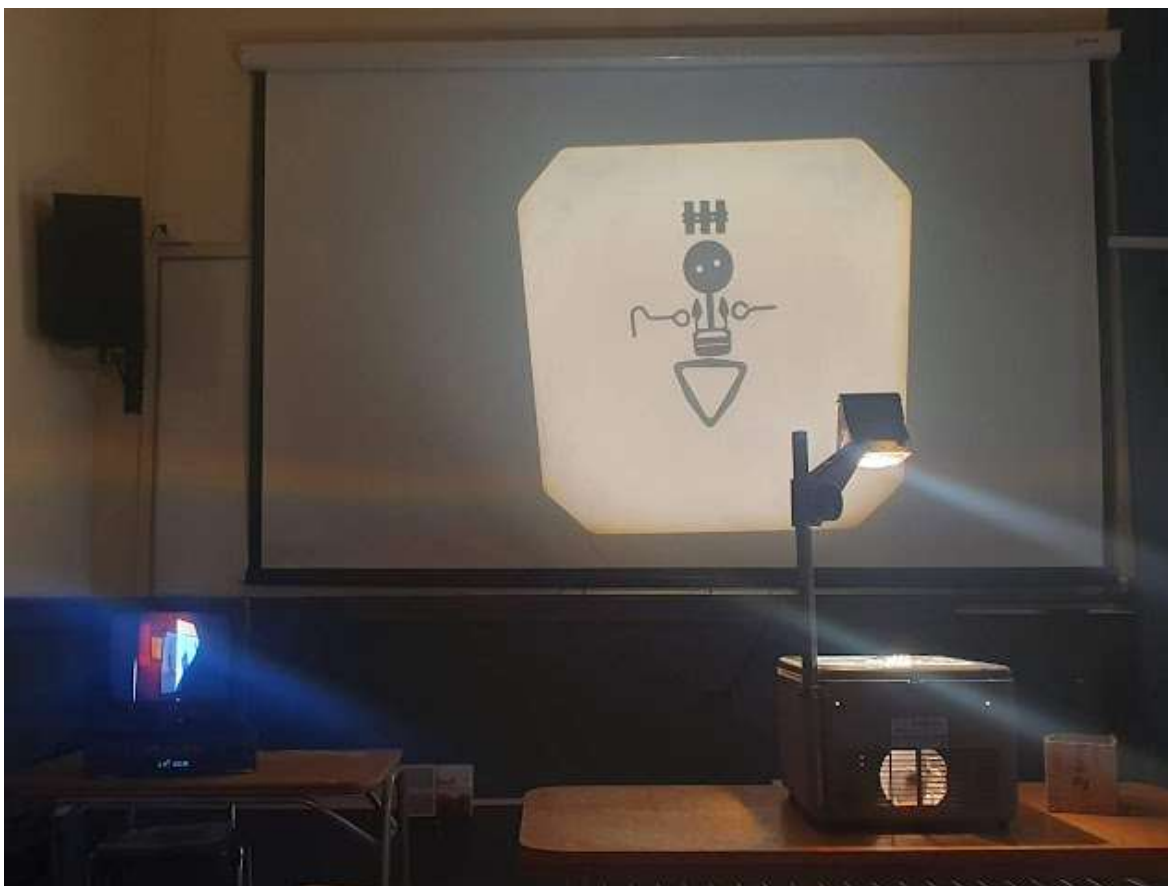
En este período, también se definió que en la entrega de exégesis correspondía buscar una forma de escrito que se distanciara de lo formal y permitiera asumir esta parte del proceso como otra materialidad a trabajar por parte del practicante. Los requerimientos formales del Programa han definido que esta entrega se realice primero en formato digital, en la práctica se ha decidido respetar la normativa APA 7 con notorias excepciones, pero se plantea desarrollar una versión a mano, en un cuaderno ya que es el contenedor natural de los discursos discentes y su epistemologías.



Práctica de Profesora Guía en Muestra Presencial

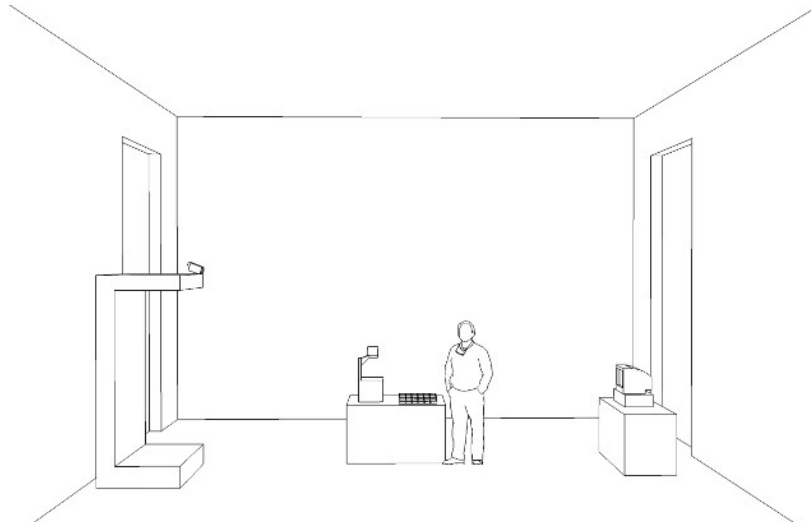
Cuarta Muestra Presencial. Diciembre 2023.

En la última entrega presencial previa al examen final se puso a prueba el conjunto de dispositivos obsoletos; un reproductor VHS y un televisor análogo contienen un clip del practicante explicando la pregunta motor de la investigación e invita a la audiencia a practicar libremente con el retroproyector. Se utilizó el mismo conjunto de objetos residuales que se utilizaron en cada experiencia anterior. La audiencia participó casi en su totalidad. Al continuar la reproducción del video, se muestra el registro de la historia de la caída del avión proveniente de la Escuela Taller de Águila Sur como forma de enlazar la práctica de la audiencia con la práctica dentro de la educación formal y contrastarlas.



Dispositivo en Cuarta Muestra Presencial. VHS,televisor y retroproyector

Diseño Final del Dispositivo

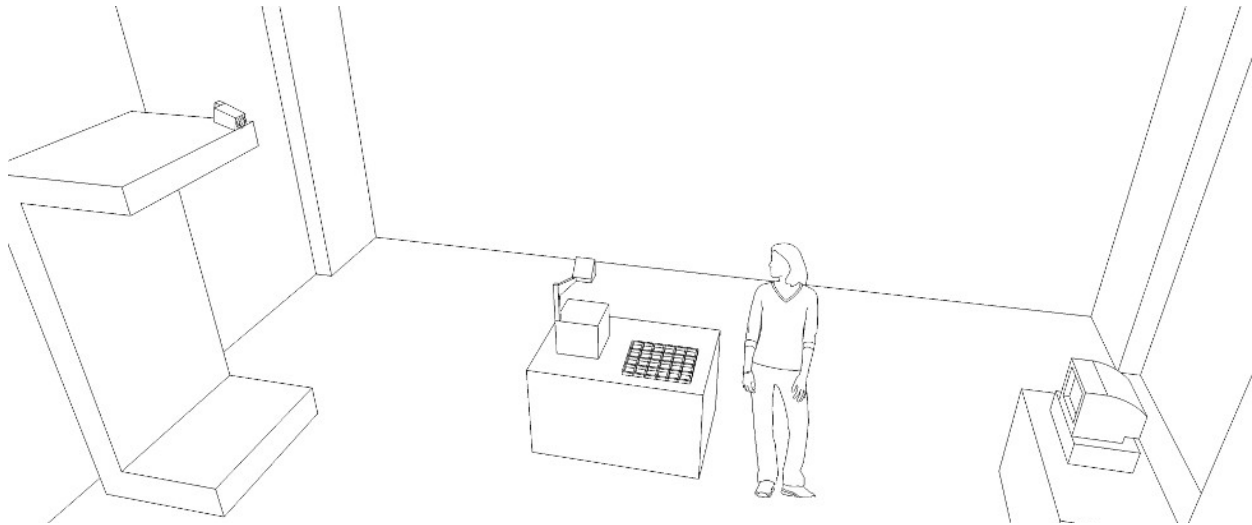


El dispositivo cuenta con tres elementos principales:

El retroproyector con una caja curatorial de objetos precarios. La caja es una adición final que permite observar el conjunto de objetos disponibles haciendo una curatoría deliberada de qué es lo que se va a proyectar y aumentar la puesta en valor de las características materiales de los mismos. El número se cerró en 24, de las cuales 6 casillas estarán disponibles para objetos precarios donados por la audiencia.

Una cámara análoga, que estará semioculta y que grabará la interacción de la audiencia con el retroproyector. Esta cámara está conectada al mismo televisor del reproductor VHS.

El reproductor VHS y el televisor, que contendrán el video introductorio y la invitación a jugar con el dispositivo principal. Una vez llevada a cabo esta interacción, el televisor mostrará el contenido de lo grabado por la cámara haciendo visible a la audiencia su propia participación.



A diferencia de la Cuarta Muestra, el video no hará alusión a la investigación, solo se centrará en la invitación a practicar, el registro de la Escuela Taller y el registro de la propia práctica de la audiencia para no predisponer la interpretación y que la generación de imágenes y discursos sea lo más original posible.

RECAPITULACIÓN Y CIERRE

A partir de esta recopilación de antecedentes se identifican tres procesos fundamentales para el desarrollo de esta investigación. No se trata de momentos en particular, ya que estos corresponden más a las instancias en que se constataron largos desplazamientos de mirada producidos de manera paulatina a lo largo del presente año. Dichos procesos son:

1. El cambio de eje desde la observación de las prácticas de otras personas a las prácticas propias, giro que tomó la extensión completa de los dos últimos semestres del Programa de Magíster.
2. La constatación de que lo espacios de muestra presencial del Programa y las experiencias prácticas planificadas para la investigación tienen coincidencia

metodológica y, por tanto, pueden ser consideradas manifestaciones de una misma práctica artística.

3. La definición de la muestra final como un dispositivo distinto de la interacción performativa sincrónica, que se perfilaba originalmente como la opción más evidente, en pos de aumentar el alcance experimental de la muestra y ceder por completo el protagonismo a la audiencia.

7. CONCLUSIONES

Respecto al objetivo de generar instancias de experimentación con Teatro de Objetos, se puede considerar que se ha comprobada la potencia del lenguaje para manifestar con pocos filtros el mundo interno de quien practica, particularmente en ecosistema de precariedad, porque los objetos, y probablemente quienes los usan, adquieren significaciones, y una carga valórica que parecían no poseer.

Esto se incrementa con la naturaleza óptica del retroproyector, porque las texturas y los detalles menos significantes del objeto cobran un valor inusitado al verse ampliados y se convierten en herramientas potenciales para acrecentar la pareidolia o la prosopopeya, como expresiones de la perspectiva de quienes practican.

Es importante destacar que las imágenes generadas pertenecen a un espectro pictórico, condición que posibilita un debate interpretativo, es decir, otro espacio de manifestación de las epistemologías discentes.

Las asociaciones figurativas que se van produciendo a un ritmo muy veloz permiten dar cuenta de los referentes de quienes las generan con mucha claridad. Esta información puede ser muy importante para los docentes en entornos educativos, ya que permite recoger gran cantidad de información sobre sus discentes. Esto puede generar una comunicación más fluida y un diseño didáctico más ajustado y eficiente. Lo que podría comprenderse como un desbalance de agencia en el Aula en favor de las epistemologías discentes al estar mejor representadas en dichos diseños.

En particular, lo accesible del uso del retroproyector va magnificando las pequeñas variaciones y las operaciones específicas para generar imágenes y dejándolas al descubierto en un proceso que invita a interactuar y jugar con muchísima fluidez.

Esta velocidad de generación de imágenes, es muy importante para la encarnación de las epistemologías discentes, porque generan una forma de interacción particular y aquí hay otro elemento importante, que la interacción lúdica acerca a quienes la practican.

Esto puede redundar en la dinamización de la agencia en el Aula al construir una colectividad que se conoce mejor y posee maneras divergentes de comunicación, más situadas, y derivadas de lo anterior, con valoraciones y significados enriquecidos incluso en ecosistemas muy precarizados. Es necesario recalcar que esta propiedad no es exclusiva del retroproyector en tanto herramienta, más bien le corresponde a la práctica artística en sí.

En el objetivo de analizar la ejecución y los resultados, la práctica ha permitido generar un método con etapas claramente identificadas derivadas de la experiencia y del referente de *Generating Material* (Underdog Electronic Music School, 2023) explorada en ambas prácticas:

Se establece un clima de juego que permita proponer artísticamente con libertad; esto es una invitación directa a transgredir la formalidad de la situación educativa y, tácitamente, su repartición de agencia.

Se delimita el repertorio material a elementos de escaso o nulo valor monetario, provenientes del entorno cotidiano, los que serán resignificados en el juego y en la comunicación. Esto también quita presión ante la posibilidad de fallo, ya que no se estaría perdiendo algo muy valioso al fallar o se percibe como fácil de reemplazar o reintentar.

Se restringe también el tiempo de trabajo y el tiempo de muestra para permitir a cada persona dar cuenta de sus propuestas. Es decir, abrir espacio para la manifestación de todas las epistemologías disponibles.

Se destina un tiempo holgado para que cada persona pueda expresar opiniones sobre lo visto y lo experimentado. La opinión docente también se expresa en este contexto intentando que se entienda como una opinión más, pero siempre apuntando hacia posibles desarrollos posteriores y no señalando los aspectos deficitarios como falencias.

Tanto en la práctica en la Escuela Taller como en las muestras presenciales del Programa de Magíster, el último punto fue el menos explorado por lo acotado de los tiempos en ambas instancias. El capítulo de evaluación de la experiencia, en términos didácticos, es lo suficientemente complejo como para merecer una investigación exclusiva, pero también requeriría de una aplicación y desarrollo temporal mucho mayor que el posible para la presente práctica. También esta amplitud temporal es la que posibilitaría el desarrollo, tanto de aprendizajes significativos más profundos, como del refinamiento técnico propio de un lenguaje artístico afianzado. Estas vertientes, pueden identificarse como caminos abiertos por esta práctica como investigación.

Respecto a la materialización del dispositivo, la programación temporal del proceso ha impedido ponerlo en funcionamiento antes del cierre de esta exégesis, por lo que no podemos incluir sus resultados. No obstante, parece importante recalcar que el proceso que lo ha configurado se ha nutrido de cada etapa del proceso de forma fehaciente. Si bien posee una complejidad técnica mucho mayor a la estructura original, que se vislumbraba con la dinámica de una clase convencional, cada capa que ha adquirido está en función de ampliar su espectro significativo y de dotar de autonomía a quien practique, lo que se espera redunde en una manifestación más clara de su particular epistemología.

Si bien la práctica comenzó centrada en una forma específica de práctica artística, el Teatro de Objeto, pronto fue necesario asumir en términos personales que lo que se buscaba era abrir un espacio de expresión de un discurso personal. Y la práctica se expandió.

A nivel personal, la conclusión es que este proceso no concluye. Está abierto.

Ya no solo se trató de *qué* se decía sino también *cómo*. Y aquí los dos enfoques se juntaron.

Parece oportuno destacar la perplejidad que provoca el giro fundamental de la práctica en tanto se comenzó mirando hacia afuera, por evitar la autoreferencia, y terminar con la observación de los propios procesos al trabajar las materialidades disponibles en el Programa de Magíster y desafiar sus estructuras. También resulta evidente que este tipo de operaciones se han venido realizando de forma sostenida desde la vida escolar temprana con bastante coherencia, y se van invisibilizando en la práctica quizá por considerarlos obvios o por minimizar su significado y potencial aporte.

Parece que una práctica artística que presione los bordes de lo posible es necesaria en este plano, del mismo modo que ciertos objetos y materiales están estigmatizados por su presunta falta de nobleza; el juego, el humor y la parodia parecen marginados de la actividad académica “seria”. Coincidentemente, lo que probamos con los objetos del ecosistema de precariedad podría aplicarse a la precarización intelectual de las prácticas “no serias”. Apostamos a eso en esta práctica.

Lo que aquí se referencia y se analiza es un período de tiempo específico, y muy acotado porque esta práctica ha estado lejos de ser el centro de mis actividades vitales; pero que ha dejado al descubierto la continuidad de una acción consistente que se desarrolla en varios frentes. El de esta práctica se circunscribe al Programa de Magíster, pero ha

involucrado muchos contextos diversos y lo seguirá haciendo y se seguirá desarrollando y entramando.

BIBLIOGRAFÍA

- Aicher, O. (2001) *Analógico y digital* (1 Ed.) Gustavo Gili
- Alvarado, A. (2013) *El Objeto de las Vanguardias del siglo XX en el Teatro Argentino de la Post-dictadura* (1 Ed.) Instituto Universitario Nacional del Arte
- Barba, E. (2005) *The Paper Canoe* (6 ed.) Routledge
- Berlo, D. (2000) *El proceso de comunicación* (5 Ed.) Ateneo
- Bonilla C., D. (2019). *Geopolítica del Conocimiento y Decolonial: ¿Está eurocentrismo puesto a prueba?* El Ágora USB, 19(1). 149-169. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.4125>
- Bonsieppe, G. (1998) *Del objeto a la interfase* (3 Ed.) Infinito
- Borgdorff, H. (2010) *El debate en la investigación en las artes* (1 Ed) Cairón 13. Universidad de Alcalá
- Brea, J.L. (2006) *Estética, Historia del Arte, Estudios Visuales. Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo.* N°3. Pág. 8-25
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/226707>
- Brecht, B. (2004) *Escritos sobre teatro* (2 Ed.) Alba Editorial
- Brook, P. (1996) *The Empty Space.* Touchstone Book
- Cobo, C.; Moravec, J. (2011) *Aprendizaje invisible* (1 Ed.) Laboratori Mitjans
- Colella, L. (2014) *De maestros y poetas. Educación y Arte en Nietzsche y Rancière. Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. 56, p. 827-840
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/44651>
- Contreras, M.J. (2013) *La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana.* Publicado en *Poiésis* n21-22 (1 Ed.) Universidad Federal Fluminense
- Cornago, O. (2021) *El relato, las prácticas y el deseo, Una reflexión sobre la investigación en artes.* *Revista académica Estesis.* N°9 Pág. 68-89
<https://doi.org/10.37127/25393995.99>
- Cortés, F (2020) *De Mertz y hacia una reevaluación material.* Tesis Doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile

De Sousa Santos, B. (2012) *Introducción a las Epistemologías del Sur*. Elibro. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Eco, U. (1996) *Tratado general de semiótica* (5 Ed.) Lumen

Eisner, W. (1996) *El cómic y arte secuencial* (3 Ed.) Norma

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue (6 de Agosto de 2021) *DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL. NUEVOS ESCENARIOS, NUEVOS DESAFÍOS*. Dra. Estela Quintar (IPECAL. México) [Video] Youtube <https://www.youtube.com/live/odp21GNuysg?feature=share>

Féral, J. (2009) Investigación y creación. *Dossier Scanner Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, Pag. 321-326. <https://raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/252849/339587>

Freire, P. (2001) *La educación como práctica de la libertad* (6 Ed.) Siglo XXI

Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar* (3 Ed) Siglo Veintiuno

Giroux, H. (1999) *Teoría y Resistencia en la Educación* (1 Ed.) Siglo XXI

Grotowski, J. (1995) *Towards a Poor Theatre* (12 ed.) Methuen Dramabook

Kantor, T. (2010) *El teatro de la muerte y otros ensayos de teatro* (1 Ed.) Alba

Kartun, M. (4 de Marzo de 2012) *Dramaturgia y teatro de títeres*. Titeresante, Revista de títeres, sobras y marionetas. Recuperado el 18 de Junio de 2023 de <https://www.titeresante.es/2012/03/dramaturgia-y-teatro-de-titeres-1a-parte/>

Lay-Lisboa, S. Armijo-Rodríguez F (2022) *Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias*. *Educare* 26(3). 1-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

Lomov, B. (1989) *El problema de la comunicación en Psicología* (3ed) Editorial de Ciencias Sociales

McCloud, S. (2009) *Entender el cómic* (3 Ed.) Astiberri

McLaren, P. (2007) *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución* (1 Ed.) Siglo XXI

Pinneau, P. Dussel, I. Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar* (3ed) Paidós

Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1 Ed) Libros del Zorzal

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado* (1 Ed) Manantial

Saint Pierre, E. A. (2013). *The posts continue: Becoming*. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26

Strauss, A.; Corbin, J. (1998) *Bases de la investigación cualitativa* (5 Ed.) Universidad de Antioquia

Suárez, J. Marín, S. (2023) *Los reflejos del patriarcado en la comunicación*. *Ámbitos* 1(59) 13-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2023.i59.01>

Tejedor, C. (1993) *Historia de la Filosofía en su marco cultural* (1 Ed.) SM

Underdog Electronic Music School (11 de Septiembre de 2023) *How to make art that surprises even yourself* [Archivo de Video] https://youtu.be/ABK-D_Zqmko?si=dOcYYGavOzUQl6k7

UNICEF (2018) *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Elibro. <https://www.unicef.org/peru/media/14741/file/Aprendizaje%20a%20trav%C3%A9s%20del%20juego.pdf>

UNIMA (2009) *Teatro de objetos*. Web Encyclopedia of Puppetry Arts. Recuperado el 28 de Mayo de 2023 de <https://wepa.unima.org/es/teatro-de-objetos/>

Vigara, A. (1992) *Función metalingüística y uso del lenguaje*. *Epos* 1(8) 123-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/epos.8.1992.9780>

Zamorano, F. (2008) *Una visión sobre el teatro de objetos* (1 Ed.) Universidad de Chile

Zimmerman, Y. (2002) *Del Diseño* (1 Ed.) Gustavo Gili

ANEXO



Paine, RM. Diciembre 2023

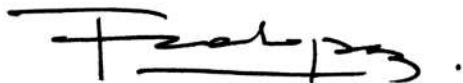
Sres.
Magíster en Arte Popular Latinoamericano
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

A través de la presente informo que el estudiante de su programa David Coydán Boerr desarrolló un taller de Teatro de Objeto con los y las estudiantes de la Escuela Taller de Águila Sur durante el mes de Octubre del presente año, experiencia que fue registrada audiovisualmente.

En mi calidad de directora expreso mi autorización para la divulgación y uso del material registrado, tanto en la exégesis como en el examen presencial de la investigación, con la única restricción de reservar los nombres y no exhibir los rostros de los y las estudiantes de la Escuela.

Sin otro particular, se despide atte.

Estela F. López Reyes.
RUT 14.045638-1



Fundación Eusocial – Escuela Taller
RUT 65.231.782-0